

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

**ВЕСТНИК  
ЧУВАШСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА**

Научный журнал

№ 3 (108)

август – октябрь 2020 г.

**Учредитель**

Федеральное государственное  
бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Чувашский государственный  
педагогический университет  
им. И. Я. Яковлева»

Издается с ноября 1997 г.

Выходит 1 раз в три месяца

Зарегистрирован в Федеральной  
службе по надзору в сфере связи,  
информационных технологий  
и массовых коммуникаций  
(свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС77-58093 от 20.05.2014)

Включен в Перечень рецензируемых  
научных журналов и изданий,  
в которых должны быть  
опубликованы основные  
научные результаты диссертаций  
на соискание ученых степеней  
доктора и кандидата наук

Подписной индекс в каталоге  
«Пресса России» 39898

**Адрес редакции и издателя:**

428000, г. Чебоксары,  
ул. К. Маркса, 38

Тел.: (8352) 22-28-71, доб. 1184

E-mail: [redak\\_vestnik@chgpu.edu.ru](mailto:redak_vestnik@chgpu.edu.ru)

www: <http://vestnik.chgpu.edu.ru>

© Чувашский государственный  
педагогический университет  
им. И. Я. Яковлева, 2020

Главный редактор *В. Н. Иванов*, д-р пед. наук, профессор

Ответственный редактор *Л. Н. Улюкова*

Ответственный секретарь *М. В. Ганин*, канд. филол. наук

Редакционная коллегия:

редакционный совет:

*Адягаши К.*, д-р филол. наук, профессор (г. Дебрецен, Венгрия);  
*Автухович Т. Е.*, д-р филол. наук, профессор (г. Гродно, Беларусь);  
*Байрам Б.*, д-р филол. наук, доцент (г. Кыркларэли, Турция);  
*Болбас В. С.*, д-р пед. наук, профессор (г. Мозырь, Беларусь);  
*Дыбо А. В.*, д-р филол. наук, профессор (г. Москва);  
*Катермина В. В.*, д-р филол. наук, профессор (г. Краснодар);  
*Кожанов И. В.*, д-р пед. наук, доцент (г. Чебоксары);  
*Кусаль К. Ч.*, д-р филол. наук, профессор (г. Лодзь, Польша);  
*Луутонен Й.*, PhD, адъюнкт-профессор (г. Турку, Финляндия);  
*Мотова Г. Н.*, д-р пед. наук, доцент (г. Йошкар-Ола);  
*Мухтарова Ш. М.*, д-р пед. наук, доцент (г. Караганда, Казахстан);  
*Сааринен С.*, PhD, профессор (г. Турку, Финляндия);  
*Тер-Минасова С. Г.*, д-р филол. наук, профессор (г. Москва);  
*Хрисанова Е. Г.*, д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);  
*Шаклеин В. М.*, д-р филол. наук, профессор (г. Москва);

члены редакционной коллегии:

*Гурьев А. С.*, PhD, постдокторант (г. Женева, Швейцария);  
*Драндров Г. Л.*, д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);  
*Дурмуш О.*, д-р филол. наук, доцент (г. Эдирне, Турция);  
*Жамсаранова Р. Г.*, д-р филол. наук, доцент (г. Чита);  
*Закиев М. З.*, д-р филол. наук, профессор (г. Казань);  
*Зиновьева Е. И.*, д-р филол. наук, профессор (г. Санкт-Петербург);  
*Иванова А. М.*, д-р филол. наук, доцент (г. Чебоксары);  
*Кельмаков В. К.*, д-р филол. наук, профессор (г. Ижевск);  
*Ломакина О. В.*, д-р филол. наук, профессор (г. Москва);  
*Масалимова А. Р.*, д-р пед. наук, доцент (г. Казань);  
*Мудрак О. А.*, д-р филол. наук, профессор (г. Москва);  
*Мышкина А. Ф.*, д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);  
*Пьянзин А. И.*, д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);  
*Сарбаш Л. Н.*, д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);  
*Старыгина Н. Н.*, д-р филол. наук, профессор (г. Йошкар-Ола);  
*Фахрутдинова Г. Ж.*, д-р пед. наук, профессор (г. Казань);  
*Янурик С.*, PhD, старший преподаватель (г. Будапешт, Венгрия).

*Н. В. Амосова<sup>1</sup>, Н. А. Баранова<sup>1</sup>, М. М. Русяева<sup>2</sup>*

**СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ИХТИОНИМОВ АРКТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА  
(НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)**

*<sup>1</sup>Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова,  
г. Архангельск, Россия*

*<sup>2</sup>Средне-Волжский институт (филиал)  
Всероссийского государственного университета юстиции, г. Саранск, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются структурно-семантические особенности ихтионимов – наименований рыб – арктического пространства на материале немецкого языка. Целью данной статьи является изучение принципов номинации ихтионимов арктического пространства в немецком языке и особенностей их перевода с немецкого языка на русский с учетом структурно-семантической специфики данных лексических единиц. Было выявлено, что ихтионимы представлены простыми словами всех трех родов, сложными составными словами – композитами и ихтионимами-словосочетаниями, представляющими собой сочетание прилагательного и существительного. Сложные составные слова и ихтионимы-словосочетания обладают мотивированностью лексического значения. Мотивированность ихтионимов как лексических единиц возникает, если за основу номинации берутся особенности строения рыбы, ее местообитание, сравнение с другими рыбами, животными, характер поведения. Наибольшей мотивированностью обладают ихтионимы-словосочетания. Знание и учет специфики анализируемых лексических единиц позволяет осуществить адекватный перевод в выбранной области. Перевод ихтионимов осуществляется однозначными эквивалентами, а также вариантными соответствиями, выбор которых определяется контекстом, стилем и типом текста. При переводе могут возникать трансформации на лексическом, грамматическом или текстовом уровне. Может также появляться необходимость изменения порядка слов следования языковых элементов в лексической единице. Некоторые ихтионимы представляют собой лакуны, т. е. для них нет соответствия на лексическом уровне в немецком языке. В таком случае используется обозначение данного вида на латинском языке.

**Ключевые слова:** *ихтионимы, названия рыб, структурно-семантические особенности, номинация, лексические единицы, лексическое значение, мотивированность, перевод, Арктика.*

*N. V. Amosova<sup>1</sup>, N. A. Baranova<sup>1</sup>, M. M. Rusyaeva<sup>2</sup>*

**STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES  
OF THE ICHTHYONYMS IN THE ARCTIC SPACE  
(BASED ON GERMAN LANGUAGE)**

*<sup>1</sup>Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov,  
Arkhangelsk, Russia*

*<sup>2</sup>Middle-Volga Institute (Branch) of the All-Russian State University of Justice,  
Saransk, Russia*

**Abstract.** The article discusses the structural and semantic features of ichthyonyms (the names of fish) in the Arctic space on the material of the German language. The purpose of this article is to study the principles of nominating the ichthyonyms of the Arctic space in German and the features of their translation from German into Russian, taking into account the structural and semantic specificity of these lexical units. Ichthyonyms are represented by simplexes of all three genera, composites and ichthyonym-phrases, which are a combination of an adjective and a noun. Composites and ichthyonym-phrases are motivated by lexical meaning. Motivation of ichthyonyms as lexical units arises if the structure is taken as the basis for the nomination, fish habitat, comparison with other fish, animals, and behavior. Ichthyonym-phrases are most motivated. Knowing and taking into account the specifics of the analyzed lexical units contribute to an adequate translation of these words. The translation of ichthyonyms is carried out by unambiguous equivalents, as well as variant correspondences, the choice of which is determined by the context, style and type of text. When translating, transformations may occur at the lexical, grammatical or textual level. In other cases it is necessary to change the word order of the language elements in the lexical unit. Some ichthyonyms are lacunae – they don't have equivalents at the lexical level in German. So a Latin name of this fish is used instead.

**Keywords:** *ichthyonyms, fish names, structural and semantic features, nomination, lexical units, lexical meaning, motivation, translation, Arctic.*

**Введение.** Минеральные и природные ресурсы Арктического региона представляют собой богатейший сырьевой резерв общемирового значения, что объясняет растущий интерес многих стран к освоению данной территории [6, с. 66]. Правительство Германии – страны, не относящейся к приарктическим государствам – приняло в августе 2019 года документ об основных направлениях немецкой политики в Арктическом регионе «Leitlinien deutscher Arktispolitik», в котором одной из основных линий называется сохранение и поддержание естественного баланса гео- и биосистем Арктики [18, с. 2].

Арктика является ареалом обитания значительного количества видов морских животных и рыб, изучением которых занимаются представители различных областей знаний. Предмет рассмотрения данной статьи – ихтионимы. Ихтионимом называется номинативная лексическая единица, представленная словом или словосочетанием, которое служит для выделения, идентификации именуемой рыбы среди других представителей рыб. Ихтиофауна арктических водных пространств представлена большим количеством промысловых видов – сельдь, тресковые, лососевые, скорпеновые, камбаловые и др. [5, с. 206–208], [8], [12]. Данная группа лексики относится к основному словарному фонду языка и отражает одно из древнейших занятий предков – рыболовство, поэтому ихтионимы представляют определенный интерес не только для специалистов в области этнографии, истории, фольклористики, но также лингвистики и переводоведения: А. С. Захаровой [7], Е. П. Куйдиной [9], Е. В. Лебедевой [10], И. А. Подюкова [13], Ю. В. Халюкова [15]. Изучение названий рыб помогает в воссоздании картины мира того или иного этноса и свидетельствует о его отношении к природе.

Целью данной статьи является выявление структурно-семантических особенностей ихтионимов арктического пространства в немецком языке, которые являются отправной точкой в изучении принципов номинации и особенностей перевода данных лексических единиц с немецкого языка на русский.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Актуальность работы обусловлена тем, что описание ихтионимов арктического пространства на немецком языке еще не проводилось. Как мы видим из документа о принципах немецкой политики в Арктике, правительство Германии заинтересовано в исследовании, изучении и освоении Арктического региона [18]. Изучение ихтионимов необходимо также не только в плане теоретической разработки проблемы, но и для осуществления адекватного перевода в выбранной сфере.

**Материал и методы исследования.** Материалом исследования послужили статьи немецкоязычных научных и научно-популярных журналов по биологии, зоологии, этнографии, океанологии, а также публицистические тексты, из которых методом сплошной выборки были выделены исследуемые единицы. К анализу привлечены толковые, терминологические словари, в частности, «Словарь названий морских промысловых рыб» [11], двуязычный переводной словарь «Большой немецко-русский и русско-немецкий словарь» [3], а также специальная литература на немецком и русском языках. При анализе языкового материала использовались следующие методы: описательный, включающий в себя наблюдение, обобщение и классификацию материала; компонентного анализа с привлечением в ряде случаев этимологического анализа; сопоставительный; сравнительно-исторический.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Изучение ихтионимов арктического пространства следует начать с рассмотрения их структурно-семантических особенностей. Понимание закономерностей словообразования раскрывает пути и способы номинации, а также помогает выполнить адекватный перевод данных лексических единиц. В немецком языке ихтионимы представлены как простыми и сложными словами мужского, среднего и женского рода, так и словосочетаниями, например: *der Lump* (пинагор, круглопер), *der Salm* (лосось атлантический), *der Omul* (омуль ледовитоморский), *der Butterfisch* (маслюк), *gestreif-ter Seewolf* (зубатка полосатая); *das Blei* (лещ), *das Muksun* (муксун); *die Koppe* (бычок-керчак), *die Elritze* (гольян), *die Scholle* (камбала морская), *die Kliesche* (камбала-ершоватка).

Некоторые лексемы данной группы ихтионимов выступают в качестве определяемого слова в сложных словах. Например, *der Barsch* (окунь) является определяемым словом в ихтионимах, образованных по типу сложного слова, таких как *der Goldbarsch* (окунь золотистый морской) или *der Rotbarsch* (окунь морской), а существительное *der Dorsch* (треска атлантическая) является определяемым словом для *der Polardorsch* (сайка). От гипонима *der Lachs* (семга) образовались следующие лексемы – *der Weißlachs* (нельма), *der Schwarzlachs* (кумжа), *der Buckellachs* (горбуша). Следует отметить, что в немецком языке данные лексемы являются однокоренными словами, тогда как в русском они не имеют общего корня.

В ихтионимах-композициях в качестве определяемого слова выступает также гипероним *der Fisch* (рыба). Данное явление можно наблюдать в таких ихтионимах, как *der Wolfs-fisch* (ликод), *der Butterfisch* (маслюк), *der Lumpfisch* (пинагор), *der Tobiasfisch* (песчанка малопопозвонковая). Приведенные примеры созданы по модели определительного словосложения, т. е. последний компонент является носителем родового признака и содержит в себе основное значение. Таким образом, это определяемое существительное. Первый же компонент сложных слов является определителем, носителем признака или свойства, уточняет значение основного компонента. Определитель семантически подчинен определяемому слову, он может принадлежать любой части речи [14, с. 217]. Так, определителем может быть:

- существительное (*der Eishai, die Helmgroppe, der Seeskorpion, der Zwergstichling, der Wolfsfisch; die Doggerscharbe*);
- прилагательное (*der Rotbarsch, der Goldbarsch, der Weißlachs*);
- числительное (*das Neunauge*).

Распространение в немецком языке получили ихтионимы-словосочетания, структура которых представляет собой сочетание прилагательного и существительного: *gewöhnliche Aalmutter* (бельдюга обыкновенная), *arktische Helmgroppe* (бычок арктический шлемоносный), *sibirische Groppe* (бычок пестроногий), *sibirische Hasel* (елец сибирский), *gestreifter Seewolf* (зубатка полосатая), *nördliche Doggerscharbe* (камбала-ерш северная).

В ихтионимах-словосочетаниях и сложных словах отражаются отличительные особенности данного вида рыб, поэтому можно говорить о том, что ихтионимам присуща мотивированность значения. Однако данное утверждение справедливо только для относительно молодых денотатов, представленных словосочетаниями и сложными словами, которые возникают на основе уже существующих единиц [4]. Стремление иметь мотивированные единицы можно рассматривать как некоторый прием, помогающий в создании новых. Со временем точное значение лексемы меняется, а форма остается неизменной, так возникает разрыв между внутренней мотивированностью и признаком, некогда положенным в основу слова [4].

Действительно, в структуре ихтионимов можно выделить эксплицитно выраженные особенности того или иного вида рыб, которые служат основой номинации. Так, название ихтионима может быть связано с особенностью строения частей тела рыбы, например, *der Dornhai* (катран). В немецком языке *der Dorn* значит «колючка». Данный вид рыбы имеет на спинных плавниках по одной хорошо развитой колючке, следовательно, катран – это буквально «колючая акула». В следующем примере внешний вид также послужил основой номинации с применением стилистического приема – синекдохи, т. е. замены части целым: *der Scheibenbauch* (липарис), или букв. «круглый живот». Особенность строения тела липаровых состоит в том, что их тело студенистое и не имеет чешуи, кроме того, брюшные плавники видоизменены и образуют присоску округлой формы. Приведем еще один пример: *der Buckellachs* (горбуша), или «горбатый лосось». Данный вид рыбы относится к семейству лососевых, а горб на спине возникает у самцов за время миграции к нерестилищам.

Основой номинации может быть и внешняя окраска рыбы или частей ее тела. Например, *gestreifter Seewolf* (зубатка полосатая), *gefleckter Seewolf* (зубатка пятнистая), *blauer Seewolf* (зубатка синяя), *der Goldbarsch* (окунь золотистый морской), *schwarzer Heilbutt* (палтус черный), *die Buntflossengroppe* (бычок пестроногий), букв. «бычок с пестрыми плавниками». Последний из приведенных примеров является единственным трехкомпонентным сложным словом, тогда как остальные ихтионимы представлены сложными словами, являющимися двухкомпонентными.

Следующая основа номинации ихтионимов – это место обитания, которое выражается различного рода гидронимами: реками, ручьями, морями, озерами и т. д. Кроме того, в названии может отражаться конкретное место обитания определенного вида рыб. В качестве примера приведем виды рыб, обитающих в водах Северной Атлантики и морях бассейна Северного Ледовитого океана: *atlantischer Butterfisch* (маслюк атлантический), *atlantischer Hering* (сельдь атлантическая), *atlantischer Dorsch* (треска атлантическая), *sibirische Hasel* (елец сибирский), *sibirische kleine Maräne* (ряпушка сибирская), *Meerforelle/Bachforelle* (кумжа) – морская и ручьевая кумжа.

В основе номинации лежит сравнение с другими рыбами, животными, людьми и различными предметами. Например: *der Seeskorpion* (бычок-керчак), или «морской скорпион», то есть бычок-керчак относится к отряду скорпионообразных рыб, которые

внешне имеют колючие головы и обитают либо на морском дне, либо на мелководье, кроме того, по всему телу имеют шипы. *Der Seewolf* (зубатка), или ‘морской волк’, обладает крупными передними зубами, похожими на волчьи, к тому же имеет мощные широкие челюсти с бугорковидными зубами, которые позволяют раздавливать толстые стенки раковин. *Der Seehase* (пинагор), или буквально ‘морской заяц’, – данный вид рыб сравнивают с зайцами. Если взять пинагора в руку, он начинает трястись, как заяц от страха.

Рассмотрев структурные характеристики и способы номинации ихтионимов, понимаем, что их перевод осуществляется однозначными эквивалентами. Однако встречаются и варианты соответствия, которые используются обычно для обозначения лексических единиц, зависимых от контекста. К ним относятся все многозначные лексемы. Несмотря на то что множественность вариантов свойственна художественным и публицистическим текстам, она также характерна для научного и технического текста [1, с. 157–158]. Приведем примеры вариантных соответствий: акула гренландская полярная – 1) *Grönlandhai*, m; 2) *Eishai*, m; бычок-керчак – 1) *Koppe*, f; 2) *Seeskorpion*, m; зубатка – 1) *Seewolf*, m; 2) *Steinbeißer*, m; камбала речная – 1) *Flunder*, f; 2) *Butt*, m; колюшка девятииглая – 1) *neunstachliger Stichling*, m; 2) *Zwergstichling*, m; кумжа – 1) *Lachsforelle*, f; 2) *Meerforelle*, f; 3) *Bachforelle*, f; лещ – 1) *Blei*, n; 2) *Brachse*, f; 3) *Brassen*, m; муксун – 1) *Muksun*, n; 2) *Muksun-Maräne*, f; 3) *Muksun-Renke*, m.

Примеров вариантных соответствий среди ихтионимов довольно много. Для этого есть несколько причин:

- наличие диалектов в немецком языке (*das Blei* говорят на севере, а *der Brachsen* или *der Brassen* – на юге);
- ареал обитания данного вида рыб (*die Meerforelle*, *die Bachforelle*);
- использование стилистических приемов (*der Steinbeißer*);
- акцентирование внимания на какой-либо особенности данного вида рыб или на принадлежности к конкретному семейству рыб (*der Seeskorpion*, *der Zwergstichling*);
- необходимость конкретизации значения.

Так, в ихтиониме камбала-ерш северный – *die Doggerscharbe* – первым компонентом сложного слова является существительное *der Dogger* – это голландское рыболовное судно, которое применяется в основном для рыболовства на Доггер-банке в Северном море, а *die Scharbe* – это собственно камбала-ершоватка. Таким образом, в лексеме *die Doggerscharbe* заложено не только то, что камбала-ершоватка является северной, но и уточняется, на каком судне ее ловят.

Как видно из представленных примеров, перевод ихтионимов связан с трансформациями, т. е. межъязыковыми преобразованиями, требующими перестройки на лексическом, грамматическом или текстовом уровне [1, с. 158]. Так, например, опущения могут использоваться в том случае, если отдельное слово или словосочетание, а иногда целое предложение оказывается избыточным в переводе с точки зрения его смыслового содержания. Как мы знаем, система русского языка в целом обладает большой степенью избыточности, в то время как немецкий язык стремится к экономии, что позволяет производить те или иные опущения в процессе перевода. Например: камбала речная – *Flunder*, f; камбала морская – *Scholle*, f; плотва обыкновенная – *Plötze*, f; щука обыкновенная – *Hecht*, m. В первых двух примерах опущение происходит по той причине, что данная разновидность камбалы (речная или морская) уже содержится в значении немецких соответствий.

При переводе ихтионимов переводчик сталкивается с необходимостью изменения порядка слов, следования языковых элементов, соответствующих языковым элементам подлинника. Перестановкам могут подвергаться слова, словосочетания, части сложного предложения, элементарные предложения внутри сложного, самостоятельные предложения в системе целого текста [1, с. 159], например: *gewöhnliche Aalmutter* – бельдюга

обыкновенная; *sibirische Hasel* – елец сибирский; *gefleckter Seewolf* – зубатка пятнистая; *blauer Seewolf* – зубатка синяя; *neunstachliger Stichling* – колюшка девятииглая; *europäischer Stint* – корюшка европейская; *isländischer Bandfisch* – люмпен миноговидный; *atlantischer Butterfisch* – маслюк атлантический.

В вышеприведенных примерах наблюдается перестановка прилагательных. Это связано с тем, что в русском языке в энциклопедическом и научном стиле прилагательное, характеризующее вид рыбы, ставится после определяемого существительного. В немецком же языке прилагательное всегда ставится перед определяемым существительным.

В следующем примере номинации мы наблюдаем не только перестановку, но и конверсию, т. е. прилагательное «шлемоносный» переходит в существительное «*der Helm*», которое становится компонентом сложного слова в немецком языке: бычок арктический шлемоносный – *arktische Helmgroppe*.

При переводе ихтионимов могут возникнуть определенные проблемы. В первую очередь, они связаны с различиями между языками, которые касаются всех трех компонентов слова – его денотата, объема и характера понятия (в частности, степени его абстрактности). Причем все это сопровождается другими, как лингвистическими, так и экстралингвистическими моментами – разницей в видовом составе рыб на территории изучаемых стран; расхождением в количестве наименований одной и той же рыбы и т. д. К этому добавляются помехи, возникающие из-за неточностей в биологической номенклатуре, а также в лексикографических источниках.

Следующая проблема, возникающая при переводе ихтионимов, – это наличие вариантов соответствий, например, у лексем *der Lachs* и *der Salm* в русском языке есть несколько вариантов перевода, а именно семга, лосось атлантический, лосось озерный. При этом семга и лосось относятся к одному семейству рыб – к лососевым. Такая же проблема существует и при переводе с русского языка на немецкий, например, песчанка малопозвонковая – 1) *kleiner Sandaal*, m; 2) *kleiner Sandspierling*, m; 3) *Tobiasfisch*, m.

Для выбора соответствующего эквивалента в языке, чтобы перевод стал адекватным, необходим контекст. Так, в следующем примере, взятом из онлайн-СМИ, из языкового окружения лексической единицы – ихтионима *der Lachs*, становится понятно, что речь идет о морском мигрирующем виде (*wandernde Arten*), а не об озерном лососе: *Seit August 2019 ist der Fluss am Stauwehr Geesthacht für wandernde Arten wie Meerforelle, Lachs und Stör kaum noch passierbar* [16]. Также ихтионим *Meerforelle*, в ряду с которым стоит лексема *der Lachs*, указывает на то, что здесь называются именно морские виды рыб.

В следующем примере уже не является важной точная дифференциация наименования рыбы, поскольку в качестве продукта для здорового питания подходят все типы лососевых, обозначенных лексемой *der Lachs*, ср.: *Hier achtet die Schauspieler in aufgesunde Kohlenhydrate, viel Gemüse und eine Proteinquelle, für die ihr Personal Trainer Leyon Azubuike beispielsweise Lachs empfiehlt* [17].

Несмотря на то что нередко встречаются ихтионимы, имеющие несколько вариантов перевода, некоторые из вариантов могут иметь стилистическую окраску, которая не соответствует тому или иному типу текста. Некоторые эквиваленты вообще используются только в разговорной речи или могут являться просторечными. Таким образом, с опорой на контекст и стиль текста в целом удастся выбрать правильный вариант перевода.

Кроме того, существует определенный пласт лексики, который приводит к ошибкам переводчика. В данную группу лексики входят следующие категории: «ложные друзья переводчика», «ловушки внутренней формы», «забытые значения» многозначных слов, «лексические иносказания» и несозвучные географические наименования. Например, ихтионим *isländischer Bandfisch* (люмпен миноговидный) можно было бы перевести как

«люмпен исландский», но такого вида люмпена не существует. В данную группу входят ихтионимы, имеющие слишком узкий ареал обитания, к тому же само наименование возникло очень давно и ничем не мотивировано. В результате в ихтионимии немецкого языка образуются лакуны и лакунарные единицы, в данном случае межъязыковые. Необходимо различать понятия «лакуна» и «лакунарная единица». Лакуна – это нулевой коррелят в одном языке (в немецком), а лакунарная единица – это нулевой коррелят в другом языке (в русском) [2, с. 22]. К таким лексическим единицам относятся ихтионимы, для которых нет соответствий в немецком языке, например: зубатка полосатая беломорская (*Anarhichas lupus marisalbi*); ицел арктический двурогий (*Icelus bicornis*); крючкорог европейский (*Artediellus atlanticus*); ликод югорский (*Lycodes jugoricus*); люмпен ильный (*Anisarchus medius*); сельдь беломорская (*Clupea pallasii marisalbi*); сельдь чешско-печорская (*Clupea pallasii suworovi*); триглопс остроносый (*Triglops pingeli*); тугун (*Coregonus tugun*).

Данные ихтионимы образуют в немецком языке лакуны, каждая из которых имеет соответствие в латинском языке, поскольку раньше латинский язык считался языком науки и часто межкультурная коммуникация осуществлялась на нем. Кроме того, благодаря латинским ихтионимам можно выяснить, к какому семейству рыб относится данный вид рыбы.

Таким образом, лакунарные единицы раскрывают уникальность, специфичность, контрастность системы одного языка по отношению к другому. Так, наиболее ярко они проявляются на лексическом и фразеологическом уровнях [2, с. 24]. Вышеприведенные примеры – это лакунарные единицы, отмеченные на уровне лексики.

Ихтионимы не только выступают в качестве терминов, но и могут использоваться во фразеологической системе языков. Во фразеологизмах немецкого языка чаще всего встречается гипероним *der Fisch* (рыба) и некоторые гипонимы, например, *der Aal* (угорь), *der Hecht* (щука), *der Lachs* (лосось, семга): *einen Lachs fangen* – сорвать (изрядный) куш. Здесь мы можем наблюдать проявление стилистических приемов в номинации.

**Выводы.** Проведенное исследование показывает необходимость учета структурно-семантических особенностей ихтионимов при переводе в области ихтиофауны арктического пространства. Ихтионимы обладают мотивированностью, однако это свойственно не всем лексическим единицам данного типа. Наибольшей мотивированностью характеризуются ихтионимы-словосочетания. В основу номинации ихтионимов могут быть заложены разные признаки, такие как особенности строения рыбы, внешняя окраска или окраска частей тела рыбы, местообитание, сравнение с другими рыбами, животными, суеверные представления, своеобразие поведения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ ; М. : Академия, 2004. – 352 с.
2. Байрамова Л. К. Лингвистические лакунарные единицы и лакуны // Вестник ЧелГУ. – 2011. – № 25 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-lakunarnye-edinitsy-i-lakuny>.
3. Большой немецко-русский и русско-немецкий словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://dic.academic.ru/contents.nsf/ger\\_rus/](https://dic.academic.ru/contents.nsf/ger_rus/).
4. Герд А. С. Значение термина и научное знание // Научно-техническая информация. Сер. 2. – 1991. – № 10. – С. 1–4.
5. Горнова А. М. О состоянии рыболовства в арктических акваториях // Арктика и Север. – 2016. – № 5. – С. 196–210.
6. Журавель В. П. Арктика как постоянно развивающееся многомерное пространство // Арктика и Север. – 2018. – № 31. – С. 62–79.
7. Захарова А. С. Дискурсивные практики аква- и ихтиокультуры: критерии типологического описания // Дискурс-Пи. – 2016. – № 3–4. – С. 135–143.
8. Карамушко О. В. Разнообразие и структура ихтиофауны северных морей России // Труды Кольского научного центра РАН. – 2013. – № 1(14) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/raznoobrazie-i-struktura-ihthiofauny-severnyh-morey-rossii>.

9. Куйдина Е. П. Ихтиологическая лексика воронежских говоров : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Воронеж, 2012. – 24 с.
10. Лебедева Е. В. Этимологическая интерпретация некоторых марийских ихтионимов // Финно-угорский мир. – 2014. – №14. – С. 72–76.
11. Линдберг Г. У., Герд А. С., Расс Т. С. Словарь названий морских промысловых рыб. – Л. : Наука, 1980. – 562 с.
12. Новоселов А. П., Студенов И. И., Павленко В. И. Экологическое разнообразие ихтиофауны пресноводных водоемов Беломорско-Кулойского полуострова (Архангельская область) // Арктика: экология и экономика. – 2013. – № 4. – С. 70–80.
13. Подюков И. А. Особенности промысловой речи Прикамья (по данным лексики охоты и рыболовства) // Традиционная культура Пермского края в зеркале лексики и фразеологии / под ред. И. И. Русиновой. – Пермь : Перм. гос. нац. исслед. ун-т, 2014. – С. 161–194.
14. Ревина Ю. Н. Особенности структуры автомобильных терминов в немецком языке // Вестник ИГЛУ. – 2010. – № 2(10) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-struktury-avtomobilnyh-terminov-v-nemetskom-yazyke>.
15. Халюков Ю. В. Лексика орловских рыбаков : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Орел, 2008. – 25 с.
16. *Fischbarriere muss schnell aufgehoben werden.* – URL : <https://www.abendblatt.de/regionalausgaben/article229470724/Fischbarriere-muss-schnell-aufgehoben-werden.html>.
17. *Mit dieser Diät bleibt Jennifer Aniston dauerhaft schlank!* – URL : <https://www.elle.de/jennifer-aniston-diaet-mahlzeiten-am-tag>.
18. *Leitlinien deutscher Arktispolitik.* – URL : <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/themen/internatio-nales-recht/einzelfrag-en/arktis-leitlinien/2239800>.

Статья поступила в редакцию 11.07.2020

#### REFERENCES

1. Alekseeva I. S. Vvedenie v perevodovedenie : ucheb. posobie dlya stud. filol. i lingv. fak. vyssh. ucheb. zavedenij. – SPb. : Filologicheskij fakul'tet SPbGU ; M. : Akademiya, 2004. – 352 s.
2. Bajramova L. K. Lingvisticheskie lakunarnye edinicy i lakuny // Vestnik ChelGU. – 2011. – № 25 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-lakunarnye-edinitsy-i-lakuny>.
3. Bol'shoj nemecko-russkij i russko-nemeckij slovar' [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : [https://dic.academic.ru/contents.nsf/ger\\_rus/](https://dic.academic.ru/contents.nsf/ger_rus/).
4. Gerд А. S. Znachenie termina i nauchnoe znanie // Nauchno-tehnicheskaya informaciya. Ser. 2. – 1991. – № 10. – S. 1–4.
5. Gornova A. M. O sostoyanii rybolovstva v arkticheskikh akvatoriyah // Arktika i Sever. – 2016. – № 5. – S. 196–210.
6. Zhuravel' V. P. Arktika kak postoyanno razvivayushcheesya mnogomernoe prostranstvo // Arktika i Sever. – 2018. – № 31. – S. 62–79.
7. Zaharova A. S. Diskursivnye praktiki akva- i ihtiokul'tury: kriterii tipologicheskogo opisaniya // Diskurs-Pi. – 2016. – № 3–4. – S. 135–143.
8. Karamushko O. V. Raznoobrazie i struktura ihtiofauny severnyh morej Rossii // Trudy Kol'skogo nauchnogo centra RAN. – 2013. – № 1(14) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://cyberleninka.ru/article/n/raznoobrazie-i-struktura-ihtiofauny-severnyh-morey-rossii>.
9. Kujdina E. P. Ihtiologicheskaya leksika voronezhskih govorov : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. – Voronezh, 2012. – 24 s.
10. Lebedeva E. V. Etimologicheskaya interpretaciya nekotoryh marijskih ihtionimov // Finno-ugorskij mir. – 2014. – №14. – S. 72–76.
11. Lindberg G. U., Gerд А. S., Rass Т. S. Slovar' nazvanij morskikh promyslovyh ryb. – L. : Nauka, 1980. – 562 s.
12. Новоселов А. П., Студенов И. И., Павленко В. И. Экологическое разнообразие ихтиофауны пресноводных водоемов Беломорско-Кулойского полуострова (Архангельская область) // Арктика: экология и экономика. – 2013. – № 4. – С. 70–80.
13. Подюков И. А. Особенности промысловой речи Прикамья (по данным лексики охоты и рыболовства) // Традиционная культура Пермского края в зеркале лексики и фразеологии / под ред. И. И. Русиновой. – Пермь : Перм. гос. нац. исслед. ун-т, 2014. – С. 161–194.
14. Ревина Ю. Н. Особенности структуры автомобильных терминов в немецком языке // Вестник ИГЛУ. – 2010. – № 2(10) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-struktury-avtomobilnyh-terminov-v-nemetskom-yazyke>.

15. *Halyukov Yu. V.* Lexika orlovskih rybakov : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. – Orel, 2008. – 25 s.

16. *Fischbarriere* muss schnell aufgehoben werden. – URL : <https://www.abendblatt.de/regionalausgaben/article229470724/Fischbarriere-muss-schnell-aufgehoben-werden.html>.

17. *Mit dieser* Diät bleibt Jennifer Aniston dauerhaft schlank! – URL : <https://www.elle.de/jennifer-aniston-diaet-mahlzeiten-am-tag>.

18. *Leitlinien* deutscher Arktispolitik. – URL : <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/themen/international-recht/einzel-frag-en/arktis-leitlinien/2239800>.

The article was contributed on July 11, 2020

### Сведения об авторах

*Амосова Наталья Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и прикладной лингвистики Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия; e-mail: [n.amosova@narfu.ru](mailto:n.amosova@narfu.ru)

*Баранова Наталья Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой и французской филологии Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия; e-mail: [n.baranova@narfu.ru](mailto:n.baranova@narfu.ru)

*Русяева Мария Михайловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права и философии Средне-Волжского института (филиала) Всероссийского государственного университета юстиции, г. Саранск, Россия; e-mail: [marijaru@mail.ru](mailto:marijaru@mail.ru)

### Author Information

*Amosova, Natalya Vladimirovna* – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Interpreting and Applied Linguistics, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia; e-mail: [n.amosova@narfu.ru](mailto:n.amosova@narfu.ru)

*Baranova, Natalya Aleksandrovna* – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of German and French Philology, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia; e-mail: [n.baranova@narfu.ru](mailto:n.baranova@narfu.ru)

*Rusyaeva, Maria Mikhaylovna* – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and History of State and Law and Philosophy, Middle-Volga Institute (Branch) of the All-Russian State University of Justice, Saransk, Russia; e-mail: [marijaru@mail.ru](mailto:marijaru@mail.ru)

УДК [811.512.111+811.511.1]’373

DOI 10.37972/chgpu.2020.108.3.002

*А. Д. Ахвандерова*

## **ОБЩАЯ ЛЕКСИКА ЧУВАШСКОГО И ВОЛЖСКО-ФИНСКИХ ЯЗЫКОВ**

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,  
г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В развитии лексики современного чувашского языка немаловажное значение имеют заимствования из других языков, поскольку в разное время своего исторического развития чувашский народ соприкасался со многими народностями. Следовательно, имело место иноязычное влияние, и оно проявилось в основном в лексической системе чувашского языка. Заимствование является языковым отражением процесса взаимодействия народов. Даже при отсутствии непосредственных контактов с носителями того или иного языка либо при кратковременных связях может происходить процесс заимствования.

В статье рассмотрены лексические соответствия чувашского, марийского, венгерского и мордовского языков, функционирующие в языковом пространстве. В своем историческом прошлом эти языки имели тесное соприкосновение, и в языковой структуре каждого народа остался заметный след. Об интенсивности взаимодействия языков свидетельствуют общие лексические элементы в исследуемых языках.

**Ключевые слова:** *чувашский язык, тюркские языки, финно-угорские языки, лексика, лексические параллели, взаимодействие языков, сопоставительный анализ.*

*A. D. Akhvanderova*

## **GENERAL VOCABULARY OF THE CHUVASH AND VOLGA-FINNISH LANGUAGES**

*I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia*

**Abstract.** In the development of the vocabulary of the modern Chuvash language, borrowings from other languages are of no small importance, since at different times of their historical development the Chuvash people came into contact with many nationalities. Consequently, foreign language influence manifested itself mainly in the lexical system of the Chuvash language. A borrowing is a linguistic reflection of the process of interaction of peoples. Even in the absence of direct contacts with native speakers of a particular language, or with short-term relationships, a borrowing process may occur.

The article considers the lexical correspondences of the Chuvash, Mari, Hungarian and Mordovian languages functioning in the language space. In their historical past, these languages had close contact, and a noticeable trace remained in the linguistic structure of each nation. The intensity of the interaction of languages is evidenced by the general lexical elements in the studied languages.

**Keywords:** *Chuvash language, Turkic languages, Finno-Ugric languages, vocabulary, lexical parallels, interaction of languages, comparative analysis.*

**Введение.** Предметом наших изысканий стала общая лексика чувашского и волжско-финских языков. У большинства народов Поволжья наблюдается быстрое развитие процесса языкового сдвига. Параллельно с языковым сдвигом происходит изменение структуры языка, причем это изменение развивается столь стремительно, что становится возможным одновременно наблюдать разные его этапы представителям разных поколений, т. е. проис-

ходит языковое взаимовлияние. Процесс заимствования – это не просто использование готовых лексических единиц одного языка другим. Проникнув в какой-либо язык, лексические единицы подвергаются воздействию в основном его фонетических законов.

Целью настоящего исследования является установление лексических соответствий в чувашском и волжско-финских языках.

**Актуальность исследуемой проблемы.** В развитии лексики современного чувашского языка заимствования из других языков, относящиеся к внешним средствам номинации, имеют немаловажное значение, поскольку в разное время своего исторического развития чувашский народ соприкасался со многими народами. Преимущественно иноязычное влияние проявилось в лексической системе чувашского языка. Хотя заимствованные слова в чувашском языке неоднократно подвергались исследованию, однако в изучении проблемы взаимодействия языков еще остались белые пятна.

Проделана значительная работа по выявлению и анализу функционирования марийских (М. Р. Федотов, Н. И. Егоров, Л. П. Сергеев) и венгерских – Ю. Дмитриева (Салонтай) – заимствований. Однако мордовско-чувашские отношения изучены и отражены в научной литературе недостаточно. Нам известно, что чуваша и мордва имеют много общего не только в языке, но и в материальной и культурной жизни, в семье, быту и т. д. На наш взгляд, установление лексических параллелей в различных лексико-семантических группах чувашского и других тюркских и нетюркских языков является важным фактором в изучении языковых механизмов при решении многих вопросов историко-этимологического плана. Проблема финно-угорских заимствований в чувашском языке до сих пор является предметом внимания исследователей, так как их выявление имеет лингвистическое и культурно-историческое значение.

**Материал и методы исследования.** Современная наука о чувашском языке, относящаяся к группе тюркских языков, имеет сложную структуру, что объясняется сложностью объекта исследования – языка, его многоплановостью, необходимостью изучения с разных точек зрения и применения различных методов научного исследования. Сравнительно-исторический и сопоставительный методы дали возможность провести строго научное объяснение языковых фактов и их правильную, исторически обоснованную систематизацию; позволили поставить и решить многие проблемы чувашского языкознания, среди которых немаловажное значение имеет исследование языковых взаимодействий и их взаимовлияния [3]. Сопоставительный анализ лексических единиц тюркских и финно-угорских языков, установление их дифференциальных и интегрирующих признаков дают возможность определить историческую эпоху формирования тех или иных лексем. Материалом исследования послужила лексика чувашского, марийского, венгерского и мордовского языков. Известно, что лексические пласты тюркских и финно-угорских языков составляют в чувашском языке основной массив лексики неисконного происхождения. Сопоставление чувашских и финно-угорских слов дало возможность выявить ряд лексических особенностей, позволяющих установить современную языковую картину. Лексические данные почерпнуты нами из различных словарей чувашского языка, а также картотеки научно-исследовательской лаборатории чувашской диалектологии, функционирующей при кафедре русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Чувашский язык отмечен рядом индивидуальных особенностей, отличающих его от других тюркских языков и связанных с его историческим прошлым и сегодняшней действительностью. Чуваша с древнейших времен поддерживали этнокультурные и социально-экономические связи с финно-угорскими народами, в связи с чем произошло массовое лексическое проникновение из одного языка в другой [6], поскольку в любом языке изменению в первую очередь подвергается его лексическая система. И лексика чувашского языка подверглась значительным трансфор-

мациям. Причинами их возникновения и развития являются прежде всего, как было отмечено выше, экстралингвистические факторы.

В своем историческом развитии чувашский язык имел тесное соприкосновение с марийским, венгерским, мордовским языками, что не могло не отразиться на его структуре. Известно, что с эволюцией человеческого общества совершенствуются и языковые механизмы. Языковые контакты являются важнейшим фактором развития того или иного языка. Современные лингвисты отмечают, что науке практически неизвестны гомогенные в структурном и материальном отношении языки, развитие которых протекало бы в изоляции от внешних воздействий.

Проблема чувашско-финно-угорских взаимосвязей была предметом исследования многих лингвистов (З. Гомбоц, М. Ряснен, Б. Мункачи, И. Буденц; Н. И. Ашмарин, Б. А. Серебренников, В. Г. Егоров и др.) [2]. Наиболее плодотворную работу в этом направлении провел М. Р. Федотов [10], который всю свою жизнь посвятил изучению чувашского языка в сравнении и сопоставлении с тюркскими и финно-угорскими языками. Ученый путем тщательного анализа лексических единиц выявил в чувашском языке большое количество тюркских и финно-угорских заимствований. По изучению венгерских заимствований в чувашском языке результативную работу провела Ю. Дмитриева (Салонтай) [5]. Проблема чувашско-мордовских заимствований в современной лингвистике до сих пор является актуальной, хотя значительный вклад в разрешение данного вопроса внес современный исследователь-компаративист Н. В. Бутылов [4].

Заимствование является языковым отражением процесса контактирования народов. Оно может происходить при кратковременных связях и даже при отсутствии непосредственных контактов с носителями языка. Как уже было отмечено, наиболее проницаемой для иноязычных воздействий, идущих со стороны языка-субстрата или суперстрата, является общеупотребительная лексика. Что касается определения языковой принадлежности, то в настоящей работе не ставится цель указания языка-источника тех или иных лексем, так как проблема их разграничения требует особых исследований, ибо связь каждого языка в кругу тюркских и финно-угорских языков и диалектов в историческом прошлом является многосторонней.

Языковые контакты возникают там, где непосредственно или опосредованно встречаются две или несколько языковых структур в их речевом применении одними и теми же людьми [9]. Исследованиями установлено, что в чувашском языке заимствованные слова обнаружены в различных лексико-семантических группах. Очевидно, что в ходе исторического развития чувашский и финно-угорские языки в древности пережили эпоху интенсивного взаимодействия. Чувашский язык некогда имел марийский субстрат, поскольку современная территория Чувашской Республики (ее северная часть) в прошлом была заселена марийцами. Установлено, что при скрещивании с марийским языком чувашский язык вышел победителем: в результате не пострадали ни его грамматический строй, ни лексический фонд. Наоборот, такое взаимодействие явилось следствием появления многих особенностей, объединяющих эти языки (в области ударения, в сходствах образования числительных, а именно порядковых, и лексических соответствий и т. д.). Последствия культурных взаимодействий между этими народами сказались на повседневном быте, отразились на лексике, обозначающей предметы одежды (чув. *калтак* «детская шапка» ~ мар. *калтак* «шапка»), обуви, домашней обстановки и т. д. О взаимовлиянии и контактировании чувашского и марийского языков, как отмечают исследователи [1], [11], говорит и существование в Чувашии десятков населенных пунктов с наименованием «Ҷармăс» (черемисы): Тури Ҷармăс, Хурăнсур Ҷармăс, Чăваш Ҷармăс (все данные селения ныне чувашские, в них нет марийцев). Марийские лексические элементы в плане лингвогеографической проекции дают пространственную локализацию: одни из них имеют мар-

гинальный характер употребления, другие – общечувашский. Такой же характер распространения имеют чувашские заимствования в марийском языке. Предположительно маргинальная лексика возникла в силу межъязыкового контактирования в ареале своего функционирования. Лексические заимствования в большинстве своем появились на стыке чувашского и марийского языков в результате пограничного двуязычия их носителей [8]. Иноязычные заимствования в чувашском языке освоены и в основном адаптированы на фонетическом уровне. Приведем примеры лексических соответствий в чувашском и марийском языках: чув. *арсури* «название лесного духа; полумужчина» ~ мар. *арсори* «леший», чув. *йăвӑл* «страшный шалун; черт» ~ мар. *йавыл* «проказник, шалун», чув. *йӑпӑлка* «скользящий» ~ мар. *йывыла* «скользящий», чув. *кавӑн* «тыква» ~ мар. *кавак, кавун, кагун, каун* «тыква», чув. *кистен* «кисть; дубина» ~ мар. *кэстэн* «дубина», чув. *ластӑк* «частица; кусочек» ~ мар. *ластык, лаштык* «кусочек», чув. *мӑшӑлти* «медлительный, неповоротливый» ~ мар. *мышылтык* «медлительный», чув. *суйла* (диал. *сулля, солля*) «выбирать, избирать» ~ мар. *сайлаш* «выбирать, избирать», чув. *тӑкӑрлӑк* «переулок» ~ мар. *тыгырык* «переулок», чув. *карӑ* «крутой, натянутый» ~ мар. *кары* «сильно скрученный», чув. *карсак* «заяц-русак» ~ мар. *карсак* «заяц-русак», чув. *кӑпчек* «подушка» ~ мар. *кыпчык, кӑпчык* «подушка», чув. *курвӑ* «женщина легкого поведения» ~ мар. *курва* «развратник», *лачкам* «промокший насквозь, совершенно мокрый» ~ мар. *начкэ, ночко* «сырой, мокрый», чув. *нак* «твердый, крепкий, здоровый, плотный» ~ мар. *ныгыды, нугыдо, ныгыдэ* «густой» и т. д.

Язык существует независимо от воли отдельных людей, он развивается и функционирует в обществе. Большую роль в развитии чувашского языка играют языковые контакты с венграми. С исторической точки зрения известно, что чуваша поддерживали связи с венграми, жили по соседству, развивали культурно-экономические связи. Эти взаимодействия отразились в их языках. Очевидно, в процессе заимствования как при развитии чувашского языка, так и при заимствовании венграми чувашских слов возникают определенные языковые особенности, характерные только для того или иного языка. Все слова из чужого языка воспринимаются в основном слухом, привыкшим к своей артикуляции. Поэтому как в чувашском, так и венгерском языках обнаруживаются некоторые общие, в одинаковой степени фонетически измененные слова.

Опираясь на исследования Ю. Дмитриевой (Салонтай) [5], мы рассмотрели некоторые лексические соответствия чувашского и венгерского языков на фонетическом уровне: чув. *силӑм* «клей» > венг. *gyalom* «клей»; чув. *супта* «свеча» > венг. *gyrta* «свеча»; чув. *сум* «сорняк» > венг. *gyom* «сорняк»; чув. *суп* «весна» > венг. *gyur* «весна»; чув. *сил* «ветер» > венг. *szel* «ветерок»; чув. *сырла* «ягоды» > венг. *szöllő* «ягоды»; чув. *сӗвӗсӗ /<сӗвӗсӗ/* «швея» > венг. *szűcs* «швея»; чув. *шурӑ, шорӑ* (\*šary) «белый» > венг. *sar* «желтый»; чув. *шур, шор* (\*sar) «болото» > венг. *sar* «грязь, слякоть»; чув. *сулӑ, сол* «плот» (\*sal) > венг. *szal* «плот»; чув. *сум, сом* «честь; число» (\*sam) > венг. *szam* «число, счет»; чув. *пус, нос* «давить, прессовать» (\*bas-) > венг. *basz* «давить, прессовать»; чув. *супах, сонпах* «лещ» (\*sabak) > венг. *csabak* «лещ»; чув. *улма, олма* «яблоко» (\*alma) > венг. *alma* «яблоко»; чув. *куршанак* «репейник» ~ венг. *kalokányu* «репейник» (слово *kuršanak* встречается и в марийском языке: *koršange, karžangi*). По мнению М. Р. Федотова [10], рассматриваемое слово установлено и в казахском языке: *kašagan* «репейник»; чув. *атте* «отец» ~ венг. *atya* «отец», чӑв. *кӑкерчен* «кувшинка» ~ венг. *kököröcsin* «первоцвет весенний» и т. д.

Контактирование мордовского и чувашского языков осуществлялось с середины XIII века, когда происходили многочисленные территориальные перемещения народов, которые впоследствии сказались на их жизненном укладе, культуре и языке. Мордовские заимствования в чувашском языке освоены и адаптированы не только фонетически и морфологически, не исключено адаптивное на уровне семантики. На протяжении многовекового функционирования многие заимствования лишились части своих значений, приобрели новые оттенки значений или же стали совершенно новыми лексическими единицами.

Мордовские языки – фактически это два языка, на которых говорят два родственных финно-угорских народа волжско-пермской подгруппы: мокша и эрзя [7]. Благодаря общению с тюркскими народами, прежде всего с чувашами, в мордовских языках появилась лексика для обозначения тех или иных предметов, понятий, слова обогащались смысловыми оттенками. Рассмотрим чувашско-мордовские параллели. Например, м. *адаш* «тезка» < чув. *аташ*, общетюрк. *адаш* «тезка»; м. э. *айра/аира* «резкий, пронизывающий, холодный» (о ветре, погоде) < чув. *уйар, айар*, «ясная, хорошая погода»; м. *ака* «старшая сестра, сестра мужа, тетя» < чув. *акка* «старшая сестра»; м. *апамс* «кушать» < чув. *апат* «пища»; э. *арлан* «крот» < чув. *арлан* «крот, хомяк»; м. *асу, асув* «польза» < чув. *усă, оса* «польза, выгода»; м. *аяф* «нет» < чув. *айук* «междометие, выражающее отказ»; м. *бакон* «пупок» < чув. *покан* «обрубок дерева, чурбак»; м. *бусма* «пучок» < чув. *пусма, посма* «лестница»; м. э. *ила* «обычай, обряд» < чув. *йăла* «обычай»; м. *иса* «ива, серебристая ива» < чув. *йăс* «осина»; м. э. *капа* «стог сена» < чув. *капан*, «стог сена»; м. *каштомланга*, э. *каштомланго* «печка» < чув. *кашта* «полка»; м. э. *кильдемс* «запрягать» < чув. *кӱл* «запрягать»; м. э. *котянь* «прямая кишка» < чув. *кутана, котана* «прямая кишка»; м. *лац* «хорошо» < чув. *лач* «как раз, точь в точь, в пору»; м. *махмара* «хмель, опьянение» < чув. *мухмър* «похмелье»; м. *мокорь*, э. *мурь* «пень, чурбан» < чув. *мăкър* «бугор, возвышенность, выступ»; м. (уст.) *намызу* «гордый» < чув. *намăс, намыс* «стыд, честь, совесть»; м. э. *олак* «желоб» < чув. *валак, волак* «корыто; колода»; м. э. *паламс* «целовать» < чув. *палаш* «знакомиться»; э. *парыжа* «нерадивый, хитрый» < чув. *апаржа* «хитрый»; м. *порзи, борзи* «перец» < чув. *пăрăç* «перец»; м. *пур*, э. *пор* «мел» < чув. *пурă* «мел»; м. э. *сърма* «письмо» < чув. *сыр* «пиши»; м. *сирек*, э. *сирть* «вяз» < чув. *сирек* «ольха»; э. *тамаша* «диковинка, чудак, забава» < чув. *тамаша* «зрелище, представление, забава, развлечение»; э. *услой* «понятие, толк» < чув. *йслă* «умный»; м. э. *утом* «амбар, гумно» < чув. *йетем* «ток, гумно»; м. э. *цѐра* «сын, парень» < чув. *чура, чора* «раб, слуга»; м. э. *шайтан* «злой дух, черт» < чув. *шуйттан* «черт».

**Выводы.** Мы рассмотрели общую лексику чувашского и волжско-финских языков. Лексика любого языка подвергается изменениям. Известно, что словарный состав любого языка является отражением изменений в ходе развития культуры народа. В процессе исторического развития чувашского языка словарный фонд, в том числе и его часть, состоящая из заимствований, служил и теперь служит источником словообразовательной и словотворческой деятельности чувашского народа. С точки зрения исторического происхождения, лексический фонд любого языка состоит из слов исконных и заимствованных. Исконные слова составляют главное богатство словаря. Заимствованные тоже имеют значительный вес в лексическом составе языка.

Чувашский язык в своем историческом развитии поддерживал культурные, экономические, политические связи не только с тюркскими народами, но и с финно-уграми. Степень изученности лексических соответствий чувашского языка с марийским, венгерским и мордовским языками разная. Наиболее широко исследованы чувашско-марийские лексические параллели. Несомненно, это связано с наличием в чувашском языке марийского субстрата. В этом направлении особенно плодотворную работу провели М. Р. Федотов [10], Л. П. Сергеев [8]. Чувашско-венгерское языковое взаимодействие представлено в трудах Ю. Дмитриевой (Салонтай) [5]. До настоящего времени чувашско-мордовские контакты остаются малоизученными, они нуждаются в более детальных исследованиях. Для того чтобы выявить мордовское наследие в чувашской лексике, следует направить поиски в сторону говоров низового диалекта, соприкасающихся с мордовскими языками, и говоров отдельных дисперсно расселенных этнотерриториальных групп чувашей, проживающих за пределами Чувашии в контактной зоне с мордвой.

Изучение заимствованной лексики в чувашском языке до настоящего времени остается актуальной проблемой. Решение многих вопросов, касающихся взаимодействия и взаимовлияния языков, носит не только теоретический, но и прикладной характер. Заимствование является одним из способов развития и обогащения языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев Н. А. Чăваш чĕлхин лексикологийĕ. – Шупашкар : Чăвашгосиздат, 1966. – 160 с.
2. Ахвандерова А. Д. Лексические параллели чувашского и марийского языков // Никоновские чтения : электронный сборник научных статей : в 2 т. / под ред. М. С. Уколовой, А. В. Никитиной, А. Ю. Николаевой. – Чебоксары, 2016. – С. 283–286.
3. Березин Ф. М., Головин Б. Н. Общее языкознание : учебное пособие. – М. : Просвещение, 1979. – 416 с.
4. Бутылов Н. В. Тюркские заимствования в мордовских языках. – Саранск : Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева, 1998. – 161 с.
5. Дмитриева Ю. HUNGARO-TSCHUWASCHICA. Аннотированный библиографический указатель исследований венгерских ученых XIX–XX вв. – Чебоксары : ЧГИГН, 2001. – 240 с.
6. Егоров В. Г. Современный чувашский литературный язык в сравнительно-историческом освещении. – Чебоксары : Чувашигосиздат, 1954. – 240 с.
7. Историко-типологические исследования по финно-угорским языкам. – М. : Наука, 1978. – 327 с.
8. Сергеев Л. П., Андреева Е. А., Котлеев В. И. Чăваш чĕлхи : чăваш филологи факультетĕн студентĕсем валли хатĕрленĕ вĕренÿ кĕнеки. – Шупашкар : Чăваш. кĕнеке изд-ви, 2012. – 431 с.
9. Сергеев Л. П. Чăваш диалектологийĕ : вĕренÿ пособийĕ. – Шупашкар : Чăваш. пат. пед. ун-чĕ, 2019. – 203 с.
10. Федотов М. Р. Чувашский язык в семье алтайских языков. 3 том. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1986. – 128 с.
11. Фомин Э. В. Мордовские заимствования в чувашском языке // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 2(86). – С. 128–132.

Статья поступила в редакцию 03.12.2018

REFERENCES

1. Andreev N. A. Chăvash chĕlhin leksikologijĕ. – Shupashkar : Chăvashgosizdat, 1966. – 160 s.
2. Ahvanderova A. D. Leksicheskie paralleli chuvashskogo i marijskogo yazykov // Nikonovskie chteniya : elektronnyj sbornik nauchnyh statej : v 2 t. / pod red. M. S. Ukolovoj, A. V. Nikitinoj, A. Yu. Nikolaevoj. – Cheboksary, 2016. – S. 283–286.
3. Berezin F. M., Golovin B. N. Obshchee yazykoznanie : uchebnoe posobie. – M. : Prosveshchenie, 1979. – 416 s.
4. Butylov N. V. Tyurkskie zaimstvovaniya v mordovskih yazykah. – Saransk : Mordovskij gosudarstvennyj universitet imeni N. P. Ogareva, 1998. – 161 s.
5. Dmitrieva Yu. HUNGARO-TSCHUWASCHICA. Annotirovannyj bibliograficheskij ukazatel' issledovaniy vengerskih uchennyh XIX–XX vv. – Cheboksary : ChGIGN, 2001. – 240 s.
6. Egorov V. G. Sovremennyy chuvashskij literaturnyj yazyk v sravnitel'no-istoricheskom osveshchenii. – Cheboksary : Chuvashgosizdat, 1954. – 240 s.
7. Istoriko-tipologicheskie issledovaniya po finno-ugorskim yazykam. – M. : Nauka, 1978. – 327 s.
8. Sergeev L. P., Andreeva E. A., Kotleev V. I. Chăvash chĕlhi : chăvash filologi fakul'techĕn studentĕšem valli hatĕrlenĕ vĕrenÿ kĕneki. – Shupashkar : Chăvash. kĕneke izd-vi, 2012. – 431 s.
9. Sergeev L. P. Chăvash dialektologijĕ : vĕrenÿ posobijĕ. – Shupashkar : Chăvash. pat. ped. un-chĕ, 2019. – 203 s.
10. Fedotov M. R. Chuvashskij yazyk v sem'e altajskih yazykov. 3 tom. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1986. – 128 s.
11. Fomin E. V. Mordovskie zaimstvovaniya v chuvashskom yazyke // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2015. – № 2(86). – S. 128–132.

The article was contributed on December 3, 2018

**Сведения об авторе**

*Ахвандерова Алина Давыдовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары; e-mail: antus2003@mail.ru

**Author Information**

*Akhvanderova, Alina Davydovna* – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Chuvash Language and Literature, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary; e-mail: antus2003@mail.ru

УДК 811.111'373.6:004

DOI 10.37972/chgpu.2020.108.3.003

*С. Ю. Богданова, Ю. Н. Карыпкина*

## **ПОИСК СМЫСЛОВ И ЛИНГВОКРЕАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССАХ НОМИНАЦИИ В СФЕРЕ «НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»**

*Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия*

**Аннотация.** В статье анализируются факторы, влияющие на выбор языковых средств номинации объектов и действий в сфере «новые информационные технологии», а также смысловые ограничения, налагаемые этимологией слова, которые необходимо учитывать в процессе лингвокреативной деятельности. В условиях технологического прогресса естественный язык использует все внутренние резервы для обеспечения коммуникации между людьми. В процессе акта номинации определяются связи между тремя категориями различной природы, к которым относятся непосредственно элемент действительности, его мыслительный образ, существующий в сознании человека, и лексическая единица, фиксирующая данный образ в системе языка. Основным концептуальным механизмом номинации в анализируемой сфере является развитие смыслов, под которые подбираются или даже создаются слова. На примере номинативного поля сервиса Twitter продемонстрированы концептуальные механизмы, лежащие в основе словообразовательных моделей, применяемых в данной сфере. К данным механизмам относятся «концептуальная деривация», подразумевающая процесс рекомбинации смыслов, при которой новые концепты формируются на базе первичных, уже существовавших в концептуальной системе человека, и «концептуальная интеграция», обеспечивающая развитие языка и реализацию им ведущей функции передачи разнообразных смыслов при ограниченном наборе языковых средств. В сфере «новые информационные технологии» происходит развитие значений репрезентирующих ее слов, их специализация и закрепление в определенных позициях в грамматической структуре высказываний.

**Ключевые слова:** *прагматоним, номинация, словообразование, лингвистическая креативность, концептуальная деривация, концептуальная интеграция, фразовые глаголы.*

*S. Yu. Bogdanova, Yu. N. Karypkina*

## **SENSE SEARCHING AND LINGUISTIC CREATIVITY IN NOMINATION PROCESSES IN THE SPHERE OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES**

*Irkutsk State University, Irkutsk, Russia*

**Abstract.** The article examines both the factors which influence the choice of the language means for the nomination of objects in the sphere «New Information Technologies» and semantic restrictions imposed by the «intrinsic form of a word» (or etymology) which should be taken into consideration in the process of linguo-creative activity. In the situation of technological progress a human language uses all the internal resources to ensure communication between people. In nomination act the ties between three categories of different nature are identified. Those three categories comprise an element of real life, its mental image, and a lexical unit that fixes the image in the language system. The basic conceptual mechanism of nomination can be defined as the advancement of meanings for which appropriate words are chosen or even created. The conceptual mechanisms that underline the word-formation models with the reference to the nominative field of the Twitter service are illustrated. These mechanisms include «conceptual derivation» and «conceptual integration». Conceptual derivation implies the process of recombination of meanings already existing in a language. Conceptual integration guarantees both continual development of a language system and its implementation of the primary function of transmitting diverse meanings with a limited set of language resources.

**Keywords:** *pragmatonym, nomination, word-formation, linguistic creativity, conceptual derivation, conceptual integration, phrasal verbs.*

**Введение.** Динамика процессов, наблюдаемых в сфере образования новых наименований онлайн-сервисов, средств электронной коммуникации и мобильных приложений, свидетельствует об их значительном ускорении. Подобные имена собственные относятся к категории прагматонимов (словесных обозначений марки товара или вида предлагаемых услуг), а образованные от них слова, обозначающие действия с сервисами и приложениями или их пользователей, призваны легко запоминаться, обладать новизной и создавать положительные образы в сознании использующих их людей. В то же время название может быть условно-символическим, а именно косвенно отражать реальные признаки объекта [4, с. 100]. Это становится возможным в случае выбора в качестве названия слова из словарного фонда родного языка и применения механизма концептуальной деривации. Такая деривация осуществляется на базе совокупности основных характеристик, именуемых Л. В. Бабиной «деривационный профиль», при которой задействуются метонимические когнитивные модели. Автор считает, что данные характеристики, способные помещаться в фокус при вторичной интерпретации, могут выступать основой формирования нового концепта [1, с. 199]. Помимо концептуальной деривации, в процессе номинации новых сервисов применяется когнитивный механизм концептуальной интеграции (*conceptual blending*). По результатам исследования В. И. Заботкиной, наибольшим креативным потенциалом обладают лексические единицы, созданные путем словослияния (*blends*), и новые метафорические значения слов [5, с. 214]. Целью статьи является анализ факторов, влияющих на процессы номинации в сфере «Новые информационные технологии» на примере номинативного поля сервиса Twitter.

**Актуальность исследуемой проблемы.** В условиях технологического прогресса естественный язык использует все внутренние резервы для обеспечения коммуникации между людьми в рамках обсуждения вопросов, касающихся их трудовой деятельности и повседневного общения. Особенности процессов номинации в рамках как подлинного, так и семантического словообразования (термины Е. С. Кубряковой [6]), а также ограничения на использование определенных слов, вызванные коннотациями, возникшими в ходе исторического развития их семантики, представляют в настоящее время большой интерес для лингвистов.

**Материал и методы исследования.** Материалом исследования послужили многочисленные примеры употребления относящихся к концептуальной области «Новые информационные технологии» английских существительных *Twitter, tweet, tweep* и глаголов *to Twitter, to tweet*, в том числе в составе фразовых глаголов. Примеры были получены методом сплошной выборки из корпусов текстов, размещенных на сайте <http://corpus.byu.edu>. В процессе работы были изучены дефиниции слов *twitter, tweet, peep* в авторитетных толковых и этимологических словарях английского языка с целью их этимологического анализа и исследования развития их значений с точки зрения диахронии. Метод концептуального анализа позволил выявить основные механизмы, лежащие в основе процессов номинации в обозначенной сфере.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Креативность в самом общем смысле определяют как способность производить идеи или продукты, которые одновременно являются и оригинальными, и адаптированными к контексту специфических задач и налагаемым ими ограничениям [15]. Лингвистическая креативность проявляется в первую очередь в процессах номинации, которые в области прагматонимов имеют свои отличительные черты. Создатели наименований, как правило, стараются учесть важнейшие свойства продукта, подыскивая в качестве деривационной основы уже существующие

в языке слова с набором соответствующих семантических признаков для создания яркого образа либо используя бленды.

Название должно наилучшим образом отражать внутреннюю природу нового продукта – его функцию, внешний вид или потребительские свойства. Следовательно, в основе номинации подобного рода лежат смыслы, которые нужно воплотить в слова. Именно развитие (движение) смыслов, под которые подбираются или даже создаются слова, является основным концептуальным механизмом номинации в анализируемой сфере. В случае использования в новом качестве готового слова из словарного состава родного языка необходимо принимать во внимание всю историю его развития и все смыслы, присущие слову в разные периоды его существования в языке. Чем больше смыслов, отражающих суть нового продукта, содержит выбранное в качестве названия слово, тем успешнее может быть продукт с точки зрения его продвижения на рынке товаров и услуг. Из процесса номинации, как следствие, исключаются потенциально рассматриваемые слова с «негативным прошлым», как-то отрицательные коннотации или отрицательные мотивирующие признаки, лежащие в основе наименования (внутренняя форма слова).

Если вслед за сторонниками экстралингвистической детерминированности обогащения словарного состава считать, что новые слова обозначают не существовавшую ранее реалию [3, с. 168], то английское слово *Twitter* можно считать неологизмом, появившимся в 2006 году вместе с новым сервисом. В процессе номинации технологических новинок важную роль играют внутриязыковые процессы и креативное языковое мышление.

Для всех носителей языка очевидно, что слово *Twitter* как имя собственное образовано от давно существовавшего в английском языке глагола *twitter*. Для того чтобы оценить креативный замысел человека, давшего именно такое название новому продукту, обратимся к этимологии данного слова. По данным этимологических словарей, *twit* восходит к древнеанглийскому глаголу *ætwiȝan* “to reproach with, to blame”, образованного путем сложения приставки *æt* “opposition” и глагола *wiȝan* “to blame, to reproach”, который соотносился с древнеанглийским существительным *wiȝe* “punishment”. Предположительно, более раннее значение было “to behold, observe, hence to observe what is wrong, take notice of what is amiss”. Существительное *twit* со значением “a taunt” «насмешка / предмет насмешек, колкость, горький упрек» появилось в начале XVI века (примерно в 1520 г.). Значение “foolish, stupid and ineffectual person” впервые было зафиксировано в 1934 г. в британском сленге. Примечательно, в своей книге Дж. Айто пишет, что не совсем ясно, является ли существительное *twit* в данном значении одним и тем же словом – “It is not altogether clear whether the noun *twit* ‘fool’ is the same word” [7, p. 522]. По данным Оксфордского словаря, от глагола *twit* в 1845 г. было образовано существительное *twitter* [*twit* (v) + -er] со значением “one who twits; (dial.) a tale-bearer” [16], имевшее явно негативную окраску: “Don’t tell him anything, he’s a twitter”.

Оксфордский словарь относит образование глагола *twitter* к концу XIV века, более точно – к 1374 г., когда оно впервые появилось в произведениях Дж. Чосера как звукоподражательное слово, имитирующее пение птиц. В 1829 г. в семантике глагола произошел метафорический сдвиг, и в произведениях начала XIX века его можно было встретить в значении “to talk or chatter rapidly in a small or tremulous voice (esp. of a woman)” [16]. В словаре В. Скита данный глагол отмечен как глагол со значением многократности, образованный от *twit*, и означает “to keep on saying *twit*”; *twit*, в свою очередь, является слабой формой глагола *twat*, в современном английском языке – *twaddle* “to tattle, talk unmeaningly” [14, p. 671]. Все вышеупомянутые глаголы *twitter*, *twaddle* и *tattle* являются звукоподражательными. На этом основании представляется возможным заключить, что важнейшими семантическими компонентами глагола *twitter*, претендующими на включение в деривационный профиль, являются «процессуальность», «многократность», «речь», «звонкий, резкий звук».

В настоящее время глагол *twitter* продолжает употребляться в значении «крик птицы» “[intransitive] when birds twitter, they make a series of short, high sounds” [13]. Например: *Birds twittered in the high branches and grazed among the rich greenery bunched on the forest floor* [8] (2018). Кроме того, этот глагол продолжает использоваться и как глагол речи – “talk in a light, high-pitched voice”, как в предложении *As the Canadians received their bronze medals for their last-second win over the French earlier in the day, the Japanese women twittered like schoolgirls on a playground, choreographing a collective bow to the crowd before stepping on the podium* [8] (2012). С появлением мобильных устройств глагол *twitter* стал употребляться для обозначения звука звонка, приближая свое вхождение в число слов, репрезентирующих концептуальную область «Новые информационные технологии», ср.: *The CD had just ended when Joe's cell phone twittered in his pocket* [8] (2001).

Становится очевидным, что к моменту появления нового сервиса в сфере электронной коммуникации в английском языке существовали 1) глагол, относящийся к двум лексико-семантическим группам (ЛСГ): ЛСГ глаголов звукоподражания и ЛСГ глаголов речи, и 2) образованное от него существительное *twitter*, зафиксированное, согласно Оксфордскому словарю, в 1842 г. в значении “an act or the action of twittering as a bird; light tremulous chirping” [16]. Поэтому естественно, что два семантических компонента глагола «короткий звук» и «произносить что-либо» позволяли глаголу *twitter* удачно представить в языке функцию нового сервиса – отправлять короткие сообщения. Следовательно, прагматоним *Twitter* не был придуман создателями, а был взят из языкового фонда путем метафорического расширения известной лексической единицы. В таких случаях можно говорить о лингвистической креативности говорящих, использующих различные ресурсы языка, среди которых центральное место занимает механизм метафорического расширения, зачастую инициированного метонимией, а также аналогию и свойственные данному языку словообразовательные модели для создания удобного и привычного, но в то же время нового средства репрезентации формирующегося концепта. При этом новизна должна ощущаться всеми членами языкового сообщества.

Сервис *Twitter* появился в 2006 г., и к 2007 г. относится его первое упоминание в корпусе текстов, ср.: *Actually, listening to people talk about Twitter over the last few months, you hear that almost all the arguments against it are the exact same arguments that people had against Blogger* [8].

При появлении новых площадок электронной коммуникации, таких как Skype, YouTube, Facebook и др., появляются и глаголы, которые обслуживают сферу обращения с данным сервисом: *to Skype, to YouTube, to Facebook*, как в предложении *Daily, they will be headlined, columnized, broadcast, texted, Twittered, YouTubed and Facebooked* [12] (2016). Для таких глаголов характерно написание с заглавной буквы, поэтому, когда глагол *to twitter* в результате концептуальной девиации обрел новую жизнь в сфере новых информационных технологий, на письме он стал часто начинаться с заглавной буквы, хотя мог начинаться и со строчной, ср.: *But by March, she was twittering on a regular basis* [8] (2007).

Впрочем, вскоре на место глагола *to Twitter* пришел другой глагол с подобным значением, существовавший в английском языке с конца XIX века, *to tweet*, е. г. *You can blog. You can tweet* [СОСА] (2009), и появились сочетания *to tweet on (one's) Twitter*, как в предложении *People share links to news stories by e-mail, post articles on their Facebook and other networking feeds and tweet them on Twitter* [12] (2010), хотя прежний образованный по конверсии глагол *to Twitter* продолжал существовать. Для обозначения самого послания в языке постепенно закрепилось существительное *tweet*, используемое в том числе в словосочетании *to Twitter a tweet*, как в предложении *It is the tweet twittered round the world* [12] (2012).

Далее происходило вытеснение глагола *to Twitter* глаголом *to tweet* и распределение ролей между этими глаголами. По мнению Е. Г. Беляевской, помимо внешнего уровня,

где располагается смысловое содержание, в когнитивной модели представлен и глубинный уровень ментальных структур, организующих это смысловое содержание. Именно эти ментальные структуры выделяют смысловые доминанты и обеспечивают «выбор языковой единицы в процессе коммуникации» [2, с. 349]. Чем, помимо личного пристрастия, мог руководствоваться говорящий, выбирая определенный глагол в тот момент, когда традиция использования еще не сложилась? Какие потенциальные значения позволили расширять значения слов в этом направлении? Вероятно, речь может идти о таких факторах, как сочетаемость и конвенциональность употребления самих глаголов *to tweet* и *to Twitter*, их использование в составе фразовых глаголов, лингвокреативный потенциал и т. д.

Мы согласны с Е. Г. Беляевской, утверждающей, что концептуальное основание семантики лексемы «не осознается носителями языка, однако оно полностью определяет развитие семантической структуры слова и закономерности употребления этого слова в коммуникации» [2]. Как глагол звукоподражания, *to twitter* быстро приобрел негативную коннотацию в значении [intransitive, transitive] (*especially British English*) *to talk quickly in a high excited voice, especially about something that is not very important* [13]. Бесплезность и глупость – основные коннотативные оттенки данного глагола в представлении носителей английского языка. Мы также обращаем здесь внимание на семантический компонент ‘talk’, зафиксированный в словарной дефиниции. Действительно, в современном английском языке в значении “3. [intransitive, transitive] *twitter* (something) *to send a message or picture using the Twitter social media service*” [13] глагол *Twitter* имеет сочетаемость, очень близкую к сочетаемости глагола речи *talk*. Он в большей степени ориентирован на коммуникацию, чем на пересылку (*send*) чего-либо, если судить по многочисленным контекстам его использования.

Особенно обращает на себя внимание множество послелогов, с которыми глагол *Twitter* образует фразовые глаголы *Twitter out*, *Twitter away*, *Twitter on*, *Twitter up*, *Twitter back*, *twitter in*, *twitter back and forth*, *twitter about*, *twitter off* (заглавные буквы были у некоторых фразовых глаголов в предложениях, найденных методом сплошной выборки). Например, *Stop **twittering** your time **away** with electronic messaging* [8] (2011); *I'm all **Twittered up**, with a few followers who occasionally say kind things* [8] (2016); *But you know, I can't deal with a thousand people **twittering back and forth** so I let it go* [8] (2018). В контексте с прямой речью глагол *Twitter* обозначает исключительно коммуникацию: *Simmons, who **Twittered**, “It's time!!! No turning back!”* [8] (2009).

Значение «посылать» у глагола *Twitter* проявляется в контекстах, где присутствует объект передачи в виде сообщения: *Steve Rubel just **twittered a link** to an interesting BNET article on Google's School of Growth* [8] (2012); в виде оценки информации: *If fact-checkers are **Twittering out** the Romney lies, even those who do not watch politics but do follow Twitter will see it* [8] (2012); в виде предмета сообщения: *Well you didn't feel that way a few months ago with **twittering family business*** [8] (2015).

Глагол *to tweet* может быть употреблен в качестве синонима глагола *to Twitter*, усиливающего его негативную коннотацию в предложениях типа *The conservatives' sweeping control over the media restricts the liberals to **twittering and tweeting** their outrage* [8] (2012); ***Twittering and tweeting** is unlikely to ever replace well-written and researched journalism* [8] (2012). В последнем примере глагол *to be* использован в форме единственного числа (*is*), что также свидетельствует о том, что речь идет об одном действии, обозначенном сразу двумя глаголами. Еще одно употребление этих глаголов – в составе устойчивого выражения – демонстрирует близость их значения. Ср.: *By noon, Una Mullally, Shane Hegarty and Dermot Clarke had **twittered up** a teacup storm about alleged stereotyping* [12] (2014); *Do more than complain and **tweet up** a storm* [12] (2017).

В предложениях с прямой речью значение короткой коммуникации, безусловно, превалирует у глагола *to tweet*, однако в большинстве контекстов этот глагол обозначает действие по рассылке информации, ссылок, рисунков и фотографий, в том числе в составе небольшого числа фразовых глаголов: *she tweeted out a picture of a T-shirt* [12] (2017); *Anger took the better of him and he tweeted away without thinking* [12] (2017); *Hogg preferred to tweet out a link to a silly article* [12] (2020).

Создается впечатление, что время, когда говорящий не был уверен в выборе глагола для обозначения действия с сервисом Twitter, подошло к концу. Предложения типа *Tweeting, Twittering whatever you may want to call it, the truth is tweeting has become an integral part of social communication and business marketing* [8] (2012); *Sometimes my neurosis gets in the way of my twittering or tweeting or however it's said* [8] (2012) встречаются все реже. Размежевание терминов произошло не сразу, но в 2013 г. глагол и существительное *tweet* были зафиксированы в словаре как слова, репрезентирующие концептуальную область «новые информационные технологии».

В процессе лингвокреативной деятельности создатели новых слов в сфере «Новые информационные технологии» вынуждены действовать в определенных рамках. Так, по словам В. И. Заботкиной, «ограничения на развитие новых креативных значений слова накладывает концептуальная структура исходного значения» [5, с. 210]. Из-за того что существительное *twit* «тупица, кретин» вызывало неприятные ассоциации, ср.: *“Twitter” is a funny word (“Am I Twittering? Twitt-ing? Does that make me a twit?”)* [8] (2012), оно было сознательно заменено на *tweet*, близкое по значению и звучанию, но не имеющее подобных негативных коннотаций.

Показательным с точки зрения развития терминологии данной области является предложение, найденное методом сплошной выборки в корпусе американского варианта английского языка COCA: *When Twitter first launched in July 2006, no one used “tweet” as a noun or a verb. Instead, the service referred to the tweeting process as “Twittering” and those who used the service as “Twitter-ers”* [8] (2012). Как видим, пользователей сервиса изначально называли словом *Twitterers*, однако это имя не прижилось, и спустя два года после появления сервиса *Twitter* тех, кто активно им пользовался, стали называть *tweeps*. *Tweep (n) – “a person who uses the Twitter online message service to send and receive tweets”* [11]. Слово *tweep* представляет собой языковую контаминацию из двух слов: *twitter + peep = tweep* [9]. Согласно словарю Т. Ф. Хоуда, глагола *peep* появился как звукоподражательный глагол в XV веке и имел значение *“utter a weak shrill sound”*. Позднее образовалось существительное с тем же значением [10, с. 342]. В современном английском языке глагол *peep* является многозначным, и одно из его значений – *“utter a feeble shrill sound as of a bird newly hatched”, “to utter the slightest sound”* [11]. Как видим, в основе вновь созданного слова *tweep*, обозначающего деятеля (пользователя сервиса Twitter), лежит механизм концептуальной интеграции. *The 5-Hour Energy Guy on Twitter will be sharing tips from other tweeps and Facebook fans* [8] (2002); *Startled by the news, fellow activists passed the message around. It was received and re-tweeted by many fellow tweeps* [8] (2002).

Процесс обретения обществом навыков адекватного употребления нового слова может происходить с разной скоростью у разных представителей языкового сообщества, в частности, у представителей разных возрастных групп, о чем свидетельствует следующий пример: *‘You owe me at least a text or a tweep.’ ‘Mom, it’s a tweet, for the 10th time.’* [8] (2016). Здесь дочь раздражена тем, что мать неправильно использует слово *tweep*, путая его со словом *tweet*. Данная семантическая инновация, в основе которой лежит концептуальная интеграция, представляет собой своего рода термин, знакомый активным пользователям сервиса, но непонятный для остальной части языкового сообщества.

**Выводы.** Современные процессы номинации в сфере «новые информационные технологии» протекают быстро, но при этом не все новые слова благополучно проходят стадии социализации, и в результате они могут не закрепиться в языковой системе. В то же время образованные на основе концептуальной деривации глаголы, обозначающие деятельность по использованию нового сервиса, сразу включаются в категорию, что проявляется, в частности, в образовании ими фразовых глаголов. Подбирая слова под смыслы, которые создатели нового продукта хотят отразить в его названии, человек осуществляет лингвокреативную деятельность с учетом ограничений, налагаемых этимологией слов и закрепившимися за словом коннотациями.

Таким образом, в сфере «Новые информационные технологии» происходит развитие значений репрезентирующих ее слов, их специализация и закрепление в определенных позициях в грамматической структуре высказываний. Обращение к концептуальным механизмам, лежащим в основе процессов номинации в данной сфере, позволяет раскрыть смысловое содержание, передаваемое в рамках коммуникации. Представляется перспективным также исследование других стремительно развивающихся номинативных полей, в которых ведущую роль играют прагматонимы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабина Л. В.* Сложные существительные и фразеологические единицы, образованные по метонимическим моделям, как результаты интерпретации с учетом доминантных смыслов // Когнитивные исследования языка. Вып. 38. – Тамбов : Издательский дом «Державинский», 2019. – С. 197–203.
2. *Беляевская Е. Г.* О когнитивной ассимиляции заимствований // Когнитивные исследования языка. Вып. 38. – Тамбов : Издательский дом «Державинский», 2019. – С. 348–356.
3. *Варфоломеева И. В.* Определение статуса «нового слова» и термина «неологизм» в современной английской лексикологии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2009. – Вып. 549. Языкознание. – С. 167–172.
4. *Ермакова Л. Р.* К вопросу об употреблении прагматонимов в рекламных текстах // Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 24(221). – С. 100–103.
5. *Заботкина В. И.* Когнитивные основы лингвистической креативности // Когнитивные исследования языка. Вып. 38. – Тамбов : Издательский дом «Державинский», 2019. – С. 208–216.
6. *Кубрякова Е. С.* Типы языковых значений: семантика производного слова / отв. ред. Е. А. Земская. – Изд. 2-е, доп. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 208 с.
7. *Ayto J.* Word origins. The hidden histories of English words from A to Z. – London : A & C Black, 2005. – 560 p.
8. Corpus of Contemporary American English. – URL : <http://corpus.byu.edu>.
9. English etymology dictionary. – URL : <https://etymologeeek.com/eng>.
10. *Hoad T. F.* The Concise Oxford Dictionary of English Etymology. – Oxford : Oxford University Press, 2003. – 552 p.
11. Merriam-Webster's Dictionary. – URL : <https://www.merriam-webster.com/dictionary>.
12. News on the Web Corpus. – URL : <https://www.english-corpora.org/now>.
13. Oxford Learner's Dictionaries. – URL : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>.
14. *Skeat W. W.* An Etymological Dictionary of the English language. – Oxford : Clarendon Press, 1888. – 844 p.
15. *Sternberg R. J., Lubart T. I.* The concept of creativity: Prospects and paradigms // Handbook of creativity. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – P. 3–15.
16. The Oxford English Dictionary. – Oxford : The Clarendon Press, 1933. – 1277 p.

Статья поступила в редакцию 29.07.2020

#### REFERENCES

1. *Babina L. V.* Slozhnye sushchestvitel'nye i frazeologicheskie edinicy, obrazovannye po metonimicheskim modelyam, kak rezul'taty interpretacii s uchetom dominantnyh smyslov // Kognitivnye issledovaniya yazyka. Vyp. 38. – Tambov : Izdatel'skij dom «Derzhavinskij», 2019. – S. 197–203.

2. *Belyaevskaya E. G.* O kognitivnoj assilyacii zaimstvovanij // Kognitivnye issledovaniya yazyka. Vyp. 38. – Tambov : Izdatel'skij dom «Derzhavinskij», 2019. – S. 348–356.
3. *Varfolomeeva I. V.* Opredelenie statusa «novogo slova» i termina «neologizm» v sovremennoj anglijskoj leksikologii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. – 2009. – Vyp. 549. Yazykoznanie. – S. 167–172.
4. *Ermakova L. R.* K voprosu ob upotreblenii pragmatonimov v reklamnyh tekstah // Nauchnye vedomosti. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2015. – № 24(221). – S. 100–103.
5. *Zabotkina V. I.* Kognitivnye osnovy lingvisticheskoj kreativnosti // Kognitivnye issledovaniya yazyka. Vyp. 38. – Tambov : Izdatel'skij dom «Derzhavinskij», 2019. – S. 208–216.
6. *Kubryakova E. S.* Tipy yazykovyh znachenij: semantika proizvodnogo slova / otv. red. E. A. Zemskaya. – Izd. 2-e, dop. – M. : Izdatel'stvo LKI, 2008. – 208 s.
7. *Ayto J.* Word origins. The hidden histories of English words from A to Z. – London : A & C Black, 2005. – 560 p.
8. Corpus of Contemporary American English. – URL : <http://corpus.byu.edu>.
9. English etymology dictionary. – URL : <https://etymologeeek.com/eng>.
10. *Hoad T. F.* The Concise Oxford Dictionary of English Etymology. – Oxford : Oxford University Press, 2003. – 552 p.
11. Merriam-Webster's Dictionary. – URL : <https://www.merriam-webster.com/dictionary>.
12. News on the Web Corpus. – URL : <https://www.english-corpora.org/now>.
13. Oxford Learner's Dictionaries. – URL : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>.
14. *Skeat W. W.* An Etymological Dictionary of the English language. – Oxford : Clarendon Press, 1888. – 844 p.
15. *Sternberg R. J., Lubart T. I.* The concept of creativity: Prospects and paradigms // Handbook of creativity. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – P. 3–15.
16. The Oxford English Dictionary. – Oxford : The Clarendon Press, 1933. – 1277 p.

The article was contributed on July 29, 2020

#### Сведения об авторах

*Богданова Светлана Юрьевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и лингводидактики Педагогического института Иркутского государственного университета, г. Иркутск, Россия; e-mail: [rusjap@mail.ru](mailto:rusjap@mail.ru)

*Карыпкина Юлия Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики Педагогического института Иркутского государственного университета, г. Иркутск, Россия; e-mail: [karypa@mail.ru](mailto:karypa@mail.ru)

#### Author Information

*Bogdanova, Svetlana Yuryevna* – Doctor of Philology, Professor of the Department of Foreign Languages and Linguodidactics, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia; e-mail: [rusjap@mail.ru](mailto:rusjap@mail.ru)

*Karypkina, Yulia Nikolaevna* – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Linguodidactics, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia; e-mail: [karypa@mail.ru](mailto:karypa@mail.ru)

УДК 398.3:[811.161.1+811.581]'373.2

DOI 10.37972/chgpu.2020.108.3.004

*Гоу Яньминь, С. Г. Коровина*

## **ОБРАЗ СОБАКИ В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ПРИМЕТАХ (НА ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ)**

*Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия*

**Аннотация.** Исследование русских и китайских культур полезно для выявления интернационального и национального. В статье дан сопоставительный анализ китайских и русских примет, содержащих номинацию *собака*, с позиций лингвокультурологии. Реконструкция паремиологической картины мира помогает понять соотносительность зоонимической лексики с менталитетом народов двух стран и оценить особенности их мировосприятия. В качестве материала исследования послужила авторская картотека, состоящая из 44 русских и 23 китайских примет, извлеченных из лексикографических источников методом сплошной выборки. Анималистический образ, легший в основу паремий, дал возможность классифицировать приметы с точки зрения доминантной составляющей действия номинации *собака* как в антропоцентрической, так и в фенологической направленности, выявлено численное превосходство паремий представленных групп. Рассмотрены возможности образования семантического поля «собака» в русской и китайской языковой системе. Дается описание паремий с точки зрения религиозных убеждений, климатических особенностей; приведена оценка единиц, схожих в плане содержания, но различных в плане выражения. Показано, как русские и китайские обычаи находят отражение в приметах как культурно заряженных текстах. Практическая значимость данного исследования заключается в том, что наблюдения и выводы могут быть полезны для расширения знаний о взаимосвязи зоонимической лексики, используемой в составе паремий, с духовным миром и культурой людей разных национальностей.

**Ключевые слова:** *зооним, примета, китайские приметы, русские приметы, собака, лингвокультурология, языковая картина мира.*

*Gou Yanmin, S. G. Korovina*

## **THE IMAGE OF DOGS IN RUSSIAN AND CHINESE SUPERSTITIOUS BELIEFS (BASED ON LEXICOGRAPHICAL MATERIAL)**

*People's Friendship University of Russia*

**Abstract.** It is important to study the Russian and Chinese cultures in order to identify the international and national about them. The article provides a comparative analysis of Chinese and Russian signs containing the dog nomination from the standpoint of linguoculturology. Reconstruction of the paremiological picture of the world helps to understand the correlation of zoonymic vocabulary with the mentality of the people of the two countries and assess the features of their perception of the world. The author's card index, consisting of 44 Russian and 23 Chinese signs, extracted from lexicographic sources using a continuous sample, was used as the research material. The animalistic image that formed the basis for proverbs, gave the opportunity to classify the signs in term of the dominant orientation of the action of the dog nomination in both anthropocentric and phenological patterns, the numerical superiority of the paroemias of the groups represented was revealed. The article considers the possibilities of forming the semantic field «dog» in the Russian and Chinese language systems. The description of paroemias is given from the point of view of religious beliefs, climatic features, and the assessment of units that are similar in terms of content, but different in terms of expression. It is shown how Russian and Chinese customs reflect in signs as culturally charged texts. The practical significance of this study is that its observations and conclusions can be useful for expanding knowledge about the relationship of zoonymic vocabulary used in the composition of paroemias with the spiritual world and culture of people of different nationalities.

**Keywords:** *zoonym, sign, Chinese signs, Russian signs, dog, linguoculturology, language picture of the world.*

**Введение.** Животный мир окружает людей на протяжении многих тысячелетий, поэтому слова-наименования животных занимают особое место в культуре разных стран. Данные лексические единицы обладают яркой символикой и характеризуют разные стороны языковой картины мира. По мнению Д. Д. Комовой и О. В. Ломакиной, «хотя самобытность народа представлена рядом языковых единиц, в большей степени ее отражают фразеологические единицы и паремии, которые являются конститuentами фразеологической картины мира и пословичной (паремиологической) картины мира как различных языковых форм фиксации национальной картины мира соответственно» [11, с. 79]. Предметом наших изысканий стали русские и китайские приметы, содержащие номинацию *собака*. Цель исследования – сопоставительный анализ русских и китайских паремий с компонентом *собака* для выявления национально-культурных традиций, отражающих специфику русской и китайской лингвокультур.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Актуальность исследования обусловлена тем, что оно включено в рамки одной из самых разрабатываемых в настоящее время научных дисциплин – лингвокультурологии. Приметы с номинацией *собака* отражают культурно-языковой потенциал России и Китая, что представляет особенный интерес и позволяет выявить основные установки русской и китайской культур на фоне типологически отличающихся языков. Кроме того, на данный момент существует небольшое количество исследований, посвященных изучению примет с компонентом *собака*, которые сформировали бы представление как о русской, так и о китайской языковой картине мира.

**Материал и методы исследования.** Материалом для исследования послужили 44 русские приметы, извлеченные из «Словаря русских суеверий» (Е. А. Грушко, Ю. М. Медведева 1995), «Пословиц русского народа» (В. И. Даль 1996) и содержащие компонент *собака*, а также 23 паремии, отобранные методом сплошной выборки из «Ханьшу» (Бань Гу 1962), «Словаря китайских обычаев» (Чэнь Циньцзянь 2008), «Большого словаря древних китайских пословиц» (Чжан Луюань 2011), «Сборника гаданий земледелия» (Лян Чжанчжу 1956), «Избранного комментария пяти земледельческих стихий уезда Цзяньхусянь провинции Цзянсу» (под ред. Лоу Юаньли 1976), «Большого словаря китайских поговорок» (гл. ред. Вэнь Дуаньчжэн 2011) и «Большого словаря древних китайских пословиц» (гл. ред. Вэнь Дуаньчжэн 2011). Методы исследования паремиологического фонда: прием сплошной выборки материала из лексикографических источников, метод лингвокультурологического анализа, описательно-аналитический и сопоставительный методы, прием количественных подсчетов.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Животный мир является неотъемлемой частью жизни человека. По мнению Ж. Багана и Ю. С. Михайловой, это «объясняется представлениями о тотемных животных еще в древности: некоторые племена вели историю рода от определенных животных, считая их родственниками и веря в переселение душ» [2, с. 87]. Со временем отношение человека к животным изменилось, однако различные языки по-прежнему содержат метафорический перенос, в котором находят отражение особенности культуры и вероисповедования той или иной национальности [22]. При этом «сравнение человека с животным универсально, поскольку человек, наблюдая за окружающей его действительностью, устанавливает сходства и различия между собой и другими представителями животного мира» [7, с. 152]. Зоонимическая лексика является неотъемлемой частью любой лингвокультуры и образует особый пласт словарного состава языка. Новые слова и обороты речи становятся следствием выявляемой человеком ассоциативной связи с внешними признаками животных, фенотипом.

В современной науке тематическая группа слов, связанных с обозначениями животных, может быть названа терминами «зоонимы», «зоолексемы», «анималионимы» или

«анимализмы». Термин «зооним» не имеет однозначной трактовки. С точки зрения И. В. Куржовой, зоонимы – «прямые обыденные названия животных» [15, с. 12]. И. А. Курбанов под этим термином подразумевает «собственно названия животных в прямом номинативном значении». При использовании зоонимической лексики для характеристики определенного явления в переносном значении, по мнению ученого, необходимо употреблять термин «зооморфизмы (зоосемизмы)», который чаще реализуется в составе устойчивых словосочетаний [16, с. 3]. З. И. Минеева вводит термин «зоотропы (от греч. *zoe* – ‘животное’ и *trope* – ‘поворот’) – переносные, возникшие на основе метафоры и метонимии антропоцентрические значения названий животных, птиц, рыб, пресмыкающихся, выступающие в предикативной, субъектной, аппозитивной и вокативной функциях» [18, с. 329]. О. В. Галимова считает, что «зооним – это лексико-семантический вариант слова, выступающий в качестве родового названия животного, и метафоричное именование при анализе лексики с точки зрения характеристики человека» [6, с. 12].

Зоонимические компоненты в разных языках вмещают часто те качества, которые являются определяющими для того или иного народа, что говорит об индивидуальности его образного мышления и свидетельствует о сложном ассоциативно-психологическом процессе. Из наблюдений за повадками и реакцией животных на различные метеорологические факторы сложились верные приметы, пословицы и поговорки. В фольклоре разных народов они часто служат «посредниками для иносказательного осмеяния и бичевания людских пороков» [13, с. 5]. В связи с этим можно говорить, что зоонимы обладают определенной коннотацией и в паремиях могут рассматриваться как явление лингвокультуры.

Слова являются репрезентантами отдельных концептов, составляющих концептуальное пространство языка, и способны отобразить народный менталитет. Устойчивость концептуальных представлений отмечается многими лингвистами [3], [14], [19]. Так, А. П. Бабушкин считает, что «рассуждая о концептах как о сложившихся дискретных единицах (ментальных образах) коллективного сознания, мы подчеркиваем их статику – каждая концептуальная единица занимает соответствующую ячейку в национально обусловленной концептосфере языка как совокупности ментальных репрезентаций, детерминированной запасом знаний, навыков в культурном опыте народа» [1, с. 23]. Примером ключевой единицы в образовании подобного концептуального представления как в русском, так и в китайском языках можно считать слово *собака*.

Большое количество примет возникло в результате общения человека с собаками и наблюдения за ними. Приручение дикого предка собаки – волка – произошло еще в каменном веке, в результате человек получил верного друга и помощника на охоте, сторожа своего жилища.

В «Словаре русского языка» (МАС) *собака* определяется как «домашнее животное семейства псовых, родственное волку, используемое человеком для охраны, на охоте, в упряжке (на Севере) и т. п.» [21, с. 168].

В «Словаре современного китайского языка» содержится следующее определение: «哺乳动物, 种类很多, 嗅觉和听觉都很灵敏, 舌长而薄, 可散热. 毛有黄、白、黑等颜色, 是人类最早驯化的家畜, 有的可以训练成军犬、警犬, 有的用来帮助打猎、牧羊等. 也叫犬» [30, с. 482] (букв. ‘Собака – млекопитающее, существует много пород. Она обладает тонким обонянием и острым слухом, длинный и тонкий язык служит для отвода тепла. Собаки могут быть рыжей, белой, черной и другой масти. Это самое раннее одомашненное животное. Некоторые могут быть выдрессированы как военные и полицейские собаки, а некоторые могут использоваться для охоты и помогать пасти овец. Также называют псом’).

Лексические значения, отраженные в словарных статьях двух языков, схожи, однако в русском языке, в отличие от китайского, лексико-семантическое поле «*собака*» достаточно обширно. К нему относятся существительные, как различающиеся оттенками

значений – от нейтрального (*волкодав, кобель, пес, сука, щенок,*) до разговорного (*барбос, жучка, моська, собачата, шавка*), так и уменьшительно-ласкательные (*собачка*), иногда уничижительные формы (*собачонка*). Кроме того, в детской речи распространены лексемы *авва* и *авка* [8, с. 32], имеющие разговорный характер. В русском языке возможно образование однокоренных слов других частей речи: *собачий, по-собачьи*. К семантическому полю номинации *собака* также могут быть отнесены глаголы, передающие различные звуки, которые способны издавать эти животные: *лаять, скулить, рычать, выть*. Основные действия ласковых и преданных собак выражают глаголы *защищать, охранять, ластиться, слушать* кого-то (например, хозяина), а агрессивных – *кусать, огрызаться, сбиваться в стаи, нападать* на кого-то (человека).

Словообразовательные возможности китайского языка по сравнению с русским не так велики, поэтому лексико-семантическое поле «собака» не содержит разговорных единиц, а также слов, имеющих сниженную или пренебрежительную окраску.

Для номинации собаки в китайском языке используют два иероглифа: 狗 (*gǒu*) для более частого употребления, а в качестве эмоционально нейтрального или книжного выражения – 犬 (*quǎn*). В этом хорошо проявляется различие словообразовательной структуры русского и китайского языков, особенности их морфологического строя.

В русской национальной традиции в большинстве этиологических сюжетов собака получает негативную оценку и наделяется «в народных представлениях двойственной символикой и различными демоническими свойствами» [20, с. 158]. Это связано с православными мотивами, описанными в различных легендах, согласно некоторым из них она съела сделанных из теста Адама и Еву и предала Христа, указав преследователям, где он прячется. Вместе с тем собака выступает в качестве спасителя: носом затыкает дыру в Ноевом ковчеге, упрощает Богу оставить несколько зерен на колосе, который он хочет уничтожить за грехи человечества. «Символическая амбивалентность собаки <...> и двойственность отношения» к ней «проявляется в наделении их как божественными, так и дьявольскими чертами». А. В. Гура отмечает, что в соответствии с одной из этиологических легенд «собака создана Богом из грязи, которой дьявол обмазал сотворенного Богом человека, чтобы охранять человека от дьявола (казан.); по другой – собака съела человека, которого дьявол вылепил себе из теста по образцу человека, вылепленного Богом из глины (киев.)» [10, с. 94]. Этим можно объяснить разнообразие примет, включающих лексему *собака*.

Выбранные нами для анализа русские приметы, содержащие компонент *собака*, можно разделить на 4 группы:

1. Приметы, которые содержат компоненты, указывающие на взаимосвязь собаки с дурными предзнаменованиями:

– указывают на смерть (*Собака воет книзу (к земле) – к покойнику; кверху – к пожару. Собачий вой – на вечный покой. Ночной собачий вой – к покойнику. Коли собака крох не ест подле больного, то он скоро умрет* [11, с. 375]. *Роет норы – быть в доме покойнику* [9, с. 438]);

– указывают на болезни и ее типы (*Кто от собаки (после собаки) ест, у того горло распухнет. Не пинай собаку: судороги потянут* [11, с. 392]);

– указывают на бедствие не природного характера (*Собака воет книзу (к земле) – к покойнику; кверху – к пожару* [11, с. 375]. *Если собака во время Пасхальной заутрени лает на восток – к пожару, на запад – к несчастью* [9, с. 438]);

– указывают на несчастье в целом (*Жметя к хозяину, заглядывает ему в глаза – к несчастью. Если собака во время Пасхальной заутрени лает на восток – к пожару, на запад – к несчастью. Собака перебежала дорогу – неудача* [9, с. 438]);

– указывают на личную выгоду (*Собака на человека потянулась – к корысти* [9, с. 438]).

2. Приметы, которые содержат компоненты, указывающие на добрые последствия (*Черная собака, черная кошка и черный петух в доме спасают от грозы и от вора (и наоборот, они опасны во время грозы. (Нижегор.))* [11, с. 378]. *Лошадь от кошки сохнет, от собаки добреет (почему и не берут с собою кошки в дорогу)* [11, с. 390]. *Черная собака, черная кошка и черный петух в доме спасают от воров* [9, с. 93]. *Коли в этот день (Крещение) собаки много лают, будет много зверя и дичи* [9, с. 231]. *Собаки играют – к свадьбе. Трется около идущих по улице – к подарку. Лает – к встрече с другом. Лошадь от кошки сохнет, от собаки добреет, потому собаку хорошо брать с собою в дорогу* [9, с. 438]).

3. Приметы, обладающие информационным потенциалом нейтрального характера (*Если собака, стоя на ногах, качается, то хозяину выпадет дорога* [9, с. 438]. *Когда собака перебежит дорогу, то беды нет, но и большого успеха в лесу не будет* [11, с. 387]. *Новым гребнем сначала надо расчесать кота или собаку, чтобы зубья дольше не ломались* [9, с. 112]. *Если собака, стоя на лапах, качается – хозяину выпадет дорога* [9, с. 438]. *Чтоб собаки не бесились, щенят протаскивать сквозь ступицу колесную* [11, с. 392]. *Коли собака ночью воеет, то перевернуть под головами подушку, сказав: «На свою голову!» – и она замолкнет* [11, с. 375]).

4. Приметы, характеризующие изменения в погоде в зависимости от поведения животного (*Собака по снегу валяется – ко вьюге. Собака катается – к дождю и снегу* [11, с. 366]. *Собака мало ест, много спит – к ненастью. Собака валяется – к ненастью. Собака траву ест – к дождю* [11, с. 370]).

В приметах первых трех групп прослеживается антропоцентрическая направленность: паремии объединены соотносительностью действий собаки с предупреждением человека о грозящей опасности или просто несут нейтральную познавательную информацию.

В долгой истории Китая собаки всегда были рядом с людьми. Изначально образ *собаки* был положительным. Согласно китайской мифологии, первый человек на земле – Паньгу (盘古 Pángǔ) – изображался с головой собаки. Благоприятное предзнаменование древние люди видели в белой собаке, а поскольку это животное плодовито, образ беременной собаки стал ассоциироваться с образом беременной женщины и считался в древнекитайских верованиях женским тотемом. Кроме того, собака включена в китайский зодиак.

Китайцы ценят преданность собаки человеку, но одновременно уверены, что эти животные обладают рабской натурой; восхищаясь ее положительными качествами, они презируют лстливое отношение к владельцу.

Классификацию китайских паремий с номинацией *собака* можно соотнести с классификацией русских примет.

1. Приметы, которые содержат компоненты, указывающие на взаимосвязь собаки с дурными предзнаменованиями:

– на смерть (狗朝下哭, 兆将要死人 [25, с. 542] (букв. ‘Собака воеет книзу (к земле) – к покойнику’);

– на несчастье в целом (狗哭为凶兆 [25, с. 542] (букв. ‘Собака воеет – к несчастью’); 狗进入庭院乱咬一气就跑走, 兆大祸降临 [24, с. 2772] (букв. ‘Собака, забежав во двор, гавкнула и убежала – к большому горю’); 狗脑袋上长了角, 招致不幸 [24, с. 3231] (букв. ‘На голове собаки выросли рога – к несчастью’)).

2. Приметы, которые содержат компоненты, указывающие на добрые последствия:

– на избавление от болезни (年夜狗弗叫, 来年疾病少 [33, с. 184] (букв. ‘[Если] собака не лает в новогоднюю ночь, в наступающем году будет меньше болезней’));

– на улучшение социального статуса (狗来贵, 猫来富 [32, с. 235] (букв. ‘Собака

приносит высокое положение, кошка приносит богатство'); 狗来贵, 猫来富。猪来主灾晦 [31, с. 296] (букв. 'Собака приносит высокое положение, кошка приносит богатство. Свинья приносит хозяину несчастье');

– на материальное благосостояние (猪来贫, 狗来富, 猫来开质库 [26, с. 430] (букв. 'Свинья приносит бедность, собака – богатство, кошка предвещает открытие своего дела');

– на сельскохозяйственные успехи (狗仰天朝上哭, 是向天要粮, 兆五谷丰登 [25, с. 542] (букв. 'Собака воет на Небо, просит у Неба урожая – к небывалому урожаю');

– на религиозные ритуалы (狗血可以辟除邪祟 [24, с. 899] (букв. 'Собачья кровь может отогнать злых духов'))).

3. Приметы, характеризующие изменения в погоде в зависимости от поведения животного (狗爬地主阴雨 [27, с. 53] (букв. 'Собака катается по земле – к дождю'); 狗在灰堆高处睡觉, 未来将有雨 [28, с. 45] (букв. 'Собака спит на куче пепла – к дождю (пойдет дождь)'); 狗眠堆高处亦主雨 [27, с. 53] (букв. 'Собака спит на возвышении – к дождю'); 狗吃青草, 则是晴天 [28, с. 45] (букв. 'Собака ест траву – к солнечной погоде'); 狗到河边吃青草, 预示大水将要退去 [27, с. 53] (букв. 'Собака пошла на берег реки, чтобы поесть травы – вода отступит'); 狗 (又叫长毛狗) 换毛不干净, 预兆梅雨还会结束 [28, с. 45] (букв. 'Собака с львиной гривой (также называют: собака с длинной шерстью) линяет не полностью – к затяжному весеннему (сливовому) дождю'); 丝毛狗褪毛不尽, 主梅水未止 [27, с. 53] (букв. 'Собака с шелковистой шерстью линяет не полностью – к затяжному весеннему (сливовому) дождю'); 狗打喷嚏三天晴 [31, с. 455] (букв. 'Собака чихает – 3 дня будет ясно (безоблачно)'); 狗泡水, 要下雨 [32, с. 799] (букв. 'Собака плещется в воде – к дождю'); 天冷时, 狗缩成一团卧在草堆上, 呼出的热气用来加温, 预告寒潮将至 [32, с. 799] (букв. 'В холодную погоду собака, свернувшись в клубок в стогу сена, согревается своим дыханием – к похолоданию'))).

Как показывает проведенный сопоставительный анализ, в русских приметах наиболее многочисленной группой являются приметы, которые содержат компоненты, указывающие на взаимосвязь собаки с дурными предзнаменованиями (13), на добрые предзнаменования указывают лишь 8 единиц. В китайской лингвокультуре наиболее распространенными в данном соотношении оказались приметы, указывающие на добрые последствия (6), наоборот, о дурных предзнаменованиях сообщают только 4 приметы. Подобную закономерность можно объяснить разным отношением к собаке в России и Китае согласно религиозным представлениям.

Самое неоднозначное отношение к собаке присутствует в христианской традиции. По справедливому замечанию А. В. Поздняковой, «в народных представлениях собака является существом, имеющим связь с нечистой силой. С одной стороны, собака является охранником людей от порождений зла. С другой стороны, собака сама могла являться нечистой силой, ее вместилищем, атрибутом или инструментом» [20, с. 158]. В Ветхом Завете упоминания о собаках встречаются приблизительно 30 раз, и в большинстве случаев они крайне уничижительны. С собакой в Библии связаны многие пороки и грехи: подлость, жадность, бесстыдство, трусость и ненасытность, корысть и разврат. В новозаветных текстах такое понимание существенно изменяется, поскольку собак стали держать во дворах при хозяйстве и их статус немного повысился, что подтверждает фраза из Евангелия от Матфея: «Господи! Но и псы едят крохи, которые падают со стола господ их» (Мф. 15:27) [4, с. 946]. В одном из поздних комментариев Библии, а именно в Бытии, повествуется о том, откуда взялись собаки в человеческом обществе. «Каин, первенец Адама и Евы, родившийся после изгнания четы из Рая» [12, с. 62], убил своего младшего брата Авеля из зависти, за что Господь покарал его, сделав «изгнанником и скитальцем» [12, с. 62]. Желая избежать наказания, Каин стал

просить Бога о снисхождении, чтобы оградить себя от земных невзгод. Спаситель дал Каину собаку, чтобы та оберегала его.

В отдельных русских приметах собака все-таки выступает другом человеку, выражая своим поведением преданность, что показывают глагольные компоненты прогнозирующей части в паремиях *Жметя к хозяину, заглядывает ему в глаза – к несчастью* и *Третя около идущих по улице – к подарку*. В вариантах русской приметы *Не пинай собаку: судороги потянут* [11, с. 392] и *Собаку ногами не бей: судороги потянут!* [9, с. 440] улавливается положительное отношение к этому домашнему животному: действие, калечащее собаку, несет наказание человеку.

В отличие от русской лингвокультуры, в Китае религиозные воззрения не играют определяющей роли. «Трезвый и рационалистически мыслящий китаец никогда не задумывался слишком много над таинствами бытия и проблемами жизни и смерти, зато он всегда видел перед собой эталон высшей добродетели и считал своим священным долгом ему подражать» [5, с. 248]. Одна из религий этой страны – буддизм – призывает не относиться к животным жестоко, потому что каждое из них – носитель плохой кармы. Любой человек в следующей жизни может родиться животным и рискует испытать на себе жестокое отношение к зверям. Об этом предупреждает примета *清明不戴柳, 来年变黄狗* (букв. «[Если] на праздник Цинмин не надеть венок из ивы, [то] в следующем году превратишься в охотничью собаку»), где образ животного приобретает отрицательный контекст и служит наказанием.

*Цинмин Цзе* (清明节 *Qīngmíngjié*) буквально переводится как «праздник чистого света». Этот традиционный праздник в Китае сходен с Радоницей в православии и считается Днем поминовения усопших. Он приходится на первую половину третьего месяца по лунному календарю (примерно 5–6 апреля по Григорианскому календарю). С этим праздником связано божество, которое изображается в женском облике и спасает людей от несчастий – *Бодхисатва Гуаньинь* (观音菩萨 *Guānyīn Púsà*). В буддизме она держит ветку ивы, опущенную в бутылку с водой, чтобы очистить всех существ, поэтому люди уверены в возможности магического изгнания злых духов с ее помощью.

Следует отметить, что Будда часто изображается среди разных животных, которые для него равноценны, но в современной буддийской традиции к представителям фауны принято относиться с равнодушием, в том числе и к собакам. При этом у входа в буддийский храм всегда располагается статуя мифической собаки-льва, которая, являясь ключевым символом буддизма, охраняет вход. В связи с тем, что это выдуманный образ, а в странах, на территории которых распространен буддизм, не водятся львы, этот атрибут Будды был заменен на собаку.

Значимость образа собаки в жизни китайского народа подчеркивает и примета *狗仰天朝上哭, 是向天要粮, 兆五谷丰登* (букв. «Собака воет на небо, просит у Неба урожая – к небывалому урожаю»). Написание компонента *Небо* с заглавной буквы объясняется религиозными традициями. Небо в верованиях древних китайцев считается Верховной субстанцией, несущей Божественное начало. Л. Е. Янгутов отмечает: «В Китае обнаружено множество археологических данных о наличии сильно развитого культа Неба, Солнца и Земли. Эти данные дополняются мифологическими сюжетами и древними письменными источниками», а «взаимосвязь культа Земли с культом Неба была обусловлена представлениями китайцев о плодородии и размножении» [23, с. 10]. Приведенное описание дает возможность понять одну из возможных причин возникновения данной паремии.

О популярности тотемных верований в Китае свидетельствуют приметы *狗血可以辟除邪祟* [24, с. 899] (букв. «Собачья кровь может отогнать злых духов») и *狗脑袋上长了角, 招致不幸* [24, с. 3231] (букв. «На голове собаки выросли рога – к не-

счастью'). Китайский ученый Ван Сяодунь благодаря археологическим находкам и сохранившимся письменным памятникам обозначил такие «наиболее популярные животные-тотемы, как *птица* (鸟 *nǐāo*), *змея* (蛇 *shé*), *собака* (狗 *gǒu*) и *тигр* (虎 *hǔ*)» [29, с. 63].

Связь действий собаки с религиозными праздниками в единичных случаях наблюдается и в русских поговорках: дважды в «Словаре русских суеверий» встречается примета *Коли в этот день (Крещение) собаки много лают, будет много зверя и дичи*, предвещающая удачу на охоте, и примета *Если собака во время Пасхальной заутрени лает на восток – к пожару, на запад – к несчастью*, предупреждающая человека о грозящей беде.

Стоит отметить, что в качестве разрушительной силы могут выступать как явления природы, так и разбойничьи действия людей. В этом смысле компоненты *гроза* и *вор* в русской поговорке *Черная собака, черная кошка и черный петух в доме спасают от грозы и от вора (и наоборот, они опасны во время грозы)* (нижегор.) выступают в качестве идентичных понятий. С другой стороны, сложно объяснить двусмысленность данной приметы: в разных прочтениях собака спасает от бедствия и одновременно служит источником неприятностей во время этого природного явления, находясь рядом с человеком. Подобные воззрения могут быть обусловлены «способностью черта обращаться в этих животных, скрываться в них от грома» [10, с. 94].

Самой многочисленной (10) в китайской лингвокультуре является группа, содержащая фенологические приметы. В ней наблюдаются определенные сходства с поговорками русского происхождения. Так, русская примета *Собака катается – к дождю и снегу* совпадает с формулировкой китайской поговорки *狗爬地主阴雨* [27, с. 53] (букв. 'Собака катается по земле – к дождю'). Отсутствие компонента *снег* в китайской примете очевидно: для климатической зоны Китая характерна ярко выраженная смена времен года, которая зимой сопровождается мощными тайфунами с небольшим количеством осадков, а летом – высокой влажностью, теплыми южными ветрами и обильными муссонными дождями.

В анализируемых поговорках наблюдается совпадение первой части приметы, содержащей условие, при различии частей, находящихся в постпозиции и содержащих следствие. Так, одинаковая прогнозирующая часть *собака траву ест* получает противоположный результат: «к дождю» в русском варианте поговорки и «к солнечной погоде» в китайском. Прогноз «к дождю» в китайских вариантах поговорки осуществляется в следующих случаях: «собака плещется в воде», «собака спит на куче пепла» и «собака спит на возвышении».

Как в русских источниках, так и в китайских словарях содержатся повторяющиеся приметы. Их различие заключается в замене отдельных компонентов – субституции – при сохранении плана содержания. Например, в русской поговорке *Собака воет книзу (к земле) – к покойнику; кверху – к пожару* [11, с. 375] прогнозирующая часть содержит наречия, указывающие на направление движения *кверху, книзу*, тогда как в «Словаре русских суеверий» указанные компоненты заменены на деепричастия *опустив* и *подняв*: *Собака воет, опустив морду, – к покойнику; подняв, – к пожару* [9, с. 392]. Подобные варианты встречаются и в китайских поговорках. Так, в поговорках *丝毛狗褪毛不尽, 主梅水未止* [27, с. 53] (букв. 'Собака с шелковистой шерстью линяет не полностью – к затяжному весеннему (сливовому) дождю') и *狮毛狗 (又叫长毛狗) 换毛不干净, 预兆梅雨还不会结束* [28, с. 45] (букв. 'Собака с львиной гривой (также называют: собака с длинной шерстью) линяет не полностью – к затяжному весеннему (сливовому) дождю'), содержащихся в источниках разных лет, компонент *с шелковистой шерстью* заменен на сочетание *с львиной гривой*.

Кроме того, в русских поговорках наблюдается расширение или сужение состава приметы. Например, ср.: *Собачий вой – на вечный покой. Ночной собачий вой – к покойнику* [11, с. 375] и *Собачий вой – на вечный покой* [9, с. 438]. Расширение поговорки можно уви-

деть в следующем примере: *Собака скучает, траву ест – к дождю* [9, с. 438], когда в «Пословицах русского народа» В. И. Даля компонент *скучает* отсутствует.

**Выводы.** Итак, «народные приметы – это проверенные временем предсказания, основанные на презумпции скрытой связи между явлениями природы, свойствами предметов и событиями человеческой жизни, выраженные в краткой, метафористической форме» [22, с. 5]. Приметы, содержащие зоонимическую лексику, отображают взаимосвязь, которая существует между человеком и животным на протяжении тысячелетий. В них находят отражение наблюдения человека за особенностями поведения животного, сводящиеся к определенной прогнозирующей формуле.

Проведенный анализ русских и китайских примет, содержащих номинацию *собака*, позволил выявить численное превосходство данных паремий в русском языке: из двух источников были отобраны 44 единицы, тогда как восемь лексикографических источников китайского происхождения содержат всего 23 единицы. Словари обоих языков фиксируют варианты паремий, схожих в плане содержания, но различных в плане выражения. Замена компонентов, расширение и сужение количественного состава приметы свойственны в основном русскому языку.

На примере паремий русского и китайского происхождения, содержащих номинацию *собака*, можно делать вывод о ее культурологическом значении: это животное наделено в народном представлении двойственной символикой и демоническими свойствами. С одной стороны, она является охранником людей и особенности ее поведения предупреждают человека об опасности, а с другой, собака может быть вместилищем нечистой силы и приносить людям неудачу и болезнь. Трактовка образа собаки в русских приметах напрямую связана с православной традицией; в китайской культуре религиозные убеждения не имеют определяющего значения, при этом тотемные верования древних китайцев находят отражение в паремиях.

Перспективным направлением будущих исследований является лингвокультурологический анализ примет, содержащих зоонимы *кошка*, *свинья*, *лошадь* и т. д., которые покажут взаимосвязь особенностей труда и быта предшествующих поколений, духовного мира человека, закономерностей природы с действиями животных.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19. – Воронеж, 1998. – 41 с.
2. Багана Ж., Михайлова Ю. С. Фаунонимическая лексика в системе языка и ее национально-культурная специфика (на материале лексических единиц «лошадь», «конь», «свинья» в русском, английском и немецком языках) // Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки. – 2011. – № 24(119). – С. 84–93.
3. Белевцова Т. Б. Зооморфная метафора как отражение русской языковой картины мира // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4(285). – С. 185–189.
4. Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового Завета. Канонические. – Хельсинки : St. Michel Print Mikkel, 1990. – 1224 с.
5. Васильев Л. С. История религий Востока (религиозно-культурные традиции и общество) : учеб. пособие для вузов по спец. «История». – М. : Высшая школа, 1983. – 368 с.
6. Галимова О. В. Национально-культурная специфика зоонимической лексики, характеризующей человека: на материале русского и немецкого языков : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – Уфа, 2004. – 309 с.
7. Гишкаева Л. Н., Ломакина О. В. Зооним волк во фразеологии и паремиологии: культурные коннотации (на материале русского, украинского, чеченского и английского языков) // WEST – EAST: Scientific Journal. – 2019. – Vol. 2. – № 1 (October 2019) – С. 23–27.
8. Грдина Т. А. Объяснительный словарь детских инноваций. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2012. – 202 с.
9. Грушко Е. А., Медведев Ю. М. Словарь русских суеверий, заклинаний, примет и поверий. – Н. Новгород : Русский купец и Братья славяне, 1995. – 560 с.

10. Гура А. В. Собака // Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5-ти томах / под ред. Н. И. Толстого. – Т. 5 : С (Сказка) – Я (Ящерица). – М. : Международные отношения, 2014. – С. 93–95.
11. Даль В. И. Пословицы русского народа : сборник : в 2 т. Т. 2. – М. : Терра ; Книжная лавка – РТР, 1996. – 424 с.
12. Жуковская Н. П. Библизмы французского языка. Заимствования, фразеологизмы, цитаты, персонажи, аллюзии. Опыт французско-русского комментированного словаря терминов и выражений, имеющих библейский источник. – М. : Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2006. – 384 с.
13. Заянчковский И. Ф. Животные, приметы и предрассудки. – М. : Знание, 1991. – 256 с.
14. Колова Д. Д., Ломакина О. В. Словарное и дискурсивное направления реконструкции паремиологической картины мира: опыт интерпретации (на материале русского языка) // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 3(103). – С. 78–87.
15. Куражова И. В. Имена животных как отражение ценностной картины мира в английской лингвокультуре : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. – Иваново, 2007. – 201 с.
16. Курбанов И. А. Анализ зоосимволики в русском и английском языках : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – М., 2000. – 437 с.
17. Маругина Н. И. Концепт «собака» как элемент русской языковой картины мира // Язык и культура. – 2009. – № 2(6). – С. 11–30.
18. Минеева З. И. Полисемия в русских зоотропах // Знание. Понимание. Умение. – 2014. – № 3. – С. 328–338.
19. Новыхова Г. Б. История изучения зоонимов в отечественном языкознании // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 4. – С. 11–13.
20. Позднякова А. В. Зооним собака в русских пословицах // Язык и культура региона как составляющие образовательного пространства : сборник материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. Т. Ф. Новикова. – Белгород : ООО «Эпицентр», 2017. – С. 157–160.
21. Словарь русского языка : в 4-х т. Т. 4 : С – Я / под ред. Г. А. Разумниковой. – М. : Русский язык, 1984. – 782 с.
22. Харченко В. К. Малоизвестные приемы и методики исследования языкового материала. – М. : Издательство литературного института им. А. М. Горького, 2008. – 128 с.
23. Янгутов Л. Е. О добуддийских религиозных верованиях Китая // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – № 6(1). – С. 8–14.
24. 班固. 汉书. 北京: 中华书局, 1962. 4273 页 (Бань Гу. Ханьшу. – Пекин : Китайское книжное издательство, 1962. – 4273 с.).
25. 陈勤建. 中国风俗小辞典. 上海辞书出版社, 2008. 620 页 (Чэнь Циньцзянь. Словарь китайских обычаев / под ред. Чэнь Циньцзянь. – Шанхай : Шанхайское издательство лексикографической литературы, 2008. – 620 с.)
26. 翟灏. 通俗编. 北京: 中华书局, 2013. 700 页 (Ди Хао. Книга обычаев. – Пекин : Китайское книжное издательство, 2013. – 700 с.)
27. 梁章钜. 农候杂占. 北京: 中华书局, 1956. 116 页 (Лян Чжанчжу. Сборник гаданий земледелия. – Пекин : Китайское книжное издательство, 1956. – 116 с.)
28. 田家五行选释. 江苏省建湖县《田家五行》选释小组 / 姜元礼编. 北京: 中华书局, 1976. 86 页 (Избранный комментарий пяти земледельческих стихий. Избранный комментарий пяти земледельческих стихий уезда Цзяньхусянь провинции Цзянсу / под ред. Лоу Юаньли. – Пекин : Китайское книжное издательство, 1976. – 86 с.)
29. 王小盾. 原始信仰中国古神. 上海: 上海古籍出版社, 1989. 166 页 (Ван Сяодунь. Ранние верования и древние божества Китая. – Шанхай : Шанхайское издательство древней литературы, 1989. – 166 с.)
30. 现代汉语词典. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编 (第5版), 北京: 商务印书馆, 2005. 1866 页 (Словарь современного китайского языка / под ред. словарного редакционного отдела Института лингвистики Китайской академии общественных наук. – 5-е изд. – Пекин : Коммерческое Издательство, 2005. – 1866 с.)
31. 中国俗语大辞典: 王力题/温端政主编. 上海: 上海辞书出版社, 2011. 1137 页 (Большой словарь китайских поговорок. Ответы Ван Ли / под ред. Вэнь Дуаньчжэн. – Шанхай : Шанхайское издательство лексикографической литературы, 2011. – 1137 с.)
32. 中国谚语大辞典: 辞海版/温端政主编. 上海辞书出版社, 2011. 1137 页 (Большой словарь китайских пословиц. Энциклопедическое издание (Цыхай) / под ред. Вэнь Дуаньчжэн. – Шанхай : Шанхайское издательство лексикографической литературы, 2011. – 1137 с.)
33. 中华古谚语大辞典/张鲁原著. 上海大学出版社, 2011. 476 页 (Большой словарь древних китайских пословиц / под ред. Чжан Луюань. – Шанхай : Изд-во Шанхайского университета, 2011. – 476 с.)

Статья поступила в редакцию 15.07.2020

REFERENCES

1. Babushkin A. P. Tipy konceptov v leksiko-frazeologicheskoj semantike yazyka, ih lichnostnaya i nacional'naya specifika : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.19. – Voronezh, 1998. – 41 s.
2. Bagana Zh., Mihajlova Yu. S. Faunonimicheskaya leksika v sisteme yazyka i ee nacional'no-kul'turnaya specifika (na materiale leksicheskikh edinic «doshad'», «kon'», «svin'ya» v russkom, anglijskom i nemeckom yazykah) // Nauchnye vedomosti BelGU. Ser. Gumanitarnye nauki. – 2011. – № 24(119). – S. 84–93.
3. Belevcova T. B. Zoomorfnyaya metafora kak otrazhenie russkoj yazykovoj kartiny mira // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2019. – № 4(285). – S. 185–189.
4. Bibliya. Knigi Svyashchennogo pisaniya Vethogo i Novogo Zaveta. Kanonicheskie. – Hel'sinki : St. Michel Print Mikkeli, 1990. – 1224 s.
5. Vasil'ev L. S. Istoriya religij Vostoka (religiozno-kul'turnye tradicii i obshchestvo) : ucheb. posobie dlya vuzov po spec. «Istoriya». – M. : Vysshaya shkola, 1983. – 368 s.
6. Galimova O. V. Nacional'no-kul'turnaya specifika zoonimicheskogo leksiki, harakterizuyushchej cheloveka: na materiale russkogo i nemeckogo yazykov : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – Ufa, 2004. – 309 s.
7. Gishkaeva L. N., Lomakina O. V. Zoonim volk vo frazeologii i paremiologii: kul'turnye konnotacii (na materiale russkogo, ukrainskogo, chechenskogo i anglijskogo yazykov) // WEST – EAST: Scientific Journal. – 2019. – Vol. 2. – № 1 (October 2019) – S. 23–27.
8. Gridina T. A. Ob'yasnitel'nyj slovar' detskih innovacij. – Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2012. – 202 s.
9. Grushko E. A., Medvedev Yu. M. Slovar' russkikh sueverij, zaklinanij, primet i poverij. – N. Novgorod : Russkij kupec i Brat'ya slavyane, 1995. – 560 s.
10. Gura A. V. Sobaka // Slavyanskije drevnosti: Etnolingvisticheskij slovar' v 5-ti tomah / pod red. N. I. Tolstogo. – T. 5 : S (Skazka) – Ya (Yashcherica). – M. : Mezhdunarodnye otnosheniya, 2014. – S. 93–95.
11. Dal' V. I. Poslovicy russkogo naroda : sbornik : v 2 t. T. 2. – M. : Terra ; Knizhnaya lavka – RTR, 1996. – 424 s.
12. Zhukovskaya N. P. Bibleizmy francuzskogo yazyka. Zaimstvovaniya, frazeologizmy, citaty, personazhi, allyuzii. Opyt francuzsko-russkogo kommentirovannogo slovary terminov i vyrazhenij, imeyushchih biblejskij istochnik. – M. : Pravoslavnyj Svyato-Tihonovskij gumanitarnyj universitet, 2006. – 384 s.
13. Zayanchkovskij I. F. Zhivotnye, primety i predrassudki. – M. : Znanie, 1991. – 256 s.
14. Komova D. D., Lomakina O. V. Slovarnoe i diskursivnoe napravleniya rekonstrukcii paremiologicheskogo kartiny mira: opyt interpretacii (na materiale russkogo yazyka) // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2019. – № 3(103). – S. 78–87.
15. Kurazhova I. V. Imena zhivotnyh kak otrazhenie cennostnoj kartiny mira v anglijskoj lingvokul'ture : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.04. – Ivanovo, 2007. – 201 s.
16. Kurbanov I. A. Analiz zoosimvoliki v russkom i anglijskom yazykah : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19. – M., 2000. – 437 s.
17. Marugina N. I. Koncept «sobaka» kak element russkoj yazykovoj kartiny mira // Yazyk i kul'tura. – 2009. – № 2(6). – S. 11–30.
18. Mineeva Z. I. Polisemiya v russkikh zootropah // Znanie. Ponimanie. Umenie. – 2014. – № 3. – S. 328–338.
19. Nov'yuhova G. B. Istoriya izucheniya zoonimov v otechestvennom yazykoznanii // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. – 2019. – № 4. – S. 11–13.
20. Pozdnyakova A. V. Zoonim sobaka v russkikh posloviach // Yazyk i kul'tura regiona kak sostavlyayushchie obrazovatel'nogo prostranstva : sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / otv. red. T. F. Novikova. – Belgorod : OOO «Epicentr», 2017. – S. 157–160.
21. Slovar' russkogo yazyka : v 4-h t. T. 4 : S – Ya / pod red. G. A. Razumnikovej. – M. : Russkij yazyk, 1984. – 782 s.
22. Harchenko V. K. Maloizvestnye priemy i metodiki issledovaniya yazykovogo materiala. – M. : Izdatel'stvo literaturnogo instituta im. A. M. Gor'kogo, 2008. – 128 s.
23. Yangutov L. E. O dobuddijskikh religioznyh verovaniyah Kitaya // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – № 6(1). – S. 8–14.
24. 班固. 汉书. 北京 : 中华书局, 1962. 4273 页 (Ban' Gu. Han'shu. – Pekin : Kitajskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1962. – 4273 s.).
25. 陈勤建. 中国风俗小辞典. 上海辞书出版社, 2008. 620 页 (Chen' Cin'czyan'. Slovar' kitajskikh obychaev / pod red. Chen' Cin'czyan'. – Shanhaj : Shanhajskoe izdatel'stvo leksikograficheskoy literatury, 2008. – 620 s.)
26. 翟灏. 通俗编. 北京 : 中华书局, 2013. 700 页 (Di Hao. Kniga obychaev. – Pekin : Kitajskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2013. – 700 s.)
27. 梁章钜. 农候杂占. 北京 : 中华书局, 1956. 116 页 (Lyan Chzhanchzhu. Sbornik gadanij zemledeliya. – Pekin : Kitajskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1956. – 116 s.)

28. 田家五行选释. 江苏省建湖县《田家五行》选释小组/娄元礼编.北京:中华书局, 1976. 86 页. (Izbrannyj kommentarij pyati zemledeľ'cheskih stihij. Izbrannyj kommentarij pyati zemledeľ'cheskih stihij uezda Czyan'husyan' provincii Czyansu/ pod red. Lou Yuan'li. – Pekin : Kitajskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1976. – 86 s.)
29. 王小盾. 原始信仰中国古神.上海:上海古籍出版社, 1989. 166 页 (Van Syaodun'. Rannie verovaniya i drevnie bozhestva Kitaya. – Shanhaj : Shanhajskoe izdatel'stvo drevnej literatury, 1989. – 166 s.)
30. 现代汉语词典.中国社会科学院语言研究所词典编辑室编 (第5版),北京:商务印书馆, 2005. 1866 页 (Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka / pod red. slovarnogo redakcionnogo otdela Instituta lingvistiki Kitajskoj akademii obščestvennyh nauk. – 5-e izd. – Pekin : Kommercheskoe Izdatel'stvo, 2005. – 1866 s.)
31. 中国俗语大辞典:王力题/温端政主编.上海:上海辞书出版社, 2011. 1137 页 (Bol'shoj slovar' kitajskih pogovorok. Otvety Van Li / pod red. Ven' Duan'chzhen. – Shanhaj : Shanhajskoe izdatel'stvo leksikograficheskoj literatury, 2011. – 1137 s.)
32. 中国谚语大辞典:辞海版/温端政主编.上海辞书出版社, 2011. 1137页 (Bol'shoj slovar' kitajskih poslovic. Enciklopedičeskoe izdanie (Cyhaj) / pod red. Ven' Duan'chzhen. – Shanhaj : Shanhajskoe izdatel'stvo leksikograficheskoj literatury, 2011. – 1137 s.)
33. 中华古谚语大辞典/张鲁原编著.上海大学出版社, 2011. 476 页 (Bol'shoj slovar' drevnih kitajskih poslovic / pod red. Chzhan Luyuan'. – Shanhaj : Izd-vo Shanhajskogo universiteta, 2011. – 476 s.)

The article was contributed on July 15, 2020

#### **Сведения об авторах**

*Гоу Яньминь* – аспирант кафедры иностранных языков Российского университета дружбы народов, г. Москва, Россия; e-mail: yan04min06@gmail.com

*Коровина Светлана Геннадьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Российского университета дружбы народов, г. Москва, Россия; e-mail: svetlanakorovina@list.ru

#### **Author information**

*Gou Yanmin* – Post-graduate Student, Department of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia; e-mail: yan04min06@gmail.com

*Korovina, Svetlana Gennadyevna* – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia; e-mail: svetlanakorovina@list.ru

УДК [811.1+811.512.111]’373.2

DOI 10.37972/chgpu.2020.108.3.005

*Т. Ю. Гурьянова<sup>1</sup>, К. В. Фадеева<sup>2</sup>, Е. А. Ваганова<sup>2</sup>*

**ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ  
ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СОСЕДНИМ НАРОДАМ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ЭТНОНИМОВ РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКОВ)**

<sup>1</sup>*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,  
г. Чебоксары, Россия*

<sup>2</sup>*Чебоксарский институт (филиал) Московского политехнического  
университета, г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В условиях динамичного развития поликультурного общества, а также ускорившейся глобализации и взаимопроникновения культур народов практическую значимость приобретает исследование страноведческой и лингвокультурной направленности. Фразеологизмы используются в речи всех слоев населения, они связаны с повседневными заботами людей. На формирование этнонимов повлияла история развития народов, их традиции, обычаи и культура. Таким образом, фразеологизмы с этнонимами отражают национальный менталитет, их изучение не теряет своей актуальности.

В данной статье рассмотрены проблемы языковой репрезентации ценностного отношения к соседним народам, проанализированы особенности фразеологизмов русского, английского, французского, немецкого и чувашского языков. Практическим материалом исследования являются фразеологизмы и этнонимы, используемые носителями русского, английского, французского, немецкого и чувашского языков. Анализ отобранных фразеологизмов с национальным компонентом показал, что их коннотативная окраска различна. На ее формирование повлияли различные экономические, политические и культурные события. Приведены примеры, отражающие негативное восприятие соседних народов. Незначительная часть рассмотренных фразеологизмов имеет позитивный смысл. В статье рассматриваются причины формирования некоторых фразеологизмов с этнонимами на конкретных примерах. Подобное исследование может найти свое применение в теории межкультурной коммуникации, так как оно является необходимым для студентов, изучающих иностранные языки.

**Ключевые слова:** *фразеологическая единица, этноним, ценностное отношение, соседние народы, коннотация.*

*T. Yu. Guryanova<sup>1</sup>, K. V. Fadeeva<sup>2</sup>, E. A. Vaganova<sup>2</sup>*

**LANGUAGE REPRESENTATION OF AXIOLOGICAL ATTITUDE  
TO NEIGHBOUR NATIONS (ON THE ETHNONYMY MATERIAL  
OF LANGUAGES OF DIFFERENT STRUCTURES)**

<sup>1</sup>*I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia*

<sup>2</sup>*Cheboksary Institute (Branch) of Moscow Polytechnic University, Cheboksary, Russia*

**Abstract.** In the context of the dynamic development of a multicultural society, the process of globalization, and the interpenetration of cultures of peoples, the research of cross-cultural and linguistic orientation becomes of practical importance. Phraseological units are used in the speech of all segments of the population, they are related to the daily concerns of people. The formation of ethnonyms was influenced by the history of peoples' development, their traditions, customs and culture. Thus, phraseological units with ethnonyms reflect the national mentality and their study is still relevant.

The article describes the problems of language representation of attitudes towards neighboring nations, analyzed the peculiarities of Russian, English, French, German and Chuvash idioms with ethnonyms used by native speakers. The analysis demonstrated that the connotation of the idioms is different. Various economic, political and cultural factors influenced it. The article provides some examples of negative attitude to neighboring nations. Some of the analyzed idioms are characterized by positive connotation. This article also considers the reasons for the formation of some idioms with ethnonyms.

The results of the study can be employed in the theory of intercultural communication, since it is essential for foreign language learners.

**Keywords:** *idiom, ethnonym, axiological attitude, neighbouring nations, connotation.*

**Введение.** Способы воспринимать окружающую действительность и взаимодействовать с ней отличаются у разных народов. Лингвокультурным выражением взаимодействия народов являются пословицы, поговорки, фразеологизмы с этнонимами.

Цель исследования – системный анализ фразеологических единиц с этнонимами с точки зрения отображения ценностного отношения к соседним народам через лингвокультурные характеристики этнонимов в русском, английском, французском, немецком и чувашском языках.

Предмет исследования – коннотативная окраска фразеологизмов с этнонимами в разноструктурных языках.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Интерес к этнонимам обусловлен политическими, историческими и этнокультурными реалиями. Данный пласт лексики интересен и с точки зрения этимологии. Изучение этнонимов позволяет проследить историю народов, контакты между различными нациями, выявить особенности восприятия представителями этнических общностей себя и соседних народов. Этнонимы активно участвуют в образовании фразеологических единиц, а также приобретают коннотации.

Проблемы «коннотации» и «коннотативного значения» рассматривались такими лингвистами, как О. С. Ахманова, Ю. Д. Апресян, В. Н. Телия, Г. В. Кольшанский, Н. Д. Арутюнова, О. Н. Ракитина и другие. Г. В. Кольшанский понимает коннотацию как «новые компоненты содержания единиц, довлеющие над исходными значениями и проявляющиеся в определенном контексте» [6, с. 93]. Понятие «коннотация» трактуется учеными неоднозначно. Однако данное понятие обладает такими признаками, как эмоциональность, оценочность, стилистическая экспрессия. Значение фразеологизма с компонентом-этнонимом включает в себя когнитивную и прагматическую (оценочную) составляющие. Использование фразеологизмов обогащает речь, придает ей живость и образность, но в то же время создает определенные трудности [3, с. 32].

**Материал и методы исследования.** Теоретической основой исследования послужили научные труды таких лингвистов, как Ш. Балли, В. В. Виноградов, Е. Ф. Арсентьева, Н. И. Ашмарин, А. М. Бабкин, Т. А. Барабаш, Л. К. Байрамова, А. П. Василенко, Т. М. Веренич, А. В. Кунин, В. А. Никонов, Н. М. Шанский.

Л. К. Байрамова, исследуя фразеологические единицы, выделяет 2 класса лакунарных единиц: уровневые фразеологические единицы, которые включают в себя фразеологизмы, морфемные, стилистические, морфологические, синтаксические и фонетические единицы языка; мотивированные и немотивированные лакунарные единицы [2]. Немотивированные фразеологические единицы (далее – ФЕ) появляются вопреки наличию соответствующей реалии в жизни народа одного из сопоставляемых языков. К теме нашего исследования имеют отношение мотивированные фразеологические единицы. В качестве мотивированных фразеологических единиц ученые выделяют фразеологические единицы с этнонимами, представляющие собой фразеологизмы, отражающие традиции повседневной жизни и быта народа сопоставляемых языков.

В свете анализируемой проблемы интерес представляют работы С. Г. Тер-Минасовой, Д. Р. Мацумото, С. МакГарти, раскрывающие проблемы чужой культуры и этнических стереотипов.

Материалом исследования послужили русские, французские, английские, немецкие, чувашские фразеологизмы, выбранные из таких лексикографических источников, как «Фразеологический словарь русского языка» под редакцией А. И. Молоткова, словарь «Фразеологизмы в русской речи» А. М. Мелерович, В. М. Мокиенко, «Новый большой французско-русский фразеологический словарь» под редакцией В. Г. Гака, «Французско-русский словарь фразеологических соответствий» С. М. Кравцова, «Большой англо-русский фразеологический словарь» А. В. Кунина, «Немецко-русский фразеологический словарь» Л. Э. Бинович, «Русско-чувашский фразеологический словарь» М. Ф. Чернова. Нами были выбраны ФЕ с компонентом-этнонимом из разноструктурных языков, так как для нашего исследования представляет интерес выявление общего и особенного в их коннотативном значении.

В ходе исследования применялись следующие методы: описательный, компонентный и сопоставительный анализ. С точки зрения лингвистического анализа особенности фразеологизмов с компонентом-этнонимом определялись с учетом критериев, таких как 1) образность фразеологизмов; 2) их грамматические модели; 3) их компонентный состав; 4) их функционально-стилевые особенности.

С целью выявления ценностного отношения к соседним народам через лингвокультурные характеристики этнонимов в русском, английском, французском, немецком и чувашском языках нами была отобрана 91 ФЕ, получившая наиболее широкое распространение среди народов. Отобранные фразеологические единицы обладают эмоциональной окрашенностью, для них характерна стилистическая экспрессия. Исследуемые фразеологизмы с этнонимами, иллюстрирующие отношение к соседним народам, мы отнесли к двум группам: 1) негативно характеризующие другие народы; 2) позитивно (привлекательно) характеризующие другие народы.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В английском, французском и немецком языках к стилистически нейтральным относят следующие фразеологизмы с компонентом-этнонимом «*Russian / russe / der Russe (русский)*». Англ.: *Russian roulette (безрассудное, рискованное поведение)*, *Russian dinner (гостеприимный, обильный ужин)*, *Russian salad (салат «Оливье», винегрет)*, *Russian egg (яйцо вкрутую с майонезом или икрой)*, *Russian tea (чай с лимоном и коньяком)*; фран.: *chaussettes russes (портянки)*, *roupée russe (матрешка)*, *salade russe (салат «Оливье», винегрет)*, *hockey russe (хоккей с мячом)*; нем.: *der Russische Bär (увалень, неуклюжий парень)*, *der Russische Tee (чай с лимоном)*, *Russisches Roulette (рискованность, азарт)*. Данные устойчивые выражения нейтрально описывают русского человека, его традиции и особенности культуры.

Негативные характеристики оказались наиболее распространенными – 82 % от общего числа фразеологических единиц с этнонимами. В них соседние народы характеризуются как обманщики, опасные люди, ненадежные партнеры по бизнесу, негостеприимные соседи. Такие коннотативные значения присущи наибольшему количеству английских и французских идиом. Например, англ.: *Dutch feast (прием, на котором хозяин напивается первым)*, *Dutch concert (шум и крики пьяной толпы)*, *Scotch coffee (ненастоящий кофе)*, *Irish evidence (лжесвидетельство)*, *to assist in the French sense (присутствовать, но не помогать)*, *Irish (Mexican) promotion (обман, введение в заблуждение)*, *Jew cheque (обман, мошенничество)*, *Polish parliament (беспорядок)*; фран.: *crétin des Alpes (круглый дурак)*, *faire des promesses de Gascon (давать пустые обещания)*, *de bas Breton (некультурный)*, *s'en aller / filer à l'anglaise (невежливый)*, *renouvelé des Grecs (обман, введение в заблуждение)*; нем.: *englisch / auf englische Art einkaufen (лживость, недобросовест-*

ность), *englisch schrauben* (злупость), *einen Türken bauen* (ненадежность), *etwas türken* (фальшивость), *sich auf französisch verabschieden* (невоспитанность), *sich auf französisch verabschieden* (наглость) *alter Schwede* (хитрость), *hausen wie die Schweden* (неумелое ведение хозяйства), *eine italienische Nacht* (праздный образ жизни), *stolz wie ein Spanier* (гордыня, надменность), *Zigeunern* (лживость, склонность к воровству).

В процессе интерпретации фразеологизмов с этнонимами мы выделили две группы: с отрицательной (в основе которой лежит осуждение, неприятие, интолерантность) и положительной (в основе которой лежит одобрение, принятие, толерантность) коннотацией. Данные характеристики этнонимов передают социально устоявшиеся, стереотипные, часто устаревшие оценки какого-либо явления.

В проанализированных фразеологизмах с этнонимами в английском языке нет единиц с позитивной коннотацией, кроме ФЕ с компонентом-этнонимом «*English*». Родной язык для англичан является воплощением национального характера, предметом национальной гордости. Другие составляющие фразеологической единицы с компонентом-этнонимом «*English*» ему противопоставляются, за счет чего достигается их отрицательная коннотация. Английские этнонимы не отражают принципов демократии, этнокультурной толерантности, гуманизма [7, с. 49]. Соседние народы воспринимаются как скупые, склонные к обману, чрезмерному употреблению алкоголя, невежливые нации. Фразеологизмы с этнонимами демонстрируют не присущие тому или иному народу качества, а их субъективную оценку англичанами, выражающуюся в терминах «непонятный», «лживый», «неорганизованный» [3, с. 33].

В речи регулярно воспроизводятся высказывания с тем или иным этнонимом и его производными, которые не фиксируются словарями. Они также имеют коннотативную окраску. Исторически сложилось, что фразеологизм с компонентом-этнонимом «*англичанин*» наиболее часто употребляется во французском этнонимиконе. Фразеологизмы с данным компонентом-этнонимом подверглись фонетическим и орфографическим деформациям: *Angluche*, *Angliche*, *Anglois*. В процессе исторического развития графическое оформление этнонимов в чувашском языке также менялось, например, мы можем встретить разные варианты написания этнонима «француз» и его дериватов: *хрантсус*, *хрансус*, *хранцуски*, *хранчус*.

Если сравнить английский и французский языки, то позитивные, хвалебные фразеологизмы встречаются больше во французском: *aller à pied comme un Basque* (иметь красивую походку), *avoir l'oeil américain* (трезво оценивать действительность), *marcher à l'espagnole* (иметь подтянутый внешний вид).

Немецкий язык также богат ФЕ с этнонимами, получившими среди немцев широкое распространение. Данные этнонимы заинтересовали немцев необычными традициями определенных народов, особенностями характера и жизнедеятельности в целом. ФЕ с компонентом-этнонимом показывают отношения немцев к их ближайшим соседям, с которыми Германия сотрудничала на протяжении многих веков (*der Franzose*, *der Englisch*, *der Schwede*, *der Italiener*, *der Spanier*, *der Jude*, *der Türke*, *der Tatar*, *der Neger*), также к азиатской культуре (*chinesisch*) и русским обычаям (*russisch*): *die chinesische Mauer* (недоступность, отдаленность), *handeln wie ein Jude* (умение вести денежные дела), *ewiger Jude* (суетливость, спешка).

Рассмотрев данные примеры немецких фразеологизмов, мы определили, что ФЕ немецкого языка с компонентом-этнонимом в основном указывают на такие качества, как фальшивость, ненадежность, скупость, невоспитанность, хитрость. Негативное и нейтральное отношение немцев к китайцам объясняется непонятностью китайского языка и особенностями мышления китайского народа. Фразеологизмы с компонентом-этнонимом «*der Jude*» оценивают такие стереотипные черты еврея, как скупость, умение

вести торговлю, суетливость. ФЕ с компонентом-этнонимом «*der Russe*» несут в себе нейтральную окраску. Этностереотипы об итальянцах, турках, шведах, французах, татарах также не имеют положительных оценок.

В отличие от английских, французских и немецких, чувашские и русские ФЕ с компонентом-этнонимом немногочисленны, однако их семантическая структура допускает факкультативное коннотативное значение.

Чувашские этнонимы часто представляют собой фонетические адаптации самоназваний соседних народов. Данная ситуация объясняется малой миграционной активностью чувашского народа, приводившей к узости межкультурных контактов [8, с. 9]. Возникновение в чувашском языке этнонимов хронологически подразделяется на четыре условных периода: древний, старый, новый и новейший [9, с. 54].

Формирование наиболее плодотворного новейшего периода образования чувашских этнонимов берет свое начало в XX в. Этнонимы представляют собой заимствования из русского языка с минимальными фонетическими или морфологическими изменениями исходных форм: *вырӑс* ≤ рус. *русский*, *хрантсус* ≤ рус. *француз*, *мёрикан* ≤ рус. *американец*, *испан* ≤ рус. *испанец*, *итальян* ≤ рус. *итальянец*, *корей* ≤ рус. *кореец*, *норвег* ≤ рус. *норвежец* и др. Некоторые заимствования не подверглись трансформациям: *венгр* ≤ рус. *венгр*, *монгол* ≤ рус. *монгол*, *поляк* ≤ рус. *поляк* [1], [11].

Для нашего исследования представляют интерес чувашские этнонимы старого периода, появившиеся в языке в XVI–XVIII вв.; развитые коннотативные значения наблюдаются лишь у их незначительной части. Чувашские фразеологизмы с компонентом-этнонимом выгодно отличает наличие большего числа ФЕ с позитивной, хвалебной коннотацией: *вырӑс пек тӑхӑнӑ* (*красиво одетый*), *касак кин* (*шустрый, бойкий*), *майра утти* (*женщина, имеющая красивую походку*), *тутарӑн хӑйӗнчен малтан ӑсӗ виӗӗ сӑхрӑмран пырать тесе ахаль каламан ваттисем* (*умный, сообразительный*). Русский народ ассоциируется с красотой, татары оцениваются как сообразительный и в то же время хитрый народ. Чувашские ФЕ с компонентом-этнонимом «*чикан*» имеют также негативное значение: *хура чикан пек* (*опасный, подозрительный*) [1], [10], [11].

Русских ФЕ с компонентом-этнонимом очень мало. По мнению Е. Н. Ясюкевич, на тысячу отобранных русских ФЕ приходится одна с этнонимом. И почти все они носят негативно насмешливый характер [11].

Ефремов Е. А. в работе [4] анализирует русские ФЕ. Там представлены паремии и фразеологизмы, которые характеризуют представителей тех или иных этносов. В русском языке есть пословицы «*Что русскому хорошо, то немцу – смерть*»; «*Незванный гость хуже татарина*» и ФЕ «*хвалить / выхваливать как цыган кобылу*»; «*искать кобылу у татарина / цыган*»; «*скупой как еврей*»; «*курить как турок*»; «*хитрый как 100 китайцев*»; «*пьяный как поляк*»; «*визжать как пленный румын*»; «*бледный как якут*»; «*пьет как финн в Питере*»; «*(по-)гореть как швед под Полтавой*». И среди них нет ни одной с положительной коннотацией.

**Выводы.** Сопоставив в ходе нашего исследования качества, которыми наделяют представителей соседних народов англичане, французы, немцы, русские и чуваша, мы можем заключить, что они имеют некоторые схожие черты: выражают общее представление об иностранном как о чужом, непонятном, неправильном; репрезентируют определенный набор черт характера, особенности интеллектуального развития, присущие данному народу. Особенно это характерно для английских фразеологизмов, где не было отмечено позитивных коннотаций.

В результате лингвистического анализа была выявлена общность компонентного и лексико-грамматического состава фразеологизмов с компонентом-этнонимом в английском, французском и немецком языках. В русской и чувашской фразеологии выделяются

обороты, грамматические конструкции которых построены по моделям, не существующим или редко встречающимся в языках с преобладающими чертами аналитизма. Характеристика фразеологических образов подтверждает ценностное отношение народов к их историческому прошлому. Анализируя функционально-стилевые особенности фразеологизмов с компонентом-этнонимом, необходимо отметить, что сфера их употребления – разговорный стиль речи.

Проанализированные примеры позволяют сделать вывод, что в языке фиксируются и передаются из поколения в поколение фразеологические единицы с компонентом-этнонимом. Данные устойчивые языковые единицы образуют ментальные установки, стереотипы. В свою очередь, стереотипы не всегда оказывают политкорректное влияние на культуру, заставляют нас «навешивать ярлыки» [5]. Этнонимы часто обладают отрицательными коннотациями, которые активизируют в сознании человека резкое и негативное отношение к другим народам. Это, в свою очередь, может привести к межкультурным конфликтам, а также проявлению этноцентризма, который не приемлем в современном обществе, где все ведущие страны являются многонациональными и поликультурными. Преимущественно негативные коннотации способствуют отрицанию ценности «другого», развитию ксенофобии и препятствуют межкультурному диалогу. Лишь незначительная часть рассмотренных фразеологизмов из разноструктурных языков позитивно характеризует соседние народы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Ашмарин Н. И.* Чăваш сăмахĕсен кĕнеки (Словарь чувашского языка) : в 17 т. – Чебоксары : Руссика, 1994–2000.
2. *Байрамова Л. К.* Аксиологизм человеческих эмоций (смех – плач) и его отражение в языке // Филологические науки. – 2006. – № 1. – С. 81–89.
3. *Гурьянова Т. Ю., Фадеева К. В.* Репрезентация отношения к другим народам в поликультурном пространстве (на материале фразеологического фонда русского, английского, французского языков) // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков : сб. ст. – Н. Новгород, 2019. – С. 31–35.
4. *Ефремов Е. А.* Этнонимы в составе фразеологизмов: истоки языка вражды // Полипарадигмальные контексты фразеологии в XXI веке : материалы Междунар. науч. конф. – Тула, 2018. – С. 217–222.
5. *Колиенская Е. С., Дьякова А. А.* Этнонимосодержащие фразеологизмы и этнические гетеростереотипы в контексте взаимосвязи языка и культуры // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://human.snauka.ru/?p=10613>.
6. *Кольшанский Г. В.* Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. – М. : URSS, 2005. – 229 с.
7. *Маруневич О. В.* Аксиологические характеристики этнонимов во фразеосистемах русского и английского языков // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 1. – С. 43–49.
8. *Фомин Э. В.* Научный стиль чувашского языка конца XIX – начала XX вв. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2007. – 131 с.
9. *Фомин Э. В.* Семантическая структура этнонимов чувашского языка // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 1(97). – С. 53–59.
10. Чăвашла-вырăсла словарь (Чувашско-русский словарь). – 2-мĕш кăларăм / М. И. Скворцов редакциленĕ. – М. : Русский язык, 1985. – 712 с.
11. *Ясюкевич Е. Н.* Национально маркированная лексика в поговорках (на материале русских и английских пословиц и поговорок) [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://elib.bsu.by/bitst-ream/123456789/2052-40/1/71-76.pdf>.

Статья поступила в редакцию 28.05.2020

## REFERENCES

1. *Ashmarin N. I.* Chăvash sâmahĕsen kĕneki (Slovar' chuvashskogo yazyka) : v 17 t. – Cheboksary : Russika, 1994–2000.
2. *Bajramova L. K.* Aksiologizm chelovecheskih emocij (smekh – plach) i ego otrazhenie v yazyke // Filologicheskie nauki. – 2006. – № 1. – S. 81–89.

3. Gur'yanova T. Yu., Fadeeva K. V. Reprezentaciya otnosheniya k drugim narodam v polikul'turnom prostranstve (na materiale frazeologicheskogo fonda russkogo, anglijskogo, francuzskogo yazykov) // Nauchnaya diskussiya: voprosy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov : sb. st. – N. Novgorod, 2019. – S. 31–35.
4. Efremov E. A. Etnonimy v sostave frazeologizmov: istoki yazyka vrazhdy // Poliparadigmal'nye konteksty frazeologii v XXI veke : materialy Mezhdunar. nauch. konf. – Tula, 2018. – S. 217–222.
5. Kolshenskaya E. S., D'yakova A. A. Etonimosoderzhashchie frazeologizmy i etnicheskie geterostereotipy v kontekste vzaimosvyazi yazyka i kul'tury // Gumanitarnye nauchnye issledovaniya. – 2015. – № 4 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://human.snauka.ru/?p=10613>.
6. Kol'shanskij G. V. Sootnoshenie sub'ektivnyh i ob'ektivnyh faktorov v yazyke. – M. : URSS, 2005. – 229 s.
7. Marunevich O. V. Aksiologicheskie harakteristiki etnonimov vo frazeosistemah russkogo i anglijskogo yazykov // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. – 2010. – № 1. – S. 43–49.
8. Fomin E. V. Nauchnyj stil' chuvashskogo yazyka konca XIX – nachala XX vv. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2007. – 131 s.
9. Fomin E. V. Semanticheskaya struktura etnonimov chuvashskogo yazyka // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2018. – № 1(97). – S. 53–59.
10. Chävashla-vyräsla slovar' (Chuvashsko-russkij slovar'). – 2-mësh käläräm / M. I. Skvorcov redakcilenë. – M. : Russkij yazyk, 1985. – 712 s.
11. Yasyukevich E. N. Nacional'no markirovannaya leksika v paremiyah (na materiale russkih i anglijskih poslovic i pogovorok) [Elektronnyj resurs] – Rezhim dostupa : <http://elib.bsu.by/bitst-ream/123456789/2052-40/1/71-76.pdf>.

The article was contributed on May 28, 2020

#### **Сведения об авторах**

*Гурьянова Татьяна Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 1 Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: [vgurtat@yandex.ru](mailto:vgurtat@yandex.ru)

*Фадеева Кристина Валериевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Чебоксарского института (филиала) Московского политехнического университета, г. Чебоксары, Россия; e-mail: [cristinafadeeva@mail.ru](mailto:cristinafadeeva@mail.ru)

*Ваганова Елена Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Чебоксарского института (филиала) Московского политехнического университета, г. Чебоксары, Россия; e-mail: [\\_vea@mail.ru](mailto:_vea@mail.ru)

#### **Author information**

*Guryanova, Tatyana Yuryevna* – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages №1, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: [vgurtat@yandex.ru](mailto:vgurtat@yandex.ru)

*Fadeeva, Kristina Valeryevna* – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Cheboksary Institute (Branch) of Moscow Polytechnic University, Cheboksary, Russia; e-mail: [cristinafadeeva@mail.ru](mailto:cristinafadeeva@mail.ru)

*Vaganova, Elena Anatolyevna* – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Cheboksary Institute (Branch) of Moscow Polytechnic University, Cheboksary, Russia; e-mail: [\\_vea@mail.ru](mailto:_vea@mail.ru)

*Э. Р. Ибрагимова*

## РЕФЕРЕНЦИАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦА В РАЗНОТИПНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЯХ АНГЛИЙСКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ

*Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Россия*

**Аннотация.** В рамках данной статьи рассматриваются особенности референциального статуса наименований лица, функционирующих с наибольшей частотой в предложениях различных логико-семантических типов в английском и татарском языках. Актуальность темы определяется незначительной степенью изученности референциального потенциала наименований лица в различных типах предложений, а также особенностей референциального статуса наименований лица в зависимости от выполняемой ими синтаксической функции, особенно в плане сопоставления двух разноструктурных языков. Целью статьи является исследование соотносительности референциального потенциала наименований лица с реализацией ими различных синтаксических функций в высказываниях разных типов. Задачей статьи является анализ четырех типов предложений (экзистенции, идентификации, предикации, номинации) татарского и английского языков, отличающихся наиболее высокой частотой функционирования наименований лица, с целью определения их типичных референциальных значений. Объектом исследования выступают высказывания из национальных лингвистических корпусов татарского и английского языков, включающие существительные заявленной семантики. В статье использованы методы компонентного, дистрибутивного анализа. Данная работа выполнена в русле исследований пространственной референции Е. В. Падучевой и Н. Д. Арутюновой. Установлено, что наименования лица обладают разным референтным значением в зависимости от типа выражаемых в предложении отношений – от нереферентного значения в предложениях бытийности до конкретно референциального в предложениях, выражающих отношения идентификации в обоих языках.

**Ключевые слова:** *наименования лица, пространственная референция, синтаксическая функция, предикат, референциальный потенциал.*

*E. R. Ibragimova*

## THE REFERENTIAL POTENTIAL OF PERSON NAMES IN DIFFERENT-TYPE STATEMENTS IN ENGLISH AND TATAR LANGUAGES

*Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia*

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of referential status of person names in different-type English and Tatar statements. The relevance of the topic is determined by the insufficient knowledge level of the person names referential potential, the dependence of their referential potential on the statement types and their syntactic functions in those different-types statements especially in comparative terms. The purpose of the article is to investigate the dependence of person's name attributive on its possibilities of implementing various syntactic functions in a statement. The task is to conduct an appropriate analysis of four statement types (existence, identification, predication, nomination) in English and Tatar languages with frequent use of person names in order to determine typical referential meanings. The study object are statements from Russian and English linguistic corpus including the nouns of the declared semantics. The article uses the methods of component and distribution analysis. This article is done in line with the researches of spatial reference carried by E. V. Paducheva and N. D. Harutyunova. It's found out that person names possess different referential status depending on the statement type – from a noun without any reference to person names with specifically referential status.

**Keywords:** *person names, spatial reference, syntactic function, predicate, referential potential.*

**Введение.** Как известно, наименования лица – это огромный и семантически разнообразный пласт лексики, имеющий свои особенности реализации референциального пространственного потенциала, который во многом зависит от логико-синтаксической организации высказывания, так как «референция имеет место не для слов и выражений языка, а только для их употребления в речи – для высказывания и его компонентов» [7, с. 8]. Изучению референции высказывания посвящены работы многих лингвистов – Е. В. Падучевой, И. И. Ревзина, А. Мустайоки, Н. Д. Арутюновой. Так, Н. Д. Арутюнова выделяет несколько логико-синтаксических типов высказываний. Критерием дифференциации выступает ряд характеристик предложения.

1. Выражение отношений между сущностями, которыми оперирует человеческое мышление, такими как предмет, лицо, понятие, представленными в высказывании денотатом, сигнификатом и означающим.

2. Направление движения мысли, которое может меняться [1, с. 19].

Согласно Н. Д. Арутюновой, названные характеристики обуславливают связь логико-синтаксической структуры предложения с референцией входящих в нее наименований лица. «Природа отношений проявляет себя в референции наименований лица, а направление отношения отражает коммуникативную перспективу предложения» [1, с. 19]. В данной статье вслед за Н. Д. Арутюновой мы принимаем во внимание только онтологическое тождество, рассматривающее референцию как связь с внелингвистической действительностью.

Целью статьи является исследование зависимости референциального потенциала наименования лица от реализации им разных синтаксических функций в высказываниях разных типов. Задачей является анализ четырех типов предложений (экзистенции, идентификации, предикации, номинации) татарского и английского языков, отличающихся наиболее высокой частотой функционирования наименований лица, с целью определения их типичных референциальных значений.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Актуальность темы определяется незначительной степенью изученности наименований лица и зависимости их референциального потенциала от типа предложений, их синтаксической роли, особенно в сопоставительном плане. Объектом исследования являются высказывания из лингвистических корпусов татарского и английского языков, включающие существительные заявленной семантики.

**Материал и методика исследования.** Эмпирической базой исследования стали лингвистические корпусы British National Corpus (далее – BNC) и Письменный корпус татарского языка (далее – ПКТЯ). В процессе исследования были проанализированы наименования лица, представленные в четырех типах предложений (экзистенции, идентификации, предикации, номинации) татарского и английского языков. В статье использованы методы компонентного, дистрибутивного анализа. Данная статья выполнена в русле исследований пространственной референции Е. В. Падучевой и Н. Д. Арутюновой.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Установлено, что в предложениях, выражающих отношения экзистенции, в обоих языках реализуется нереферентное экзистенциальное значение наименований лица в абсолютных предложениях бытийности. По мере конкретизации происходит переход к неопределенно референтному статусу наименований лица. В татарском языке предложение имеет обычную структуру с финальной позицией глагола бытия *бар*. В английском языке отличительной чертой фраз бытийности выступает конструкция *thereare*. В предложениях, выражающих отношения предикации, в обоих языках наименования лица обычно имеют референтный статус с разной степенью определенности. В предложениях, выражающих отношения номинации или наименования, в обоих языках присутствуют два наименования лица: имя собственное с конкретной референцией и наименование лица с предикативной референцией. В татар-

ском языке обязательно наличие определения, указывающего на «именованность» лица *ис-емле* и вводящее имя собственное. В предложениях идентификации реализуется конкретно референциальное значение наименований лица, обусловленное именем собственным.

Н. Д. Арутюнова выделяет применительно к материалу русского языка четыре логико-грамматических типа предложений: 1) отношения экзистенции лиц, или бытийности, 2) отношения идентификации лица, или его тождества, 3) отношения номинации лица, или именования, 4) отношения характеристики лица или предикации в узком смысле.

В работе нами была предпринята попытка выделить и проанализировать предложения аналогичной семантики и структуры, содержащие наименования лица, в английском и татарском языках с точки зрения функционирования в них наименований лица и зависимости их референциального статуса от типа высказывания.

**Отношения экзистенции** соединяют концепт и лицо. В экзистенциальном предложении утверждается существование в мире или некотором его фрагменте лица (класса лиц), наделенного определенными признаками. Так, для английского языка данный тип высказываний представлен конструкцией «thereis/ thereare»:

1. *There are women of 18 or 19 with the bones of an 80-year-old* [11].
2. *There are women of relaxed obesity, and sylph-like creatures with firm and boyish bodies* [11].
3. *There are women and children on this ship, 'shouted Mr Robb'* [11].
4. *There are women here, you know* [11].
5. *There are women who are being dragged out of their houses in the middle of the night...* [11].

В национальном корпусе английского языка BNC обнаружено 26 предложений, содержащих конструкцию *there are women*. ПКТЯ не содержит предложений, имеющих в своем составе выражения *хатынкызлар бар*, семантически являющегося эквивалентом английского *there are women*, но достаточно широко, в количестве 365 предложений, демонстрирует высказывания с основой *кызлар бар*:

6. *Кызлар бар бит эле дөнъяда* [8].
7. *Жирдә матур кызлар бар* [8].
8. *Тирә-якта никадәрле әйбәт кызлар, тырыш кызлар бар, сайласын идея ул шулар арасынан үзенә тиңне* [8].
9. *Егетләре сугыштан кайтмаган карт кызлар бар* [8].
10. *Кара энә нинди матур, зифа кызлар бар...* [8].

Как видно из примеров, мысль движется от понятия как совокупности признаков к его носителю, т. е. к лицу. Примеры (1), (2), (6), (7) являются предложениями, которые можно отнести к абсолютным (относящимся к миру) экзистенциальным утверждениям. В данном случае лицо является носителем всей совокупности приписываемых ему характеристик. В обоих языках в абсолютных предложениях бытийности наименованиями лица реализуется нереферентное экзистенциальное значение. По мере конкретизации происходит переход к неопределенно референтному статусу наименований лица. В татарском языке «предложение имеет обычную структуру с финальной позицией глагола бытия *бар*» [5, с. 123]. Сужение мира и конкретизация лиц происходит путем локальной детерминации – обстоятельствами места *on this ship* (3), *here* (4), *тирә-якта* (8), указанием выделяющего признака причастным оборотом в татарском языке *егетләре сугыштан кайтмаган* (9) или определительным придаточным предложением в английском языке *who are being dragged out of their houses in the middle of the night* (5).

**Отношения предикации**, или характеристики, предполагают направление от лица к воплощенным в нем признакам [3, с. 123]. Носитель признака – лицо, признанное как априори существующее, выделение его из ряда других происходит на основе какого-либо

признака. Так, для анализа нами отобраны предложения (11)–(13) и (15), (16), в которых выделение лица происходит на основе признака конкретизации вида игры: 6 предложений с основой *girlsplay* в BNC и 24 высказывания с основой *кызларуйный* в ПКТЯ:

11. I know *girls play* football but there's a lot of interest in ... [11].
12. The senior *girls play* badminton; others play hockey or netball [11].
13. Did the lads and the *girls play* together or (unclear)? [11].
15. *Кызлар уйный* мэхэббэте белэн... [8].
16. Анда безнең шәһәр – авылларда туып үскән *кызлар уйный* [8].
17. Янәшәдәге куак артында гына шәрә *кызлар уйный* [8].

В приведенных высказываниях реализуется локальная детерминация, например, *Янәшәдәге куак артында* (17), и указание выделительного признака причастным оборотом в татарском языке *Анда безнең шәһәр – авылларда туып үскән* (16). В обоих языках в предложениях предикации наименования лица обычно имеют референтный статус с разной степенью определенности [9, с. 123].

**Отношения номинации**, или наименования, связывают лицо и его имя, т. е. элемент одушевленного мира и элемент языкового кода [2, с. 123]. Для синтаксической организации предложения важны простые отношения, связывающие лицо и его собственное имя [10, с. 123].

В корпусе английского языка имеют место 16 предложений с основой *this boy is*, но не выражающих отношения номинации, только признаковые определения, а также 12 выражений содержат структуру *is Tom*.

18. It *is Tom* Courtenay, the programmer says so, but beneath a straggly white wig, black... [11].

19. It *is Tom* Jones, it is Edward Waverley, it is David Copperfield [11].

20. The only scholar as yet to have followed this scent *is Tom* Paulin in his Thomas Hardy [11].

21. A writer who has devised a consistently comic vision through formal disruption *is Tom* Robbins [11].

22. The only person who can fuck this up *is Tom* Carroll [11].

23. Doyen of the aerial photographers in Britain *is Tom* Pratt [11].

24. Өммегөлсем *исемле* [8].

25. Янәшә корпустагы Ганжә *исемле* кызга да Казанцева фамилиясе тагалар [8].

26. Биредә Маруся *исемле* матур гына бер рус кызы да эшли [8].

27. Ә менә Марс Рафиков *исемле* татар кешесе, космонавтлар отрядына кабулителгән булса да, гаиләсендә низаг чыгып, тотнаксызрак хатыны Валентина белән аерылуы сәбәпле... [8].

28. Алмышның Газан, Мал, Арбат, Ялкау һәм Микаиль Арслан *исемле* улары булган [8].

29. Аның Гакыль, Талиб, Жәгъфәр һәм Гали *исемле* уллары булган [8].

Предложения (18), (19) представляют собой интродуктивные высказывания, вводящие в круг общения новых лиц путем их именованья [4, с. 75]. В последующих предложениях наименования лица с предикативной референцией *the scholar* (20), *a writer* + придаточное предложение с *who* (21), *the person* (22), *doyen of the aerial photographers in Britain* + конкретизация по локализации и должности (23) связываются с именем собственным *Tom*, предполагающим конкретную референцию. В качестве предиката выступает глагол бытия в форме настоящего времени *is*.

В татарском языке обязательно наличие определения, указывающего на «именованность» лица *исемле* и вводящее имя собственное. В ходе анализа было выявлено только одно предложение, лишенное предиката (24). Неавтономное функционирование в составе сложного предложения также предполагает ту же структуру, вводимую указательным местоимением *менә* (27). Все остальные высказывания содержат разнообразные предикаты

*тагалар* (25), *эшли* (26). Предикат бытия *буллу* в форме прошедшего времени также встречается в данных предложениях (28), (29).

Из примеров видим, что в обоих языках в предложениях наименования присутствуют два наименования лица: имя собственное с конкретной референцией и наименование лица с предикативной референцией.

**Отношения идентификации** обращены на одно лицо, «устанавливая тождество лица, денотата самому себе – онтологическое тождество» [6, с. 123]. «Отношения идентификации требуют, чтобы в позиции сообщаемого находилось референтное наименование лица (имя собственное, единичная дескрипция) или дейктическое местоимение» [1, с. 292]. Только в отношениях идентификации референтные слова могут быть ремой сообщения (см. примеры ниже).

30. So *John* came up and we said we were wondering who could judge the Christmas card [11].

31. Күптән түгел генә радиога яшь алып баручы *Алмаз Гыйльметдинов* килде [8].

В приведенных примерах реализуется конкретно референциальное значение наименований лица, обусловленное именем собственным в обоих языках.

Возможна также инверсия отношений именования, при которой мысль движется от имени к его конкретному носителю – лицу. Например,

– *Who is Mr. Green? – It's me.*

– *Кем монда иптәш Муртазин була? – Бу мин.* (пример автора – Э. И.).

**Выводы.** Таким образом, применив классификацию типов высказываний Н. Д. Арутюновой к материалу английского и татарского языков, мы установили, что:

– отношения экзистенции, обозначающие существование в мире лица (класса лиц), наделенного определенными признаками, эксплицируются в обоих языках высказываниями с наименованиями лица, реализующими нереперентное экзистенциальное значение. По мере конкретизации происходит переход к неопределенно референтному статусу наименований лица. Установлено, что в татарском языке предложение имеет обычную структуру с финальной позицией глагола бытия *бар*. В английском языке отличительной чертой фраз бытийности выступает конструкция *there are*;

– отношения предикации, или характеристики, предполагающие направление от лица к воплощенным в нем признакам, выражаются предложениями, в которых наименования лица обычно имеют референтный статус с разной степенью определенности как в английском, так и в татарском языке;

– отношения номинации, или наименования, связывающие лицо и его имя, в обоих языках представлены предложениями, где присутствуют два наименования лица: имя собственное с конкретной референцией и наименование лица с предикативной референцией. В татарском языке обязательно наличие определения, указывающего на «именованность» лица *исемле* и вводящее имя собственное;

– отношения идентификации, устанавливающие тождество лица (денотата) самому себе (онтологическое тождество), обнаруживают конкретно референциальное значение наименований лица, обусловленное именем собственным в обоих языках.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы. – Изд. 4-е, стереотипн. – М.: Едиториал URSS, 2005. – 384 с.
2. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. – М.: Добросвет, 2000. – 832 с.
3. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 352 с.
4. Кронгауз М. А. Семантика: учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2005. – 352 с.
5. Лутфуллина Г. Ф. Сопоставительный анализ средств выражения способов действия кратности во французском и татарском языках: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. – Казань, 2004. – 222 с.

6. *Мустайоки А.* Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам. – М.: Языки славянской культуры, 2006. – 512 с.
7. *Падучева Е. В.* Высказывание и его соотносительность с действительностью. – М.: Наука, 1985. – 272 с.
8. Письменный корпус татарского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://bonito.corpus.tatar/run.cgi/first\\_form](https://bonito.corpus.tatar/run.cgi/first_form).
9. *Плунжан В. А.* Общая морфология. Введение в проблематику : учебное пособие. – М.: Издательство УРСС, 2003. – 384 с.
10. *Подлеская В. И.* Именная группа : материалы для проекта корпусного описания русской грамматики. – М., 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rusgram.ru>.
11. British National Corpus. – URL : <https://www.english-corpora.org/bnc>.

Статья поступила в редакцию 16.06.2020

#### REFERENCES

1. *Arutyunova N. D.* Predlozhenie i ego smysl: logiko-semanticheskie problemy. – Izd. 4-e, stereotipn. – М.: Editorial URSS, 2005. – 384 с.
2. *Gak V. G.* Teoreticheskaya grammatika francuzskogo yazyka. – М.: Dobrosvet, 2000. – 832 s.
3. *Kobozeva I. M.* Lingvisticheskaya semantika. – М.: Editorial URSS, 2004. – 352 s.
4. *Krongauz M. A.* Semantika : uchebnik dlya stud. lingv. fak. vyssh. ucheb. zavedenij. – 2-e izd., ispr. i dop. – М.: Akademiya, 2005. – 352 s.
5. *Lutfullina G. F.* Sopostavitel'nyj analiz sredstv vyrazheniya sposobov dejstviya kratnosti vo francuzskom i tatarskom yazykah : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – Kazan', 2004. – 222 s.
6. *Mustajoki A.* Teoriya funkcional'nogo sintaksisa: ot semanticheskikh struktur k yazykovym sredstvam. – М.: Языки славянской культуры, 2006. – 512 с.
7. *Paducheva E. V.* Vyskazyvanie i ego sootnesennost' s dejstvitel'nost'yu. – М.: Nauka, 1985. – 272 s.
8. Письменный корпус татарского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://bonito.corpus.tatar/run.cgi/first\\_form](https://bonito.corpus.tatar/run.cgi/first_form).
9. *Plungyan V. A.* Obshchaya morfologiya. Vvedenie v problematiku : uchebnoe posobie. – М.: Editorial URSS, 2003. – 384 s.
10. *Podlesskaya V. I.* Imennaya gruppa : materialy dlya proekta korpusnogo opisaniya russkoj grammatiki. – М., 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rusgram.ru>.
11. British National Corpus. – URL : <https://www.english-corpora.org/bnc>.

The article was contributed on June 16, 2020

#### Сведения об авторе

*Ибрагимова Эльмира Рафаилевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Казанского государственного энергического университета, г. Казань, Россия; e-mail: [zamelma@list.ru](mailto:zamelma@list.ru)

#### Author Information

*Ibragimova, Elmira Rafailevna* – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia; e-mail: [zamelma@list.ru](mailto:zamelma@list.ru)

*В. В. Катермина, Е. А. Яченко*

## **COVID-19 КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ)**

*Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена изучению COVID-19 как лингвистического явления на материале журнала “The Economist” за март–май 2020 года. В статье отмечается, что в современном мире, характеризующемся переломными моментами цивилизационного плана, особое значение приобретает изучение основ формирования общества, роли информационных технологий и новых дискурсивных практик социального взаимодействия. Начало 2020 года ознаменовалось эпидемией коронавируса, перешедшей в пандемию. Повсеместное распространение заболевания отразилось не только на функционировании медицины и других социальных институтов, но и на лексическом составе многих языков, в частности английского. В статье анализируется структурный и семантический план лексемы «COVID-19». Данная лексема и ее синонимы вводятся в дискурс средств массовой информации, что позволяет рассмотреть их в дискурсивном контексте, выражающем изменения общественного сознания в период пандемии. В статье подчеркивается, что в периоды социальной стабильности процессы языкового развития протекают размеренно и постепенно, а языковые изменения затрагивают отдельные участки системы. В пору социальных потрясений процессы языкового развития ускоряются, создается впечатление хаоса и нестабильности. В соответствии с особенностями ситуации в обществе изменяются психологические установки масс, их языковой вкус и чувство языка. Комплексный лингвистический анализ материала позволил установить, что лексема «COVID-19» в английском массмедийном дискурсе приобретает дополнительные коннотации и служит для формирования информационной картины мира, отражающей национально-культурные особенности мировосприятия и систему ценностных отношений.

**Ключевые слова:** *COVID-19, тексты СМИ, коннотация, структура, метафора, информационная картина мира.*

*V. V. Katermina, E. A. Yachenko*

## **COVID-19 AS A LINGUISTIC PHENOMENON (BASED ON ENGLISH MASS-MEDIA TEXTS)**

*Kuban State University, Krasnodar, Russia*

**Abstract.** The article is devoted to the study of COVID-19 as a linguistic phenomenon on the material of The Economist (March-May 2020). The article notes that in the modern world, characterized by critical moments of the civilization plan, the study of the foundations of the formation of society, the role of information technology and new discursive practices of social interaction is of particular importance. The beginning of 2020 was marked by the coronavirus epidemic, which turned into a pandemic. The wide spread of the disease affected not only the functioning of medicine and other social institutions, but also the lexical composition of many languages, in particular English. The article analyzes the structural and semantic plans of the COVID-19 token. This token and its synonyms are introduced into the discourse of the media, which allows us to consider them in the discursive context expressing changes in public consciousness during the pandemic. The article emphasizes that during periods of social stability, the processes of language development proceed gradually, and language changes affect individual parts of the system. At a time of social upheaval, the processes of language development are accelerating, an impression of chaos and instability is created. In accordance with the peculiarities of the situation

in society, the psychological attitudes of the masses, their linguistic taste and flair of the language are changing. A comprehensive linguistic analysis of the research material made it possible to establish that the lexeme COVID-19 in the English mass media discourse acquires additional connotations and serves to form an informational picture of the world that reflects the national-cultural characteristics of worldview and the system of axiological relations.

**Keywords:** *COVID-19, mass-media texts, connotation, structure, metaphor, informational worldview.*

**Введение.** Настоящая работа посвящена изучению COVID-19 как лингвистического явления на материале текстов англоязычных СМИ. То, как люди представляют, что «происходит в различных точках планеты, во многом обусловлено теми образами и интерпретациями, на основании которых можно говорить о формировании информационной картины мира, отражающей национально-культурные особенности мировосприятия и системы ценностных отношений» [9, с. 4].

Цель работы – провести комплексный лингводискурсивный анализ лексемы «COVID-19» на материале журнала “The Economist” для выявления особенностей функционирования данной лексемы в дискурсе СМИ.

Ученые различных отраслей знаний говорят о неослабевающем влиянии средств массовой информации на сознание людей, формирование ценностей, моделей поведения. Согласно Т. ван Дейку, «люди находятся под воздействием новостей, которые они читают или смотрят, хотя бы потому, что они получают и обновляют свое знание о мире» [3, с. 34]. Проблема адресата вызывает постоянный интерес в связи с тем, что создатели медийных текстов основываются на оценочных критериях при отборе материала [2].

Дискурс СМИ «чувствителен к контексту актуального социального бытия, обозначенного социальным фактом, а также к контексту актуальной идеологии. Он непосредственно направлен на общественное сознание и формирование актуального общественного мнения. Массмедийный дискурс отличается специфической, имеющей массовый характер аудиторией и, соответственно, «усредненностью» (и в этом смысле упрощенностью) своего кода, работающего в режиме когнитивно-аксиологических смыслов – понятийных (идентифицирующих), метафорических, образно-символических и ценностных» [1, с. 17]. В слове, «ориентированном на оценочную номинацию как борьбу за базовые ценности и метафору как основную ментальную операцию, как способ познания, структурирования и объяснения мира» [15, с. 175], заключено истинное отношение человека к реальному миру.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Язык СМИ «относят сегодня к одной из основных форм языкового существования. Именно анализ текстов массовой коммуникации позволяет делать выводы относительно языковой компетенции говорящих и тех тенденций в развитии литературных языков, которые наблюдаются в данный период» [14, с. 6–7].

Массмедиа являются субъектами производства, воспроизводства и трансляции ценностных смыслов. Массмедиа «совершают выбор, когда из миллиона событий на страницу попадают только сотни. Выбор должен опираться на определенные ценностные фильтры» [10, с. 356]. Характер отбора и подачи материала, их значимость определяются социальной позицией массмедиа и спецификой целевой аудитории [6].

**Материал и методы исследования.** В качестве материала для исследования были выбраны выпуски журнала “The Economist” за март–май 2020 года [16]. В работе использовались такие методы и приемы исследования, как метод комплексного анализа (отбор, классификация и описание материала); метод компонентного анализа, заключающийся в выделении в значениях слов компонентов и их последующем анализе.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В восьми выпусках журнала “The Economist” за март–май (в среднем 84 страницы каждый) слово “covid-19” употребляется

1216 раз. В качестве синонимов употребляются следующие лексемы: “coronavirus” – 288 раз и “virus” – 794 раза (“covid-19” – это респираторная инфекция, а “coronavirus” – возбудитель этой инфекции), “corona” – 83 раза и “covid” – 100 раз (новые лексемы, образованные путем усечения), а также “disease” – «болезнь», которая употребляется 436 раз. В прямом значении все эти лексемы употребляются только в статьях, связанных с медициной, в остальных же контекстах они приобретают множество дополнительных коннотаций.

Лексемы “coronavirus” и “covid-19” (а также их усеченные варианты) наиболее часто употребляются в субстантивно-субстантивных словосочетаниях с лексемами “outbreak” – «вспышка», “shock” – «потрясение, удар», “crisis” – «кризис», “pandemic” – «пандемия», “cases” – «случаи», “hit” – «удар»:

*Unfortunately, like their models, the experts have not seen a covid outbreak before, which calls the value of their experience into at least a little doubt [17]; Governments scramble to mitigate the covid-19 shock to already weak economies [16].*

Некоторые словосочетания построены на причинно-следственных связях, например: “the coronavirus recession” – «спадиз-закоронавируса», “the coronavirus shut-down” – «закрытие (предприятия) из-за коронавируса», “the covid catastrophe” – «катастрофа в связи с covid», “covid-19 lockdown” – «режим изоляции по причине COVID-19», “covid-19 calamity” – «бедствие в связи с COVID-19», “covid-19 deaths” – «смерти по причине COVID-19», “covid-19 restrictions” – «ограничения в связи с COVID-19», “corona holiday” – «каникулы из-за коронавируса».

В отдельных сочетаниях употребляется притяжательный падеж: “covid-19’s obliteration of demand” – «уничтожение потребности “ковидом-19”», “covid-19’s spread” – «распространение COVID-19».

Сочетания “the coronavirus situation” – «ситуация с коронавирусом», “virus factories” – «вирусные фабрики», “coronavirus briefs” – «краткие сводки по коронавирусу», “a covid-19 hospital” – «больница для больных COVID-19», “covid-19 wards” – «больничные палаты для больных COVID-19», “covid-19 data” – «данные о COVID-19», “covid-19 news” – «новости о COVID-19», “a covid-19 committee” – «комитет по COVID-19», “a virus outlier” – «часть, изолированная от вируса», “covid-19 patients” – «пациенты с COVID-19», “covid-19 task-force” – «оперативная группа по COVID-19», “covid-19 hotspot” – «горячая точка COVID-19», “coronavirus law” – «закон о коронавирусе» обозначают новые реалии.

В субстантивных словосочетаниях данные лексемы наиболее часто употребляются с прилагательными “new” и “novel”, указывающими на новизну явления. Также они встречаются в сочетаниях с причастиями настоящего времени “rampaging” и “raging”, с помощью которых отмечается сила и быстрота распространения явления (rampaging – a course of violent, riotous, or reckless action or behaviour; raging – happening with a lot of force or violence [17]).

В качестве подлежащего лексемы “coronavirus” и “covid-19” (а также их усеченные варианты) наиболее часто употребляются со следующими глаголами: “to rage” (covid-19 rages), “to strike” (Since the virus struck), “to attack” (The virus <...> has attacked Europe’s oldest population), “to destroy” (The virus has destroyed \$23 trn in global market value), “to sweep” (With coronavirus sweeping the country), “to hurt” (Covid-19 hurts emerging economies in at least three ways). Все глаголы подразумевают «жестокое, разрушительное действие».

Исследование понятия языковой оценки «дает возможность предположить, что познавательно-классифицирующая деятельность человека находит отражение в языковых единицах, в частности в словах, закрепляющих наряду с результатами познавательной деятельности человека и отношение познающего субъекта к познанной действительности; таким образом, оценочный компонент выступает как обязательный семантический компонент значения слова» [5, с. 43].

Лексемы “coronavirus” и “covid-19” стали «благоприятной» основой для образования новых слов.

Для языка современных СМИ характерна относительная стабилизация. Лингвисты обнаруживают «такие тенденции в области массовой коммуникации, как усиление личностного начала, стилистический динамизм, форсирование инноватики и экспрессии, стремление к свободе, использование прецедентных феноменов» [4, с. 71].

Неологизмы «приходят в язык постоянно, на всех этапах его существования; это явление закономерное и исторически обусловленное. В периоды социальной стабильности процессы языкового развития протекают размеренно и постепенно, а языковые изменения затрагивают отдельные участки системы. В пору социальных потрясений процессы языкового развития ускоряются, создается впечатление хаоса и нестабильности. В соответствии с особенностями ситуации в обществе изменяются психологические установки масс, их языковой вкус и чутье языка» [11, с. 9].

Среди неологизмов можно выделить следующие существительные: “corononomics” – особая экономическая система во время пандемии; “corohara” (сокращение от “coronavirusharassment”) – угнетение людей, которые недавно вернулись из-за границы, или тех, кто кашляет в общественных местах; “coveideo” – видеоигры, которые помогают спастись от скуки во время пандемии; “coronopticon” – приложения для отслеживания контактов пользователей; “corona-speak” – умение преподносить новости о пандемии; “corona-chief” – лидер, контролирующий борьбу с коронавирусом:

*Mr Söder’s elevation to Germany’s de facto corona-chief has surprised many, including his own supporters; So-called coronabonds would allow struggling eurozone states to fund themselves with debt guaranteed by the bloc as a whole* [16].

Также упомянутые лексемы стали частью новых составных прилагательных: “virus-fighting” (firms), “covid-infected” (markets), “virus-imposed” (distance learning), “virus-related” (stoppages), “virus-induced” (slump), “covid-related” (data), “virus-control” (work), “second-most-covid-afflicted” (state), “coronavirus-proof”, “covid-stricken” (firms), “coronavirus-fuelled” (exodus), “covid-battered” (places).

Часть прилагательных, образованных от данных лексем префиксальным способом, подразумевает деление мира и времени на «до» и «после»: “pre-coronavirus”, “pre-covid”, “pre-virus” и “post-covid”, “post-coronavirus”, “post-virus”.

Наиболее часто отмечается влияние COVID-19 на самые разные сферы жизни. Как правило, подразумевается отрицательное воздействие. Оно может быть выражено эксплицитно словосочетанием «существительное-предлог-существительное», где первые компоненты обладают общей семой результата, например: “the effects of coronavirus on business”, “the economic impact of the virus in real time”, “the blow from the virus on the public services”, “the costs of covid”, “the scars of covid-19”, “the geopolitical consequences of covid-19”, “the outcome of covid-19 for the climate”.

Также данные лексемы употребляются с предлогами, которые представляют последующее существительное как причину, а именно “as a resultof”, “becauseof”, “causedby”, “thanksto”, “from”.

Пассивные конструкции, в которых “covid-19” выступает в качестве исполнителя действия, также создают впечатление влияния:

*The aviation industry is being battered by the covid-19 outbreak; Now it sees America crippled by the coronavirus* [16].

Иногда “covid-19” и синонимичные лексемы употребляются в том же контексте в качестве субъекта предложения, за счет чего происходит персонификация явления:

*Last weekend the virus reduced cinema ticket receipts by 20 %* [16].

Таким образом, создается вполне материальный образ «существа» COVID-19, который вмешивается во все сферы деятельности человека и влияет на них: вносит изменения, разрушает, приводит к катастрофе.

Иногда, однако, в одном предложении отмечается оппозиция «позитивное – негативное влияние»:

*The coronavirus is bringing Americans together locally even as it exposes their divisions; The pandemic will have many losers, but it already has one clear winner* [16].

Прямое значение “covid-19” – «болезнь» – стало основой для различных метафор: “sickly state”, “infectious enthusiasm”, “post-covid loneliness epidemic”.

Встречаются и целые предложения с метафорой и оттенком иронии:

*Relations between China and America have caught a virus; When a virus spreads, so does hardship* [16].

Лексема “covid-19” употребляется в составе устойчивых или метафорических выражений: “letting the virus out of the bag”, “Covid dries up a cash cow”, “the ill wind of covid-19”, “the sting of covid-19”:

*Others may see it as a reason to put off the risks associated with letting the virus out of the bag for as long as possible* [16].

Встречаются сравнения: “covid-19 spreads like wildfire”, “dismisses covid-19 as just “a snuffle”:

*One reason the state’s role has changed so rapidly is that covid-19 spreads like wildfire* [16].

Метафора играет «роль призмы, через которую человек видит мир, ибо метафора проявляется национально специфическим образом во всех сферах функционирования языка, а также в мифологемах, архетипах и т. д.» [12, с. 174].

Данная лексема получает негативную коннотацию и метафорически рассматривается как убийца, враг, угроза – killer, known enemy, nasty blast, major threat, unmitigated calamity, health emergency.

Апеллируя к интуиции, «метафора оставляет адресату возможность творческой интерпретации, основным средством реализации метафорического значения являются метафорические словосочетания различных структурных типов, контексты разного объема. Контекст является определяющим фактором для реализации конкретного значения слова, в том числе и его метафорических значений» [13, с. 9].

“Covid-19”/“coronavirus” употребляется в контексте войны, военных действий. Например, в выражениях “intended to combat SARS-cov-2”, “varying intensities of measures to battle their covid-19 epidemics”, “coming together to fight a common enemy” контекстуальное значение – «сражаться, бороться».

В выражениях “itching to declare victory over the novel coronavirus”, “remain intent on treating the virus as something that can be conquered”, “the new coronavirus will be defeated inside borders” подразумевается поражение.

Иногда война выражена эксплицитно:

*Winning the war against covid-19 will require the world to mobilise all its resources* [16].

Образ войны с врагом может складываться благодаря употреблению в одном контексте со словами, обозначающими военные реалии: “a frontline”, “a campaign”, “a weapon”, “battlefield conditions”, “wartime-like emergency measures”.

Метафора по своей природе антропометрична, «создавая новое знание, она соизмеряет разные сущности, пропуская их через человека, соизмеряя мир с человеческим масштабом знаний и представлений, с системой культурно-национальных ценностей; она отражает фундаментальные культурные ценности, ибо основана на культурно-национальном видении мира» [8, с. 91].

Представлению образа “covid-19” зачастую сопутствуют выражения, значение которых подразумевает опасность, страх или риск: “two real financial dangers that the pandemic has inflamed”, “the threat posed by covid-19”, “time of peril”, “virus hysteria”, “the virus scare of 2020 does create financial risks”, “the second challenge is an economic downturn”.

Часто отмечается глобальный характер явления за счет употребления в одном контексте со словами “global”, “world”:

*The mutation of covid-19 from a Chinese crisis into a global one came to a three-pronged strategy to cushion the blow from the virus on the public services, on households and on businesses; Governments around the world took extraordinary measures to curb the novel coronavirus and alleviate its economic consequences [16].*

“Covid-19” также представляется как проверка существующих устоев и представлений: “faces a stern test from the covid-19 virus”, “covid-19 is a challenge to the generation of politicians who have taken power since the financial crisis”, “both countries are treating covid-19 as a trial of strength between competing political systems”.

“Covid-19” стал «фильтром», который продемонстрировал негативные явления, существующие в мире. Данное представление реализуется в сочетании с глаголом “to expose”:

*Covid-19’s spread may further expose this racial health gap; Even so, the virus has exposed the weakness of a patronage system with Mr Trump at its apex [16].*

**Выводы.** Дискурс средств массовой информации – объект современных лингвистических исследований. «Мы живем в информационном мире, в котором власть находится в руках тех, кто владеет информацией, интерпретирует ее и тиражирует <...>. Именно СМИ оказывают решающее влияние на формирование мировоззрения, взглядов, представлений, на мировосприятие, сознание и поведение членов общества» [7, с. 14]. К особенностям текста СМИ можно отнести способность журналистов формировать определенную картину мира у читателей.

Изучение COVID-19 как лингвистического явления на материале журнала “The Economist” за март–май 2020 года позволило констатировать, что в прямом значении лексема «covid-19» и ее синонимы «coronavirus», «corona», «covid», «disease» употребляются только в статьях, связанных с медициной, в остальных же контекстах они приобретают множество дополнительных коннотаций.

В субстантивных словосочетаниях данные лексемы наиболее часто употребляются с прилагательными new и novel, указывающими на новизну явления. Также они встречаются в сочетаниях с причастиями настоящего времени rampaging и raging, при помощи которых отмечается сила и быстрота распространения пандемии.

Лексемы «coronavirus» и «covid-19» стали «благоприятной» основой для образования новых слов, что отражает текущее состояние порожденной пандемией общественной ситуации.

В дискурсе средств массовой информации данная лексема также становится частью новых составных прилагательных и выражает деление мира и времени на «до» и «после» при помощи префиксов pre- и post-.

Данная лексема может приобретать негативную коннотацию и метафорически рассматривается как убийца, враг, угроза; образ войны с врагом может складываться благодаря употреблению в одном контексте со словами, обозначающими военные реалии.

Изучение структурного и семантического плана подобной лексики позволяет составить представление о менталитете современного человека, о специфике коллективной психологии, выраженной в лексемах, передающих непосредственное восприятие явления участниками дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова Е. С.* Массмедийный дискурс: сущность и особенности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 12(42), ч. 1. – С. 17–19.
2. *Гречихин М. В.* Современный русский медиадискурс: язык интолерантности // Журнал фундаментальных и прикладных исследований. – 2008. – № 2(26). – С. 26–29.
3. *Дейк Т. А. ван.* Власть и дискурс: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации / пер. с англ. – М. : Книжный дом «Либроком», 2013. – 344 с.
4. *Замальдинов В. Е.* Прецедентные феномены как лингвокультурные явления в языке современных СМИ // Ползуновский альманах. – 2017. – № 3, т. 2. – С. 71–73.
5. *Катермина В. В.* Номинации человека: национально-культурный аспект (на материале русского и английского языков). – М. : Флинта, 2016. – 224 с.
6. *Кожемьякин Е. А.* Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 2(73), вып. 11. – С. 13–21.
7. *Кормилицына М. А.* Качество передаваемой в печатных СМИ информации как фактор социальных рисков // Проблемы речевой коммуникации : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 12. – Саратов, 2012. – С. 13–33.
8. *Маслова В. А.* Лингвокультурология. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
9. *Пантина О. А.* Экспрессивная перспектива англоязычного новостного дискурса (на материале газетных текстов о природных катастрофах) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. – СПб., 2018. – 20 с.
10. *Почепцов Г. Г.* Теория коммуникации. – М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 2003. – 656 с.
11. *Сенько Е. В.* Неологизация в современном русском языке: межуровневый аспект. – СПб. : Наука, 2007. – 430 с.
12. *Телия В. Н.* Метафоризация и ее роль в создании картины мира // Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. – М. : Наука, 1988. – С. 173–204.
13. *Туранина Н. А.* Метафора и контекст // Текст в гуманитарном знании. – М. : Российский государственный гуманитарный университет, 1997. – С. 9–12.
14. *Чудинов А. П.* Когнитивно-дискурсивное исследование метафоры в текстах СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. – М. : Изд-во МГУ, 2004. – С. 175–197.
15. Язык и дискурс СМИ в XXI веке. – М. : Академический проект, 2011. – 347 с.
16. The Economist – World News, Politics, Economics, Business & Finance. – URL : <https://www.economist.com>.
17. One Look Dictionary Search. – URL : <http://www.onelook.com>.

Статья поступила в редакцию 28.05.2020

REFERENCES

1. *Abramova E. S.* Massmedijnyj diskurs: sushchnost' i osobennosti // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2014. – № 12(42), ch. 1. – S. 17–19.
2. *Grechihin M. V.* Sovremennyy russkij mediadiskurs: yazyk intolerantnosti // Zhurnal fundamental'nyh i prikladnyh issledovanij. – 2008. – № 2(26). – S. 26–29.
3. *Dejk T. A. van.* Vlast' i diskurs: Reprerzentaciya dominirovaniya v yazyke i kommunikacii / per. s angl. – M. : Knizhnyj dom «Librokom», 2013. – 344 s.
4. *Zamal'dinov V. E.* Precedentnye fenomeny kak lingvokul'turnye yavleniya v yazyke sovremennyh SMI // Polzunovskij al'manah. – 2017. – № 3, t. 2. – S. 71–73.
5. *Katermina V. V.* Nominacii cheloveka: nacional'no-kul'turnyj aspekt (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov). – M. : Flinta, 2016. – 224 s.
6. *Kozhemyakin E. A.* Massovaya kommunikaciya i mediadiskurs: k metodologii issledovaniya // Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2010. – № 2(73), vyp. 11. – S. 13–21.
7. *Kormilicyna M. A.* Kachestvo peredavaemoj v pechatnyh SMI informacii kak faktor social'nyh riskov // Problemy rechevoj kommunikacii : mezhvuz. sb. nauch. tr. – Vyp. 12. – Saratov, 2012. – S. 13–33.
8. *Maslova V. A.* Lingvokul'turologiya. – M. : Akademiya, 2001. – 208 s.
9. *Pantina O. A.* Ekspressivnaya perspektiva angloyazychnogo novostnogo diskursa (na materiale gazetnyh tekstov o prirodnyh katastrofah) : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.04. – SPb., 2018. – 20 s.
10. *Pochepcov G. G.* Teoriya kommunikacii. – M. : Refl-buk ; Kiev : Vakler, 2003. – 656 s.
11. *Sen'ko E. V.* Neologizaciya v sovremennom russkom yazyke: mezhurovnevyy aspekt. – SPb. : Nauka, 2007. – 430 s.
12. *Teliya V. N.* Metaforizaciya i ee rol' v sozdanii kartiny mira // Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: yazyk i kartina mira. – M. : Nauka, 1988. – S. 173–204.

13. *Turanina N. A.* Metafora i kontekst // *Tekst v gumanitarnom znanii*. – M. : Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 1997. – S. 9–12.
14. *Chudinov A. P.* Kognitivno-diskursivnoe issledovanie metafor v tekstah SMI // *Yazyk SMI kak ob"ekt mezhdisciplinarnogo issledovaniya*. – M. : Izd-vo MGU, 2004. – S. 175–197.
15. *Yazyk i diskurs SMI v XXI veke*. – M. : Akademicheskij proekt, 2011. – 347 s.
16. *The Economist – World News, Politics, Economics, Business & Finance*. – URL : <https://www.economist.com>.
17. *One Look Dictionary Search*. – URL : <http://www.onelook.com>.

The article was contributed on May 28, 2020

#### **Сведения об авторах**

*Катермина Вероника Викторовна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии Кубанского государственного университета, г. Краснодар, Россия; e-mail: [veronika.katermina@yandex.ru](mailto:veronika.katermina@yandex.ru)

*Яченко Екатерина Андреевна* – студентка 2 курса кафедры теории и практики перевода Кубанского государственного университета, г. Краснодар, Россия; e-mail: [ekaterina.yachenko@mail.ru](mailto:ekaterina.yachenko@mail.ru)

#### **Author Information**

*Katermina, Veronika Viktorovna* – Doctor of Philology, Professor of the Department of English Philology, Kuban State University, Krasnodar, Russia; e-mail: [veronika.katermina@yandex.ru](mailto:veronika.katermina@yandex.ru)

*Yachenko, Ekaterina Andreevna* – Second-year Student, Department of Theoretical and Practical Translation, Kuban State University, Krasnodar, Russia; e-mail: [ekaterina.yachenko@mail.ru](mailto:ekaterina.yachenko@mail.ru)

*А. Ш. Кошева***РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТИ  
В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ***Северо-Кавказская государственная академия, г. Черкесск, Россия*

**Аннотация.** В статье изложены промежуточные результаты исследования средств выражения эвиденциальности и митаривности в одном из тюркских языков Северного Кавказа (в карачаево-балкарском языке). В центре нашего внимания – одна из объемных языковых универсалий и ее воплощение в формах глагольных наклонений. Цель исследования – выявление и описание грамматических средств репрезентации эвиденциальных значений в исследуемом языке. Актуальность обусловлена отсутствием специальных исследований категории эвиденциальности в карачаево-балкарском языке. Категория эвиденциальности в исследуемом языке впервые описывается как языковое явление с использованием современных теоретических подходов. Основными методами являются описательный метод, метод контекстуального анализа и традиционный семасиологический подход «от формы к содержанию». В качестве источников фактического материала были использованы произведения карачаево-балкарской художественной прозы, частично фольклорные тексты и разговорная речь. Анализ практического материала позволил выделить в исследуемом языке несколько разновидностей эвиденциальных высказываний, среди которых наиболее типичными эвиденциальными значениями являются ‘очевидность / неочевидность’, ‘неожиданное обнаружение / изумление’, ‘пересказ / цитирование’. Результаты исследования могут быть использованы для создания функционального синтаксиса исследуемого языка, а также при исследовании эвиденциальности в родственных языках.

**Ключевые слова:** *наклонение, модальность, эвиденциальность, формы выражения, инферентив, митарив, понятийные категории, карачаево-балкарский язык.*

*A. Sh. Kosheva***MANIFESTATION OF EVIDENTIALITY  
IN KARACHAY-BALKAR LANGUAGE***North-Caucasian State Academy, Cherkessk, Russia*

**Abstract.** The article presents the intermediate results of the study of the means of manifestation of evidentiality and mirativity in one of the Turkic languages of the North Caucasus (in the Karachay-Balkar language). We focus on one of the voluminous linguistic universals and its embodiment in the forms of verbal moods. The purpose of the study is to identify and describe the grammatical means of manifestation of evidential meanings in the studied language. The relevance is due to the lack of special studies of the category of evidentiality in the Karachay-Balkar language. The category of evidentiality in the studied language is described for the first time as a linguistic phenomenon using modern theoretical approaches. The main methods are the descriptive method, the method of contextual analysis and the traditional semasiological approach «from the form to the content». The sources of factual material were the works of Karachay-Balkar fiction, partly folklore texts and colloquial speech. The analysis of the practical material made it possible to single out several types of evidential statements in the studied language, among which the most typical evidential meanings are ‘obvious / non-obvious’, ‘unexpected discovery / amazement’, ‘retelling / citation’. The study results can be used to create a functional syntax of the studied language, as well as in the study of evidentiality in related languages.

**Keywords:** *mood, modality, evidentiality, forms of manifestation, inferentive, mirative, notional categories, Karachay-Balkar language.*

**Введение.** В последние десятилетия в центре внимания отечественных и зарубежных исследований находится семантический параметр высказывания, отражающий источник сообщения, – эвиденциальность.

Категория эвиденциальности выделена и описана во многих тюркских языках [1], [2], [3], [5], [12]. Несмотря на значительный интерес к явлению эвиденциальности и способам ее проявления в различных языках, в карачаево-балкарском языкознании данная категория до сих пор не получила теоретической интерпретации. Отдельные эвиденциально-миративные значения и их грамматическое выражение были рассмотрены в составе функционально-семантической категории модальности в [11]. Цель данного исследования – выявление и описание грамматических средств репрезентации эвиденциальных значений в карачаево-балкарском языке (далее – КБЯ).

Традиционно в языкознании под эвиденциальностью понимается «указание на источник информации об описываемой ситуации». «Эта категория учитывает три факта: сообщаемый факт, факт сообщения и передаваемый факт сообщения, т. е. указание на источник сведений о сообщаемом факте. Единица подобного содержания имеется в карачаево-балкарском языке» [11, с. 166].

Эвиденциальность в широком понимании обозначает чужой стиль выражения, субъективную передачи чужой речи, а также ее оценку со стороны говорящего. В современной лингвистике разработана подробная классификация эвиденциальных значений. В данной работе мы опираемся на результаты исследований многих авторитетных лингвистов, в том числе [4], [6], [8], [9], [10], [13], [14], [16], [17].

Общепринятым является выделение в рамках категории эвиденциальности значений «непосредственного восприятия» («direct evidence», в русскоязычной традиции – «прямая засвидетельствованность») и «опосредованного восприятия» («indirect evidence», «косвенная засвидетельствованность») [14, с. 89–90]. В рамках косвенной засвидетельствованности обычно выделяют цитативное (пересказывательное) и инферентивное значение (говорящий судит о ситуации по ее результату). «Семантика инферентива соотносится с наблюдением результата ситуации, которое позволяет говорящему посредством ретроспективного умозаключения сделать вывод о том, что ситуация имела место» [14, с. 90].

Современные исследователи в ряду эвиденциальных также выделяют значение миративности. Под миративностью в нашем исследовании мы понимаем «указание на неожиданность действия, а также выражение удивления и восхищения при виде чего-либо или кого-либо (в том числе – наигранное)» [5, с. 247]. В лингвистической литературе долгое время (ад)миратив рассматривали в составе модальности. Также неоднократно ставился вопрос о прототипическом значении адмиратива [13]. Несмотря на определенные разногласия, большинство исследователей согласны в том, что адмиратив репрезентирует «неожиданное открытие».

Под эвиденциальностью в данной работе подразумевается функционально-семантическая категория, обозначающая источник получения информации. Известно, что «в тюркских языках данная категория является одной из ведущих категорий в их семантической системе» [6, с. 29].

Разные языки обладают разным набором языковых средств для выражения эвиденциальной семантики. Эвиденциальность «грамматикализуется во многих языках, и ее морфологические формы традиционно также называются наклонениями» [3, с. 53]

В данной работе мы рассмотрим средства репрезентации эвиденциальности в КБЯ в категориях времени и наклонения.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Актуальность темы исследования определяется отсутствием специальных исследований категории эвиденциальности в КБЯ, а также значимостью сопоставительного изучения своеобразия проявления данной языковой универсалии в языках мира.

**Материал и методы исследования.** Эмпирическая часть нашего исследования посвящена анализу темпоральных форм глагола как средств выражения категории эвиденциальности. В работе использованы описательный метод, метод контекстуального анализа и традиционный семасиологический подход «от формы к содержанию». В качестве источников фактического материала рассматривались произведения карачаево-балкарской художественной прозы, частично фольклорные тексты и разговорная речь. Примеры без ссылок взяты из полевых материалов автора данной статьи.

#### **Результаты исследования и их обсуждение.**

I. Темпоральные формы глагола как средство выражения эвиденциальности и миративности. «Одной из особенностей карачаево-балкарского глагола в рамках видо-временной системы является способность многих грамматических форм имплицировать в процессе функционирования семантику, обычно имплицированную другими грамматическими формами. Это различные транспозиционные формы времени и наклонения» [11, с. 155]. Материал многих языков также свидетельствует об определенной схеме взаимоотношений этих категорий. «Наклонение и время в этих языках рассматриваются как одна гиперкатегория “наклонения–времени”: нет двух порядков отдельно для наклонения и отдельно для времени, а есть один порядок для двух категорий» [4, с. 27].

Анализ практического материала позволяет говорить об аналогичной ситуации в исследуемом языке. Собственно финитные формы карачаево-балкарского глагола выражают временные значения или не выражают время. Это формы индикатива, императива и других косвенных наклонений.

Изъявительное наклонение в КБЯ представлено тремя формами: прошедшее, настоящее и будущее. Внутри настоящего времени можно дифференцировать собственно настоящее / актуальное время и несобственно-настоящее время. В выражении эвиденциальности участвует настоящее актуальное время, которое характеризует референта как непосредственного наблюдателя происходящего в момент речи / события:

*Управлениени приставы олтургъан юйню арт къабыргъасына тагъылгъан Николай патчахны суууккъ кѣзлери бла алайда олтургъанлагъа джыйиргениб къарайды. Суратны тубюнде таянчакъ шиндикде кѣк схарладан тигилген джангы формасын кийиб джез туюмелери джылтырай, олтургъанлагъа кенг мангылайын айландырыб, пристав чѣгеди.*

*Аны келбетли чырайы, сабыр сѣзлююлю, джумушакъ къарагъан кѣзлери джангы таньшханни кесине дженгил илешидиреди. <...> Приставны биргесине юч таулу бла бир офицер кенгеш этиб олтургъанлы сагат болуб барады. Къыйирда олтургъан таулу, узунджаякъ адам, къыркъылгъан акъ сакъалын сюек таракъчикъ бла тюзетиб, кесин джарашдыра, сюзюлме хыйла кѣзлерин приставдан айырмай, ыстымлаб къарайды. ‘С дальней стены приемной брезгливо на собравшихся смотрят холодные глаза Николая II. Под портретом, обнажив голову с высоким лбом, лицом к собравшимся сидит пристав в форме из голубого сукна с блестящими медными пуговицами. Его приятная внешность, тихий голос, добрые глаза сразу же располагают к себе собеседника. <...> Уже почти час, как вместе с приставом заседают трое горцев и один офицер. Сидящий с краю горец с узким лицом, не спеша расчесывая костяным гребешком коротко стриженную белую бороду, не отрывая взгляда своих плутоватых глаз, пристально смотрит на пристава’ [К. Д., с. 181–182].*

Формы настоящего времени в этих примерах отражают действительность переживаемую, наблюдаемую, очевидную.

Формы несобственно-настоящего времени в исследуемом языке также могут транспонироваться, обогащая палитру модальности новыми оттенками, передавая оттенки внезапности и неожиданности (миратив): *Ол агъачны ичи бла бара тургъанлай, жанындан шырт деп бир адам чыгъады. ‘Когда он шел по лесу, со стороны вдруг выскакивает какой-то человек’ [Фольклор].*

Эвиденциальность, репрезентируемая в дискурсе посредством одного из операторов, дает возможность получателю информации «не только декодировать сведения с позиций достоверности / недостоверности, но воспринимать, хранить и передавать поступающую информацию, предварительно произведя ментальную оценку последней» [10, с. 3]: *Ана джюрек неге да тѣзе биледи. 'Материнское сердце все стерпит / умеет терпеть'* [К. Н., с. 235].

Инференциальное значение в данном случае эксплицируется посредством информации, полученной в результате умозаключения, основанного на жизненном опыте.

Прошедшее время в анализируемом языке представлено рядом форм, синтетических и аналитических. Семантика претерита, или недавнопрошедшего времени на *-ды*, очень ярко отражает сему прямой эвиденциальности:

*Сыртда ургъан къаты джелни тылпыу джетиб, мийик наратланы башларын силкиб, къарларын агъызды 'Сильный порыв ветра, раскачав макушки высоких сосен, стряхнул с них снег'* [К. Н., с. 337]; *Кѣк къаты-къаты джаинаб, тау суучукъну ол джанында биттген бир наратны шыбла уруб бутакъларын ѳзенге къуйду. 'Громко грянул гром, молния, ударившая в стоящую на том берегу горной речушки сосну, опалила ее ветви'; Кѣкде булутлада джангур аны сакъаб тургъанча, шыбыла ургъан тауи кетер-кетмез челекден къуйгъанча, джангур къуюб тебреди. 'Как только стих гром, дождь, притаившийся в облаках, как будто ожидая этого, полил как из ведра'* [А. Х., с. 110].

Значение инферентива определяется как «указание на то, что наблюдается не само действие, а его результат» [7, с. 23]. В приведенных выше предложениях претерит обозначает прошедшее результативное действие, очевидцем которого был сам говорящий.

Прошедшее неочевидное время (плюсквамперфект) от причастия прошедшего времени на *-ган/ген*, помимо указания на отдаленное от настоящего времени действия, может содержать еще другие компоненты, например, инферентив, когда «говорящий делает вывод о ситуации, непосредственно наблюдая ее результат» [8, с. 90]: *Хасан аны бетине къарады: ол бек къартайгъанды. 'Хасан посмотрел на его лицо: он очень постарел'*.

Компонент «неожиданности» (миратив), когда описываемая ситуация оказывается для говорящего неожиданной, репрезентируется аналитической конструкцией с участием служебного глагола *кереме* «вижу» в значении «оказывается / выясняется»: *Урушха баргъанлы, джюрегинг къатыб къалгъан кереме. 'После войны сердце твое, оказывается, окаменело / зачерствело'*.

Как видим, инферентив в анализируемом языке выражается обычно формами прошедшего времени, но когда говорящий делает вывод о ситуации, непосредственно наблюдая ее результат, в языке употребляются также формы настоящего: *Да сен тамам да залимлеринден кереме* [Н. К.]. *'Да ты, как я погляжу / оказывается, один из самых отважных'*. *Адам десенг алайды ансы, биздеги бир къаум чарт-гуртланы не адамлыкълары барды. 'Вот это, я понимаю, человек. Не то что наши некоторые'* [Л. С.].

В подобных случаях не последнюю роль играют «сопутствующие элементы контекста: вводные слова, частицы, междометия» [9, с. 24]. В первом примере это частица *тамам*.

Анализ фактического материала свидетельствует, что экспликация эвиденциальности в исследуемом языке может также передаваться формами будущего времени, которые в наибольшей степени связаны со значениями, относящимися к модальной семантике, как, например, в следующем отрывке, где герой, любуясь прекрасным видом отраженного на глади моря звездного неба, размышляет о жизни на земле: *Ах, эки къанатым болса, учуб кетер этим. Джерде уа не барды? Кѣкдегиле бу къара джерде не таба болурла, алай сейирсиниб, джерге сукъланым турурча? Адам сезалмагъан, адам юренчек болуб кѣралмагъан бир зат болурму джерде? Огъесе адамны малсызлыгъын кѣрюб, бири селеке эте, бири да джазыкъсына, караб тура болурламы кѣкден джерге ай да, джудузла да? Алай болурму? Аны ючюн къача болурламы кѣк бауурундан танг аласында джарыкъ джул-*

дузла? 'Ах, если бы у меня были крылья, я бы улетел на небо! А что здесь, на земле? Вот интересно, что здесь, на земле, притягивает звезды и луну, что они с таким интересом и завистью смотрят все время вниз? Может быть, на земле есть что-то, о чем люди не догадываются, а может быть, просто в силу привычки не замечают? А что если это действительно так? Может поэтому звезды с рассветом покидают небо?' [Н. К., с. 160]. Цепочка абдуктивных рассуждений в приведенном отрывке помогает герою найти основание для логического вывода: на земле есть что-то, о чем люди не догадываются.

В следующем примере факт заключения или вывода после внешнего наблюдения (инферентив) выражается аналитической формой будущего времени: *Кюн иги боллукъ болур, Мингитауну баши ачылыб, ёмюрлюк бузлагъа кюн таякъла тийиб, биленген къама джылытырагъанча, джылытырайды. 'День, наверное, будет хорошим: вершина Эльбруса ясно видна, ее вечные льды сверкают как отточенный кинжал под лучами солнца'* [А. Х., с. 98].

Таким образом, анализ фактического материала позволяет сделать вывод о том, что прямое свидетельство связано с личным присутствием говорящего при описываемом событии или факте.

Кроме упомянутых выше форм индикатива, значение эвиденциальности в карачаево-балкарском дискурсе может передаваться формами косвенных наклонений.

II. Особенности выражения эвиденциальности формами косвенных наклонений.

В исследуемом языке не в полной мере выявлен семантический потенциал косвенных наклонений, недостаточно изучено взаимодействие категории наклонения с другими категориями подобного уровня.

Значение возможности в КБЯ выражается условно-уступительно-сослагательным наклонением, которое представлено двумя типами: синтетической формой на *-ca/se* и аналитической. Формы этого наклонения многообразны. На практике в составе этого наклонения можно встретить все временные формы изъявительного наклонения, осложнённые различными оттенками условного значения: *Ит болсакъ да, элибизде къансырбыз, бёрю болсакъ да, джерибизде улурбыз 'Даже если превратимся в собак, будем лаять в своем ауле, даже если превратимся в волков, будем выть на своей земле'* (= где родился, там и пригодился); *Аманга игилик етсенг, юйюнге сау бармазса. 'Нет худа без добра'. Ачха болса, бочха кёб. 'Были бы деньги, кошелки найдутся'. Атынг болса, джерингда болсун. 'Если будет лошадь, пусть будет и седло'. Байны къызы баймакъ болса да, тыбырда къалмаз. 'Дочь богача, если и хромяя, в девицах не останется'*. Степень осведомленности автора в этих высказываниях основана на конкретном жизненном опыте, знаниях и логике, что также вписывается в общую семантику инферентива.

Эвиденциальные значения могут выражаться в КБЯ и формами повелительного наклонения. Императив представлен в языке структурно-разнородными формами, объединенными рядом семантических и грамматических признаков. Структурная разнородность форм карачаево-балкарского императива, несомненно, сказывается на значении этих форм. Различные структуры обнаруживают значительные расхождения. Поэтому некоторые формы рассматриваются в отдельности в плане их содержания и функционирования.

Для передачи косвенной пересказывательности в КБЯ (кроме специальных форм 2-го и 3-его лица), используются цитативные показатели, которые дифференцируются в зависимости от цели высказывания, выраженного в цитируемой речи. Говорящий может указать на автора сообщения, однако в исследуемом языке слова, принадлежащие другому лицу, могут быть переданы без ссылки на автора, например: *Алмазгъа! 'Не обманывать!'*. Особенностью данной формы является то, что она не относится к определенному лицу и обычно бывает адресована обобщенному лицу. Но в зависимости от контекста она может быть направлена к конкретному лицу: *Сора ким алгъа келсе да, артда къалгъан аны къышына болурча азыкъ джыяргъа, дегенди. 'И предложил, чтобы отставший собрал запас пищи на зиму тому, кто придет первым'*. В данном примере для оформления

прямой пересказывательности используется аналитическая форма, сочетание целевого инфинитива и глагола речи *де*, который следует после самой цитаты (прямой или косвенной), образуя сложноподчиненное предложение. Выбор цитативных форм с глаголом речи *де* может эксплицитно передавать факт, что говорящий передает сведения, полученные из других рук: *Айт, – деди Къарча. ‘Говори, – приказал Къарча’; Чыкъ деди – ‘приказал выйти’; Сора келгенди дечи. ‘Значит, приехал, говоришь’.*

В некоторых случаях говорящий может цитировать и собственную речь: *Къоран кет дейме да! ‘Убирайся, я говорю!’; Кел барайыкъ дейме ‘Предлагаю пойти’; Огъай дейме. ‘Я не отказываюсь’; Ауруп каласа дейме. ‘Боюсь, что ты заболеешь’.*

Наблюдения за употреблением глагола речи *де* показывают очень высокую степень его грамматикализации. Например, он может соединить действие с намерением: *Саулугъума къаратыргъа деп, Пятигорскеде санаторийге бардым. ‘Чтобы поправить здоровье, поехал в санаторий в Пятигорске’* [Л. С., с. 211].

Помимо рассмотренных выше в языке встречается еще одна форма с участием глагола речи *де* (*деп тур / деда тур*), репрезентирующая эвиденциальность, основанную на выводе: *Тур сен да, менден иги ким барды де да. ‘А ты думал, что нет никого лучше тебя. Вот и сиди теперь!’.* В этом примере в одном предложении совмещаются два эвиденциальных значения: в пересказ чужих высказываний вплетается элемент сарказма.

Анализ языкового материала свидетельствует о наличии в языке сложных случаев, когда эвиденциальные значения совмещаются с модальными и их трудно разграничить. Так, средства выражения эпистемической модальности могут содержать в себе компонент эвиденциальности, сигнализирующий о наличии косвенного или дедуктивного вывода, как, например, в следующих изречениях: *Кезю сокъурдан къоркъма, келю сокъургъа джортта. ‘Не бойся того, у кого глаза слепы, не беги к тому (бойся того), который слеп душою’; Озгъан ишни сюрюучю болма. ‘Не бегай за тем, чего не воротить’.* Такие случаи можно интерпретировать как инферентив, когда «<...> the speaker makes his / her statement based on a deduction from facts, and not on a direct observation of the action itself» [15, с. 193].

Анализ практического материала позволил нам выделить сравнительно незначительное количество высказываний со значением эмоциональной или скрытой эвиденциальности: *Бийнегер Къасымны къучакълаб, къулагъына айтды: аздан калдым ансы, къарнымы тартыб къоя эдинг. Къанамат пашот тартхынчы, сенсе деб джети джуклаб эсимде джокъ эди. ‘Бийнегер, обняв Касыма, прошептал ему в ухо: ты меня чуть было не убил (= ты мне едва не вспорол живот). Если бы Къанамат не чиркнул спичкой, мне бы и седьмом сне не приснилось, что это ты’* [А. Х., с. 267]; *Чегетни тюрюнде, кюн тиймеген себебли болур, ханс да джокъну орнундады. ‘В лесу, видимо, из-за отсутствия солнца, травы почти нет’* [К. Н., с.129]; *Къарча шаркъ деб эсине бир затны тюрюрдю. ‘Карча вдруг что-то вспомнил (= его вдруг осенило)’* [К. Н., с. 232].

Компонент неожиданности (миратив) в данных примерах представлен невербальными показателями ‘аздан калдым ансы’, ‘шырт деп’ и ‘кюн тиймеген себебли болур’, репрезентирующими эмоциональную эвиденциальность, смысл которой «можно выразить формулой: неожиданное, случайное обнаружение чего-либо и/или недоумение по поводу открывшихся фактов» [7, с. 25].

**Выводы.** Результаты нашего исследования свидетельствуют о наличии в карачаево-балкарском языке функционально-семантической категории эвиденциальности, ядерные значения которой выражаются через формы глагольных наклонений. Анализ практического материала подтверждает наличие в исследуемом языке следующих подвидов эвиденциальности:

- 1) экспериентив – говорящий делает вывод, непосредственно наблюдая ситуацию;
- 2) инферентив – говорящий делает выводы на основе перцептивного наблюдения или жизненного опыта;
- 3) презумптив – вывод о ситуации на основании логического сообра-

жения; 4) миратив – говорящий выражает изумление по отношению к действию, которое имеет оттенок результативности.

Результаты нашего исследования могут быть использованы для создания функционального синтаксиса исследуемого языка, а также при исследовании эвиденциальности в родственных языках.

Фактический материал исследования свидетельствует о наличии в языке специализированных форм для передачи эвиденциально-миративных значений. Это причастно-глагольные конструкции с модальными частицами, аналитические средства, образованные от служебных глаголов, эвиденциальные вводные показатели. Эти значения требуют отдельного внимания и являются объектом нашего следующего исследования.

#### ПЕРЕЧЕНЬ ИСТОЧНИКОВ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА И ПРИНЯТЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

- КБЯ – карачаево-балкарский язык.  
А. Х. – Лайпанов Х. А. Кара кюбюр. – Карачаево-Черкесское книжное издательство, 1958. – 340 с.  
К. Н. – Кагиева Н. М. Къарча. Карач. – Черкесское книжное издательство, 1994 – 240 с.  
Л. С. – Лайпанов С. З. Бырмамытны джыры. Карачаево-Черкесское отделение Ставропольского книжного издательства, 1987. – 280 с.  
К. Д. – Кубанов Д. Х. Таулада тауш. Карачаево-Черкесское отделение Ставропольского книжного издательства, 1989. – 328 с.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баджанлы Э. Категория эвиденциальности в турецком языке в функционально-семантическом аспекте (в сопоставлении с алтайским языком) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.22. – М., 2005. – 209 с.
2. Ефремов Н. Н. Средства выражения косвенной эвиденциальности в якутском языке // Сибирский филологический журнал. – 2010. – № 1. – С. 152–156.
3. Ефремов Н. Н. Эвиденциальность в тюркских языках (на материале якутского языка) // Филологические науки. Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 4. – С. 329–331.
4. Каксин А. Д. О специфике средств выражения модальности и эвиденциальности (на материале хантыйского и русского языков) // Языки // Фольклор коренных народов Сибири. – 2018. – № 1 (35). – С. 25–34.
5. Каксин А. Д. Репрезентация эвиденциальности и миративности в хакасском языке: способы и средства // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3 (40). – С. 247–249.
6. Каксин А. Д. Эвиденциальность как функционально-семантическая категория уровня модальности (на примере русского и хантыйского языков) // Вестник Челябинского государственного университета. Научный журнал. – 2010. – № 13 (194). Серия: Филология. Искусствоведение. Вып. 43. – С. 52–56.
7. Каксин А. Д., Чертыкова М. Д. К вопросу о выражении эвиденциальных значений: инферентив, цитатив и адмиратив в русском языке // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2019. – № 2. – С. 22–30.
8. Кобрин О. А. Категория эвиденциальности: ее статус и формы выражения // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2005. – № 1(004). – С. 86–98.
9. Козинцева Н. А. Типология категории засвидетельствованности // Эвиденциальность в языках Европы и Азии : сборник статей памяти Наталии Андреевны Козинцевой / отв. ред. В. С. Храковский. – СПб., 2007. – 634 с.
10. Козловский Д. В. Лексические средства передачи модальных параметров категории «эвиденциальность» // Язык и мир изучаемого языка : сборник научных статей. Вып. 2. – Саратов, 2011. – С. 140–147.
11. Кошева А. Ш. Функционально-семантическое поле модальности в разносистемных языках (на материале английского и карачаево-балкарского языков) : дис ... канд. филол. наук : 10.02.19. – Нальчик, 2006. – 192 с.
12. Скрибник Е. К. К вопросу о неочевидном наклонении в мансийском языке (структура и семантика) // Языки коренных народов Сибири : сборник научных трудов. Вып. 4. – Новосибирск, 1998. – С. 197–215.
13. Храковский В. С. Эвиденциальность, эпистемическая модальность, адмиративность // Эвиденциальность в языках Европы и Азии : сборник статей памяти Наталии Андреевны Козинцевой / отв. ред. В. С. Храковский. – СПб., 2007. – С. 600–632.
14. Шакирова Р. Д. Инференциальная эвиденциальность и ее разновидности в современном немецком языке // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2010. – № 2-2. – С. 89–93.
15. De Haan F. The Place of Inference within the Evidential System // International Journal of American Linguistics. – 2011. – № 67 (2). – P. 193–219.

16. *Plungan V. A.* The place of evidentiality within the universal grammatical space // *Journal of pragmatics*. – 2001. – № 33. – P. 349–357.

17. *Willett T. A.* Cross-Linguistic Survey of the Grammaticization of Evidentiality // *Studies in Language*. – 1988. – Vol. 12 (1). – P. 51–97.

Статья поступила в редакцию 18.04.2020

#### REFERENCES

1. *Badzhanly E.* Kategoriya evidencial'nosti v tureckom yazyke v funkcional'no-semanticheskom aspekte (v sopostavlenii s altajskim yazykom) : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.22. – M., 2005. – 209 s.

2. *Efremov N. N.* Sredstva vyrazheniya kosvennoj evidencial'nosti v yakutskom yazyke // *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. – 2010. – № 1. – S. 152–156.

3. *Efremov N. N.* Evidencial'nost' v tyurkskih yazykah (na materiale yakutskogo yazyka) // *Filologicheskie nauki. Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. – 2011. – № 4. – S. 329–331.

4. *Kaksin A. D.* O specifike sredstv vyrazheniya modal'nosti i evidencial'nosti (na materiale hantyjskogo i russkogo yazykov) // *Yazyki i fol'klor korennyh narodov Sibiri*. – 2018. – № 1 (35). – S. 25–34.

5. *Kaksin A. D.* Reprezentaciya evidencial'nosti i mirativnosti v hakasskom yazyke: sposoby i sredstva // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. – 2013. – № 3 (40). – S. 247–249.

6. *Kaksin A. D.* Evidencial'nost' kak funkcional'no-semanticheskaya kategoriya urovnya modal'nosti (na primere russkogo i hantyjskogo yazykov) // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Nauchnyj zhurnal*. – 2010. – № 13 (194). Seriya: Filologiya. Iskuststvovedenie. Vyp. 43. – S. 52–56.

7. *Kaksin A. D., Chertykova M. D.* K voprosu o vyrazhenii evidencial'nyh znachenij: inferentiv, citativ i admirativ v russkom yazyke // *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universitetata. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki*. – 2019. – № 2. – S. 22–30.

8. *Kobrina O. A.* Kategoriya evidencial'nosti: ee status i formy vyrazheniya // *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. – 2005. – № 1(004). – S. 86–98.

9. *Kozinceva N. A.* Tipologiya kategorii zasvidetel'stvovannosti // *Evidencial'nost' v yazykah Evropy i Azii* : sbornik statej pamyati Natalii Andreevny Kozincevoj / otv. red. V. S. Hrakovskij. – SPb., 2007. – 634 s.

10. *Kozlovskij D. V.* Leksicheskie sredstva peredachi modusnyh parametrov kategorii «evidencial'nost'» // *Yazyk i mir izuchaemogo yazyka* : sbornik nauchnyh statej. Vyp. 2. – Saratov, 2011. – S. 140–147.

11. *Kosheva A. Sh.* Funkcional'no-semanticheskoe pole modal'nosti v raznosistemnyh yazykah (na materiale anglijskogo i karachaevno-balkarskogo yazykov) : dis ... kand. filol. nauk : 10.02.19. – Nal'chik, 2006. – 192 s.

12. *Skrilnik E. K.* K voprosu o neochevidnom naklonenii v mansijskom yazyke (struktura i semantika) // *Yazyki korennyh narodov Sibiri* : sbornik nauchnyh trudov. Vyp. 4. – Novosibirsk, 1998. – S. 197–215.

13. *Hrakovskij V. S.* Evidencial'nost', epistemicheskaya modal'nost', admirativnost' // *Evidencial'nost' v yazykah Evropy i Azii* : sbornik statej pamyati Natalii Andreevny Kozincevoj / otv. red. V. S. Hrakovskij. – SPb., 2007. – S. 600–632.

14. *Shakirova R. D.* Inferencial'naya evidencial'nost' i ee raznovidnosti v sovremennom nemeckom yazyke // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo humanitarnogo universiteta*. – 2010. – № 2-2. – S. 89–93.

15. *De Haan F.* The Place of Inference within the Evidential System // *International Journal of American Linguistics*. – 2011. – № 67 (2). – P. 193–219.

16. *Plungan V. A.* The place of evidentiality within the universal grammatical space // *Journal of pragmatics*. – 2001. – № 33. – P. 349–357.

17. *Willett T. A.* Cross-Linguistic Survey of the Grammaticization of Evidentiality // *Studies in Language*. – 1988. – Vol. 12 (1). – P. 51–97.

The article was contributed on April 18, 2020

#### Сведения об авторе

*Косева Астра Шагабановна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков Северо-Кавказской государственной академии, г. Черкесск, Россия; e-mail: kosheva57@bk.ru

#### Author information

*Kosheva, Astra Shagabanovna* – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Languages, North-Caucasian State Academy, Cherkessk, Russia; e-mail:kosheva57@bk.ru

*Е. Н. Мозжегорова, Ю. П. Ильина*

## ОСОБЕННОСТИ СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,  
г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальная проблема сохранения культурно-специфической лексики в литературных произведениях при переводе с русского языка на английский. Очевидно, что такая лексика в первую очередь представлена безэквивалентной лексикой, а именно реалиями культуры определенного народа, отражающими его языковую картину мира, формирующуюся на основе образа жизни и мышления, и не имеющими эквивалентов в другой культуре. Авторы литературных произведений часто прибегают к использованию культурно-национальной лексики для формирования определенного образа героев, описания исторического и культурного фона происходящих событий. Вследствие этого адекватная передача реалий и содержащейся в них культурно-специфической информации в литературном переводе становится важным аспектом сохранения культурной самобытности художественного произведения. Основной проблемой становится поиск адекватных средств и стратегий перевода реалий с учетом функционирования культурно-специфической лексики в структуре художественного произведения. Материалом для исследования послужил роман Гузели Яхиной «Зулейха открывает глаза» и его перевод на английский язык «Zuleikha», выполненный Лизой Хейден. Анализируемое произведение можно отнести к исторической прозе, так как в романе раскрываются закономерности общественной жизни, облик людей в их неповторимости, обусловленной описываемой эпохой, и реалии приобретают особую контекстуальную значимость.

**Ключевые слова:** культурно-специфическая лексика, национальный колорит, литературный перевод, стратегии перевода, эквивалент, аналог, описательный перевод, калькирование, транслитерация.

*Е. Н. Mozzhegorova, Yu. P. Ilyina*

## PECULIARITIES OF PRESERVING CULTURE-SPECIFIC ELEMENTS IN LITERARY TRANSLATION

*I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia*

**Abstract.** The article is devoted to the problem of preserving culture-specific vocabulary literary translation from Russian into English in fiction works. It is obvious, that such vocabulary is first of all represented by words with no direct equivalents in other languages and cultures, namely, culture-specific elements of the culture of a certain people, within its linguistic view of the world, which is formed on the basis of their lifestyle and way of thinking. Writers often resort to the use of culture-specific words to create a certain image of heroes and to describe the historical and cultural background of the events in the literary work. So, an adequate communication of these elements in literary translation becomes an important aspect of preserving the cultural identity of an author's work. The main problem is to find adequate means and strategies for translating culture-bound vocabulary with the consideration of its functioning in the structure of a literary work. The material for the analysis was taken from the novel *Zuleikha* by Guzeli Yakhina and its translation into English by Lisa Hayden. The novel under study can be referred to historical prose, since it describes objective laws of social life, unique image of people of the presented historical period, where culture-bound elements acquire specific contextual significance.

**Keywords:** *culture-specific elements, national identity, literary translation, translation strategies, equivalent, analogue, descriptive translation, linguistic equivalent, transliteration.*

**Введение.** В соответствии с жанрово-стилистической классификацией переводов литературные произведения выделяются в особую группу художественного перевода. Художественное произведение как текст обладает характерными особенностями и выполняет важную функцию эстетического воздействия. Более того, любой литературный текст несет национальный культурный код, передача которого при переводе представляет определенную проблему и требует стратегического и творческого подхода. Основу успеха адекватного литературного перевода составляют именно творческий потенциал и высокий уровень экстралингвистических знаний переводчика, который создает новое литературное произведение, пытаясь увидеть его своими глазами и передавать не только лексические предметы и факты, но и мысли автора, состояние персонажей, их внутренний мир и т. д. [5], [3]. Основная цель исследования состоит в том, чтобы проанализировать возможные стратегии перевода реалий в отечественной и зарубежной теории и выявить фактические закономерности перевода безэквивалентной лексики в текстах художественных произведений на материале романа Гузели Яхиной «Зулейха открывает глаза» и его перевода на английский язык «Zuleikha», выполненного Лизой Хейден.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Анализ переводов произведений современного писателя дает возможность выявить закономерности актуального подхода к передаче культурно-специфических особенностей художественных произведений при переводе с русского языка на английский. Выбор произведения для проведения практического исследования не случаен. Гузель Яхина в своей книге рассказывает о жизни татарской женщины в сельской местности в первой половине XX века, поэтому в тексте романа встречается разнообразная культурно-специфическая лексика для обозначения бытовых предметов, традиций и обычаев татарского народа.

Англоязычный читатель в какой-то мере уже знаком с некоторыми реалиями русской культуры в отличие от культуры татарского народа, которая является для него чуждой. В связи с этим возникает необходимость прибегнуть к целому комплексу приемов перевода для передачи татарских реалий, так как использование, например, только лишь транскрипции создаст нагромождение непонятных англоязычному читателю образов. Одновременно недопустимо повсеместное использование описательного перевода, в таком случае переводчик рискует потерять национальную специфику, заложенную в оригинальном произведении.

**Материал и методы исследования.** Исследование передачи реалий при переводе с русского на английский язык на материале художественного произведения Г. Яхиной было организовано в два этапа. Задачей первого этапа было выявление всех татарских реалий в произведении автора и их соответствий на английском языке, а также распределение их по группам в соответствии с классификацией В. С. Виноградова [2, с. 224]. Результаты этого этапа исследования апробированы в статье «Особенности перевода реалий в романе Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза» на английский язык» [4].

На втором этапе был проанализирован комплекс трансформаций, использованных Лизой Хейден при переводе реалий в романе на английский язык, а также проведена аналитическая оценка эффективности сохранения культурно-специфической лексики в рамках выбранной стратегии перевода.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Культурные реалии в литературном произведении, несущие культурно-специфическую информацию, существенно влияют на процесс перевода. В современных словарях любой предмет материальной культуры принято считать реалией. По мнению русских лингвистов, это объекты и явления, отражающие особенности жизни и быта определенного народа. Эти явления на самом деле

не свойственны практическому опыту людей, говорящих на другом языке, поэтому обозначающие их слова относятся к классу безэквивалентной лексики и требуют особого переводческого подхода [1, с. 240].

По мнению В. Н. Комиссарова, реалии также являются безэквивалентной лексикой и обозначают национально-специфические понятия. В некоторой степени их даже можно отнести к группе неологизмов, а также к словам, применяемым для описания малоизвестных названий и имен, не имеющих устоявшихся соответствий [6, с. 148].

По мнению некоторых авторов, такие слова и фразы являются носителями оттенков национальной картины мира, что не всегда позволяет подобрать к ним адекватный эквивалент на других языках. Вместе с тем, по мнению других теоретиков и практиков перевода, не существует слов и выражений, которые невозможно было бы перевести на другой язык.

Ю. Найда посвятил свои исследования всестороннему анализу проблемы перевода реалий и предложил классифицировать культурно-специфическую лексику по следующим категориям: экология, материальная культура, социальная культура, идеологическая культура, языковая культура [10].

М. Харви определяет реалии как термины, специфичные для оригинальной языковой культуры, и предлагает четыре основных способа их перевода. Первый способ – это использование функционального эквивалента, что подразумевает поиск эквивалента в переводящей культуре, функция которого аналогична слову в языке оригинала. Вторым способом – это использование формального, или лингвистического, эквивалента, то есть дословного перевода или калькирования. Третий способ – транскрипция или заимствование, которое воспроизводит исходный термин путем транслитерации. Если термин понятен или объясняется в контексте, его можно использовать отдельно или с последующей транскрипцией с пояснением или примечанием переводчика. Четвертый способ – это описательный *перевод*, когда переводчик прибегает к пояснению значения реалии [8].

П. Ньюмарк, известный переводчик-практик, несколько расширил классификацию М. Харви и выделил следующий комплекс приемов передачи культурно-специфической лексики при переводе:

- передача реалии в переводящем языке с использованием транскрипционных соответствий;
- адаптация: техника, которая заключается в адаптации слова исходного языка сначала к произношению, а затем к морфологии переводящего языка;
- культурный эквивалент, при использовании которого происходит замена иноязычной реалии на реалию в переводящем языке;
- функциональный эквивалент, т. е. использование нейтрального слова;
- описательный эквивалент, предполагающий, что значение реалии объясняется несколькими словами [9, с. 114].

Анализ различных приемов перевода культурно-специфической лексики, таких как калькирование, подбор аналога, заимствование и некоторые другие, доказывает сложность процесса их перевода. Практика перевода также предлагает использовать разные стратегии перевода реалий, как, например, создание нового слова или объяснение значения выражения исходного языка. В то же время подчеркивается идея, что переводчик художественного произведения может решить, сохранить ли реалию или заменить ее, прибегнув к поиску эквивалента или аналога в переводящем языке, или попытаться объяснить ее значение через описательный перевод.

Основываясь на способах передачи культурно-специфической лексики при переводе, представленных в отечественной и зарубежной теории, в своем исследовании мы выявили использование следующих трансформаций при переводе романа «Зулейха открывает глаза» на английский язык: функциональный эквивалент, лингвистический эквивалент (калькирование), транскрипция (заимствование), описательный перевод и смешанный

перевод (способ, при котором происходит одновременное использование двух приемов перевода, например, транскрипции и калькирования и т. д.).

Всего в романе было использовано 54 татарские реалии: имена собственные, предметы быта и одежды, еда, мифологические образы, элементы молитв, религиозные праздники и т. д. В задачи нашего исследования входило изучение первого знакомства читателя с каждой из реалий в русской версии романа, а также определение стратегии перевода выделенных реалий в английском языке. Необходимо отметить, что чрезмерное использование иностранных слов ведет к неадекватному восприятию произведения, тогда как полный отказ от сохранения реалий при переводе лишает литературное произведение его культурной специфики и нивелирует эстетическую функцию.

Следует подчеркнуть две особенности введения татарских реалий в романе Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза». Во-первых, в конце романа приводится список всех использованных татарских слов и их объяснение на русском языке, что позволяет русскоязычному читателю уточнить их значение, если имеется такая необходимость. Во-вторых, некоторые татарские реалии используются автором параллельно с русскоязычным эквивалентом, например: *Здесь, под забором последнего дома, носом к полю, хвостом к Юлбашу, живет басу капка иясе – дух околицы* [7, с. 24]. Всего было выявлено 11 случаев параллельного наименования реалий в русском варианте романа. Такой подход позволяет русскоязычному читателю, незнакомому с татарской культурой, быстрее воспринимать происходящее в романе без необходимости уточнять значения слова в списке. Отметим, что именно первое знакомство с реалией имеет наибольшее влияние на общее впечатление от произведения. Благодаря этому приему в англоязычной версии отсутствует такой список татарских реалий с описанием на английском языке в конце книги, которым снабжен роман на русском языке.

Однако такое параллельное наименование не всегда сохраняется при переводе, например: *Улым, – нарушает тишину Уныриха, – сынок* [7, с. 52]. – *Ulym, saysthe Vampire Hag, breaking the silence* [11, с. 46]. В переводе романа на английский язык из 11 случаев параллельного наименования реалии сохранились 9, что можно считать высоким показателем. В приведенном примере не было переведено уменьшительно-ласкательное обращение матери к сыну, что в целом не влияет на восприятие романа, но лишает его некоей эмоциональности.

Самым востребованным приемом перевода культурно-специфической лексики в исследуемом материале стала транскрипция, которая была отмечена в 18 примерах. Такой высокий процент оправдан, так как именно межъязыковое транскрибирование помогает сохранить культурную специфику произведения. Также в этой группе наиболее часто использовалось параллельное описание реалии как в русском, так и в английском языке. Как видно из примеров, в этой группе оказались мифологические реалии, клички и имена собственные. *Убырлы карчык – Уныриха* [7, с. 11]. – *Ubyrly Karchyk – the Vampire Hag* [11, с. 5]. *Мокрой курицей – жебегян тавык – ее впервые назвала Уныриха* [7, с. 12]. – *It was the Vampire Hag who first called her zhebegyan tavyk – pitiful hen* [11, с. 5]. *Говорили, что через урман можно прийти к землям марицев – если идти от солнца много дней подряд* [7, с. 18]. – *People say it's possible to go to the lands of Mari people by walking through the urman, away from the sun for many days in a row* [11, с. 12]. *Здесь, под забором последнего дома, носом к полю, хвостом к Юлбашу, живет басу капка иясе – дух околицы* [7, с. 24]. – *Here, under the fence of the last house is the home of basu kapka iyase: the edge-of-town spirit* [11, с. 18]. *Когда Зулейха впервые пришла просить басу капка иясе об одолжении – поговорить с зират иясе, духом кладбища, чтобы присмотрел за могилами дочек, укрыл их снегом потеплее, отогнал злых озорных шурале»* [7, с. 25]. – *... which was to request that the zirat iyase – the cemetery spirit – look after her daughters' graves, cover them warmly with snow, and chase away evil, mischievous forest spirits* [11, с. 18]. *Живущая*

в сенях **бичура**, к примеру, – неприхотлива [7, с. 25]. – *For example, the bichura living in the entrance hall isn't picky* [11, с. 18]. В почетном углу – **тупе** – на могучей железной кровати с литой узорной спинкой, утопая в холмах взбитых подушек, восседает старуха [7, с. 29]. – *The old woman sits enthroned in the corner of honor, the tur...* [11, с. 22]. Муртаза и Кюбелек стоят посередине двора – лоб ко лбу [7, с. 36]. – *Murtaza and Kyubelek are standing in the middle of the yard* [11, с. 29]. Что случилось, эни? [7, с. 37]. – *What happened, Eni?* [11, с. 30]. Зулейха втягивает ноздрями терпкий соленый аромат **кызылык** [7, с. 48]. – *Zuleikha's nostrils draw in the sharp, salty aroma of kyzulyk* [11, с. 41]. Улым, – нарушает тишину Уныриха, – **сынок**. Чую, что-то случилось [7, с. 52]. – *Ulym', says the Vampire Hag, breaking the silence, I sense something's happened* [11, с. 46]. Фартук для **кыз-куу** у меня был самый красивый в Юлбаше [7, с. 54]. – *I had the most beautiful pinafore in Yulbash for kuz-kuu* [11, с. 47]. Зулейха испуганно прислоняется к поставленным друг на друга сундукам у окна, рукой торопливо поправляя кружевную **каплау** [7, с. 58]. – *Frightened, Zuleikha leans against the trunks stacked up by the window, hastily straightening the lace kaplau with her hand* [11, с. 51]. Ногти выскребают снежную крошку из округлой арабской вязи, пальцы растапливают лед в мелких ямках **ташкиля** над длинной волной букв [7, с. 66]. – *Her fingernails scrape snowy crumbs out of the rounded Arabic script, her fingers melting the ice in the shallow dimples of the tashkil over the long wave of letters* [11, с. 59]. Он выступит с новаторской инициативой: переименовать языческий праздник **Сабан-туй** [7, с. 109]. – *He will propose initiatives and rename the pagan holiday Sabantuy* [11, с. 100] ... про лохматую **водяную су-анасы**, что добрую сотню лет не может расчесать свои космы золотым гребнем [7, с. 336]. – ... *about a certain unkempt water spirit called Su-Anasy* [11, с. 323]. Нашла, – говорит, – чем пахнет: **фэххишэ** – **блядью** [7, с. 350]. – *It's fekhishe, the smell of whore* [11, с. 336]. ... про огнедышащих **драконов аждаха**, что прячутся на дне колодца и пожирают пришедших за водой женщин... [7, с. 398]. – ... *about fire-bearing azhdakha dragons that hide in the bottom of wells* [11, с. 383].

В следующую группу вошли 14 примеров, при переводе которых использовался лингвистический эквивалент или калькирование. Такой прием перевода позволяет обеспечить точное наименование иноязычной лексики, что обеспечивает полное понимание и прямое заимствование реалии. Как видно из примеров, в этой группе представлена лексика, описывающая быт героини, поэтому такой вариант перевода считается адекватным. *Бесшумно пройти в войлочных ката не получится, какая-нибудь половица да и скрипнет* [7, с. 9]. – *She wouldn't be able to make her way silently in her little felt boots* [11, с. 3]. *Беззвучно прошмыгнуть за ситцевую чаршаву, отделяющую женскую часть избы от мужской* [7, с. 10]. – *Scurry soundlessly behind the printed cotton curtain separating the women's quarters of the log house from the men's* [11, с. 4]. *Сверху опускает исподнюю рубаху, надевает кульмэк, шаровары* [7, с. 16]. – *She lowers her nightshirt over it and puts on a smock and baggy wide pants* [11, с. 10]. *Раскладывает на сяке табан для Муртазы, мечет на него еды* [7, с. 26]. – *Sets a place for Murtaza at the wide sleeping bench, tossing some food on it* [11, с. 19]. *Обычно на сундуках спят дети, а взрослым женщинам полагается небольшая часть сяке, отделенная от мужской половины плотной чыбылдык* [7, с. 26]. – ... *to the small part of the sleeping bench that's separated from the men's quarters by a drape* [11, с. 20]. *Говорит напрямую с духом кладбища Зулейха побаивалась – все-таки она простая женщина, не ошкеруче* [7, с. 26]. – *After all, she's a simple woman, not a wisewoman* [11, с. 19]. *Паутинно-тонкая шелковая кашага под потолком обрамляет комнату, как дорогая рама* [7, с. 29]. – *As cobweb-thin silk valance on the beams under the ceiling borders the room like an expensive frame* [11, с. 22]. *Мы с Муртазой в доме останемся, а за тобой прилетят три огненных фэрэшитэи унесут прямоком в ад* [7, с. 36]. – ... *but three fiery angels will fly here for you* [11, с. 29]. *Несколько деревянных колес, долбленое корыто и сверкающий на изгибах, новенький медный лэгэн* [7, с. 46]. – *Several wooden wheels, a hollowed-out trough, and a copper basin with shiny curves* [11, с. 40]. ... *злые языки шутили, что за всю*

жизнь он так и не сподобился накопить **калым** на хорошую невесту... [7, с. 50]. – *Malicious gossips joke that he hasn't ever in his life had the honor of saving up **bride-money*** [11, с. 43]. **Акамча-то** – крепкая, плетеная [7, с. 54]. – *The **whip** is strong and braided* [11, с. 48]. Муртаза сжимает тело матери сильно и хватко, как борец **кереи** обнимает противника, а любовник – тело желанной женщины [7, с. 55]. – *Murtaza is squeezing his mother's body tightly, grasping, as a **wrestler** embraces an opponent* [11, с. 49]. ... Зулейха делает шаг в сторону, опускается на колени и нащупывает под снегом еще один **тауи**, локтями расшвыривает снег [7, с. 66]. – ... *Zuleikha takes a step to the side, drops to her knees, and gropes under the drifts for yet another **gravestone*** ... [11, с. 59]. Муртаза каждую пятницу, крепко попарившись в бане, румяный, с тщательно расчесанной бородой, спешил в юлбашскую мечеть на большой **намаз** [7, с. 102]. – *Murtaza would steam himself thoroughly in the bathhouse every Friday and hurry off to Yulbash's mosque for Friday **prayers*** [11, с. 94].

Переводчик Лиза Хейден обратилась к использованию описательного перевода в 8 случаях из 54. Прием описательного перевода считается универсальным и помогает справиться с передачей сложных языковых явлений и безэквивалентной лексики, к которым относятся реалии. Такое умеренное использование описаний в представленном романе оправданно, так как позволяет избежать нагромождения словосочетаний для обозначения элементов, отсутствующих в языке перевода. В данной категории представлены как слова, обозначающие быт, так и некоторые мифологические понятия, которые в романе Г. Яхиной на русском языке были введены без параллельного наименования, поэтому в переводе возникла необходимость их пояснения. *Мне **абыстай** рассказывала, а ей – ее бабушка* [7, с. 20]. – *The **holy man's wife** told me about it* [11, с. 13]. Когда Зулейха впервые пришла просить басу капка иясе об одолжении – поговорить с зират иясе, духом кладбища, чтобы присмотрел за могилами дочек, укрыл их снегом потеплее, отогнал злых озорных **шурале** [7, с. 25]. – ... *which was to request that the zirat iyase – the cemetery spirit – look after her daughters' graves, cover them warmly with snow, and chase away evil, mischievous **forest spirits*** [11, с. 18]. Раскладывает на **сяке** табан для Муртазы, мечет на него еды [7, с. 26]. – *Sets a place for Murtaza at the **wide sleeping bench**, tossing some food on it* [11, с. 19]. Достает с высоких **куитэ** мужнины подушки, взбивает [7, с. 26]. – *Takes her husband's pillows down from the high **storage shelf** and plumps them* [11, с. 19]. В простенках – нарядные красно-зеленые **мастымал** и овальное зеркало [7, с. 28]. – ... *and hanging on the walls are smart, **long**, red and green **embroidered towels*** [11, с. 22]. Забирается на самую высокую **ляукэ**, ложится на ней лицом в потолок, закрывает глаза, – отмокать [7, с. 32]. – *She climbs up on the highest **steaming shelf**, lies with her face towards the ceiling* [11, с. 26]. Наконец поддевает лезвием штыка висящую высоко над входом **ляухэ** – пытается снять [7, с. 82]. – *Finally, he catches the blade of his bayonet on a **tapestry embroidered with a saying from Koran** that hangs high over the entrance* [11, с. 75]. Идет к высокой нише **мухраба**, встает на колени [7, с. 100]. – *He's continuing to pray, sitting facing the **prayer niche*** [11, с. 95].

Подбор функционального эквивалента предполагает использование эквивалента в принимающей культуре, функция которого совпадает со словом в языке оригинала. Применение такого приема имеет существенные ограничения, так как может привести к созданию ложных образов. Именно поэтому в переводе романа на английский язык насчитывается только 7 таких примеров. Как видно из примеров, в этой категории в основном представлены религиозные понятия и элементы мусульманских молитв, которые имеют сложившиеся соответствия на английском языке. *Волков этой зимой мало, **субхан Алла**, поэтому Муртаза не боится оставлять лошадь одну надолго* [7, с. 21]. – *Allah is **perfect**, so Murtaza isn't worried about leaving the horse alone for a long time* [11, с. 15]. *Алла сакласын, Муртаза, неужели опять?! [7, с. 43]. – **May Allah protect us, Murtaza, not again?! [11, с. 37]. Жаным, ... [7, с. 52]. – **My darling, ... [11, с. 45]. Мужья пускали женщин*****

в мечеть неохотно, лишь по большим праздникам: на **Уразу** и на **Курбан** [7, с. 102]. – *Husbands allowed women into the mosque reluctantly, only for big holidays, at **Eid al-Fitr** and **Eid al-Adha*** [11, с. 94]. ... во время священного месяца **Рамазана**... [7, с. 107]. – *During the holy month of **Ramadan** ...* [11, с. 99]. **Аузу билляхи мин ашайтани арраджим** [7, с. 138]. – *Lord Jesus, have mercy on us sinners* [11, с. 128]. ... про **оборотня юху**, который днем превращается в прекрасную девушку... [7, с. 398]. – ... *about the serpent **Yuma**, who turns into a beautiful girl ...* [11, с. 383].

В особую группу смешанного перевода нами были выделены 7 примеров, в которых прослеживается комбинирование двух приемов перевода. В выделенных примерах переводчик умело прибегает к одновременному использованию транслитерации и описательного перевода, что помогает сохранить национальные особенности произведения и проинформировать читателя о сути реалии без необходимости вводить громоздкие комментарии. ... *Но с каждым годом становившаяся все страшнее, как **албасты** ...* [7, с. 47]. – ... *scariet than a **demonic alabasty woman** ...* [11, с. 40]. ... *прожорливее, как **дэв** ...* [7, с. 47]. – ... *as gluttonous as a **giant evil dev** ...* [11, с. 40]. ... *ненасытнее, как **жалмавыз** ...* [7, с. 47]. – ... *and the gluttonous **sgiantess, Zhalmavyz*** [11, с. 40]. ... *два круглых темных пятна размером с **тэнке** проступали на ткани ...* [7, с. 215]. – ... *two dark, round spots the size of a **tenke coin** show through on the fabric* [11, с. 206]. *Зулейха вскакивала на большого **аргамака** ...* [7, с. 339]. – *Zuleikha leaps on a large **Argamak horse** ...* [11, с. 326]. ... *коварные и прекрасные **пэри** ...* [7, с. 407]. – ... *crafty and beautiful women called **per I*** [11, с. 391]. *Сам **мулла-хазрэт** приходил посмотреть, потом заказал для себя такую же* [7, с. 28]. – *The **mullah** himself came to have a look and then ordered the exact same thing for his own home* [11, с. 21].

Таким образом, проанализировав весь комплекс трансформаций, использованных при переводе романа на английский язык, мы можем утверждать, что Лизе Хейден удалось добиться сохранения культурно-специфической лексики при переводе романа «Зулейха открывает глаза» благодаря выбранной стратегии перевода, которая заключается в практически равновесном использовании пяти трансформаций: транскрипция (33 %), калькирование (26 %), описательный перевод (15 %), функциональный эквивалент (13 %) и смешанный перевод (13 %).

Статистический анализ полученных результатов исследования представлен на рисунке 1.

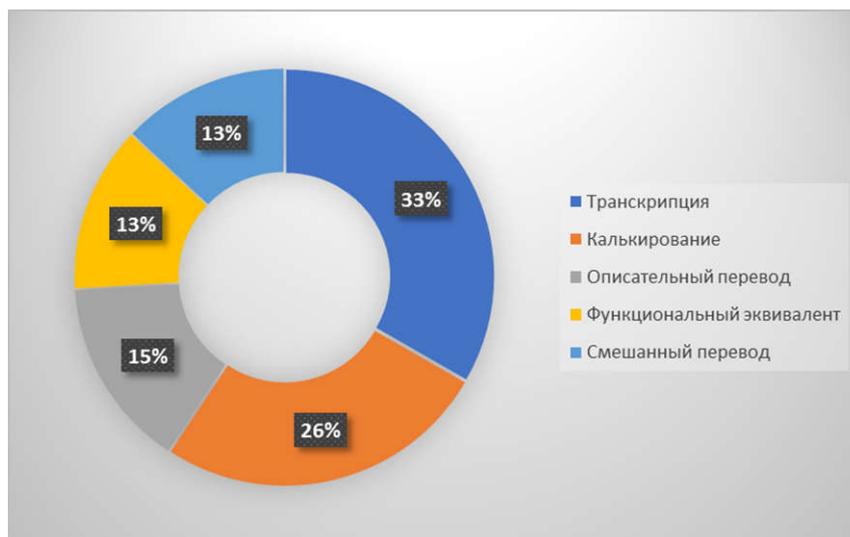


Рис. 1. Комплекс трансформаций для передачи реалий при переводе на английский язык романа «Зулейха открывает глаза»

**Выводы.** Таким образом, на практике переводчики литературных текстов при переводе культурно-специфической лексики сталкиваются с двумя трудностями. С одной стороны, сложностью подбора адекватного эквивалента на семантическом уровне в переводящем языке, а с другой – необходимостью сохранить национально-историческую и культурную специфику языка оригинала. Однако проведенное исследование и полученные результаты позволяют убедиться, что Лиза Хейден добилась сохранения культурных особенностей романа «Zuleikha», профессионально используя целый комплекс переводческих приемов для решения обозначенных трудностей. Полученные результаты позволяют рекомендовать выбранную стратегию передачи реалий при переводе художественного произведения с русского языка на английский язык как эффективную.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М. : Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
3. Громова Е. Н., Засецкова Е. Н. Передача авторских неологизмов при переводе художественного текста // Вестник Чувашского государственного педагогического им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 2(102). – С. 3–9.
4. Ильина Ю. П. Особенности перевода реалий в романе Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза» на английский язык // Student research : сборник статей VIII Международного научно-практического конкурса. – Пенза, 2019. – С. 81–84.
5. Казакова Т. А. Художественный перевод : учебное пособие. – СПб. : Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права, 2002. – 113 с.
6. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.
7. Яхина Г. Зулейха открывает глаза: роман. – М. : АСТ. – 2015. – 508 с.
8. Harvey M. A beginner's course in legal translation: the case of culture-bound terms. – Bern : ASTTI ; Genève: ETI, 2000. – 115 p.
9. Newmark P. Textbook of translation. – Oxford : Pergamon Press, 1988. – 306 p.
10. Nida E. A., Taber C. R. The theory and practice of translation. – Leiden : Brill, 1982. – 220 p.
11. Yakhina G., Hayden L. C. Zuleikha. – London : One world Publications, 2019. – 484 p.

Статья поступила в редакцию 03.06.2020

#### REFERENCES

1. Barhudarov L. S. Yazyk i perevod (Voprosy obshchej i chastnoj teorii perevoda). – M. : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975. – 240 s.
2. Vinogradov V. S. Vvedenie v perevodovedenie (obshchie i leksicheskie voprosy). – M. : Izdatel'stvo instituta obshchego srednego obrazovaniya RAO, 2001. – 224 s.
3. Gromova E. N., Zaseckova E. N. Peredacha avtorskih neologizmov pri perevode hudozhestvennogo teksta // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo im. I. Ya. Yakovleva. – 2019. – № 2(102). – S. 3–9.
4. Il'ina Yu. P. Osobennosti perevoda realij v romane G. Yahinoj «Zulejha otkryvaet glaza» na anglijskij yazyk // Student research : sbornik statej VIII Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo konkursa. – Penza, 2019. – S. 81–84.
5. Kazakova T. A. Hudozhestvennyj perevod : uchebnoe posobie. – SPb. : Sankt-Peterburgskij institut vneshneekonomicheskikh svyazej, ekonomiki i prava, 2002. – 113 s.
6. Komissarov V. N. Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty). – M. : Vysshaya shkola, 1990. – 253 s.
7. Yakhina G. Zulejha otkryvaet glaza: roman. – M. : AST. – 2015. – 508 s.
8. Harvey M. A beginner's course in legal translation: the case of culture-bound terms. – Bern : ASTTI ; Genève: ETI, 2000. – 115 p.
9. Newmark P. Textbook of translation. – Oxford : Pergamon Press, 1988. – 306 p.
10. Nida E. A., Taber C. R. The theory and practice of translation. – Leiden : Brill, 1982. – 220 p.
11. Yakhina G., Hayden L. C. Zuleikha. – London : One world Publications, 2019. – 484 p.

The article was contributed on Juny 3, 2020

**Сведения об авторах**

*Мозжегорова Елена Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: elenavanilla@mail.ru

*Ильина Юлия Петровна* – студентка 4 курса факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ya.juliailina2202@yandex.ru

**Author information**

*Mozzhegorova, Elena Nikolaevna* – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation Studies, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: elenavanilla@mail.ru

*Ilyina, Yulia Petrovna* – Forth-year Student, Faculty of Foreign Languages, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: ya.juliailina2202@yandex.ru

*Е. М. Напольнова*

## СЛОВА С ОСНОВНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ «ВЕТЕР» В ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

*Институт стран Азии и Африки Московского государственного университета  
имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия*

**Аннотация.** Ветер является объективным явлением окружающей среды и может оказывать существенное влияние на жизнь и хозяйственную деятельность народов. Это находит отражение в наборе и семантике лексем, используемых для характеристики ветра и производимого им действия. В турецком языке представлены две лексемы с основным значением «ветер», ряд названий ветров, а также несколько глаголов, обозначающих действие ветра. Определяющими в семантике и сочетаемости тюркской лексемы *yel* 'ветер' стали древнетюркские представления о разрушительной силе ветра, а также сущности и причинах неприятных или болезненных физиологических процессов. Персидское заимствование *rüzgâr* 'ветер', напротив, лишено дополнительных коннотаций и более активно используется как в общенациональном языке, так и в качестве научного термина. В результате проводимой в Турции языковой политики, направленной на отказ от заимствований, использование *yel* активизируется, однако при этом под влиянием семантики *rüzgâr* и современных научных представлений слово теряет свою семантическую специфику. Кроме того, географическое положение Турции определяет наличие ряда специальных имен для ветров, каждый из которых имеет характерные признаки с точки зрения происхождения, направления, температуры, влажности, интенсивности, продолжительности, сезонности. Часть из них представляет собой заимствования из языков автохтонных народов региона, а другая часть указывает на направление перемещения воздушных масс. Основные принципы именования ветров в турецком языке сходны с французским, но существенно отличаются от языка поморов, вся культура которых напрямую связана с морем.

**Ключевые слова:** *лексическая система турецкого языка, лексемы со значением «ветер», заимствования в турецком языке.*

*Е. М. Napolnova*

## WORDS WITH THE CENTRAL MEANING "WIND" IN TURKISH

*Institute of Asian and African Studies, Lomonosov Moscow State University, Russia*

**Abstract.** Wind is an objective phenomenon of the environment and can have a significant impact on the life and economic activities of peoples. This is reflected in the set and semantics of lexemes used to characterize the wind and the action it produces. In Turkish, there are two lexemes with the main meaning of wind, a number of names for winds, and several verbs that denote the action of wind. The ancient Turkic ideas about the destructive power of the wind, as well as the essence and causes of unpleasant or painful physiological processes determined the semantics and compatibility of the Turkic lexeme *yel* 'wind'. The Persian loanword *rüzgâr* 'wind', on the contrary, is devoid of additional connotations and is more actively used both in the national language and as a scientific term. As a result of the Turkish language policy aimed at avoiding borrowings, *yel* is used oftener, but under the influence of *rüzgâr* semantics and modern scientific ideas, it loses its semantic specificity. In addition, the geographical location of Turkey determines the existence of a number of special names for winds, each of which has characteristic features in terms of origin, direction, temperature, humidity, intensity, duration, and seasonality. Some of them are borrowings from the languages of the autochthonous peoples of the region, and the other part indicates the direction of movement of air masses. The main principles of nominating the winds in Turkish are similar with French, but they significantly differ from the language of coast-dwellers, whose culture is associated with the sea.

**Keywords:** *lexical system of the Turkish language, lexemes with the meaning “wind”, borrowings in the Turkish language.*

**Введение.** Язык обеспечивает коммуникацию внутри культурно-языкового сообщества, в том числе благодаря общности накопленных этим сообществом и передаваемых с помощью этого языка опыта и знаний об окружающем мире. Для точного понимания информации, скрытой в языковых знаках, требуется детальный анализ внеязыковых факторов [12, с. 823]. Это особенно актуально в тех случаях, когда происходит изменение в именовании объективного явления окружающего мира, специфических особенностей внутреннего мира человека или социальной среды, что часто наблюдалось на протяжении истории турецкого языка (ТЯ). В основе этих процессов должно лежать изменение в понимании сущности определенного объекта или его роли в соответствующем основном способе производства и связанных с этим изменений культурной парадигмы. Проследить такие процессы возможно на основе семантического исследования в современном широком понимании, когда учитываются как лингвистические, так и экстралингвистические факторы, которые «участвуют в процессах порождения и понимания языковых выражений в естественных условиях языковой деятельности человека», и провести четкую границу между ними зачастую бывает сложно [4, с. 64]. В соответствии с этими задачами в статье рассматриваются пути формирования семантики лексем с основным значением «ветер» в современном ТЯ как составляющих модели мира. Цель исследования – на примере слов с основным значением «ветер» проследить взаимосвязь между пониманием сущности этого природного явления и практической деятельностью человека.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Исследование направлено на выявление путей семантического развития лексем, используемых для описания явлений окружающей среды, в данном случае с основным значением «ветер», что, в свою очередь, должно стать материалом для создания семантической типологии языков по аналогии с грамматической и морфологической [10, с.19].

**Материал и методы исследования.** Проведенный нами семантический анализ основан на материалах Этимологического словаря тюркских языков [11, с. 174–176], словаря турецкого языка Турецкого лингвистического общества [7] и Корпуса турецкого языка [5].

**Результаты исследования и их обсуждение.** *Ветер* представляет собой объективное атмосферное явление, оказывающее воздействие на хозяйственную деятельность человека, а также на его органы чувств, что на донаучном этапе истории вело к его метафоризации.

Ветер был персонифицирован в виде одного или нескольких богов в мифологии разных народов, прежде всего связанных с морем (греческой, японской, скандинавской и др.), но не только (индийской, иудейской, ацтекской и др.). Восприятие ветра должно было существенно различаться в зависимости от основного способа производства в социумах – он имел определяющее значение для мореплавания и рыбного промысла и, соответственно, занимавшиеся этими видами деятельности народы умели использовать его силу для решения практических задач в отличие от «сухопутных» народов, которым ветер должен был представляться неуправляемой и неодолимой естественной силой. Например, в языке поморов, основной способ производства у которых был напрямую связан с мореплаванием, отмечено более ста существительных и прилагательных, используемых для наименования и характеристики ветра, а эмоционально ветер оценивается двояко – как *опасность, разрушительная сила, неуправляемая стихия, холод*, а также *обитатель моря, друг вод морских, помощник, спокойствие* [3]. В отличие от этого восприятие ветра, отраженное во французском языке, обусловлено географическим положением страны, над территорией которой постоянно сталкиваются воздушные массы с разными физическими характеристиками, вследствие чего каждый из ветров, имеющих специальные названия, отличается

по своему происхождению, направлению, температуре, влажности, интенсивности, продолжительности, сезонности и пр. [6].

Сегодня ветер как одно из наиболее очевидных явлений окружающего мира учитывается при определении метеорологических условий как один из основных факторов, определяющих погоду, что, соответственно, находит выражение в количественном измерении его характеристик. Таким образом, в разных языках в лексемах со значением «ветер», как и во многих других лексемах, обозначающих явления окружающей среды, оказываются отражены современные естественнонаучные знания, практические навыки и наивные представления, что всегда представляет определенную сложность при анализе их семантики. Что касается ТЯ, то выраженное в семантике соответствующих слов отношение к ветру представляет особый интерес с учетом полной смены культурной парадигмы и основного способа производства, произошедших в результате миграции огузских племен в Малую Азию.

Двумя лексемами с основным значением «ветер» в ТЯ являются *yel* и *rüzgâr*. Кроме того, семантический компонент «ветер» присутствует в ряде лексем, именующих различные типы ветров, а также глаголах, отражающих особенности воздействия перемещающихся воздушных масс на человека и другие объекты. Глаголами, характеризующими действие, совершаемое ветром, являются *es-* ‘дуть’ (о ветре), *savur-* ‘закрутить ветром, разбросать, развеять’, *vur-* ‘ударить’, *üfür-* ‘дуть, сдувать’ (где *-ür-* – показатель понудительного залога). *Es-* стандартно используется только в отношении ветра любой силы; *üfür-* семантически связан с *üfle-* ‘дуть’ (о человеке), однако выражает более интенсивное действие, которое соотносится также с обрядовыми действиями «целителей», изгоняющих болезни из тела человека, дуя на него и читая молитвы; *savur-* и *vur-* характеризуют интенсивное, иногда разрушительное действие ветра и сочетаются также с другими типами субъектов.

*Yel* имеет значение ‘ветер’ во всех тюркских языках, причем в некоторых из них содержится указание на значительную силу перемещения воздушных масс: ‘буря’, ‘гроза’, ‘дурная погода, ненастье’. В туркменском отрицательное восприятие воздействия ветра выразилось в формировании значения ‘злоба, гнев, раздражение’. В древних тюркских памятниках отмечено использование этого слова в связи с душой и духами, иногда злыми. Прослеживаемое на бытовом уровне сходство между этим природным явлением и присутствующими в теле человека газами привело к тому, что в ряде тюркских языков этим же словом обозначаются различные физиологические процессы – ‘ветры, газы в желудочно-кишечном тракте’, ‘дыхание’, ‘раздувание’. С другой стороны, в результате метонимического перехода это же слово стало использоваться для обозначения ряда заболеваний, которые бытовым сознанием связывались с воздействием ветра: ‘простуда’, ‘грипп’, ‘поветрие’, ‘ревматизм’ и др. [11, с. 174–176].

В [13] формирование такого рода значений связывается с особенностями культа ветра у разных тюркских народов: например, якуты признавали существование духа ветра, управлявшего бурями, молниями, ненастьем; у телеутов, хакассов и сибирских татар дух ветра считался злым и приносящим несчастья; в некоторых случаях отрицательно воспринимался только ветер, дующий с какой-то определенной стороны; жители Саян и Алтая считали ветер посланцем подземного царства. С переходом от кочевого к оседлому образу жизни ветер и связанные с ним климатические явления начали представлять угрозу для посевов, с целью предотвращения которой разные народы, например, карачаево-балкарцы, проводили обряды и приносили жертвы божеству ветра. С принятием ислама персонифицированному ветру стали посвящаться часовни (*türbe*), например, у сирийских туркмен посещение таких часовен и совершение около них определенных обрядов считается способом избавления от некоторых недугов.

Для ТЯ в [7] указываются значения, совпадающие с вышеназванными: *yel* ‘ветер’, ‘кишечные газы’ и ‘ревматизм’ – два последних с пометой «просторечное». *Yel* имеет низкую частоту употребления – 20 на 1 млн. в письменных текстах [14, с. 203], имеет

производные слова: *yelken* ‘парус, парусник’ (тюрк.), *yel-le-* ‘обмахивать веером, опахалом’, *yel-le-n-* ‘выпускать газы’, *yel-paze* ‘веер’ (предположительно, частичная калька с перс. *bad-zan* ‘веер’ [11, с. 183]), *yel-kov-an* (*yel-гнать* – PC) ‘минутная стрелка’. Искусственно образованным термином является *yel-ölç-er* (*yel* измерять – AOR) ‘анемометр’. По данным корпуса ТЯ [5], наиболее употребительное словосочетание с *yel* – это *yeldeğirmen-i* ‘ветряная мельница’ (около половины общего числа употреблений). В качестве определений к *yel* в [5] приводятся характеризующие его температуры: *soğuk* ‘холодный’, *ılık* ‘теплый’, *serin* ‘прохладный’, *karacı-lı* (снег болезненный / горький – EXS) ‘обжигающий, как снег’; характеризующие его значительную силу: *sarsan* ‘сотрясающий, потрясающий’, *deli* ‘сумашедший’, *kara* ‘черный’, *acı* ‘болезненный / горький’. Определение *hafif* ‘легкий’ в отношении *yel* в интернет-источниках обнаружено нами на сайтах, предназначенных для помощи в решении кроссвордов, поэтому в целом полностью исключить использование определений, которые указывали бы на незначительную силу и небольшую скорость *yel*, нельзя, однако в целом они не характерны для *yel*.

Во фразеологизмах с *yel*, наряду с практическим применением силы ветра, также отражается его значительная скорость и сила: *yelkes-en* (*yel* резать – PC) ‘антиветровой экран’, *yelver-* (*yel* давать) ‘направлять ветер (на что-л.)’, *yel-ever-* (*yel*-DAT давать) ‘тратить зря, уносить ветром’, *yelyeperek* ‘очень быстрый’, возможно, от *yelpe-* ‘обмахивать, опахивать, слабо дуть, веять’ [11, с. 181–182], *yelgibi* (как ветер) ‘очень быстро’,

(1) *Yel gibi gel-en sel gibi gid-er* [7]  
*yel* как приходит-PC сель как уходит-AOR

*Быстро и без труда полученные деньги исчезнут столь же быстро*, букв. ‘То, что пришло, как ветер, уйдет, как сель’;

(2) *Yel üfür-dü sel götür-dü* [7]  
*yel* сдуть-PST сель уносить-PST

*Все, что было, унес ветер*, букв. ‘Ветер надул, сель унес’.

Высокая скорость *yel*, видимо, отразилась также и в приведенном выше *yel-kov-an* (*yel-гнать*-PC) ‘минутная стрелка часов’. Хотя нам не удалось обнаружить убедительных объяснений этимологии этого слова, однако существует омонимичный орнитологический термин *yel-kov-an-gil-ler* (*yel-гнать*-PC-DRV-PL) ‘отряд буревестникообразных птиц’, которые основную часть жизни проводят над морем и не прерывают полеты в ветреную погоду.

*Yel* используется для именованя ветра в разных местностях: *dağ yel-i* (гора *yel*-POSS3SG) ‘горный ветер’, *deniz yel-i* (море *yel*-POSS3SG) ‘морской ветер’, а также в специфических разговорных или региональных наименованиях ветров, отражающих направление или время суток: *akşam yel-i* (вечер *yel*-POSS3SG) ‘вечерний ветер’, *gün yel-i* (день / солнце *yel*-POSS3SG) ‘восточный ветер’, *kara yel-i* (суша *yel*-POSS3SG) ‘летний ветер с суши на море’, *sabahyel-i* (утро *yel*-POSS3SG) ‘утренний ветер’ [7]. Такие наименования не являются терминами и не содержат семантических компонентов, указывающих на скорость, силу, влажность, сезонность и другие характеристики ветров.

Слово *yel* не имеет терминологического значения и не используется для метеорологической характеристики ветра.

В отношении *rüzgâr* ‘ветер’ (частота употребления – 185 на 1 млн. в письменных текстах [14, с. 153]) известно, что это слово является персидским заимствованием, однако в персидском языке, по крайней мере современном, у [rūzgār] такое значение не отмечается, а указываются значения ‘время, период, эпоха’, ‘судьба, участь, доля’, ‘состояние положение условия обстоятельства’, ‘удобный случай, благоприятная возможность’, ‘мир, свет, вселенная’ [9, с. 740]. В этой связи можно предположить, что речь идет или о том, что слово утратило в персидском языке конкретное значение «ветер» и сохранило переносные, или же о достаточно часто происходившем изменении значения арабо-

персидских заимствований в османском языке [1, с. 40]. В пользу последнего предположения может свидетельствовать другой полностью идентичный семантический переход: тур. *firtına* ‘буря, шторм, непогода’ происходит от лат. *fortūna* ‘судьба, случай’, так же, как и имя древнеримской богини удачи Фортуны.

*Rüzgâr* не используется как словообразовательная основа, кроме стандартного *rüzgâr-lı* (*rüzgar*-EXS) ‘ветренный’. *Rüzgâr* полностью закрепилось в терминологическом значении как в метеорологии, так и в физике. В соответствии с общепринятой системой оценки силы ветра (шкала Бофорта) при терминологическом использовании *rüzgâr* характеризуется следующими определениями: *hafif* терм. «слабый» (букв. ‘легкий’), *tatlı* «умеренный» (букв. ‘сладкий, приятный’), *orta* терм. «свежий» (букв. ‘средний’), *sert* терм. «сильный» (букв. ‘твердый, жесткий’), *kuvvelli* терм. «крепкий» (букв. ‘сильный’), *firtınamsı* терм. «очень крепкий» (букв. ‘штормоподобный’); в рамках этой же классификации по своей силе *rüzgâr* противопоставляется *esinti* терм. «тихий ветер» (букв. ‘дуновение’) и *firtına* терм. «шторм, буря»:

(3) *Rüzgâr ek-ip fırtına biç-mek* [7]  
*rüzgâr* сеять-CV буря жать-NMLZ

*Kmo poseem veter, pożnet burjo* – букв. ‘Посеяв ветер, пожать бурю’.

*Rüzgâr* активно используется во фразеологии, а также в научной и морской терминологии: *rüzgâral-* (*rüzgar* брать) ‘находиться на ветру’, *rüzgârtut-ma-* (*rüzgar* держать-NEG) ‘находиться в защищенном от ветра месте’, *rüzgâr çizelge-si* (*rüzgar* таблица-POSS3SG) ‘шкала ветров’, *rüzgâr erozyon-u* (*rüzgar* эрозия-POSS3SG) ‘ветровая эрозия’, *rüzgâr yük-ü* (*rüzgar* груз-POSS3SG) ‘ветровая нагрузка’, *hakim rüzgâr* ‘господствующий ветер’. *Rüzgâr* может использоваться в переносном значении, например, *aşk rüzgâr-ı* (любовь *rüzgâr*-POSS3SG) ‘ветер любви’ [5], но не имеет коннотаций.

Кроме этих двух слов в Турции для указания на направление ветра и зависящие от этого погодные условия в настоящее время используется ряд специфических наименований, среди которых есть как тюркские, так и заимствованные лексемы. Важно отметить, что все они используются самостоятельно именно как указание на направление, а не в качестве определений к слову «ветер»:

*Yıldız* – северный ветер, букв. ‘звезда’;

*Poyraz* – северо-восточный ветер, от греч. *foygaz*;

*Gündoğu-su* (солнце / день восток-POSS3SG) – восточный ветер;

*Keşişleme* – юго-восточный ветер; от перс. *keşiş* ‘монах’ (?);

*Kible* – южный ветер, от араб.;

*Lodos* – юго-западный ветер, от греч.;

*Günbatı-sı* (солнце / день запад-POSS3SG) – западный ветер;

*Kara-yel* (черный ветер) – северо-западный ветер, для которого в [7] указывается направление: северо-запад, 315°.

Последнее наименование имеет антоним в диалектах – *akyel* (белый ветер) ‘южный ветер’ (диал.) [7]. В обоих случаях задействованы древние тюркские цветообозначения, в современном ТЯ не утратившие своей семантики, но активно не используемые в первичном значении. Аналогичная оппозиция цветов отмечается и в названиях морей, находящихся на севере и юге Турции – *Kara-deniz* ‘Черное море’ и *Ak-deniz* (белое море) ‘Средиземное море’. В связи с этим возникает вопрос о возможном использовании двух указанных цветов для пространственной ориентации, так как «... в некоторых монгольских и тюркских языках для обозначения сторон света используются слова, связанные с цветовой гаммой» [2, с. 229].

Наряду с перечисленными названиями ветров существуют некоторые другие заимствованные, отражающие не абсолютное, а локальное направление переноса воздушных

масс, имеющих определенные свойства, например, *imbat* (от итал. *imbatto*) ‘летний дневной ветер, дующий с моря на сушу’, *bora* (от итал. *borea*) ‘сильный ветер, приносящий осадки’, *meltem* (предположительно, от итал. *maltempo* ‘плохая погода’) ‘летний ветер, дующий с суши на море’.

Прямая и хорошо прослеживаемая зависимость погоды от направления ветра на территории Турции выражается также в том, что заимствование *hava* (араб. *hevā*, перс. *hāva*) с основными значениями ‘воздух’ и ‘погода’ в ТЯ имеет также значение ‘ветер’ [8]:

(3) *Hava* *güzeles-iyor*  
*hava* хороший/красивый дуть-PRS

*Дует приятный ветер;*

(4) *Hava dön-dü*  
*hava* поворачивать-PST

*Погода изменилась.*

#### **Выводы.**

1. Две лексемы с основным значением «ветер» в современном ТЯ являются квазисинонимами.

2. Тюркская лексема *yel* отражала древние представления о сущности ветра и его возможном воздействии на людей и их практическую деятельность, сложившиеся у народов, основной способ производства у которых не был связан с использованием силы ветра и ее применением для решения практических задач. По этой причине они боялись его воздействия, и в тюркских языках сформировались вторичные значения, указывавшие на возможный ущерб от ветра. Как следствие этого, *yel* в современном ТЯ сочетается главным образом с определениями, указывающие на его силу, скорость, а также имеет вторичные значения, связанные с болезнями и неприятными физиологическими ощущениями, отражающие донаучные представления. Аналогичным образом глаголы, характеризующие действие ветра, также указывают на его силу и разрушительную способность. Обнаруженные единичные примеры использования *yel* в ТЯ с определениями, не указывающими на его силу, противоречат исконным особенностям его семантики. Лексема *yel* сохранилась в диалектных названиях видов ветров.

3. В результате миграции в Малую Азию произошла смена культурной парадигмы, географических условий и основного способа производства. Под влиянием этих факторов турецким языком был заимствован ряд лексем, связанных с обозначением ветра и отдельных видов ветров, различие особенностей которых имело практическое значение.

4. Для обозначения ветра как атмосферного явления в ТЯ закрепилось персидское заимствование *rüzgar*, по всей вероятности, не имевшее значения «ветер» в языке-источнике. Как следствие заимствованного характера и изменения значения по сравнению с языком-источником оно оказалось лишенным парадигматических связей и коннотаций в ТЯ, свободно сочеталось с любыми определениями и было удобным для терминологического использования, однако не смогло стать активной словообразовательной основой.

5. Ситуация с наличием в ТЯ названий видов ветров аналогична ситуации, зафиксированной во французском языке, что обусловлено сходством географического положения. В отличие от французского, в ТЯ такого рода лексемы в основном образованы от названий сторон света или являются заимствованиями из языков автохтонных народов региона. Каждый из ветров специфичен с точки зрения происхождения, направления, температуры, влажности, интенсивности, продолжительности, сезонности.

6. В отличие от языка поморов, весь образ жизни которых на протяжении веков был неразрывно связан с морской стихией, в ТЯ не сформировалось значительного разнообразия определений ветра.

7. Государственная языковая политика Турции, направленная на замену заимствований тюркскими лексемами, привела к возвращению *yel* в активное использование, однако при этом были в значительной степени утрачены связанные с ним древние представления, и на него распространилось современное понимание сущности этого природного явления. Изменение лексической сочетаемости *yel* стало возможно в современном ТЯ ввиду перенесения на него семантики *rüzgâr*.

8. Еще одним фактором частичной утраты *yel* своей древней семантики стало то, что для ортодоксального ислама не характерен антропоморфический подход, в результате чего древние тюркские антропоморфические и зооморфические образы ветра-*yel* были утрачены.

Пути формирования семантики лексем с основным значением «ветер» в ТЯ отражают историю этого языка и общие тенденции развития его словарного состава, состоящие в возвращении в активное использование древних тюркских слов и корней с частичным изменением их семантики в соответствии с современными научными представлениями. В этой связи особый интерес как с семантической, так и с типологической точек зрения представлял бы анализ эквивалентов *yel* в других тюркских языках.

#### ГЛОССЫ

AOR – аорист (настоящее-будущее время); DAT – дательный падеж; DRV – словообразовательный показатель; CV – деепричастие; EXS – показатель, указывающий на наличие признака; NEG– отрицание; NMLZ – имя действия; PC – причастие; PL – множественное число; POSS – посессивный показатель; PRS – настоящее время; PST – прошедшее время; SG – единственное число; 2 – второе лицо; 3 – третье лицо.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Акалын Ш. Х.* Новые разработки в турецкой лексикографии // Вопросы тюркской филологии. Выпуск XIII : материалы Дмитриевских чтений. – М., 2020. – С. 35–49.
2. *Василевич Г. М.* Некоторые термины ориентации в пространстве в тунгусо-маньчжурских языках и других алтайских языках // Проблема общности алтайских языков. – Л. : Наука, 1971. – С. 223–229.
3. *Ильина Е. В.* Объективация концепта ветер в языковой картине мира поморов (на материале «словаря поморских речений» К. П. Гемп) // Филологические науки. – 2013. – № 4(11), ч. 2. – С. 80–82.
4. *Кобозева И. М.* Лингвистическая семантика. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
5. Корпус турецкого языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.tscorpus.com](http://www.tscorpus.com).
6. *Ломоносова Ю. Е.* Концепт «ветер» во французском языке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. – 2008. – № 2. – С. 61–68.
7. Материалы официального сайта Турецкого лингвистического общества (Türk Dil Kurumu) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr).
8. *Напольнова Е. М.* Анализ семантики лексемы *hava* в турецком языке // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2020. – № 1. – С. 194–207.
9. Персидско-русский словарь : в 2 т. Т. 1. – М. : Русский язык, 1985. – 800 с.
10. *Рахилина Е. В., Плуменя В. А.* О лексико-семантической типологии // Глаголы движения в воде: лексическая типология. – М. : Идрик, 2007. – С. 9–26.
11. *Севортян Э. В., Левитская Л. С.* Этимологический словарь тюркских языков: общетюркские и межтюркские основы на буквы «Ж», «Ж», «Й». – М. : Наука, 1989. – 291 с.
12. *Уфимцева А. А.* Лингвистическая сущность и аспекты номинации // Языковая номинация (общие вопросы). – М. : Наука, 1977. – С. 798–841.
13. *Fuzul B.* Türkmitolojiksistemi II. – Ankara : Ötüken Neşriyat, 2018. – 368 s.
14. *Göz İ.* YazılıTürkçeninkelimesıklığısözlüğü. – Ankara : TürkDilKurumu, 2003. – 576 s.

Статья поступила в редакцию 28.06.2020

#### REFERENCES

1. *Akalyn Sh. H.* Novye razrabotki v tureckoj leksikografii // Voprosy tyurkskoj filologii. Vypusk XIII : materialy Dmitrievskih chtenij. – M., 2020. – S. 35–49.
2. *Vasilevich G. M.* Nekotorye terminy orientacii v prostranstve v tunguso-man'chzhurskih yazykah i drugih altajskih yazykah // Problema obshchnosti altajskih yazykov. – L. : Nauka, 1971. – S. 223–229.

3. *Il'ina E. V.* Ob'ektivaciya koncepta veter v yazykovoj kartine mira pomorov (na materiale «slovyara pomorskih rechenij» K. P. Gemp) // Filologicheskie nauki. – 2013. – № 4(11), ch. 2. – S. 80–82.
4. *Kobozeva I. M.* Lingvisticheskaya semantika. – M. : Editorial URSS, 2000. – 352 s.
5. Korpus tureckogo yazyka [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : [www.tscorpus.com](http://www.tscorpus.com).
6. *Lomonosova Yu. E.* Koncept «veter» vo francuzskom yazyke // Vestnik Rossijskogo universiteta družhby narodov. Seriya: Lingvistika. – 2008. – № 2. – S. 61–68.
7. Materialy oficial'nogo sajta Tureckogo lingvisticheskogo obshchestva (Türk Dil Kurumu) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr).
8. *Napol'nova E. M.* Analiz semantiki leksemy hava v tureckom yazyke // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. – 2020. – № 1. – S. 194–207.
9. *Persidsko-russkij slovar'* : v 2 t. T. 1. – M. : Russkij yazyk, 1985. – 800 s.
10. *Rahilina E. V., Plungyan V. A.* O leksiko-semanticheskoy tipologii // Glagoly dvizheniya v vode: leksicheskaya tipologiya. – M. : Idris, 2007. – S. 9–26.
11. *Sevortyan E. V., Levitskaya L. S.* Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov: obshchetyurkskie i mezhtyurkskie osnovy na bukvy «Ж», «Zh», «J». – M. : Nauka, 1989. – 291 s.
12. *Ufimceva A. A.* Lingvisticheskaya sushchnost' i aspekty nominacii // Yazykovaya nominaciya (obshchie voprosy). – M. : Nauka, 1977. – S. 798–841.
13. *Fuzul B.* Türkmitolojiksistemi II. – Ankara : Ötüken Neşriyat, 2018. – 368 s.
14. *Göz İ.* YazılıTürkçeninkelimesıklığısözlüğü. – Ankara : TürkDilKurumu, 2003. – 576 s.

The article was contributed on June 28, 2020

#### **Сведения об авторе**

*Напольнова Елена Марковна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры тюркской филологии Института стран Азии и Африки Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия; e-mail: [elenapolnova142@mail.ru](mailto:elenapolnova142@mail.ru)

#### **Author information**

*Napolnova, Elena Markovna* – Candidate of Philology, Senior Lecturer of the Department of Turkic Philology, Institute of Asian and African Studies, Lomonosov Moscow State University, Russia; e-mail: [elenapolnova142@mail.ru](mailto:elenapolnova142@mail.ru)

УДК 81'42:001.4

DOI 10.37972/chgpu.2020.31.52.001

*А. А. Таланина*

## СПОСОБЫ ОБОЗНАЧЕНИЯ СУБЪЕКТА НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ В ЛЕКЦИИ

*Санкт-Петербургский горный университет, г. Санкт-Петербург, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям представления субъекта научного познания в жанре лекции как одного из компонентов научной картины мира будущего исследователя. Субъекты научного познания, а именно исследователи или исследовательские группы и сообщества, в рамках научной картины мира составляют определенную иерархию, знакомство с которой необходимо для ориентации в научном мире, что обуславливает актуальность изучения функционирования данных единиц в рамках лингвистики. Анализ лекций по различным дисциплинам (логика, нейролингвистика, философия, физика и т. д.) позволил выделить два вида указания на субъект научного знания: конкретизированное и обобщенное; данная классификация вводится на основе специфики лингвистической экспликации каждого из них в ходе лекционных занятий. Наиболее частотным представляется указание на конкретный субъект научного знания, основной целью которого является сообщение позитивной оценки с помощью описательных компонентов (дескрипций). В ходе исследования было выявлено три типа дескрипций: прямая позитивная оценка, указание на статус субъекта в научной картине мира и его вклад в науку, а также представления субъектов как уже знакомых слушателям. Прямая позитивная оценка субъекта научного познания, авторитет которого не вызывает сомнений в научном сообществе, выражается с помощью контекстуально независимых определений, в то время как указание на ученых, взгляды которых не являются общепринятыми, включает в себя контекстуально зависимые определения, не указывающие на их абсолютно положительную оценку. Подробный анализ способов обозначения субъектов научного познания в лекции дает возможность детального описания того, под влиянием каких факторов создается система научных авторитетов.

**Ключевые слова:** *субъект научного познания, жанр, лекция, эпидейктический, научная картина мира.*

*А. А. Talanina*

## WAYS OF DENOTING THE SUBJECT OF SCIENTIFIC COGNITION IN A LECTURE

*Saint-Petersburg Mining University, Saint-Petersburg, Russia*

**Abstract.** This paper analyzes the features of references to the subjects of scientific cognition in the genre of lecture as one of the components of the scientific image of the universe of the future researcher. The subjects of scientific cognition, notably researchers or research groups and communities, form a certain hierarchy within the framework of the scientific image of the universe. The relevance of studying the functions of these units within linguistics is determined by the importance of this knowledge to navigate through the scientific world. The analysis of lectures in various disciplines (logics, neurolinguistics, philosophy, physics, etc.) made it possible to distinguish two types of reference to the subject of scientific cognition: concretized and generalized, this classification is based on the specific features of their linguistic explication through the lecture. The most common type of reference is the indication of a specific subject of scientific cognition, the main purpose of which is to provide a positive assessment using descriptive components (descriptions). The study revealed three types of descriptions: direct positive assessment, an indication of the subject's status in the scientific image of the world and its contribution to science, as well as representations of subjects as already familiar to listeners. A direct positive assessment of the subject of scientific cognition, whose authority is indisputable for the scientific community, is expressed using contextually independent definitions, while the indication to the scientists whose views are not generally accepted includes contextually dependent definitions that do not indicate

absolutely positive rating. A detailed analysis of the ways of designating the subjects of scientific cognition in a lecture makes it possible to provide a detailed description of factors that influence the creation of a system of scientific authority figures.

**Keywords:** *subject of scientific cognition, genre, lecture, epideictic, scientific image of the universe.*

**Введение.** Постоянное развитие науки – это непрерывный диалог и поддержание преемственности между поколениями ученых, именно благодаря этому процесс научного познания включает в себя методологическую систему, которая направляет творческую фантазию тех, кто только начинает свой путь в науке, тем самым помогая избежать многих ошибок в планировании и осуществлении научного исследования [6], [23]. Важнейшей частью данной системы «является сам коллективный характер научного познания, социальность субъекта научного познания, диалог научного сообщества при оценке различных концепций, заканчивающийся в итоге достижением научного консенсуса» [18, с. 21]. Цель данного исследования – выявление моделей представления субъектов научного познания в лекции как обучающем жанре и их функциональное описание. Задачами исследования являются:

- определение возможных функций представления субъектов научного познания в лекции;
- описание лексико-грамматических особенностей данного представления и их связи с выполняемой функцией;
- создание функциональной классификации способов представления субъектов научного познания в лекции.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Для того чтобы стать частью научного сообщества, молодым исследователям необходимо иметь представление о системе и иерархии авторитетов внутри него. В общей системе научного знания имена исследователей, исследовательских групп, отдельные научные сообщества и международное научное сообщество в целом объединены в единую категорию – субъект научного знания. Такие имена являются для учащихся важными ориентирами в исследовательском пространстве, становясь значимой составляющей их научной картины мира [7], [12]. Признанные в научном мире имена создают особую воспитательную среду, значимость которой сложно переоценить, поскольку в «современной философии науки субъект научного познания – это не абстрактное, вне мира ютящееся существо, а вполне конкретное. Это – реальные ученые или их коллективы, оперирующие физическими приборами, инструментами измерения, накопленными ранее научными знаниями и находящиеся вполне конкретной «познавательной позиции» [17, с. 8].

В системе высшего образования представления о том, кто составляет данную среду, формируются в рамках лекционных курсов, где происходит первичное знакомство с научными именами.

В лингвистике имя собственное рассматривается с разных сторон, и основной исследовательский вектор заключается «уже не столько в выявлении отличий от нарицательных существительных <...>, сколько в обращении к вопросам о прагматическом назначении антропонимов <...>, их эстетических и экспрессивных свойствах, функционально-стилистической нагрузке и текстообразующей роли» [22, с. 405]. Так, представление субъектов научного познания является одним из основных компонентов текста академической лекции, обладающее особой композицией и особой прагматикой, обуславливающей лингвистический облик данного представления.

**Материал и методы исследования.** Материалом исследования послужили аудиотексты лекций Д. И. Казакова [9] (далее – Казаков) и В. А. Караваева [10] (далее – Караваев) по физике, В. И. Коцюбы по философии [15] (далее – Коцюба – Философ.) и исто-

рии философии [14] (далее – Коцюба – История), а также стенограммы лекций Т. В. Черниговской [24] (далее – Черниговская) по психолингвистике, А. А. Чудова [25] (далее – Чудов) по логике, а также отрывки из лекций В. О. Ключевского [11] (далее – Ключевский) по истории и И. П. Павлова [19] (далее – Павлов) по физиологии. Отбор материала обусловлен исследовательскими задачами, решение которых предполагает обращение к лекциям по разным специальностям. Обращение к лекциям конца 19 и начала 20 века объясняется необходимостью продемонстрировать жанровые признаки, не зависящие от конкретного исторического периода в рамках полуторавекового интервала. В основу анализа легли методы эмпирического исследования в сочетании с методом сплошной выборки и функционального анализа языковых явлений.

**Результаты исследования и их обсуждение.** С точки зрения лингвистического выражения и прагматического потенциала можно выделить два способа указания на субъекты научного познания: конкретизированное и обобщенное. В основе предлагаемого разделения лежат функционально-прагматические особенности каждого типа, предопределяющие особенности их лингвистической экспликации [5].

Обобщенное указание используется, как правило, для обозначения отправной точки рассуждений лектора. Как писал в свое время К. Поппер, «знание не может начинаться с ничего – с *tabularasa* – и даже с наблюдения. Продвижение знания состоит главным образом в модификации прежнего знания» [8, с. 20]. Картина мира начинающего исследователя, в частности студента, содержит научные элементы, так или иначе сформированные на предыдущем этапе обучения, но в целом она фрагментарна и во многом состоит из представлений, нуждающихся в модификации [4], [21].

Экспликация данных представлений может быть осуществлена разными способами, но в лекции они наиболее часто приводятся как суждения, принадлежащие некоей широкой публике, в силу тех или иных причин не осведомленной в науке: ... **Принято говорить**, что с изменением содержания понятия изменяется и его объем ... (Чудов). Обобщенность в подобных случаях является одним из способов эпистемической оценки приведенного суждения, так как отсутствие сколько-нибудь четких указаний на авторство подчеркивает принадлежность данных суждений к расхожим мнениям, не допустимым в научной картине мира.

Конкретизированное указание представляет собой упоминание фрагментов собственно научной картины мира, которое обычно состоит из двух частей. В первой части дается обозначение субъекта познания (в сочетании с указанием на область научных интересов, род занятий, национальность и др.): ... *1827 год английский ботаник Броун наблюдал такое непрерывное дрожание спор папоротника, взвешенных в воде ...* (Караваев). Во второй части вводится дескриптивная составляющая одного из трех типов:

– прямая позитивная оценка, которая лингвистически выражается с помощью качественных прилагательных с соответствующим значением: ... *Ну и, конечно, нельзя не отметить нашего с вами выдающегося соотечественника Михаила Васильевича Ломоносова ...* (Караваев);

– указание на вклад упомянутого исследователя в науку и его место в научной картине мира (НКМ): ... *И вот уже у Геродота, а Геродот – это отец греческой истории, первый историк греческий известный, он описывает как Крёзу, Ликийскому царю ...* (Коцюба – Философ.). Так, в данном случае лектор не просто называет субъект научного познания (Геродот), но и описывает его статус в НКМ.

– обозначение субъекта познания как уже известного слушателям с помощью ментальных глаголов (знать, помнить, слышать и т. д. или *слышать* в значении «быть косвенно знакомым с чем-то / кем-то» [3]), а также прилагательного *известный* и синонимичных ему: ... *И такое объяснение было предложено не кем иным, как известным вам академиком Сахаровым ...* (Казаков).

Отсылки к конкретизированным субъектам научного познания осуществляются через использование авторитетных имен, фамилий или названий исследовательских групп; обобщенные субъекты будут выражены соответствующими дескрипциями, т. е. лексемами (или их группами), в которых содержится абстрагированное указание на субъект познания [13], причем признак, лежащий в основе абстрагирования, становится семантической базой обобщающей лексемы:

(1) ... *Древние считали, что весь мир состоит из земли, воды, воздуха и огня ...* (Козаков).

В данном примере субстантивированное прилагательное *древние* выступает как обобщающее указание на исследователей, относящихся к начальному периоду становления науки. В приведенном примере *древний* трактуется как «1. Существовавший в далеком прошлом, свойственный отдаленным эпохам» [3]. Отнесенность данного суждения к прошлому подчеркивает также форма прошедшего времени глагола *считали*, таким образом, в сочетании с прилагательным *древний* пропозициональная установка [2] (*древние считали*) показывает неактуальность излагаемых далее представлений. При этом данные сведения приводятся потому, что они изоморфны наивным представлениям слушателей, и, излагая историю науки, лектор может изменить данные представления на научные, не упрекая слушателей в недостаточной компетентности.

Также обобщенное указание может содержать признак, характерный для целого ряда субъектов, например, национальность, при этом прямое упоминание имени, фамилии или названия субъекта в ходе лекции не представляет научной ценности:

(2) ... *Дело в том, что опыты и наблюдения были произведены почти одновременно двумя физиологами – английским и французским. И вот поэтому еще и теперь как англичане, так и французы стараются доказать, что первым это открытие сделал их соотечественник ...* (Павлов).

В примере 2 лектор, называя субъект научного познания, помимо национальности указывает фамилию исследователя, а также его специализацию, так как это представляется важным для дальнейшего развития лекции, а имя самого ученого представляет ценность как элемент НКМ.

Обозначение национальности, как уже было сказано, может также являться составной частью конкретизированного указания:

(3) ... *Вторая половина XIX века, молекулярно-кинетическая теория была создана, по существу, в том виде, в котором существует и в настоящее время, трудами главным образом немецкого ученого Клаузиуса, англичанина Максвелла и австрийца Больцмана ...* (Караваев).

В примере 3 важными представляются как фамилии исследователей, так и их принадлежность к определенной национальности для более полноценного представления разнообразия происхождения научных теорий.

Конкретизированное указание, как уже отмечалось, состоит из двух компонентов: обозначение субъекта научного познания и дескрипции трех разновидностей (прямая позитивная оценка, указание на вклад, обозначение субъекта познания как уже известного). Дескриптивная часть является важнейшей составляющей данного типа, так как «...субъект научного познания является активным конструктором когнитивной системы отсчета. <...> Поэтому для полного понимания содержания когнитивной системы отсчета всегда очень важно знать характеристики самого познающего субъекта: кто познает, как (с помощью каких средств) познает, наконец, для чего (с какой целью, целями) познает...» [16, с. 14].

Можно утверждать, что в большом количестве случаев прямой позитивной оценки именная группа, называющая субъект познания, будет употребляться в сочетании с определениями, которые можно называть эпидейктическими. Эти определения всегда будут нести в себе семантику положительной оценки:

(4) ... То, что такой **крупнейший** филолог, как Якобсон, обращается к вопросам патологии речи, очень показательно ... (Черниговская);

(5) ... Писали об этом и раньше – такие **выдающиеся** мыслители, как Витгенштейн: «Мир человека таков, каков его язык» ... (Черниговская);

(6) ... Якобсон пишет, что эта классификация вызвала интерес у таких **признанных** афазиологов, как Лурия в России и Уэлмен с Гудгласом в США ... (Черниговская);

(7) ... Это движение (пифагорейцы) связано в их **легендарным** основателем Пифагором ... (Коцюба – История).

При том что в лекции, в силу очевидных причин, как правило, не упоминаются имена ученых, чьи труды не представляют ценности для современной науки, эпидейктические определения не всегда эксплицируют однозначно положительную оценку. В связи с возможной неоднозначностью для научного сообщества определенных теорий и направлений лектор может представлять некоторые имена как имеющие двоякую оценку. В подобных случаях положительная в целом оценка сопровождается указателями на ее уже названную неоднозначность, возможную спорность некоторых позиций и суждений. Соответственно, в тех случаях, когда положительную оценку разделяет практически все научное сообщество, лектор использует дескрипцию, не допускающую иных трактовок, кроме положительной, в то время как в случае спорности излагаемого положительная оценка допускает некоторое снижение за счет элементов контекста. Поскольку наиболее значимым фактором разделения на группы в данном случае является потенциальная изменчивость под влиянием контекста, определения первой группы можно назвать контекстуально независимыми, а второй – контекстуально зависимыми.

Контекстуально независимые определения имеют потенциал сохранять семантику позитивной оценки независимо от других компонентов, входящих в описание субъекта научного познания. Такой эффект может достигаться за счет опоры на грамматическое значение лексемы, например, использование прилагательных в форме превосходной степени (4), кроме того, очевидно, что важную роль играет лексическое значение таких определений (5, 6):

*Выдающийся* – от глагола *выдаваться*, то есть «1. Выступить из ряда окружающих предметов, выдвигаться за какую-либо границу» (5) [3];

*Крупнейший* – от прилагательного *крупный*, которое трактуется как «3. Важный, значительный, очень существенный» (4) [3];

*Признанный* – от глагола *признавать*, то есть «3. Оценивать кого-, что-либо по достоинству, считать кого-, что-либо отвечающим каким-либо требованиям» (6) [3].

В случае с этими определениями основным компонентом семантического значения является преобладание какого-то признака, выделяющего описываемую ими именную группу среди прочих.

В случае с прилагательным *легендарный* (7), то есть «2. Породивший, вызвавший своей необычностью (героизмом, силой и т. п.) много легенд» [3] из лексического значения напрямую не следует полностью положительная коннотация определения, тем не менее слово *легенда* всегда ассоциируется с чем-то позитивным, так как подразумевает длительное положительное признание.

Для формирования лучшего представления о субъекте научного познания лектор должен соединить именную группу, его выражающую, с определением, которое наиболее полно указывает на его место в научной картине мира. Однако те из определений, компоненты значения которых не могут быть нивелированы в рамках определенного контекста, будут использоваться только в том случае, когда субъект научного познания представляет собой непререкаемый авторитет со стабильной научной репутацией [20]. Семантика остальных определений будет меняться в зависимости от контекста. Так, «репутация» субъекта, который определяется лектором как занимающий какое-либо значимое место внутри определенной

группы, может быть уязвима вследствие уязвимости группы, к которой он принадлежит. Указание на принадлежность к группе увеличивает вероятность неоднозначной эпистемической оценки субъекта познания (фактор уязвимости). Рассмотрим ряд примеров:

(8) ... *К примеру, ярким представителем интернализма был историк и философ науки Александр Койре ...* (Коцюба – История);

(9) ... *Самыми известными исследователями, постулирующими эти идеи, являются, конечно, Сепир и Уорф – их имена связываются с гипотезой языковой относительности...* (Черниговская);

(10) ... *Н. Хомский – центральная фигура генеративной лингвистики XX века – и его последователи утверждают, что человек, в отличие от своих биологических предков, обладает врожденными символическими правилами ...* (Черниговская).

В примерах 8, 9 и 10 субъект познания упоминается в сочетании с указанием на направление в науке (интернализм, постулирующий идеи, связанные с гипотезой языковой относительности, и генеративная лингвистика). В таком случае лектором выстраивается сильная связь между этими компонентами. Ослабление этой связи происходит за счет использования контекстуально зависимых определений, так как они повышают позитивную оценку как группы, к которой субъект познания относится, так и самого субъекта. В примере 10 неоднозначная оценка субъекта связана не только с принадлежностью к группе, но и с употребляемым прилагательным *центральный*, то есть «4. Основной, наиболее существенный, важный» [3].

В отличие от прилагательных *яркий* (4. Выделяющийся среди других по силе, воздействию и т. п.; выдающийся в каком-либо отношении) и *известный* (2. Пользующийся славой, прославленный, знаменитый [3]), прилагательное *центральный* относительное, а значит, не образует превосходной степени, эта характеристика прилагательного не позволяет отнести его к контекстуально независимым определениям. Кроме того, важно сказать о том, что для создания «антиавторитета» требуются большая детализация при описании, например, указание на причину невысокого статуса в НКМ, чем при предьявлении «хвалебной характеристики» субъекта научного познания.

В данном исследовании прилагательные, не обладающие достаточным семантическим и грамматическим потенциалом, чтобы сообщить именной группе абсолютную позитивную оценку, определяем как контекстуально зависимые, поскольку степень выражения в них позитивной оценки варьируется в зависимости от контекста. Помимо прилагательного *центральный*, к контекстуально зависимым определениям можно отнести прилагательное *громкий*:

(11) ... *Назову лишь самые громкие имена: Н. Хомский, У. Чейф, Ч. Филлмор. Из непосредственно занимающихся на Западе нейролингвистикой ученых я бы выделила Н. Whitaker, Sh. Blumstein ...* (Черниговская).

*Громкий* в данном случае означает «2. Получивший широкую известность, огласку» [3]. Имя прилагательное *громкий* является качественным, однако его семантика не позволяет отнести его к разряду контекстуально независимых, так как «синонимы ряда *громкий* указывают на то, что какие-то особенности объекта или события выделяют его среди других аналогичных объектов или событий, хотя и не делают его исключительным. Синонимы *громкий* и *нашумевший* в соответствии со своей внутренней формой (ср. представление об интенсивности звучания) указывают прежде всего на наличие общественно-го резонанса, то есть на то, что об объекте или ситуации много говорят» [1].

Одним из компонентов описания субъекта познания является указание на его место в НКМ, статус, который определяется его вкладом в науку:

(12) ... *Логика – наука о правилах мышления и о принципах доказательства, вот у Аристотеля, отца логики формальной, да, логика, она должна была дать учение о том, как правильно строить доказательство, правильное построение доказательства ...* (Чудов).

От определяемого лектором статуса субъекта будет зависеть то место, которое он займет в формирующейся НКМ слушателей.

(13) ... *Здесь развивают свою деятельности Пифагорейцы. Пифагорейцы, **основатель** – легендарный Пифагор, как вы уже слышали, они считают, что началом всего является предел, беспредельное и, соответственно, их интересуют числа, как основа всего мироздания. Филолай – **один из пифагорейцев** – так и говорит, что в мире все зависит от числа ...* (Коцюба – Философ.).

В примере 13 показано, как субъекты научного познания, существующие в рамках одной группы, получают различную оценку, от которой будет зависеть то, как их воспримет аудитория. Пифагор обозначается лектором как основатель группы (Пифагорейцы), а Филолай как ничем не выделяющийся член этой группы (*один из пифагорейцев*). Пифагор как субъект, имеющий более высокий статус, притягивает также дополнительную характеристику (*легендарный*), в случае с Филолаем этого не происходит, так как его статус ниже. Высока вероятность того, что аудитория запомнит именно Пифагора, а Филолай как субъект научного познания не останется в долговременной памяти слушателей.

Частотным описательным компонентом, который используется для представления вклада субъекта познания в науку, является порядковое числительное *первый*:

(14) ... ***первый**, кто это высказал, был великий американский физик Ричард Фейнман ...* (Казаков);

(15) ... *и так, например, он (Платон), как отмечает Дорфман, фактически **одним из первых в истории естествознания** он составляет уравнение ...* (Коцюба – История).

Числительное *первый* относится к контекстуально независимым определениям (14), так как имеет полностью положительную коннотацию, даже если употребляется с сочетанием *один из*, подразумевающим включенность в определенный ряд. Так, если сравнить отрывки из примера 13 (*один из Пифагорейцев*) и примера 15 (*одним из первых*), можно сделать вывод, что в первом случае именная группа не будет в фокусе внимания слушателей, в то время как сочетание *один из первых* указывает на высокий статус субъекта и важность его включения в НКМ молодых исследователей. Выделение авторитетного субъекта научного знания из ряда прочих возможно также за счет употребления обобщающих местоимений для обозначения других субъектов, входящих в ряд, при этом лектором эти субъекты не называются:

(16) ... *В той же работе **Щерба** говорит о разделении речевой деятельности и языковой системы (о чем, как вам хорошо известно, писали и **многие другие крупные ученые**) ...* (Черниговская).

Помимо прямого или метафорического названия определенного статуса субъекта научного познания (отец, родоначальник, основатель и т. д.) лекторы часто указывают на конкретный вклад в науку, сделанный субъектом, или важность его участия в научной жизни, его исследований:

(17) ... ***значительное развитие** астрономия **получила** уже **благодаря** как раз Евдоксу ...* (Коцюба – История);

(18) ... *филолог по образованию (Выготский), <...> **внесший вклад** в именно лингвистические аспекты анализа речи ...* (Черниговская);

(19) ... ***особую роль** в развитии ранней греческой науки **сыграли** Пифагорейцы. Это движение связано с их легендарным основателем Пифагором ...* (Коцюба – История);

(20) ... *Яacobсон – а впоследствии А. Р. Лурия – **внес** в афазиологию принципиально новый и теперь уже всеми признанный и само собой разумеющийся **подход** – подход лингвиста ...* (Черниговская).

Описание вклада субъекта познания в науку будет включать в себя лексеммы со значением участия с положительным результатом (*вносить вклад* (18), *играть роль* (19) и т. д.), а также предлог *благодаря* (17), указывающий на субъект познания как источник пользы

для науки. Также возможно более детальное описание научного вклада. В примере номер 20 подход, внесенный в афазиологию А. Р. Лурией, получает дополнительную положительную оценку (*принципиально новый, всеми признанный, само собой разумеющийся*), которая повышает и статус самого субъекта.

Описание вклада в науку также будет содержать указание на фундаментальность, новизну, актуальность и другие положительные характеристики компонентов НКМ:

(21) ... **Вавилоняне внесли значительный вклад в развитие астрономии. Они достаточно точно рассчитывали движение солнца и луны, <...> они достаточно хорошо овладели численными методами движения небесных тел в астрономии, в сравнении с греческой астрономией, которая в древности не имела каких-то значительных успехов в области наблюдений за небосводом ...** (Коцюба – История).

В примере 21 представлен целый ряд оценок вклада субъекта (*вавилоняне*) в науку: *значительный вклад, достаточно точно рассчитывали, достаточно хорошо владели*. Компонент *достаточно* в некоторых сочетаниях отражает оценку степени полноты научного вклада. Все эти положительные дескрипции подкрепляются сравнением с «неавторитетным» субъектом научного знания (*греческая астрономия*), вклад которого в науку описывается как имеющий негативную оценку (*не имела значительных успехов*).

Указание на вклад в науку возможно также в сочетании с обобщенным указанием на субъект:

(22) ... *Можно назвать, конечно, много западных лингвистов, чьи работы создают основы анализа формирования и патологии речи и языка ...* (Черниговская).

Одним из способов представления вклада субъекта научного познания в НКМ является также использование наречий времени *еще* и *уже*:

(23) ... *уже* *пифагорейцы* учили о том, что земля шарообразна, они *уже* умели различать звезды и планеты ... (Коцюба – История);

(24) ... *А пифагорейцев уже* *интересует математика не ради ее приложения, для земледелия, для сельскохозяйственной деятельности, они считают, что математика – это ключ к пониманию мироздания. Потому что они уже* *думают, что задача человека – жить в гармонии с этим миром, а для того чтобы жить в гармонии, надо понять этот мир, а понять можно только с помощью математики ...* (Коцюба – История);

(25) ... *В Москве этот случай был регулирован еще* *Димитрием Донским применительно к составу семьи, после него оставшейся ...* (Ключевский);

(26) ... *О роли эксперимента в языкознании писал еще* *Л. В. Щерба – профессор Санкт-Петербургского Университета, основатель лаборатории экспериментальной фонетики, замечательный лингвист и широко мыслящий филолог ...* (Черниговская).

*Уже* указывает на окончательное к данному времени совершение, наступление названного действия, признака, состояния, кроме того, в таком контексте *уже* может восприниматься как усилительная частица (23), которая «2. Употребляется для усиления, подчеркивания значительности указанного обстоятельства или названного действия» [3], также *уже* может употребляться в сочетании с глаголами НСВ, обозначая начало научного процесса, который продолжается до сих пор (24): *уже интересуется, уже считают, уже думают*.

*Еще* указывает на значимое событие для науки в прошлом, на «1. Что-либо (очень) давнее, далекое, далеко отстоящее от данного момента» [3], а также оценивает такой факт как большое достижение для науки того времени (24). Также *еще* может обозначать не новую идею, разработка которой началась уже давно (26), раньше, чем можно было ожидать: *писал еще Щерба*.

Такой способ оценки вклада субъекта в науку может быть также использован в сочетании с обобщенным указанием на субъект: ... *Первую копию, которую обнаружили, ее назвали меоном, ее обнаружили еще* *в 40-х годах, а потом обнаружили третью часть, ее назвали таон ...* (Казаков).

Также важно сказать о том, что зачастую лектор обращается к уже известному слушателям субъекту познания. В таких случаях необходимо сначала ввести компонент, подтверждающий его известность для аудитории; в качестве таких индикаторов могут выступать местоименные сочетания с указательным значением (*не кто иной как* – см. примеры выше) или частями речи с четко выраженной коннотацией известности, понятности, достоверности суждения (*уверен*), такие лексемы не просто указывают на известность, но и косвенно обращают внимание слушателей на те компоненты НКМ, которые уже должны быть ее частью. Кроме того, нередко лектор использует местоимение второго лица множественного числа *вы* для дополнительного указания на слушателей как на обладателей знаний о субъекте (*известным вам, вы знаете, вам знаком* и т. д.):

(27) ... *первый, кто это высказал, был великий американский физик Ричард Фейнман, про которого, я уверен, вы знаете* ... (Казаков);

(28) ... *началом греческой философии, конечно же условным, называют 585 до н. э. – это дата солнечного затмения, предположительно предсказанного Фалесом, а Фалеса называют первым греческим философом, вам он из истории математики, геометрии знаком, это имя знакомо* ... (Коцюба – История).

Указание на уже имеющееся знание о субъекте возможно также при указании на его известность большому кругу людей (*весь мир, все, большинство* и т. д.):

(29) ... *Это, конечно, Л. С. Выготский – во всем мире признанный как психолог* ... (Черниговская).

В примере 29 *во всем мире признанный* включает в себя и слушателей. Дополнительно используется индикатор уверенности в правильности суждения – *конечно*.

Особняком в данной схеме стоит упоминание *прецедентного вклада*, связанного с конкретным субъектом научного знания:

(30) ... *Вот это, собственно, если угодно, таблица Менделеева микромира. Вот все, что мы видим, и не видим даже, состоит из этих частиц* ... (Казаков);

(31) ... *Со времен Эйнштейна люди пытаются* ... (Казаков).

В примерах 30 и 31 в фокусе находится уже не сам субъект познания, а его вклад в науку. Ссылаясь на прецедентный вклад, лектор должен быть уверен, что субъективный компонент, включенный в его название, будет знаком аудитории, иначе возможно частичное несовпадение коммуникативной пресуппозиции адресата и адресанта, которое затруднит реализацию образовательной задачи.

**Выводы.** Для формирования НКМ необходимо создание четкой иерархии субъектов научного познания, для этого при проведении лекционного занятия преподаватель пользуется многообразием лингвистических средств для представления авторитетных в науке имен. Субъекты научного познания – точки в лекционном изложении, помогающие установить связь с миром науки посредством формирования представлений о членах научного сообщества. Наиболее частотным представляется указание на конкретные субъекты научного познания, так как, в отличие от общих субъектов, их знание является обязательным. Формирование позитивного авторитета субъектов происходит с помощью трех видов описательных компонентов: прямой позитивной оценки, указания на статус в НКМ и вклад в науку, а также представления субъектов как уже знакомых слушателям. Эти компоненты могут быть введены в лекцию как по отдельности, так и в комплексе.

Прямая позитивная оценка выражается с помощью контекстуально зависимых и независимых определений. Контекстуально независимые определения дают возможность говорить о субъекте как абсолютном авторитете в научной среде, в то время как контекстуально зависимые не указывают на его полностью положительную оценку, а также могут быть использованы для создания антиавторитета, если употребляются в сочетании с указанием на исследовательскую группу с неоднозначным статусом. Обозначение субъекта как известного, в свою очередь, необходимо для поддержания связи между дисци-

плинами и отдельными лекционными занятиями, так как содержит отсылку к формирующимся или уже сформировавшимся ячейкам НКМ слушателей.

Таким образом, обращение к субъектам научного познания как элементам НКМ – важная часть нарратива лекции, готовящая обучающихся к исследовательской работе, одна из задач которой – поддержание преемственности в науке.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Апресян Ю. Д.* Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. – Второе издание, исправленное и дополненное. – М. : Языки славянской культуры ; Вена : Венский славистический альманах, 2004. – 487 с.
2. *Арутюнова Н. Д.* Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы. – М. : Наука, 1976. – 383 с.
3. Большой академический словарь русского языка / под ред. Л. И. Балахоновой. – М. : Наука ; СПб. : Наука, 2004. – 661 с.
4. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М. : Педагогика-пресс, 1999. – 536 с.
5. *Гричин С. В.* Авторский замысел в аспекте авторизации // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6(43). – С. 320–324.
6. *Дейк Т. А. ван.* Дискурс и знание // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 13(156). – С. 5–23.
7. *Дмитриева М. Н.* «Чужое слово» в дискурсивном пространстве научного текста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2018. – №8. – С. 122–133.
8. *Ильин В. В., Калинин А. Т.* Природа науки: гносеологический анализ. – М. : Высшая школа, 1985. – 230 с.
9. *Казаков Д. И.* Лекция «Путешествие в микромир с физиком-теоретиком» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://youtu.be/A6V4JGiJd9Q>.
10. *Караваев В. А.* Молекулярная физика – предмет молекулярной физики [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://youtu.be/iBEsI8Be0EE>.
11. *Ключевский В. О.* Русская история. Полный курс лекций. Лекции 18–29 (1904) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://runivers.ru/new\\_htmlreader/?book=7814](https://runivers.ru/new_htmlreader/?book=7814).
12. *Короткина И. Б.* Свое и чужое: проблемы использования источников в научном тексте // Высшее образование в России. – 2015. – № 2. – С. 142–150.
13. *Котурова М. П., Баженова Е. А.* Культура научной речи: текст и его редактирование : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Флинта ; Наука, 2008. – 280 с.
14. *Коцюба В. И.* История, философия и методология. Философия. Лекция № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://youtu.be/uMZmT-WdDTA>.
15. *Коцюба В. И.* Философия. Лекция №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://youtu.be/00o90vHmZWI>.
16. *Лебедев С. А.* Научная истина и ее критерии // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2012. – № 4(28). – С. 7–22.
17. *Лебедев С. А.* О двояком понимании категорий объект и субъект научного познания // Журнал философских исследований. – 2019. – № 5(1). – С. 3–9.
18. *Лебедев С. А.* Проблема субъекта и объекта в научном познании // Вестник ТвГУ. Серия: Философия. – 2016. – №1. – С. 19–26.
19. *Павлов И. П.* Лекции по физиологии пищеварения. – СПб. : Изд. А. П. Орлов, 1908. – 72 с.
20. *Петрова Г. И.* Гносеологический анализ теорий обучения. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1977. – 242 с.
21. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
22. *Селиверстова Е. И.* Прецедентное имя в публицистическом тексте: образ Швондера как средство характеристики и оценки // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2019. – № 2. – С. 402–417.
23. *Скрипак И. А.* Интертекстуальность как категориальный признак современного научного дискурса // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 74-1. – С. 450–453.
24. *Черниговская Т. В.* Психо- и нейролингвистика [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://window.edu.ru/cata-log/pdf2txt/503/38503/16301>.
25. *Чудов А. А.* Лекции по логике [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://sheba.spb.ru/shkola/logika-mvd-1947.htm>.

Статья поступила в редакцию 29.06.2020

REFERENCES

1. *Apresyan Yu. D.* Novyj ob"yasitel'nyj slovar' sinonimov russkogo yazyka. – Vtoroe izdanie, ispravlennoe i dopolnennoe. – M. : Yazyki slavyanskoj kul'tury ; Vena : Venskij slavisticheskij al'manah, 2004. – 487 c.
2. *Arutyunova N. D.* Predlozhenie i ego smysl. Logiko-semanticheskie problemy. – M. : Nauka, 1976. – 383 s.
3. Bol'shoj akademicheskij slovar' russkogo yazyka / pod red. L. I. Balahonovoj. – M. : Nauka ; SPb. : Nauka, 2004. – 661 s.
4. *Vygotskij L. S.* Pedagogicheskaya psihologiya. – M. : Pedagogika-press, 1999. – 536 s.
5. *Grichin S. V.* Avtorskij zamysel v aspekte avtorizacii // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2013. – № 6(43). – S. 320–324.
6. *Dejk T. A. van.* Diskurs i znanie // Nauchnye vedomosti BelGU. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2013. – № 13(156). – S. 5–23.
7. *Dmitrieva M. N.* «Chuzhoe slovo» v diskursivnom prostranstve nauchnogo teksta // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. – 2018. – №8. – S. 122–133.
8. *Il'in V. V., Kalinkin A. T.* Priroda nauki: gnoseologicheskij analiz. –M. : Vysshaya shkola, 1985. – 230 c.
9. *Kazakov D. I.* Lekciya «Puteshestvie v mikromir s fizikom-teoretikom» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://youtu.be/A6V4JGiJd9Q>.
10. *Karavaev V. A.* Molekulyarnaya fizika – predmet molekulyarnoj fiziki [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://youtu.be/iBEsI8Be0EE>.
11. *Klyuchevskij V. O.* Russkaya istoriya. Polnyj kurs lekcij. Lekcii 18–29 (1904) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : [https://runivers.ru/new\\_htmlreader/?book=7814](https://runivers.ru/new_htmlreader/?book=7814).
12. *Korotkina I. B.* Svoe i chuzhoe: problemy ispol'zovaniya istochnikov v nauchnom tekste // Vyshee obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 2. – С. 142–150.
13. *Kotyurova M. P., Bazhenova E. A.* Kul'tura nauchnoj rechi: tekst i ego redaktirovanie : ucheb. posobie. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Flinta ; Nauka, 2008. – 280 c.
14. *Kocybuba V. I.* Istoriya, filosofiya i metodologiya. Filosofiya. Lekciya № 1 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://youtu.be/uMZmT-WdDTA>.
15. *Kocybuba V. I.* Filosofiya. Lekciya №1 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://youtu.be/00o90vHmZWI>.
16. *Lebedev S. A.* Nauchnaya istina i ee kriterii // Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah. – 2012. – № 4(28). – S. 7–22.
17. *Lebedev S. A.* O dvojakom ponimanii kategorij ob"ekt i sub"ekt nauchnogo poznaniya // Zhurnal filosofskih issledovanij. – 2019. – № 5(1). – S. 3–9.
18. *Lebedev S. A.* Problema sub"ekta i ob"ekta v nauchnom poznanii // Vestnik TvGU. Seriya: Filosofiya. – 2016. – №1. – S. 19–26.
19. *Pavlov I. P.* Lekcii po fiziologii pishchevareniya. – SPb. : Izd. A. P. Orlov, 1908. – 72 c.
20. *Petrova G. I.* Gnoseologicheskij analiz teorij obucheniya. – Tomsk : Izd-vo Tomsk. un-ta, 1977. – 242 c.
21. *Rubinshtejn S. L.* Osnovy obshchej psihologii. – SPb. : Piter, 2002. – 720 c.
22. *Seliverstova E. I.* Precedentnoe imya v publicisticheskom tekste: obraz Shvondera kak sredstvo harakteristiki i ocenki // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. – 2019. – № 2. – S. 402–417.
23. *Skipak I. A.* Intertekstual'nost' kak kategorial'nyj priznak sovremennogo nauchnogo diskursa // Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena. – 2008. – № 74-1. – S. 450–453.
24. *Chernigovskaya T. V.* Psiho- i nejrolingvistika [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://window.edu.ru/cata-log/pdf2txt/503/38503/16301>.
25. *Chudov A. A.* Lekcii po logike [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://sheba.spb.ru/shkola/logika-mvd-1947.htm>.

The article was contributed on June 29, 2020

**Сведения об авторе**

*Таланина Александра Андреевна* – аспирант кафедры русского языка и литературы Санкт-Петербургского горного университета, г. Санкт-Петербург, Россия; e-mail: [talantina\\_a@mail.ru](mailto:talantina_a@mail.ru)

**Author information**

*Talanina, Aleksandra Andreevna* – Post-graduate Student, Department of Russian Language and Literature, Saint-Petersburg Mining University, Saint Petersburg, Russia; e-mail: [talantina\\_a@mail.ru](mailto:talantina_a@mail.ru)

*Н. В. Халина, Е. В. Валюлина*

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОГНИЦИИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ДЕКЛАРАЦИИ НЕЗАВИСИМОСТИ США И ДЕКЛАРАЦИИ  
О СОЗДАНИИ ШАНХАЙСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СОТРУДНИЧЕСТВА)**

*Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о формировании политической когниции в политическом тексте жанра «декларация», являющейся структурным элементом медиадискурса. Систематизация результатов изучения принципов формирования политической когниции в Декларации независимости США (The Declaration of Independence) и англоязычном варианте Декларации о создании Шанхайской Организации Сотрудничества (The Declaration on the Establishment of the Shanghai Cooperation Organization) осуществляется на основе сравнительно-сопоставительного метода и методики графических систематизаторов Д. Халперна. В свою очередь, особую значимость при формировании и организации коммуникационного процесса приобретает лингвистический знак в сообщении и информационном потоке, что говорит о масштабности жизни социального субъекта, знаний о реальной действительности. Именно языковые навыки позволяют формировать настоящую политическую когницию. В результате мы наблюдаем, что политический медиадискурс позволяет проследить, выявить политическую когницию как некую модель, которую участники политического процесса конструируют в своей памяти для того, чтобы понять истинное значение и важность информации. В результате анализа установлено, что в качестве исходных правил формирования политической когниции выступают правила размещения лингвистического знака в информационном потоке. Положение знака в информационном пространстве – пространстве общительности – влияет на конструирование социальной реальности в определенный исторический период.

**Ключевые слова:** медиадискурс, медиалингвистика, политическая когниция, понятийная матрица, Декларация независимости США, Декларация о создании Шанхайской Организации Сотрудничества, лингвистический знак.

*N. V. Khalina, E. V. Vaylulina*

**LINGUISTIC ASPECTS OF FORMATION OF POLITICAL COGNITION  
IN THE POLITICAL MEDIA DISCOURSE  
(BASED ON THE US DECLARATION OF INDEPENDENCE AND THE DECLARATION  
ON THE ESTABLISHMENT OF THE SHANGHAI COOPERATION ORGANIZATION)**

*Altai State University, Barnaul, Russia*

**Abstract.** The article deals with the formation of the political cognition in the political text of the «declaration» genre, which is the structural element of the media discourse. The systematization of the results of studying the principles of the formation of the political cognition in The Declaration of Independence and the English version of The Declaration on the Establishment of the Shanghai Cooperation Organization is carried out on the basis of the comparative methodology and D. Halpern's graphic systematizers. In its turn, the linguistic sign in the message and information flow becomes particularly important in the formation and organization of the communication process, which indicates the scale of the social subject's life, awareness of the current situation. It is language skills that allow us to form a real political cognition. As a result, we observe that political media discourse allows us to trace political cognition as a model that participants in the political process construct in their memory in order to understand the true meaning and importance of information. The analysis revealed that the initial rules for the for-

mation of the political cognition are the rules for placing a linguistic sign in the information flow. The position of the sign in the information space – the space of communicativeness – affects the construction of social reality in a specific historical period.

**Keywords:** *media discourse, media linguistics, political cognition, conceptual matrix, Declaration of Independence, Declaration on the Establishment of the Shanghai Cooperation Organization, linguistic sign.*

**Введение.** Исследование лингвистических аспектов политической когниции в ее генезисе в рамках политического медиадискурса [2] является проблемой, парадигмально соотносимой с «лингвистическим либерализмом – языковедческой тактикой, организующей социальное пространство пользователя языка через а) «открытие» возможности быть другим; б) обеспечение иным социально-коммуникационным «телом»; в) предоставление выбора техники чтения текстов событий. В свою очередь, лингвистический либерализм акцентирует внимание на языковом поведении социального субъекта, лингвистические знаки которого, с одной стороны, формируют политическую когницию отдельного индивида, с другой стороны, становятся базисом коллективной когниции [4]. Больше внимание при исследовании политической когниции уделяется среде формирования этого феномена – политическому медиадискурсу [1, с. 249], оформляющемуся в контексте определенного социума и его социальной теории медиа [9, с. 172] процессу медиатизации [6] и когнитивным процессам, которые сопровождают оформление политической картины мира [4], [5]. Последние получают более полное освещение при рассмотрении вопросов, касающихся политической психологии [11], собственно психологии критического мышления, в процессе познания социальной реальности формирующих также и политическую картину мира.

Медиатизация, по мнению О. Ф. Русаковой, «содержит широкий спектр смысловых обозначений процесса, сутью которых является перемещение реальной политической жизни в символическое пространство средств массовой информации» [6].

Безусловной доминантой теории лингвистического либерализма и базисом языковых тактик пользователя языка становится политическая когниция. Т. ван Дейк определяет политическую когницию как модель, которую участники политического процесса конструируют в своей эпизодической памяти для того, чтобы понять политический дискурс и действия, из которых складывается политическая коммуникация [2], [11], [12]. С политической когницией С. Н. Плотникова и Л. В. Кузнецова при исследовании парламентской коммуникации связывают коллективную, или социальную когницию (*collective / social cognition*) [4, с. 80]. «Коллективная когниция рассматривается авторами как разделяемая когниция – осмысление мира, разделяемое членами определенного сообщества, на основе которого сообщество конструирует общую для всех модель развития мира» [4, с. 76]. «Термин “коллективная когниция” также используется для обозначения группы индивидов, мыслящих на основе общих когнитивных структур знаний – концептов, пропозиций, сценариев и т. п.» [4, с. 80]. В лингвистике понятие «коллективная когниция», как считают С. Н. Плотникова и Л. В. Кузнецова, дает возможность исследовать «формирование, накопление и структурирование совместно разделяемого знания в процессе коммуникации» [4, с. 80].

Цель данного исследования – рассмотреть принципы использования языковых ресурсов, точнее, понятийного потенциала языковых знаков в моделировании коллективной политической когниции в текстах, влияющих на социальную и политическую историю человечества. Для анализа выбраны Декларация независимости США (*The Declaration of Independence – DI*) и Декларация о создании Шанхайской Организации Сотрудничества (*The Declaration on the Establishment of the Shanghai Cooperation Organization – DE of SCO*), которые представляют собой тексты именно такого плана, т. е. тексты, определяющие не только масштаб семантической среды отдельных территорий, но и векторы семантического развития всего человечества.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Изучение когниции как элемента политического дискурса и политической коммуникации является достаточно актуальной темой, которая затрагивает проблемы формирования поведенческого текста социального субъекта в дискурсивно-дифференцированном обществе. Медиатексты, представленные в разных форматах в различные исторические эпохи развития общества, создают политическую реальность, что обуславливает актуальность изучения процесса формирования в контексте медиадискурса и процессов медиатизации.

«Понятие политической когниции в последние годы стало одним из понятий, посредством которых осуществляется интерпретация феноменов политической коммуникации и политического дискурса» [4, с. 76]. Лингвистические особенности политического медиадискурса отражают особенности языкового творчества исторического периода, в контексте которого оформляется медиадискурс. Трансформации политической жизни общества, обусловленные соответствующими исторической эпохе медийными правилами размещения лингвистического знака в информационном потоке, неизбежно влияют на социальную реальность и состояние жизненного мира социального субъекта и общества. Важными периодами в тотальной истории человечества в плане влияния на ход исторических событий политического медиадискурса, вероятно, следует признать XVIII в., отмеченный появлением Декларации независимости Соединенных Штатов Америки, и XXI век, «открывшийся» Декларацией о создании Шанхайской Организации Сотрудничества.

Исторические документы жанра «политическая декларация», ориентированные на привлечение широких слоев аудитории и формирование ее мнения и отношения к политической ситуации в форме речевой практики, представляют особый исследовательский интерес. Эти тексты наделены не только функцией «оповещения» о факте порождения нового типа связывания / связи социальных и политических артефактов, но располагают моделями-образцами, используя которые, участник коммуникации становится адекватным политическому контексту и существующей социальной реальности [3].

В этом плане исследование политического медиадискурса представляет ценность, поскольку этот тип дискурса в дискурсивно-дифференцированном обществе формирует коллективную политическую картину мира. Способ построения подобной «картины мира» заключается в выработке и трансляции определенных образов и смыслов, мифологем и идеологических установок, ценностных ориентиров и политических предпочтений» [5, с. 68]. «Работая в виртуальном коммуникативном пространстве, политический медиадискурс выполняет функцию своеобразного ткача, плетущего паутину значений и смыслов отбираемых для демонстрации перед публикой политических фактов-событий» [6].

Особую значимость при организации коммуникационного процесса в рамках политического медиадискурса приобретает способность овладеть принципами и приемами размещения лингвистического знака в сообщении и информационном потоке, что, в свою очередь, определяет масштаб среды жизни социального субъекта. В этом случае жизнеспособность социального субъекта зависит от его языковых навыков [13].

**Материал и методы исследования.** Актуальной в связи с формированием политической когниции становится маркетинговая парадигма исследования социальной реальности и медиатизации политики.

«Экспансию маркетинговой парадигмы исследователи объясняют последствиями развития коммуникативных систем и технологий, отстаивающих идеи консьюмеризма (рекламы, консалтинга, пиар и пр.). Языковой маркетинг, на который ориентировано маркетинговое языкознание, предполагает комбинацию маркетинговых техник: политики дистрибуции и политики продвижения языкового продукта (промоушена) посредством коммуникативных практик. «Политика дистрибуции должна влиять на разграничение устных и письменных дистрибуторов, опосредованных и “коротких” каналов; политика

промоушена – воздействовать на языковое поведение, имея дело с коммуникационными выгодами [8, с. 171]». И политика дистрибуции, и политика промоушена, с одной стороны, обуславливают, с другой – сами обусловлены политикой размещения лингвистического знака в тексте как информационном сообщении. Дискурсные контенты маркетингового и идеологического политического коммуницирования, по утверждению О. Ф. Рузаковой и Е. Г. Грибовод [7, с. 70], тесно взаимосвязаны друг с другом, «что предопределяется дискурсивно-коммуникативными ресурсами идеологического властвования в сфере политики, медиаполитики и характеристики политической медиареальности» [7, с. 76].

Языковой маркетинг положен в основу процесса медиатизации политики, который предполагает использование смысловых обозначений коммуникативных процессов, перемещающих реальную политическую жизнь в символическое пространство средств массовой информации. Медиакоммуникация имеет символическое измерение, отвечающее за хранение и производство ресурсов, которые имеют значение для индивидуумов, производящих и получающих их. Во всех обществах, отмечает Джон Б. Томсон, человеческие существа вовлечены и в производство и обмен информационным и символическим контентом.

Маркетинговая технология использования / потребления знака составляет основу формирования политической когниции.

Формы поведения языка становятся очевидны при особом изучении правил размещения лингвистического знака в информационном потоке и медиадискурсе, влияющих на параметры среды существования социального субъекта. Именно эти правила влияют на масштаб среды общительности и принципы медиатизации информационно-коммуникационного пространства: преобразования информационного потока в тексты, а затем события, факты и обстоятельства жизни, т. е. на политическую ферментацию жизни общества и технологии потребления идеологии социальным субъектом [10].

«Под технологией потребления идеи, идеологии, представленной через конкретную лингвистическую форму (лексическую единицу, синтаксическую конструкцию), следует понимать, как мы полагаем, прежде всего количество отбираемых и используемых единиц, размер и частоту использований, предпочтения использования именно одной формы, варианты и случаи использования лингвистической единицы. Технология потребления идеологии включает последовательность определенных действий, которые совершаются потребителем, и требуют определенных навыков, знаний, обеспечивают эффективное использование единицы или комплекса единиц. Стандарт потребления лингвистической формы, своим употреблением проектирующей предметную среду, «продвигается» общественным / политическим деятелем, политической партией, радио- и телеканалами, интернет-коммуникацией» [9, с. 111].

**Результаты исследования и их обсуждение.** В качестве текстов создаваемой социальной реальности нами рассматриваются Декларация независимости США и Декларация о создании Шанхайской Организации Сотрудничества. Политическая когниция выступает в качестве необходимого теоретического интерфейса между личным и коллективным измерениями политики и политического дискурса. «Социальное измерение политической когниции – знание, отношение, идеологии, ценности (значения) и нормы. Ван Дейк предполагает, что некоторые из представленных параметров могут быть схематически организованы в общей архитектуре общественного сознания». Изучение политической когниции «фокусируется на различных аспектах политического информационного процесса, который имеет дело с приобретением, использованием и структурами ментальных представлений о политических ситуациях, событиях, акторах и группах» [8, с. 170].

Рассмотрение формирования политической когниции в Декларации независимости США и Декларации о создании Шанхайской Организации Сотрудничества осуществляется на основе построения понятийной матрицы (табл. 1). Понятийные матрицы используются

в качестве приема организации работы с текстом [8]. Понятийные схемы (графические систематизаторы) рассматриваются в качестве пространственных построений, систематизирующих понятия, представленные в тексте, и связи, существующие между ними.

Таблица 1

**Понятийная матрица политической когниции в Декларации независимости США и Декларации о создании Шанхайской Организации Сотрудничества (англоязычный вариант)**

Аспекты политической когниции	Лексические и стилевые кодификаторы в тексте	
	The Declaration of Independence	The Declaration on the Establishment of the Shanghai Cooperation Organization
Знание / социальное знание	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>the Laws of Nature;</i></li> <li>Nature's God:</li> <li>• <i>That to secure these rights, Governments are instituted among Men, deriving their just powers from the consent of the governed;</i></li> <li>• <i>We have warned them from time to time of attempts by their legislature to extend an unwarrantable jurisdiction over us;</i></li> <li>• <i>with a firm reliance on the protection of divine Providence</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>contribution to the maintenance of peace, security and stability in the region and throughout the world</i></li> </ul>
Ментальные модели	<p>Course of human events:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness;</i></li> </ul> <p>George III's "Catalogue of Crimes" (Samuel Adams):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Enemies in War, in Peace Friends;</i></li> <li>• <i>we mutually pledge to each other our Lives, our Fortunes and our sacred Honor;</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>keeping with the needs of mankind and the historic trend towards peace and development in the conditions</i></li> </ul>
Мнение	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>a decent respect to the opinions of mankind requires that;</i></li> <li>• <i>We hold these truths to be self-evident;</i></li> <li>• <i>That whenever any Form of Government becomes destructive of these ends, it is the Right of the People to alter or to abolish it, and to institute new Government, laying its foundation on such principles and organizing its powers in such form, as to them shall seem most likely to effect their Safety and Happiness;</i></li> <li>• <i>appealing to the Supreme Judge of the world for the rectitude of our intentions, do</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>unity and cooperation through mutual respect and mutual trust among States belonging to different civilizations and having different cultural traditions;</i></li> <li>• <i>the establishment of the Shanghai Cooperation Organization marks the beginning of a new stage in the development of cooperation among the member States</i></li> </ul>
Отношение	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>But when a long train of abuses and usurpations, pursuing invariably the same Object evinces a design to reduce them under absolute Despotism, it is their right, it is their duty, to throw off such Government, and to provide new Guards for their future security;</i></li> <li>• <i>Nor have we been wanting in attentions to our British brethren.</i></li> <li>• <i>in the Name, and by Authority of the good People of these Colonies, solemnly publish and declare</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>new mechanisms may be established, as necessary, in addition to the existing mechanisms for meetings of the heads of the relevant departments;</i></li> <li>• <i>In analysing the experience of the past and assessing future prospects</i></li> </ul>
Идеологии	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>the separate and equal station;</i></li> <li>• <i>it is their right, it is their duty, to throw off such Government, and to provide new Guards for their future security;</i></li> <li>• <i>our Separation;</i></li> <li>• <i>Enemies in War, in Peace Friends;</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>in promoting and intensifying relations of good-neighborliness, mutual trust and friendship among the member States, strengthening peace and stability in the region and facilitating joint development;</i></li> </ul>

Продолжение таблицы 1

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>all political connection between them and the State of Great Britain, is and ought to be totally dissolved</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>to strengthen mutual trust, friendship and good-neighborliness between the member States; to encourage effective cooperation between them in the political, trade and economic, scientific and technical, cultural, educational, energy, transport, environmental and other spheres; and to undertake joint efforts for the maintenance of peace, security and stability in the region, and the building of a new, democratic, just and rational international political and economic order;</i></li> <li>• <i>provide mutual support and develop close cooperation on major international and regional issues, and jointly facilitate the consolidation of peace and stability in the region and throughout the world, believing that the preservation of global strategic balance and stability in the current international situation is of particular importance;</i></li> <li>• <i>keeping with the trends of the modern era, the realities of this region, and the fundamental interests of the peoples of all the member States</i></li> </ul>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Аспекты политической когниции дифференцируются в соответствии с концепцией политической когниции Т. ван Дейка. Исходными при формировании политической когниции в анализируемых текстах признаются правила размещения лингвистического знака в информационном потоке – медиасреде, что влияет на принципы преобразования информационного потока в тексты, затем – события, факты и обстоятельства жизни [7], а следовательно, масштабирование медийной и социальной среды.

Аспект социального знания политической когниции в текстах Декларации независимости США и Декларации о создании Шанхайской Организации Сотрудничества можно представить следующим образом: *Справедливая власть, основанная на согласии управляемых + неоправданная юрисдикция [со стороны Британской империи] + твердая опора на защиту божественного провидения (DI) ----- вклад в поддержание мира, безопасности и стабильности в регионе и во всем мире (DE of SCO).*

Бином аспекта ментальных моделей имеет следующий вид: *Ход человеческих событий + люди наделены своим творцом определенными неотъемлемыми правами на жизнь, свободу, стремление к счастью + враги в войне, друзья в мире + мы взаимно обещаем друг другу наши жизни, нашу судьбу и нашу священную честь (DI) ----- с учетом потребностей человечества и исторической тенденции к миру и развитию в современных условиях (DE of SCO).*

Посредством аспекта мнений политической когниции, оформляемой в текстах деклараций, лингвистическое масштабирование социальной реальности осуществляется посредством следующих знаковых синтагм: *Достойное уважение к мнению человечества + считаем эти истины самоочевидными + народ вправе упразднить форму правления + полномочия правительства наиболее вероятно обеспечивают безопасность «и счастье народа (DI) ----- единство и сотрудничество на основе взаимного уважения и взаимного доверия между государствами, принадлежащими к разным цивилизациям и имеющими разные культурные традиции + начало нового этапа в развитии сотрудничества между государствами-членами (DE of SCO).*

Аспект отношения политической когниции структурируется следующим образом: *Их долг – сбросить такое правительство и обеспечить новую охрану для их будущей безопасности + мы также не испытываем недостатка во внимании к нашим британским братьям + от имени и по авторитету добрых людей этих колоний торжественно публикуем и объявляем (DI) – при необходимости могут быть созданы новые механизмы в дополнение к существующим механизмам проведения совещаний руководителей соответствующих ведомств + анализируя опыт прошлого и оценивая будущие перспективы (DE of SCO).*

Бином аспекта идеологий, формирующий политическую и коллективную когницию объединяющихся территорий, можно представить в таком виде: *Наше отделение + враги в войне, друзья в мире + вся политическая связь между ними [states] и государством Великобритании есть и должна быть полностью уничтожена (DI) ----- развитие и углублении отношений добрососедства, взаимного доверия и дружбы между государствами-членами, укрепление мира и стабильности в регионе и содействие совместному развитию + построение нового, демократического, справедливого и рационального международного политического и экономического порядка + сохранение глобального стратегического баланса и стабильности в нынешней международной обстановке (DE of SCO).*

Анализ текстов в соответствии с измерением «Аспект социального знания» показал, что формирование политической когниции нацелено на пояснение, а) что собой представляет союз государств (DI), б) основания для создания союза, или альянса, государств (DE of SCO).

Союз государств (штатов) – это определенная организационная структура, в которой прежде всего определяются требования к управляемым, т. е. подчиненным. При этом два условия, которыми должен руководствоваться управляющий, – оправданная юрисдикция и опора на божественное провидение. Основания создания союза государств: создание союза должно иметь целевую основу. Отсутствие сформулированной цели лишает союз государств целесообразности.

Анализ текстов в соответствии с измерением «Аспект ментальных моделей» демонстрирует отношение к феномену коннективности (DI) и условиям коммуникации в рамках альянса государств (DE of SCO).

Отношение к феномену коннективности можно представить в формате трехуровневой модели, структурными элементами которой являются: 1) занять место / определиться с местом в человеческой истории, или истории человеческих событий, 2) права человека (на жизнь, на свободу, на счастье) гарантированы богом, 3) уровень отношений между государствами определяется политикой войны и мира.

Своеобразной «защитой» безопасности этой модели является обещание-клятвы скрепления уз / союза, интенцией которой является отказ от выбора – выбора иного пути.

Условия коммуникации в рамках альянса строятся с учетом потребностей человечества и исторической тенденции к миру.

Анализ текстов в соответствии с измерением «Аспект мнений» позволил отметить два возможных варианта означивания этого явления социальной и политической жизни общества: а) констатация присутствия категории мнения в политической картине мира и, следовательно, ее маркированности в политической когниции социального субъекта (DI), б) латентное присутствие этой категории в дискурсе существования альянса государств (DE of SCO).

DI: декларируется уважение к мнению, но высказываются некоторые ограничения: существует право упразднить форму управления, что мотивировано полномочиями правительства по обеспечению безопасности и счастья народа.

DE of SCO: взаимное уважение и взаимное доверие, которые (что можно предположить и доконструировать читателю) устанавливаются на основе единства мнений, обеспечивающего сотрудничество.

Анализ текстов в соответствии с измерением «Аспект отношения» выявил механизмы конструирования коннективности семантического масштабирования среды коммуникации в рамках альянсов государств: а) сбросить нефункциональное и обеспечить охрану будущей безопасности (DI), б) выработать новые механизмы в дополнение к существующим на основе анализа прошлого опыта и оценки будущих перспектив (DE of SCO).

Анализ текстов в соответствии с измерением «Аспект идеологий» раскрывает специфику политической коннотации, внутреннего фрейма политических поступков, определяющих характер политической медиатизации социальной реальности.

Коннотация DI: политическая связь должна быть полностью уничтожена.

Коннотация DE of SCO: а) построение справедливого и рационального политического и экономического порядка; б) сохранение стратегического баланса.

**Выводы.** Как показал анализ текстов в конкретный исторический период на основе использования семантического потенциала лингвистических единиц, в процессе конструирования новых знаковых ансамблей реальность перевоспроизводится в значениях лексических единиц под влиянием знаковой интерпретации и представлений об их понятийном потенциале, в результате чего создаются социальные феномены, которые институализируются и превращаются в традиции, в том числе и политические. Исследуемые тексты Декларации независимости США и Декларации о создании Шанхайской Организации Сотрудничества формируют модели языкового поведения для территориальных альянсов государств и государственных образований, избирая в качестве доминирующего институционального начала лингвистические ансамбли знаков, репрезентирующие коллективную политическую когницию.

Понятийная матрица политической когниции, структурированная в соответствии с измерениями политической когниции Т. ван Дейка, предлагаемая авторами исследования в качестве единицы описания и измерения семантической «глубины» политического медиадискурса, позволяет выявить аспекты медиатизации социума независимо от исторического периода его существования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Монне Т. А. Медиадискурс как инструмент политики // Вопросы теории и практики журналистики. 2017. – Т. 6, № 2. – С. 245–253.
2. Нежданов Д. В., Русакова О. Ф. Метафора «политический рынок» как дискурсивный компонент и теоретико-методологическая основа современных политических исследований // Журнал политической философии и социологии политики «Полития. Анализ. Хроника. Прогноз». – 2009. – № 4. – С. 185–195.
3. Плотникова С. Н. Дискурсивное конструирование социального мира // Дискурс как социальная деятельность: приоритеты и перспективы : материалы II Международной научной конференции. – М., 2014. – С. 16–17.
4. Плотникова С. Н., Кузнецова Л. В. Коллективная когниция в парламентской коммуникации // Политическая лингвистика. – 2017. – № 2. – С. 76–82.
5. Пушкарева Г. В. Политическое поведение: теория, методология и практические возможности когнитивного подхода : дис. ... д-ра полит. наук : 23.00.01. – М., 2004. – 372 с.
6. Русакова О. Ф. Медиадискурс как концепт дисциплины «политическая коммуникативистика» // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – Т. 20, № 27(170). – С. 150–160.
7. Русакова О. Ф., Грибовод Е. Г. Политический медиадискурс и медиатизация политики как концепты политической коммуникативистики // Антиномии. – 2014. – № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/politicheskiy-mediadiskurs-i-mediatizatsiya-politiki-kak-kontsepty-politicheskoy-kommunikativistiki>.
8. Халина Н. В. Маркетинговое языкознание как новый формат лингвистики цифрового общества // Limbajsicontext. Revistainternaționalădelingvistică, semioticășiștiințăliterară. – 2011. – № 2. – P. 167–181.
9. Халина Н. В., Злобина Ю. И., Авдеева Т. Н. Лингвистика инжиниринга: русский язык как система самоописания общества. – Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2013. – 234 с.
10. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
11. Appendix I: Documentation for Multilateral Treaties of Pacific Settlement (MTOPS) Data Set. – URL : <http://www.paulhensel.org/Data/mtdoc.pdf>.

12. *Dijk van T. A.* Political discourse and political cognition // Politics as text and talk: Analytic approaches to political discourse. – 2002. – Vol. 203. – P. 203–237.

13. *Thompson J. B.* The media and modernity: A social theory of the media. – Stanford : Stanford University Press, 1995. – 314 p.

Статья поступила в редакцию 02.03.2020

#### REFERENCES

1. *Monne T. A.* Mediadiskurs kak instrument politiki // Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki. 2017. – Т. 6, № 2. – S. 245–253.

2. *Nezhdanov D. V., Rusakova O. F.* Metafora «politicheskij ryok» kak diskursivnyj komponent i teoretiko-metodologicheskaya osnova sovremennyh politicheskikh issledovanij // Zhurnal politicheskoy filosofii i sociologii politiki «Politiya. Analiz. Hronika. Prognoz». – 2009. – № 4. – S. 185–195.

3. *Plotnikova S. N.* Diskursivnoe konstruirovaniye social'nogo mira // Diskurs kak social'naya deyatelnost': priority i perspektivy : materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. – M., 2014. – S. 16–17.

4. *Plotnikova S. N., Kuznecova L. V.* Kollektivnaya kogniciya v parlamentskoj kommunikacii // Politicheskaya lingvistika. – 2017. – № 2. – S. 76–82.

5. *Pushkareva G. V.* Politicheskoe povedenie: teoriya, metodologiya i prakticheskie vozmozhnosti kognitivnogo podhoda : dis. ... d-ra polit. nauk : 23.00.01. – M., 2004. – 372 s.

6. *Rusakova O. F.* Mediadiskurs kak koncept discipliny «politicheskaya kommunikativistika» // Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2013. – Т. 20, № 27(170). – S. 150–160.

7. *Rusakova O. F., Gribovod E. G.* Politicheskij mediadiskurs i mediatizaciya politiki kak koncepty politicheskoy kommunikativistiki // Antinomii. – 2014. – № 4 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://cyberleninka.ru/article/n/politicheskij-mediadiskurs-i-mediatizatsiya-politiki-kak-kontsepty-politicheskoy-kommunikativistiki>.

8. *Halina N. V.* Marketingovoe yazykoznanie kak novyj format lingvistiki cifrovogo obshchestva // Limbajcontext. Revistainternațională de lingvistică, semiotică și știință literară. – 2011. – № 2. – P. 167–181.

9. *Halina N. V., Zlobina Yu. I., Avdeeva T. N.* Lingvistika inzhiniringa: russkij yazyk kak sistema samoopisaniya obshchestva. – Barnaul : Izd-vo AltGU, 2013. – 234 s.

10. *Halpern D.* Psihologiya kriticheskogo myshleniya. – SPb. : Piter, 2000. – 512 s.

11. Appendix I: Documentation for Multilateral Treaties of Pacific Settlement (MTOPS) Data Set. – URL : <http://www.paulhensel.org/Data/mtdoc.pdf>.

12. *Dijk van T. A.* Political discourse and political cognition // Politics as text and talk: Analytic approaches to political discourse. – 2002. – Vol. 203. – P. 203–237.

13. *Thompson J. B.* The media and modernity: A social theory of the media. – Stanford : Stanford University Press, 1995. – 314 p.

The article was contributed on March 2, 2020

#### Сведения об авторах

*Халина Наталья Васильевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры связей с общественностью и рекламы Алтайского государственного университета, г. Барнаул, Россия; e-mail: [nkhalina@yandex.ru](mailto:nkhalina@yandex.ru)

*Валюлина Екатерина Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры связей с общественностью и рекламы Алтайского государственного университета, г. Барнаул, Россия; e-mail: [serev@yandex.ru](mailto:serev@yandex.ru)

#### Author information

*Khalina, Natalya Vasilyevna* – Doctor of Philology, Professor of the Department of the Department of Public Relations and Advertising, Altai State University, Barnaul, Russia; e-mail: [nkhalina@yandex.ru](mailto:nkhalina@yandex.ru)

*Valyulina, Ekaterina Vladimirovna* – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Public Relations and Advertising, Altai State University, Barnaul, Russia; e-mail: [serev@yandex.ru](mailto:serev@yandex.ru)

УДК 81'373.2:81-32Казандзакис

DOI 10.37972/chgpu.2020.108.3.012

*Э. П. Чакалова, З. А. Фарамазян*

**ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ОПИСАНИЯ КОНЦЕПТА «ЖИЗНЕЛЮБИЕ»  
В ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЙ КАРТИНЕ МИРА Н. КАЗАНДЗАКИСА  
(НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «ГРЕК ЗОРБА»)**

*Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия*

**Благодарность**

Выражаем глубокую признательность нашему научному руководителю, профессору, доктору филологических наук Е. Н. Лучинской за наставничество и поддержку

**Аннотация.** Концепт рассматривается как факт культуры и формирует систему знаний человека о мире, он позволяет нам конкретизировать наиболее характерные признаки изучаемой нами культуры. Цель данной статьи – выявление значимости лингвокультурного концепта «жизнелюбие» для понимания индивидуальной картины мира автора. Задача исследования состоит в том, чтобы описать и проанализировать лингвистические средства, которые наполняют один из характерных для греческой культуры концептов, на основе художественного текста, так как художественный текст предлагает авторские интерпретации ключевых понятий, составляющих национальную картину мира. Актуальность данного исследования определяется необходимостью выявить значимость лингвистических и этноспецифических особенностей в изучении поведенческих характеристик народа и греческого менталитета в ходе анализа языковых единиц и сопутствующих культурологических факторов, наполняющих концепт «жизнелюбие» в индивидуальной авторской картине мира. В статье рассматриваются примеры и из художественного текста «Грек Зорба» греческого классика Никоса Казандзакиса, анализируются языковые средства выражения указанного концепта. Содержание данного текста насыщено культурными, историческими и географическими понятиями и характеристиками, что позволило нам взять его за основу исследования культуры и менталитета Греции. В процессе изучения материала, а именно греческого художественного текста, мы применили методы эмпирического и теоретического исследования. Также использовались компонентный и контекстуальный методы изучения. В данном исследовании отмечается влияние концепта на языковую личность, так как языковая личность является собирательным образом представителя определенных культурно-языковых ценностей. Специфика языковой картины мира и идиолекта характеризует языковую личность автора.

**Ключевые слова:** *концепт, национальная картина мира, когнитивная лингвистика, менталитет, художественный текст, психологические особенности, лингвокультурологические особенности.*

*E. P. Chakalova, Z. A. Faramazyan*

**LANGUAGE MEANS OF DESCRIPTION OF THE CONCEPT «LOVE OF LIFE»  
IN INDIVIDUAL AUTHOR'S PICTURE OF THE WORLD OF N. KAZANDZAKIS  
(ON THE EXAMPLE OF THE NOVEL «ZORBA THE GREEK»)**

*Kuban State University, Krasnodar, Russia*

**Acknowledgement**

We express our deep gratitude to our supervisor E. N. Luchinskaya, Professor, Doctor of Philology, for mentoring and support.

**Abstract.** The concept is considered as a fact of culture and forms a system of human knowledge about the world, it allows us to reveal the most characteristic features of the Greek culture we are studying. The aim of this article is to identify the significance of the linguistic-cultural concept «Love of life» to understand the writer's individual picture of the world. The objective of the study is to characterize the linguistic means that form one of the basic concepts of the Greek worldview based on the literary text, since the literary text shows author's interpretations of key concepts that make up the national picture of the world. While studying this topic and analyzing the language units considered in the article, we were able to represent the relevance of the concept «Love of life» and related cultural factors to understand the author's picture of the world, and this also allowed us to demonstrate the importance of linguistic and ethno-specific features in the study of the behavioral characteristics and Greek mentality. The article discusses the examples from the literary text «Zorba the Greek» by the Greek classic Nikos Kazantzakis and analyzes the linguistic means of expression. The content of this text is saturated with cultural, historical and geographical characteristics, which allowed us to consider it as a basis for studying the culture and mentality of Greece. In the direct study of textual material, empirical and theoretical research methods were used: analysis, synthesis, comparison, as well as component and contextual methods of study. The article underlines the influence of the concept on the linguistic personality formation, as we know the linguistic personality is a generalized image of the storage of cultural and linguistic values. The author's linguistic personality is characterized by the specificity of his linguistic worldview and vocabulary.

**Keywords:** *concept, national picture of the world, cognitive linguistics, mentality, literary text, psychological peculiar properties, linguistic and cultural peculiar properties.*

**Введение.** Цель данной работы – продемонстрировать ценность концепта «жизнелюбие» в индивидуально-авторской картине мира Н. Казандзакиса и его важность для греческой культуры. Существует множество трактовок термина «концепт» в различных лингвистических направлениях. В. И. Карасик отметил, что «наиболее актуальные для носителей языка ассоциации составляют ядро концепта, менее значимые – периферию. Четких границ концепт не имеет, по мере удаления от ядра происходит постепенное затухание ассоциаций. Необходимо подчеркнуть, что языковая единица, которой актуализируется центральная точка концепта, служит именем концепта» [7].

Концепты часто рассматриваются лингвистами как некое коллективное достояние духовной жизни общества. Французский ученый Эмиль Дюркгейм, исследуя коллективное сознание, пришел к выводу, что, являясь социальным явлением, оно не может сводиться к индивидуальному сознанию или к множеству индивидуальных сознаний. Дюркгейм пишет: «Есть категория фактов, отличающихся специфическими свойствами. Данную категорию формируют способы мышления, делания и переживания, находящиеся вне человека; они наделены принудительной силой, в результате которой они ему навязываются. Следовательно, их не стоит путать ни с органическими феноменами, поскольку они состоят из представлений и действий, ни с феноменами психическими, пребывающими только в сознании индивида и через его посредство. Они образуют новый вид, и им должно быть присвоено название социальных» [4, с. 413]. Особая природа концептов состоит в том, что они описывают отдельную действительность, ментальную. Концепты отражают буквальный смысл обычаев, представлений и верований народа, а также терминов и слов.

Именно когнитивная лингвистика как направление позволила исследователям осознать, что заключенный в слове смысл, как он представлен в словаре, является «недостаточным, узким, далеким от когнитивной реальности и даже неадекватным» [19, с. 16].

Как естественная среда, так и само общество, которое живет в ней, непосредственно отражаются в языке. На успех и эффективность коммуникационных контактов влияют знание и навыки индивидуума правильно интерпретировать визуальную информацию. Наследственность и окружающая среда оказывают огромное влияние на представление человека о мире. Однако нельзя забывать о языковом восприятии действительности.

Язык невозможно рассматривать в отрыве от мышления и действительности, так как коммуникация познается в процессе их взаимодействия.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Проблема изучения репрезентации национальной картины мира средствами языка исследуемой культуры, в данном случае посредством греческого языка, представляется на сегодняшний день чрезвычайно актуальной в современной лингвистике, где ведущей научной парадигмой является антропоцентрическая, а одним из наиболее перспективных направлений исследования – лингвокультурология. Исследование греческого художественного текста позволило на примере концепта «жизнелюбие» рассмотреть многообразие коннотативных смыслов и ассоциативных связей, влияющих на понимание и интерпретацию авторской картины мира. Это позволяет сформировать представление о менталитете греческого социума. Языковая картина мира обусловлена спецификой национально-культурного контекста, особенностями языкового сознания, частотностью употребления характерных языковых единиц, а также особенностями индивидуально-авторской картины мира писателя, которая так или иначе включена в общеязыковую картину мира определенной этнической группы.

**Материал и методы исследования.** Изучая ценностные характеристики греческой лингвокультуры на основе текстов художественной литературы, интересно выделить культовый роман Никоса Казандзакиса «Грек Зорба», не только представляющий языковой и литературный интерес, но также являющийся ключевым для понимания греческого менталитета и содержащий энциклопедию греческой жизни начала XX века; в нем мы находим яркие иллюстрации картины мира греков, подробное описание бытовых реалий, особенностей их национального характера, философского подхода к жизненным проблемам и устройству мира и мировоззрения в целом. Язык Казандзакиса – это целая лингвистическая лаборатория; автор ярко продемонстрировал нестандартное восприятие действительности и предложил свою языковую концепцию. Идиолект писателя транслирует читателю уникальное ассоциирование и оригинальные смыслы. Казандзакис с присущим ему своеобразием передает сущность явлений и реалий вокруг. Методы теоретического исследования обусловлены спецификой языкового материала, целью и задачами, поставленными в данной работе. В качестве методов исследования были применены контекстуальный и компонентный методы изучения.

**Результаты исследования и их обсуждение.** По мнению Д. Б. Парыгина, «не вызывает сомнения факт существования психологических особенностей у различных социальных групп, слоев и классов общества, а также наций и народов» [9, с. 74].

Мы «отражаем мир по принципу пиков» [10, с. 93], т. е. мир не проглядывает в целом в человеческом сознании, выражены лишь те его грани, которые являются для представителя определенной культуры ценными, которые, на его взгляд, полноценно характеризуют действительность.

Как отметил Б. А. Серебренников, «заявление многих лингвистов и философов, словно язык отражает реальность, базируется на недоразумении. Звуковой комплекс, который образует слово, самостоятельно ничего не отражает. В действительности, результатом отражения предстают концепты, или понятия. Язык связан с окружающим миром через знаковую сопоставимость» [11, с. 6].

С. Х. Ляпин предлагает интегративное понимание концепта. В его понимании концепт стоит исследовать как многомерный сгусток в сознании социума с культурной, социологической и психологической окраской, который воплотился в конкретной языковой форме. В первую очередь выступает идея многомерности концепта: рациональное и эмоциональное, абстрактное и конкретное его компонентов. Будучи начальными образованиями культуры, концепты проникают во все возможные сферы человеческого бытия, например, науку, искусство или обыденную жизнь [8].

Для наиболее детального описания семантики лингвокультурного концепта оптимально выделить в его составе три компонента: понятийный, отражающий признаки и структуру концепта; образный, запечатлевающий когнитивные метафоры, сохраняющие концепт в лингвистическом сознании; значимостный, обозначающий место, которое занимает название концепта в лексико-грамматической системе определенного языка. Туда можно также отнести этимологические и ассоциативные характеристики этого названия [2, с. 6].

Регулярное использование в языке наглядного построения абстрактных категорий с помощью чувственных картинок – через «вещные коннотации» [13] – позволяет заявить, что концепт представляет собой целостный комплекс образов, ассоциирующихся с именем конкретного абстрактного явления, и составляет сплетения его предикативно-атрибутивной сочетаемости [16, с. 83]. Ряд подобных вещных дополнительных значений, пребывая в общественном сознании социума, отображает, по мнению ученых-лингвистов, этнокультурную специфику общества – его менталитет [3, с. 27].

Анализируя поведение представителей греческой культуры, мы выделили из художественного текста «Грек Зорба» ряд информативных примеров, переведенных на русский язык с греческого:

*Αλέξη Ζορπά. Με λένε και Τηλέγραφο, για να με πειράζουν πού 'μαι μακρός μακρός ... Μα δέν πάνε να λένε! Με φωνάζουν και Τσακατσούκα ...* (Здесь и далее ссылки на греческий текст цитируются по [18]). *Алексис Зорба. Называют меня также телеграфным столбом, чтобы поиздеваться: я высоченный ... Но меня это не задевает. Также меня называют пустозвоном ...*) (Здесь и далее ссылки на русскоязычный текст цитируются по [6]).

В тексте мы встречаем нелестные прозвища (*пустозвон, телеграфный столб, идиот*), преувеличения. В целом герой характеризует себя с насмешкой, долей самокритики и самоиронии, что указывает на свойственные грекам качества, которые формируют понятийные сферы, такие как *умение посмеяться над собой, легкое отношение к жизни, наслаждение жизнью*. Эти же характеристики мы находим и в следующих примерах:

*Τινάγινουμαι; Αποκρίθηκε. Καλημέρα, καφενέ! Καλησπέρα, σπίτι! Καλημέρα, καφενέ! Καλησπέρα, σπίτι! Να η ζωή μου. (А как быть-то? – ответил он. – Здравствуй, кабак! Добрый вечер, родной дом! Здравствуй, кабак! Добрый вечер, родной дом! Вот и вся жизнь).* Или:

*Καλάκέρδητα, αφεντικό, καλήκαρδιά, καλές κοπέλες να μας κλέψουνε! Φώναζε ο Ζορπάς όλο κέφι. (Денег нам побольше, сердца добрее, и пусть нас украдут хорошенькие девушки-ки! – Зорба весь светился от счастья).*

Зорба с его дионисийской гедонистической природой не умеет довольствоваться малым. Нетерпеливость и стремление иметь все и сразу, здесь и сейчас, не строить планов на будущее – основные принципы жизни Алексиса Зорба [14, с. 143].

По данным словарей, понятие «жизнелюбие» означает любовь к жизни, а в переносном значении также чувственность и любовь к плотским удовольствиям. Из вышеперечисленных и других примеров можно выделить понятия, обозначающие чувственность и плотские удовольствия, такие как наслаждение от еды (*съедал закуску вместе с тарелкой ... , Я умею варить такие супы!*), времяпрепровождение в увеселительных заведениях (*Здравствуй, кабак!*), удовольствие от общения с женщинами (*спал с чужими женами ... , какая-нибудь женщина ожидала меня в своей постели ... , желаю, ... чтобы нас похитили девушки!*).

Главный герой романа Алексис Зорба, представитель греческого этноса, олицетворяет любовь к жизни, которую он познал из своих ощущений, богатого жизненного опыта. Любовь к жизни реализуется у героя в виде чистого восприятия, умения радоваться настоящему моменту, невинного желания наслаждаться, ценить время и ощущать, как оно мимолетно, легкого отношения к жизни и трудностям, любви к природе и свободе, которую природа

олицетворяет, спокойного отношения к смерти, отсутствия далеко идущих планов, жажды деятельности; по его мнению, эмпирическим путем обретаешь гораздо больше знаний, чем могут дать тысячи книг. Его кредо передает философский подход к мировосприятию, характерный для большинства греков, когда даже в сложные моменты, несмотря на грусть и печаль, человек смотрит жизни в глаза, сохраняя оптимизм. Алексис Зорба любит жизнь и помогает герою, которого именуется «хозяином», видеть ее краски и красоту в простоте повседневности. Следующие примеры иллюстрируют данные выводы:

*Κάθε άνθρωπος, σου τό πα κι άλλη φορά, αφεντικό, έχει και την Παράδεισό του' του λόγου σου η Παράδεισο θά 'ναι γεμάτη βιβλία και μεγάλες νταμιτζάνες μελάνι' αλλουνού γεμάτη βαρέλια κρασί, ούζο, κονιάκ' αλλουνού στοίβες εγγλέζικες λίρες' η δικιά μου εμένα Παράδεισο είναι ετούτη : μα μικρή μρωδάτη καμαρούλα με παρδαλά φουστάνια και мосκοσάπουνα κι ένα διπλόφαρδο κρεβάτι με σουστες, και δίπλα μου το θηλυκό γένος. (Когда-то я тебе уже говорил, то у каждого человека свой рай, хозяин. Твой рай будет полон книг и чернил, у другого – бочек с вином, водкой и коньяком, у третьего – пачек денег. Мой же рай там, в маленькой ароматной комнатке с яркими платьями, мылом, широкой кроватью с пружинами и женщиной рядом).*

В тексте встречаются лексические единицы, образующие такие понятийные группы, как «алкогольные напитки»: вино, ром, коньяк; «увлечение женщинами»: пестрые платья, туалетное мыло, широкая кровать; «наименования еды»: ягненок, поросенок, мясо, хлеб, каштан. Исследователи философии Казандзакиса отмечают, что идея природы как наземного рая напрямую связана в романе с ощущением полноты жизни [17], например:

*Χαρά στον άνθρωπο (...) ν' αρμενίσει το Αιγαίο. Πολλές χαρές έχει ο κόσμος ετούτος (...) μα νά 'ναι χινόπωρο τρυφερό και να σκίζεις το πέλαο ετούτο, μουρμουρίζοντας τ' όνομα του κάθε νησιού, θαρρώ δεν υπάρχει χαρά που να βυθίζει περισσότερο την καρδιά του ανθρώπου στην Παράδεισο. (Как радостно на душе человеку, плывущему по Эгейскому морю. Много радостей есть в этом мире, (...) но пересекать это море нежной осенью, бормоча про себя названия островов, нет, нет большей радости, позволяющей окунуться сердцем в рай).*

Значимым понятием для греческой картины мира является понятие «море». Лексическая единица «море» используется и при описании пейзажей и настроения героев. Море – неотъемлемая составляющая греческой концептосферы. В. Н. Топоров отмечает, что «и море, и ландшафт являются для греков некими «природно-культурными» символами, которые придают специфические черты образу жизни местного жителя, типичного лишь для греческой реальности. Данные символы выражаются в архитектуре городов, крепостей, храмах, святилищах, произведениях искусства, гаванях, кораблях, одежде, пище и т. п., т. е. во всевозможных реалиях Греции» [12, с. 40].

По мнению английского лингвиста П. Макриджа, устный элемент намного ярче характеризует греческую культуру, если сравнивать ее с североевропейскими странами [20]. Греки избегают уединения, любят дискутировать на разные темы даже с незнакомцами, не испытывая при этом дискомфорта. Грекам свойственно гримасничать, жестикулировать, а также широко использовать другие средства невербальной коммуникации. Понятие «танец» неоднократно встречается в греческом художественном тексте как в своем прямом значении: «выразительные движения тела под определенный ритм, которые, как правило, выстраиваются в некую композицию и исполняются под музыкальный аккомпанемент», так и в символическом значении, когда танец показывает восходящую к древности потребность человека показывать окружению свои чувства, эмоции, темперамент, настроение при помощи своего тела. Все вышеуказанные учеными-лингвистами характеристики греческого менталитета свойственны главному герою романа Никоса Казандзакиса.

Следующий пример передает сложную палитру чувств, которую человек способен выразить при помощи танца, порой даже красноречивее, чем вербально. Здесь переплетаются и сложные эмоции, и переживания, и жизненные перипетии (*путешествия, женитьбы, ремесла*), и культурные реалии (*сантури; нож, висевший на моем поясе*).

*Του διηγήθηκα χορεύοντας τα πάθη μου, τα ταξίδια, πόσες φορές παντρεύτηκα, τι τέχνες έπιασα: νταμαρτζής, μιναδόρος, γυρολόγος, κανατάς, κομιτατζής, σαντουρτζής, στραγαλατζής, γύφτος, λαθρέμπορος. Όλα τα καταλάβαινε(...) Μιλούσαν τα πόδια μου, τα χέρια μου, μιλούσαν τα μαλλιά μου, τα ρούχα μου. Κι ένας σουγιάς που κρέμονταν από το ζωνάρι μου, κι αυτός μιλούσε ... (Танцую, я рассказывал ему о своих страданиях, о путешествиях, о том, сколько раз был женат и сколькими ремеслами овладел: каменотес, шахтер, гончар, кузнец, игрок на сантури, продавец семечек. Он все понимал (...)) С ним разговаривали мои ноги, мои волосы и даже одежда. Говорил даже нож, висевший на моем поясе).*

А. Вежбицкая определяет концепты как мысленные образования, которые исследователь может использовать, чтобы описать, как устроен мир и окружающая действительность [1]. Концепт «жизнелюбие» описывает греческую реальность, предоставляя нам образы, ассоциации, знания о греческой культуре, местности и мировоззрении. В диалогах двух противоположных по темпераменту героев выделяются общие для греческого этноса черты: противоречия (*душа и тело, человек и вселенная, любовь к людям и презрение*) и идеалы (*простота, гармония, неприятные табу, нарушающие все сущее и непосредственное*). Например:

*Γιατί αυτός είχε ό,τι χρειάζεται ένας καλαμαράς για να σωθεί: την πρωτόγονη ματιά που αδράχνει ψηλάθε σαίτευτά τη θροφή της τη δημιουργική, κάθε πρωί ανανεούμενη, αφέλεια, να βλέπει ακατάπανστα για πρώτη φορά τα πάντα και να δίνει παρθενιά στα αιώνια καθημερινά στοιχεία – αγέρα, θάλασσα, φωτιά, γυναίκα, ψωμί' τη σιγουράδα του χεριού, τη δροσεράδα της καρδιάς, την παλικαριά να κοροϊδεύει την ίδια του την ψυχή. (Он имел все, что нужно было греку для спасения – первобытный цепкий взгляд, способность видеть мир, обновляющийся каждое утро, все как бы впервые: ветер, море, огонь, женщину, хлеб; твердость руки, молодость сердца и умение посмеяться над собой в любых жизненных ситуациях).*

Мы рассмотрели концепт «жизнелюбие» как синтез национального и индивидуального в авторской концептосфере, поскольку автор является представителем греческой культуры и ему присущи национальные черты. В то же время автору свойственны индивидуальное сознание, переживания, эмоции и ассоциации, следовательно, художественный текст «Грек Зорба» пронизан авторской индивидуальностью.

**Выводы.** Проведя исследование произведения Н. Казандзакиса «Грек Зорба», мы пришли к выводу, что концепт «жизнелюбие» в авторской картине мира имеет следующую структуру: понятие «жизнелюбие» является ядром концепта, а его периферию формируют несколько смысловых полей и наполняющие эти поля языковые средства. Смысловое поле «умение посмеяться над собой» формируют прозвища: *Τηλέγραφο / Телеграфный столб, Τσακατσούκα / Пустозвон*; стилистические приемы, например, гиперболы: *έτρωγα και το πιάτο που είχε τους μεζέδες / съедал тарелку вместе с закуской* или повторы: *Καλημέρα, καφενέ! Καλησπέρα, σπίτι! Καλημέρα, καφενέ! Καλησπέρα, σπίτι! / Здравствуй, кабак! Приветствую, родной дом! Здравствуй, кабак! Приветствую, родной дом!* Смысловое поле «легкое отношение к жизни»: *να κάμει κάτι και χωρίς γιατί / делать без особой на то причины, έτσι, γιατοκέφι / так, для удовольствия, καλά κέρδητα / заработать нам кучу денег, να πέφτεις με τα μούτρα στη δουλειά / быть первым в работе, στο κρασί / в выпивке, στον έρωτα / в любви, να μη φοβάσαι το Θεό, μήτε το διάολο / не бояться ни Бога, ни дьявола. Смысловое поле «любовь к женщинам»: *τη νύχτα εκείνη μιά γυναίκα με περίμενε στο στρώμα / ночью одна женщина ожидала меня в своей спальне, το θηλυκό γένος / женский пол, καλές κοπέλες να μας κλέψουνε / пусть нас похитят прекрасные женщины.* Смысловое поле*

«наслаждение жизнью»: *μυρωδάτη καμαρούλα* / ароматная комнатка, *μοσχοσάπουννα* / ароматное мыло, *ο χορός* / танец, *η Παράδεισος του* / свой рай; к данному смысловому полю относятся также наименования алкогольных напитков: *βαρέλια κρασί* / бочки с вином, *ούζο* / узо, *κονιάκ* / коньяк; наименования еды: *αρνάκι* / ягненок, *κρέας* / мясо, *ψωμί* / хлеб, *σούπες* / супы, *κάστανο* / каштан. Важную роль в формировании концепта играют культурные реалии, например, названия музыкальных инструментов (*σαντούρι* / сантури) или видов оружия (*нож, висевший на поясе / σουγιάς που κρέμουνταν από το ζωνάρι*). Значимым является смысловое поле «природа»: *αχέρας* / ветер, *θάλασσα* / море, *φωτιά* / огонь. Смысловое поле «ремесла» не только характеризует любовь к жизни, проявляющуюся в осуществлении различных видов деятельности, но и несет в себе информацию об эпохе, исторических и культурологических особенностях: *υρρολόγος* / разносчик, *καυατάς* / гончар, *σαντουρτζής* / игрок на сантури.

Итак, нами выделены следующие смысловые поля, формирующие концепт «жизнелюбие» в авторской картине мира Н. Казандзакиса: 1) «умение посмеяться над собой»; 2) «легкое отношение к жизни»; 3) «любовь к женщинам»; 4) «наслаждение жизнью»; 5) «природа»; 6) «ремесла». Культурные реалии, представленные наименованиями алкогольных напитков, национальных блюд, видов оружия и музыкальных инструментов, также играют важную роль в формировании рассмотренного концепта.

Данный текст выступает в роли истинного хранилища культуры, он отображает не просто окружающую человека действительность, но и его духовный мир, поскольку в тексте хранится информация об истории, психологии, этнических особенностях. Вышеуказанные наблюдения характеризуют греческий народ как любителей предаваться наслаждению, ценить простоту в жизни, находить удовольствие в малом [15].

Частотное употребление лексических средств, характерных для концепта «жизнелюбие» в тексте «Грек Зорба», свидетельствует о том, насколько полноценно данный концепт описывает культуру Греции. Но в то же время, как справедливо замечает А. А. Залевская, «мы можем лишь строить определенные предположения, модели и подобное в отношении того, что не поддается прямому наблюдению» [5].

Стоит отметить, что, несмотря на то что творчество Н. Казандзакиса широко изучено литературоведами, исследований, посвященных лингвокультурологическим характеристикам его языка, практически нет. В данной статье впервые предпринята попытка интерпретации аспектов концептуализации индивидуально-авторской картины мира греческого классика.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М. : Русские словари, 1997. – 411 с.
2. Воркачев С. Г. Концепт счастья в русском языковом сознании: опыт лингвокультурологического анализа. – Краснодар : КубГТУ, 2002. – 142 с.
3. Голованивская М. К. Французский менталитет с точки зрения носителя русского языка. – М. : МГУ имени М. В. Ломоносова, филологический факультет, 1997. – 279 с.
4. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. – М. : Наука, 1991. – 575 с.
5. Залевская А. А. Языковое сознание: вопросы теории // Вопросы психолингвистики. – 2003. – № 1. – С. 30–35.
6. Казандзакис Н. Грек Зорба. – М. : Гелиос, 2003. – 460 с.
7. Карасик В. И. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики : сб. науч. тр. / под ред. И. А. Стернина. – Воронеж : ВГУ, 2001. – С. 71–76.
8. Ляпин С. Х. Факт в пространстве бытия (опыт концептологического понимания). – Архангельск : Изд-во Поморск. пед. ун-та, 1996. – 144 с.
9. Парыгин Д. Б. Общественное настроение. – М. : Мысль, 1966. – 328 с.
10. Почетцов Г. Г. Языковая ментальность: способ представления мира // Вопросы языкознания. – 1990. – № 6. – С. 110–122.

11. *Серебрянников Б. А.* Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М. : Наука, 1988. – 212 с.
12. *Топоров В. Н.* Человек и место («антрополокальное» единство Средиземноморья). – М. : Радикс, 1993. – 208 с.
13. *Успенский В. А.* О вещных коннотациях абстрактных существительных // Семиотика и информатика. – Вып. 11. – 1979. – С. 146–152.
14. *Фарамазян З. А.* Прагматика паремий в репрезентации языковой личности персонажа (на материале романа Н. Казандзакиса «Грек Зорба») // Вестник ПГУ. – 2019. – № 3. – 189 с.
15. *Чакалова Э. П.* Реалии греческой культуры в английском художественном тексте // Эллинистика в гуманитарном пространстве: языковые, культурологические и дидактические аспекты : материалы II Международ. науч.-практ. конф. эллинистов. – Краснодар, 2016. – 479 с.
16. *Чернейко Л. О.* Гештальтная структура абстрактного имени // НДВШФН. – 1995. – № 4. – С. 73–83.
17. *Dossor H. F.* A Kazantzakian Montage, Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. – CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015 [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.amazon.co.uk/NK-Kazantzakian-Montage-Howard-Dossor/dp/1518777171>.
18. *Καζαντζάκης Ν.* Βίος και πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά. Εκδόσεις Καζαντζάκη. – Αθήνα, 1999. – 315 σ.
19. *Langacker R. W.* Foundations of cognitive grammar. – Vol. 1. Theoretical prerequisites. – Stanford, 1987. – 516 p.
20. *Mackridge P.* The Modern Greek Language. – Oxford : Oxford University Press, 1987. – 412 p.

Статья поступила в редакцию 11.06.2020

#### REFERENCES

1. *Vezhbickaya A.* Yazyk. Kul'tura. Poznanie. – M. : Russkie slovari, 1997. – 411 s.
2. *Vorkachev S. G.* Koncept schast'ya v russkom yazykovom soznanii: opyt lingvokul'turologicheskogo analiza. – Krasnodar : KubGTU, 2002. – 142 s.
3. *Golovanivskaya M. K.* Francuzskij mentalitet s toчки zreniya nositelya russkogo yazyka. – M. : MGU imeni M. V. Lomonosova, filologicheskij fakul'tet, 1997. – 279 s.
4. *Dyurkgejm E.* O razdelenii obshchestvennogo truda. Metod sociologii. – M. : Nauka, 1991. – 575 s.
5. *Zalevskaya A. A.* Yazykovoe soznanie: voprosy teorii // Voprosy psiholingvistiki. – 2003. – № 1. – S. 30–35.
6. *Kazandzakis N.* Grek Zorba. – M. : Gelios, 2003. – 460 s.
7. *Karasik V. I.* Lingvokul'turnyj koncept kak edinica issledovaniya // Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki : sb. nauch. tr. / pod red. I. A. Sternina. – Voronezh : VGU, 2001. – S. 71–76.
8. *Lyapin S. H.* Fakt v prostranstve bytiya (opyt konceptologicheskogo ponimaniya). – Arhangel'sk : Izd-vo Pomorsk. ped. un-ta, 1996. – 144 s.
9. *Parygin D. B.* Obshchestvennoe nastroyenie. – M. : Mysl', 1966. – 328 s.
10. *Pochepov G. G.* Yazykovaya mental'nost': sposob predstavleniya mira // Voprosy yazykoznanija. – 1990. – № 6. – S. 110–122.
11. *Serebrennikov B. A.* Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i kartina mira. – M. : Nauka, 1988. – 212 s.
12. *Toporov V. N.* Chelovek i mesto («antropolokal'noe» edinstvo Sredizemnomor'ya). – M. : Radiks, 1993. – 208 s.
13. *Uspenskij V. A.* O veshchnyh konnotatsiyah abstraktnyh sushchestvitel'nyh // Semiotika i informatika. – Vyp. 11. – 1979. – S. 146–152.
14. *Faramazyan Z. A.* Pragmatika paremij v reprezentacii yazykovoj lichnosti personazha (na materiale romana N. Kazandzakisа «Grek Zorba») // Vestnik PGU. – 2019. – № 3. – 189 s.
15. *Chakalova E. P.* Realii grecheskoj kul'tury v anglijskom hudozhestvennom tekste // Ellinistika v gumanitarnom prostranstve: yazykovye, kul'turologicheskie i didakticheskie aspekty : materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. ellinistov. – Krasnodar, 2016. – 479 s.
16. *Chernejko L. O.* Geshtal'tnaya struktura abstraktnogo imeni // NDVShFN. – 1995. – № 4. – S. 73–83.
17. *Dossor H. F.* A Kazantzakian Montage, Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. – CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015 [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.amazon.co.uk/NK-Kazantzakian-Montage-Howard-Dossor/dp/1518777171>.
18. *Καζαντζάκης Ν.* Βίος και πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά. Εκδόσεις Καζαντζάκη. – Αθήνα, 1999. – 315 σ.
19. *Langacker R. W.* Foundations of cognitive grammar. – Vol. 1. Theoretical prerequisites. – Stanford, 1987. – 516 p.
20. *Mackridge P.* The Modern Greek Language. – Oxford : Oxford University Press, 1987. – 412 p.

The article was contributed on June 11, 2020

**Сведения об авторах**

*Чакалова Элина Павловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры новогреческой филологии Кубанского государственного университета, г. Краснодар, Россия; e-mail: [chelina1981@mail.ru](mailto:chelina1981@mail.ru)

*Фарамазян Зарина Ашотовна* – преподаватель кафедры новогреческой филологии Кубанского государственного университета, г. Краснодар, Россия; e-mail: [faramazjan@mail.ru](mailto:faramazjan@mail.ru)

**Author information**

*Chakalova, Elina Pavlovna* – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Modern Greek Philology, Kuban State University, Krasnodar, Russia; e-mail: [chelina1981@mail.ru](mailto:chelina1981@mail.ru)

*Faramazyan, Zarina Ashotovna* – Lecturer of the Department of Modern Greek Philology, Kuban State University, Krasnodar, Russia; e-mail: [faramazjan@mail.ru](mailto:faramazjan@mail.ru)

*Н. Ю. Шугаева, Н. В. Кормилина*

**ВОССОЗДАНИЕ КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ  
ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК  
РОМАНА А. Н. ТОЛСТОГО «ПЕТР ПЕРВЫЙ»  
КАК РАЗНОВИДНОСТЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,  
г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В данной статье раскрываются особенности передачи культурно-исторической информации при переводе на английский язык романа А. Н. Толстого «Петр Первый». Проблема перевода культурно-специфической информации рассматривается в статье как разновидность межкультурной коммуникации, поскольку перевод художественного произведения русской классики на английский язык предназначен для носителей английского языка и адекватный перевод романа будет способствовать лучшему пониманию носителями английского языка истории и культуры России. В статье в сравнительном плане рассмотрены два варианта перевода романа.

В ходе исследования выделяются основные стратегии и способы перевода лексических единиц, не имеющих эквивалента в английском языке. В статье приводятся примеры из анализируемых переводов, анализируется уровень их эквивалентности и в то же время уровень доступности для понимания этой лексики англоязычным читателем романа. Наиболее часто переводчики используют транслитерацию, калькирование, описательный перевод, аналог, гибридное сочетание транслитерации и аналога. При этом даже при использовании одинакового способа переводчики зачастую применяют различные стратегии представления культурно-специфической информации в романе. На основании этого в завершение статьи делается вывод о большей предпочтительности одного из двух переводов и значимости данного исследования для успешной межкультурной коммуникации, предметом которой является история и культура России.

**Ключевые слова:** культурно-специфическая информация, историческая лексика, калькирование, описательный перевод.

*N. Yu. Shugaeva, N. V. Kormilina*

**RECONSTRUCTION OF CULTURE-SPECIFIC INFORMATION  
WHEN TRANSLATING NOVEL “PETER THE FIRST”  
BY A. N. TOLSTOY INTO ENGLISH  
AS A VARIETY OF INTERCULTURAL COMMUNICATION**

*I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia*

**Abstract.** The article deals with the peculiarities of the transfer of culture-specific information when translating the novel “Peter the First” by A. N. Tolstoy into English. The problem of the interpretation of culture-specific information into English is considered in the article as a variety of intercultural communication since the translation of Russian fiction into English is intended for English speakers and adequate translation of the novel will contribute to better understanding of Russian history and culture.

Main strategies of translation of the lexical units having no equivalent in English are considered. Examples from two translations of the novel are discussed in the article from the point of view of their equivalence and level of comprehension by English speaking readers of the novel. Transliteration, calques, descriptive translation, hybrids of transliteration and analog are used by translators more often. But even when similar ways of translation are chosen by different translators the strategies of representation of the

culture-specific information of the novel varies. On this basis a conclusion is made about the greater preference of one of the two translations and about the importance of this research for inter-cultural communication which object is Russian history and culture.

**Keywords:** *culture-specific information, historical lexis, calque, descriptive translation.*

**Введение.** Предметом наших изысканий стало исследование особенностей воссоздания культурно-специфической информации при переводе на английский язык романа А. Н. Толстого «Петр Первый» как разновидность межкультурной коммуникации. В основу исследования легли труды А. Андреса, С. И. Влахова и С. П. Флорина, С. Г. Тер-Минасовой, Н. Д. Чепель, лексикографические источники, переводы на английский язык романа А. Н. Толстого «Петр Первый». Обилие в романе устаревшей лексики усложняет его адекватную межъязыковую передачу, особенно если речь идет о читательской аудитории, резко отличающейся в плане национально-культурной специфики.

Цель данного исследования – рассмотреть переводы на английский язык романа А. Н. Толстого «Петр Первый» и выявить способы воссоздания культурно-специфической информации оригинала в переводе, выделить наиболее подходящие способы осуществления перевода с целью их применения на практике в области художественного перевода и при межкультурной коммуникации.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Актуальность настоящего исследования обусловлена тем фактом, что на современном этапе развития науки интерес к проблемам переводческой деятельности как одного из наиболее существенных средств осуществления межкультурной коммуникации не только сохраняется в различных отраслях гуманитарных наук, но и становится все более заметным. Перевод культурно-специфической лексики остается значимой проблемой, заключающейся в трудностях передачи национального и исторического своеобразия в рамках исследования проблемы взаимодействия языка и культуры.

Довольно показательным и интересным, на наш взгляд, в отношении исторической составляющей представляется перевод на английский язык романа А. Н. Толстого «Петр Первый» [7], в котором пласт исторических реалий занимает довольно значимое место.

**Материал и методы исследования.** Материалом для исследования послужила культурно-специфическая лексика романа «Петр Первый» и способы воссоздания национального колорита в переводах романа на английский язык.

При решении задач данного исследования использованы следующие методы: описательный; сплошной выборки; случайной выборки; сопоставительного анализа; контекстуального анализа; анализа словарных дефиниций.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Современная теория перевода, без сомнения, характеризуется актуальностью сохранения и передачи национального и исторического своеобразия текстов, переводимых на другой язык, в частности, это касается художественных произведений.

Перевод текстов, особенно тех, которые намеренно архаизированы для воссоздания национально-исторического колорита определенного исторического периода, требует наиболее тщательного выбора переводческих стратегий, методов и способов для того, чтобы сохранить авторские интенции и обеспечить решение прагматических переводческих задач.

Особая важность сохранения национально-культурной и исторической специфики в переводческом процессе состоит в том, что «культурологический и исторический аспекты несут как содержательную, так и эстетическую информацию, которая содержится в тексте оригинала. Данное утверждение наиболее значимо, когда речь идет о художественном тексте, одной из основных характеристик которого является ярко выраженная

национальная окраска содержания и формы, что «вполне естественно для литературного произведения как способа выражения действительности посредством образов» [8, с. 120].

«При переводе исторического художественного произведения немаловажную роль играет вопрос сохранения и передачи национального и исторического своеобразия переводимого текста. Такие произведения художественной литературы, как роман А. Н. Толстого «Петр Первый», отмечены печатью эпохи своего создания или же описываемого в нем периода. Подобные произведения написаны языком, который отличается в определенной степени от современного языка, а лексика литературного произведения несет на себе отпечаток истории, культуры и традиций народа, на языке которого написано произведение. Поэтому особо важную роль приобретают исторические реалии, которые обозначают предметы, понятия и явления, характерные лишь для определенного народа и связанные с конкретной исторической эпохой» [5, с. 232].

Роман А. Н. Толстого «Петр Первый» является историческим романом, причем как с точки зрения наших современников, так и читателей времени его написания. С. И. Влахов и С. П. Флорин назвали данный роман архаизованным произведением [2, с. 133]. Оно характеризуется преднамеренным подбором автором реалий, свойственных описываемому в романе периоду, с целью максимально точной передачи исторического и национального своеобразия петровского времени. Это означает, что использование исторических реалий обусловлено необходимостью исторической стилизации. Перевод же данных элементов, согласно их функциональному назначению, составляет важную переводческую задачу [1, с. 128].

Затруднения при переводе подобной лексики на английский язык объясняются, во-первых, сложностью подбора эквивалентного варианта в языке перевода, во-вторых, необходимостью сохранения стилистической окраски слова при переводе, которая в большинстве случаев рискует оказаться нейтрализованной по причине отсутствия аналога в переводящем языке [3, с. 53]. Как следствие, переводчик, работая над архаизованным произведением, должен в определенной степени дистанцироваться от современности, от использования употребляемой сегодня лексики.

Первые две книги романа были опубликованы в 1934 году. Несколько позднее появились его переводы на английский язык: в 1959 году вышел в свет перевод, выполненный Т. Шебуниной, а в 1982 году – перевод А. Миллера. Учитывая незначительный разрыв между временем издания романа и публикации его переводов, можем предположить, что данное обстоятельство существенно облегчило работу переводчиков, так как в их распоряжении имелись те же ресурсы, что и у автора.

Обратимся к переводам, выполненным А. Миллером [12] и Т. Шебуниной [11]. Данные источники дают обширное поле способов, при помощи которых переводчик передает русские исторические реалии на английском языке.

Прежде всего, обращает на себя внимание транслитерация. Ее примером могут служить следующие слова: *tsar* – царь, *ataman* – атаман, *voivode* – воевода, *muzhik* – мужик, *boyarina* – боярыня, *streltsy* – стрельцы. *At midday the voivodes, colonels and atamans assembled in the wagon train. But you couldn't skin the muzhik more than once. The majordomo ... banged his staff on the floor and shouted that boyarina Volkova had arrived. Up came streltsy officers Nikita Gladky and Kuzma Chermny. Nikita Gladky and Obrosim Petrov wore themselves out stirring up the streltsy suburbs* [12].

Приведенные транслитерированные реалии на фоне всего контекста произведения привлекают особое внимание, поскольку они обладают особым колоритом, способствующим воссозданию действительности периода правления Петра Первого.

В связи с тем что при помощи историзмов переводчик романа стремится максимально стилизованно передать воссозданную действительность эпохи, подобный прием

может быть продиктован желанием сохранить элементы культуры, которые англоязычный читатель воспринимает как характерные для среды, в которой происходят описываемые события. Будучи составляющими исторической стилизации, именно они призваны воссоздать в переводе российскую историческую специфику.

Транслитерация используется и при переводе реалии «царь», которая в обоих переводах передана единообразно:

А. Миллер: *After him came our tsar, and the mighty, and the boyars, and the stewards and the noblemen of the Duma;*

Т. Шебунина: *Behind him came our Tsar and government, and the boyars, and courtiers, and noblemen of the Council.*

Несмотря на единство использованного приема, в переводах все же наблюдается разница. Так, А. Миллер пишет рассматриваемую реалию с прописной буквы, употребляя понятие в смысле общественно-политической реалии, наименования титула монарха, тогда как Т. Шебунина – со строчной, подразумевая под данным понятием не просто наименование высшего достоинства императора, а именно Петра I как личность.

Кроме того, в приведенных примерах можем увидеть еще одно отличие. Историческая реалия «дума» (высший совет Русского царства, состоявший из представителей аристократии) в переводе А. Миллера звучит как *Duma*, т. е. переведена с использованием транслитерации. Т. Шебунина же обозначила данную историческую реалию как *Council*. На наш взгляд, во втором случае историческая составляющая несколько нивелируется, так как использованный перевод используется и в настоящее время, означая «орган управления».

Такая реалия, как «воеводы», названными переводчиками передается на английский язык по-разному. В частности, А. Миллер использует способ транслитерации – *voivodes: The voivodes, the colonels and the officers would assemble for dinner near Golitsyn's canvas tent and look with alarm at the limp banner* [12], тогда как Т. Шебунина применяет приблизительный перевод – *generals: Generals, colonels and commanders of "thousands" gathered at dinner time by Golitsin's canvas tent* [11]. Сравнение двух приведенных примеров наглядно демонстрирует сохранение А. Миллером исторического колорита указанной реалии в отличие от перевода Т. Шебуниной, в интерпретации которой данный аспект теряется ввиду использования общеупотребимого и в наши дни термина.

Аналогичное сохранение и потерю, хотя и в меньшей степени, но от этого не менее заметную, можем наблюдать и в случае с переводом исторической реалии «боярыня», которую А. Миллер переводит как *boyarina: Formerly, the boyars or boyarynas had driven out of the yard in a one-horse sleigh*, а Т. Шебунина – как *his (boyar's) wife: Formerly the boyar or his wife drove out in a one-horse sledge*.

Лексема *boyarina* предположительно создана по образу лексической единицы *tsarina*, означающей *"the title of the former empress of Russia"* [10, с. 1395].

Необходимо отметить, что в английском языке существует лексическая единица *muzhik*. Данная реалия содержится в *New Webster's Dictionary*, где ей дано определение *"a Russian peasant"* [9, с. 962]. Это означает, что указанный историзм не совсем чужд иностранному читателю.

Помимо транслитерации в исследуемых переводах нередко используется такой прием, как аналог. В частности, историческая реалия «воевода» иногда передается при помощи словосочетания *"military commander"*: *... otherwise prince Ivan Andreyevich Khovansky, a military commander, a boyar of ancient lineage* [12]. Данное словосочетание не в полном объеме передает значение, которое содержит данный термин в русской действительности петровских времен. В соответствии с определением, приведенным в Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, воевода – это начальник войска, а также области, округа, города в Древней Руси [4, с. 90].

Другим примером аналогового перевода может служить *manor house* (усадьба): *Vassily built a manor house* [12]. Данное словосочетание аналогично русскому понятию. Здесь переводчик добивается высокой точности при передаче лексического значения соответствующей русской исторической реалии. Тем не менее, некоторые, возможно, не слишком значительные для русскоговорящего читателя, но немаловажные для восприятия иноязычным адресатом элементы значения русского историзма все же теряются. Восполняет такие потери переводчик другими доступными способами.

Дело в том, что для англоговорящих читателей, как и для русскоязычных, *manor house* несет в себе историческую составляющую. Следовательно, использование данной языковой единицы в английском варианте вполне закономерно, так как лексические единицы обоих языков обладают одинаковым статусом. Аналогичная ситуация складывается и при употреблении других историзмов. Например, *merchant guild* (гостиная сотня): *They'd have sounded it long ago, except that the streltsy regiments, the merchant guilds and the artisans' quarters are having doubts* [12]. В обоих языках указанные слова являются устаревшими, которые в современной жизни не отличаются активным использованием, но они известны носителям языка как в Англии, так и в России благодаря классическим литературным произведениям.

Также при помощи аналогового перевода в обоих рассматриваемых источниках передано значение исторической реалии «вотчина». Однако конкретный англоязычный термин, использованный переводчиками для ее передачи, разнится. Так, А. Миллер употребил *patrimony*: *Colonel Pyzhov sends the streltsy to his patrimonies outside Moscow and they have to work like serfs*, а Т. Шебунина – *estate*: *Colonel Pizhov sends the streltsi to his Moscow estates and there they work like serfs*. Учитывая, что переводимый историзм в данном случае означает «родовое наследственное земельное владение», термин, который употребил А. Миллер, выглядит более удачным, так как «унаследованное от родителей» имение более полно отражает смысл использованного автором оригинала понятия, в отличие от «имущества, расположенного на земельном участке». Здесь основная понятийная составляющая заключается в том, что владение передается по наследству.

Кроме того, в приведенных примерах наблюдаем разницу даже в транслитерированных лексических единицах: фамилия полковника А. Миллером передается при помощи буквы “y”, а Т. Шебуниной – “I”. С точки зрения написания, первый переводчик соблюдает правила транслитерации, а второй воспользовался так называемым авторским правом. Топоним «Москва» переведен в приведенных примерах также по-разному. А. Миллер, как и в случае с транслитерацией, следует традиционным правилам перевода – *Moscow*, а перевод Т. Шебуниной снова характеризуется определенным авторством – *Moskow*.

Приведенные примеры демонстрируют более точный и грамматически (а также лексически) верный перевод исторической реалии в исполнении А. Миллера по сравнению с переводом, выполненным Т. Шебуниной.

Стремление авторов перевода к его адекватности, максимально возможной передаче всех аспектов исторической реалии, сохранению ее специфики и колорита в некоторых случаях приводит к единству переводчиков в использовании английских лексических единиц. Примером может служить перевод административно-территориальной единицы «уезд». Для ее передачи в обоих случаях используется английское слово *province*.

На этом сходства в выявленных примерах заканчиваются. Поскольку даже при употреблении такого же аналогового перевода для исторической реалии «посадские люди» переводчики использовали различные английские лексические единицы – *artisans* и *townsmen*. В этом случае более близким к замыслу автора произведения оказался перевод Т. Шебуниной, так как, несмотря на то что использованный ею термин можно встретить и в современных текстах, он более точно передает смысл, заложенный в названное понятие – «сословие на Руси, в обязанности которого входила уплата денежных и натуральных податей».

Традиционно аналоговый перевод считается наиболее приемлемым вариантом, так как с его помощью переведенный текст вызывает наименьшее количество вопросов со стороны иноязычного читателя. Данная черта выгодно отличает переведенный с его использованием текст от переложенного другими переводческими приемами, особенно при передаче на иностранный язык безэквивалентной лексики [6, с. 361].

Так, видим, что словосочетания нередко передаются при помощи комбинации транслитерации и аналога. Например, *streltsy officer* (стрелецкий десятник) и *streltsy suburbs* (стрелецкая слобода): *Up came streltsy officers Nikita Gladky and Kuzma Chermny. Nikita Gladky and Obrosim Petrov wore themselves out stirring up the streltsy suburbs* [12].

Однозначный подход к использованию аналогового перевода в рассматриваемом произведении не представляется возможным, так как, например, *officer, suburbs* не выглядят неестественными для читателя переведенного текста, для него не снижается стилистическая насыщенность данных реалий, несмотря на то что они не способны в полной мере передать историческую составляющую данных слов в русском языке.

Другим способом передачи культурно-специфической исторической информации является калькирование. В качестве примеров можно привести такие, как *the sovereign's military service men* – государевы служилые люди, *the palace maids* – дворовые девки, *the baker's row* – калашный ряд: *The stoves were smoking in the baker's row and there was a smell of pies* [12].

Весьма показательными также являются такие исторические реалии, переведенные путем калькирования, как «Земляной вал», который А. Миллер перевел как *the Earth Rampart*, а в переводе Т. Шебуниной звучит как *Earthen Wall*; «Всехсвятский мост» переведен первым переводчиком как *All Saints Bridge*, а вторым – *Vsehsviatsky bridge*.

А. Миллер: *After the gates of the Earth Rampart, a pot-holed road wound through the streets past tall, narrow log huts; The nearer the boys drew to All Saints Bridge over the Moskva River, the more streltsy and crowds there were* [12];

Т. Шебунина: *They passed through the gates of the Earthen Wall and followed a winding route; The nearer they got to the Vsehsviatsky bridge, the more streltsi there were, the thicker the crowds* [11].

Учитывая назначение указанной в первом случае реалии, состоящее в том, что она представляет собой грунтовую насыпь, которая используется в качестве укрепления, мы считаем, что перевод А. Миллера больше приближен к действительному назначению и, самое главное, к историческому смыслу. Т. Шебунина сохранила здесь лишь функциональное назначение, упустив историческую составляющую данной реалии.

Переводя «Всехсвятский мост», Т. Шебунина, на наш взгляд, оказалась ближе к оригинальному тексту несмотря на то, что А. Миллер передал его истинное значение. Однако, если рассматривать приведенные примеры в целом, Т. Шебунина опустила название реки, берега которой соединяет данный мост. Указанный способ влияет на прагматическую составляющую перевода, так как не каждый англоязычный читатель имеет фоновые знания относительно местоположения данной исторической реалии и получить их можно только из контекста.

При помощи калькирования переводчик достигает воспроизведения в первую очередь основного значения, которое несет в себе словосочетание. В целях усиления исторического колорита совместно с названными единицами текста употребляются слова, используемые для контекстуального пояснения безэквивалентных историзмов. Например, *the baker's row* поясняется такими единицами, как *stove, the smell of pies*. Данный прием применяется для более полного раскрытия семантики калькированного словосочетания, максимального уровня сохранения лексического значения невзирая на то, что нередко исторический колорит при этом теряется.

Несмотря на безусловный профессиональный уровень переводов А. Миллера, он, как и любой другой переводчик, не в состоянии в полной мере сохранить все без исключения компоненты, несущие в себе исторический колорит. Например, *clerk* (дьяк), *under-clerk* (подьячий), *magistrate* (губный староста): *Others quit their accursed life for the wilds, for the northern rivers, so as not to bend their backs for governors, landowners, clerks, under-clerks, taverners and magistrates* [12]. Возможно, в приведенных примерах переводчик преследует цель максимально близко передать суть излагаемого в оригинале.

Указанные русские реалии представляют собой историзмы, перевод которых при помощи современных английских лексических единиц, несмотря на их аналогичность, в определенной степени ослабляет историческую составляющую реалий оригинального произведения. Разумеется, соблюдая принцип релевантности, в некоторых случаях переводчик может отступить от дословности, полной имитации, особенно если речь идет о переводе художественной литературы. При выборе того или иного аналога для передачи конкретной реалии специалист в области перевода самостоятельно принимает решение о допустимости определенного аналога, о его значении для когнитивной среды носителей языка, на который осуществляется перевод.

При сравнении переводов романа А. Н. Толстого «Петр Первый», выполненных А. Миллером и Т. Шебуниной, можно сделать вывод о том, что перевод А. Миллера более успешен с точки зрения воссоздания в нем национально-исторического колорита, нежели перевод Т. Шебуниной, который скорее нацелен на передачу функциональной и понятийной составляющих рассматриваемых реалий.

При анализе перевода романа интерес вызывают переводческие решения, связанные с передачей на английский язык православных реалий. Помимо собственно переводческих сложностей (адекватная, понятная передача реалии) здесь возникают и проблемы, связанные с различиями непосредственно религиозными.

Наиболее часто при воссоздании таких реалий на английском языке является описательный перевод. С его помощью переводчик передает значение лексических единиц оригинала, используя распространенное пояснение, которое способствует раскрытию существенных признаков явления, обозначенного той или иной лексической единицей. Например, передача наименования православного праздника *the Feast of the Intercession* – Покров день. Дословный перевод использованного А. Миллером словосочетания звучит как «праздник заступничества». Полагаем, что в него переводчик вложил исконный смысл данного праздника, так как православные христиане просят помощи у Богородицы как у «заступницы усердной» перед Всевышним. Аналогичным образом передает данную православную реалию и Т. Шебунина.

Другая историческая реалия религиозной направленности – «раскольник» – в исследуемом тексте переведена как *Old Believer*:

А. Миллер: *Six Old Believers appeared in one of the streltsy quarters* [12];

Т. Шебунина: *One day six Old Believers appeared in the strelets quarters* [11].

Здесь оба автора перевода использовали толкование значения данной реалии, так как раскольников означает следование традициям старообрядчества.

Более того, точный перевод *dissenter* англоязычный читатель не смог бы воспринять в нужном контексте, у него могло возникнуть недопонимание, вследствие чего были бы необходимы дополнительные комментарии и объяснительный перевод. В этой связи использованный способ перевода можно назвать вполне оправданным.

Описательный перевод при передаче рассматриваемых реалий А. Миллер использует и как дополнение к транслитерации и транскрипции, указывая его в сноске. Например, *the Nikonians / the Nikonites: The Nikonians have smashed the ancient faith, and it was by that (raising his finger) that the world lived ... (Followers of Patriarch Nikon of the church reform carried out by him in 1553).*

Таким же образом поступает и Т. Шебунина: *The Nikonites have broken the old faith (Term used by the Old Believers to designate those, who accepted the reforms of Patriarch Nikon).*

При этом сноска Т. Шебуниной является более развернутой, но от этого не более информативной, чем А. Миллера. Более того, в лаконичном пояснении А. Миллера помимо сведений о том, кто такие никониане, указан и год церковного раскола. Следовательно, перевод А. Миллера при меньшем лексическом составе несет в себе большее содержание.

Аналогичный прием, но только в сочетании с калькированием также нередко встречается при передаче религиозных реалий. Например, *the Solovetsky notebooks: They read passages from the Solovetsky notebooks on how to avoid the blandishments of Nikonianism and save the soul and the body.* Здесь переводчик поясняет лексему «Соловецкие»: *A reference to the Solovetsky Monastery, founded in the first half of the 15<sup>th</sup> century on Solovetsky Island in the White Sea. It became a centre of the anti-Nikonian movement* [12].

У Т. Шебуниной видим: *These Old Believers read out tracts issued by the Solovetsky monastery.* При этом переводчик использует сноску: *I.e., theological works that had not been emended and corrected by the church council under Patriarch Nikon in 1653.*

Перевод А. Миллера в данном случае можно назвать более подходящим ввиду отсутствия обширного описания, а также в связи с сохранением исторического колорита рассматриваемой реалии, что достигается при помощи калькирования.

Анализ данного примера позволяет говорить об уместности такого способа передачи реалии ввиду его краткости, отсутствия излишних деталей описания, а также сохранения с его помощью исторического колорита.

Так, видим, что при передаче религиозных реалий на английский язык в романе А. Н. Толстого «Петр Первый» А. Миллер преимущественно прибегает к описательному переводу, соединяя его с транскрипцией, транслитерацией и калькированием, считая их наиболее подходящими для адекватной передачи названных реалий. Такой подход позволил переводчику максимально эффективно преодолеть трудности передачи русских исторических православных реалий. Ему удалось не только сохранить исторический колорит русской действительности, но и понятно для иностранного читателя передать их смысл, для чего он использовал в тексте сноски. В этой связи данный перевод можно считать более адекватным в сравнении с переводом Т. Шебуниной, которая, несмотря на использование таких же переводческих приемов, не всегда и не в полной мере сохраняет специфику временного периода описываемых в романе событий. Как и в случае с переводом исторических реалий, перевод Т. Шебуниной отражает суть произведения, но не передает специфических особенностей, присущих российской действительности времен Петра I.

Весьма интересным для анализа с точки зрения использования различных переводческих средств представляется пласт реалий, относящихся к государственно-политической сфере.

На примере официального документа «грамота» можем увидеть перевод, близкий (хотя и не в чистом виде) к аналоговому переводу, причем в обоих исследуемых источниках. Так, А. Миллер назвал грамоту *warrant*, а Т. Шебунина – *decree*:

А. Миллер: *They were fleeing to the Don to escape oppression, and they couldn't be brought back, neither with a warrant nor by force of arms* [12];

Т. Шебунина: *To escape the imposts they fled to the Don where you couldn't get them back either by sword or by decree* [11].

Более того, перевод, приближенный к аналоговому, использован в приведенных примерах при передаче понятия «сила оружия». А. Миллер использует в данном случае практически дословный перевод – *by force of arms*, а Т. Шебунина пошла несколько иным путем, употребив замену словосочетания одной лексической единицей – *by sword*.

На наш взгляд, к переводу официального документа, учитывая его специфику как письменного, дающего возможность реализовать какое-либо право, А. Миллер подо-

шел более удачно, так как использованное Т. Шебуниной *decree* несет в себе более обязательное, принудительное значение, нежели *warrant* А. Миллера.

Если говорить о переводе «силы оружия», то *by force of arms* А. Миллера видится более адекватным с точки зрения как передачи сути выражения, так и сохранения национальной специфики.

Другая реалья из рассматриваемой подгруппы «челобитная» переведена обоими переводчиками при помощи эквивалента – *petition*.

А. Миллер: *Vladimir Chemodanov got through to the tsar with his petition and he was granted two villages in perpetuity* [12];

Т. Шебунина: *Volodka Chemodanov reached the Tsar himself with his petition and got two tidy villages in perpetual ownership* [11].

В приведенных примерах помимо названного сходства видим также и различия: Т. Шебунина по-прежнему следует выбранной ею тактике перевода титула императора (уже ранее упомянутой в настоящей работе) – *Tsar*. При этом данный переводчик более достоверно передает оригинальный текст в части имени просителя в отличие от А. Миллера, который заменил фамильярное «Володька» (использованное автором произведения) на полное имя – *Vladimir*.

Несмотря на вполне адекватную передачу содержания мысли А. Н. Толстого, некоторую специфику авторского стиля романа в данном случае А. Миллер все же утратил.

Следующей государственно-политической реальей, переданной на английский язык при помощи аналогового перевода, является «наказ». Однако в данном случае переводчики разошлись во мнениях в отношении полного аналога данной реалии. А. Миллер использовал *regulations: Every year brought new regulations and more demands for cash – for feed, for the road, for tribute and for quit-rent* [12], а Т. Шебунина – *orders: Every year brought new orders, new imposts – maintenance-money, travel money, contributions and quit-rents* [11].

В приведенных примерах видим еще две государственно-политические реалии, переведенные путем использования аналогов: «дань» – *tribute* у А. Миллера и *contributions* у Т. Шебуниной, а также «оброк», для передачи которой оба переводчика воспользовались английской лексической единицей *quit-rents*. Учтывая, что наказ является документом распорядительного характера, который, однако, в чистом виде приказом назвать нельзя, перевод А. Миллера видится более успешным, так же, как и *tribute*, в котором сохраняется не только полное значение реалии, но и ее историко-национальная специфика, хотя и с определенными отступлениями. Последнее заключается в том, что дань может взиматься победителями с побежденного народа, в то время как использованная А. Миллером лексема не содержит в себе такого сущностного аспекта.

Использованное Т. Шебуниной *contributions* по своему значению еще более отдалено от реалии, употребленной автором романа, так как данная лексическая единица означает налог, которым облагают население военные, гражданские или церковные власти обычно для определенной цели. Следовательно, данный перевод можно назвать не вполне аналоговым и уводящим иноязычного читателя в несколько иную реальность, существенно отличающуюся от действительности, описываемой в оригинальном произведении, т. е. искажается исторический смысл государственно-политической реалии.

При рассмотрении тематики налогообложения обращают на себя внимание такие реалии, как «подать» и «повинность». Будучи безэквивалентными единицами, данные лексические единицы переданы переводчиками с использованием приблизительного перевода – *duties, obligation* и *imposts*.

А. Миллер: *The many excessive forms of quit rent, bonded labour, dues and obligations to be abolished and all to be liable to a single moderate poll-tax* [12];

Т. Шебунина: *Many burdensome taxes, tolls, duties and imposts should be abolished and replaced by a moderate poll-tax* [11].

Стараясь передать разницу между «податью» и «повинностью», оба переводчика использовали различные лексические единицы. При этом «подать» в обоих случаях переведена как *duties*, а в «повинности» А. Миллер увидел определенное обязательство – *obligation*, а Т. Шебунина – налог – *imposts*. Несмотря на достаточно точную передачу функционального назначения переводимой реалии, А. Миллер, на наш взгляд, оказался ближе к оригиналу, так как подать все же не является налогом в современном понимании этого слова.

Государственное устройство петровской эпохи характеризовалось наличием различного рода сословий, которые также интересны для переводческого анализа. Например, сословие «купечество» переведено при помощи аналогов – *tradesmen* и *merchants*.

А. Миллер: *All the petty tradesmen groaned*;

Т. Шебунина: *All the merchants groaned*.

Оба варианта перевода передают суть и колорит эпохи. Однако перевод Т. Шебуниной можно назвать более успешным ввиду того, что *merchants* используется чаще применительно к обозначению устаревающих понятий в отличие от современного *tradesmen* А. Миллера.

Сословие «дворянство» переведено как *landowner* и *noblemen*.

А. Миллер: *The small landowner became poorer* [12];

Т. Шебунина: *The noblemen with small estates became impoverished* [11].

В приведенных примерах названная реалия передана при помощи приблизительно того перевода. Несмотря на единство способа перевода, более адекватным представляется перевод Т. Шебуниной как более полно отражающий историческую составляющую переводимой реалии в отличие от А. Миллера, перевод которого передает суть владения земельными наделами с потерей принадлежности к дворянскому сословию.

Такой чин, как стольник, также переведен приблизительно в связи с отсутствием в английском языке полного аналога данного слова.

А. Миллер: *These were the squires appointed by Sophia to Peter's palace* [12];

Т. Шебунина: *The young nobles of poor lineage and small fortune whom Sophia had attached to Peter's court appeared in the passages and on the staircases* [11].

Т. Шебунина использовала описательный перевод для передачи значения названной реалии. Несмотря на значительную громоздкость лексической конструкции, с точки зрения передачи смысла ее перевод можно назвать более уместным.

Итак, перевод государственно-политических реалий осуществляется при помощи аналогов, часть из которых присуща современному английскому языку, в связи с чем исторический колорит рассмотренных реалий нередко снижается или теряется вовсе.

Приведенные примеры государственно-политических реалий демонстрируют уравнивание позиций переводчиков с точки зрения адекватности перевода. Так, в части документов, относящихся в названной сфере, более успешным видится перевод А. Миллера, тогда как Т. Шебунина эффективнее передает наименования сословий, сохраняя в своих переводах историческую специфику.

**Выводы.** Роман А. Н. Толстого «Петр Первый» не только изобилует сложнопереводимыми, а порой и вовсе не имеющими аналогов в языке перевода историзмами, наименованиями реалий петровской эпохи, но и, в целом, весьма непрост для передачи самого духа времени описываемого в произведении периода и авторского видения, способа передачи отношения автора к своему герою.

В статье рассмотрены способы воссоздания национально-культурного колорита романа «Петр Первый» А. Н. Толстого в его англоязычных переводах, дан сравнительный анализ двух переводов, что позволило выявить наиболее адекватные способы передачи слов и словосочетаний, несущих культурно-специфическую информацию. В основу исследования легли труды лингвистов, работающих в данном направлении. Наиболее часто

переводчики используют транслитерацию, калькирование, описательный перевод, аналог, гибридное сочетание транслитерации и аналога. Разумеется, выбирая тот или иной вариант перевода, переводчик самостоятельно принимает решение о значимости возможных когнитивных изменений, о возможности использования той или иной лексической единицы, которая будет более адекватно воспринята англоязычным читателем. Каждый из выявленных способов перевода имеет свои недостатки и преимущества.

В результате исследования представляется возможным говорить о том, что в целом главная задача переводчика, заключающаяся в адекватной передаче исторического колорита российской действительности, представленного в произведении А. Н. Толстого «Петр Первый», успешнее решена А. Миллером. Ему удалось доступным образом ознакомить современного англоязычного читателя не только с самим произведением русской литературы, но и эффективно передать смысл, вкладываемый автором романа в каждую деталь.

Художественный текст, предстающий объектом перевода, характеризуется рядом специфических отличий, оказывающих непосредственное влияние на процесс и качество перевода. Перевод художественного текста является сложным и многогранным видом деятельности, при реализации которого происходит столкновение различных культур, личностей, образов мышления, разных литературных традиций и исторических эпох.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Андрес А.* Дистанция времени и перевод // *Мастерство перевода*. – М. : Советский писатель, 1965. – С. 118–131.
2. *Влахов С. И., Флорин С. П.* Непереваемое в переводе. – М. : Международные отношения, 1980. – 343 с.
3. *Кормилина Н. В., Шугаева Н. Ю.* Особенности передачи просторечной лексики при переводе на английский язык романа Ф. М. Достоевского «Идиот» // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. – 2020. – № 1(106). – С. 51–60.
4. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
5. *Прокопьева Т. А., Шугаева Н. Ю.* Прагматический аспект перевода на английский язык русских исторических реалий (на материале перевода на английский язык романа А. Толстого «Петр Первый») // *Вопросы филологии и переводоведения: направления и тенденции современных исследований* : сб. науч. ст. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 229–235.
6. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М. : Слово, 2000. – 624 с.
7. *Толстой А. Н.* «Петр Первый». – СПб. : Лениздат, 2014. – 860 с.
8. *Чепель Н. Д.* Приемы воссоздания национально-исторического колорита оригинала в переводе (на материале перевода романа А. Н. Толстого «Петр Первый» на английский язык) // *Вестник Волгоградского государственного университета*. – 2010. – № 2. – С. 120–125.
9. *New Webster's Dictionary of the English Language* / ed. by J. Attenberg et al. – London : Surjeet Publications, 1989. – 1856 p.
10. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* / ed. by A. S. Hornby, A. P. Cowie, A. C. Gimson. – Oxford : Oxford University Press, 2000. – 1540 p.
11. *Tolstoy A.* Peter the First / translated from Russian by T. Shebunina. – N. Y. : The Macmillan Company, 1959. – 784 p.
12. *Tolstoy A.* Peter the Great / translated from Russian by A. Miller. – M. : Raduga Publishers, 1991. – 750 p.

Статья поступила в редакцию 12.07.2020

#### REFERENCES

1. *Andres A.* Distanciya vremeni i perevod // *Masterstvo perevoda*. – M. : Sovetskij pisatel', 1965. – S. 118–131.
2. *Vlahov S. I., Florin S. P.* Neperevodimoe v perevode. – M. : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1980. – 343 s.
3. *Kormilina N. V., Shugaeva N. Yu.* Osobennosti peredachi prostorechnoj leksiki pri perevode na anglijskij yazyk romana F. M. Dostoevskogo «Idiot» // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*. – 2020. – № 1(106). – S. 51–60.

4. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij. – M. : Azbukovnik, 1999. – 944 s.
5. Prokop'eva T. A., Shugaeva N. Yu. Pragmaticseskij aspekt perevoda na anglijskij yazyk russkikh istoricheskikh realij (na materiale perevoda na anglijskij yazyk romana A. Tolstogo «Petr Pervyj») // Voprosy filologii i perevodovedeniya: napravleniya i tendencii sovremennyh issledovanij : sb. nauch. st. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2019. – S. 229–235.
6. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya. – M. : Slovo, 2000. – 624 s.
7. Tolstoj A. N. «Petr Pervyj». – SPb. : Lenizdat, 2014. – 860 s.
8. Chepel' N. D. Priemy vossozdaniya nacional'no-istoricheskogo kolorita originala v perevode (na materiale perevoda romana A. N. Tolstogo «Petr Pervyj» na anglijskij yazyk) // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2010. – № 2. – S. 120–125.
9. New Webster's Dictionary of the English Language / ed. by J. Attenberg et al. – London : Surjeet Publications, 1989. – 1856 p.
10. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / ed. by A. S. Hornby, A. P. Cowie, A. C. Gimson. – Oxford : Oxford University Press, 2000. – 1540 p.
11. Tolstoy A. Peter the First / translated from Russian by T. Shebunina. – N. Y. : The Macmillan Company, 1959. – 784 p.
12. Tolstoy A. Peter the Great / translated from Russian by A. Miller. – M. : Raduga Publishers, 1991. – 750 p.

The article was contributed on July 12, 2020

#### **Сведения об авторах**

*Шугаева Наталья Юрьевна* – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: nat-shugaeva@yandex.ru

*Кормилина Наталия Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент, декан факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: kormilina@yandex.ru

#### **Author information**

*Shugaeva, Natalya Yurievna* – Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of English Philology and Translation, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: nat-shugaeva@yandex.ru

*Kormilina, Natalia Vladimirovna* – Candidate of Philology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Foreign Languages, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: kormilina@yandex.ru

*Р. Т. Юзмухаметов*

## ПЕРСИДСКИЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ЯЗЫКЕ СУАХИЛИ

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
Институт международных отношений, г. Казань, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию персидских лексических заимствований в языке суахили. Язык суахили является официальным языком ряда государств в Восточной Африке, таких как Танзания, Кения, Уганда, Коморские острова и др., эти страны можно считать родиной суахили.

Актуальность исследования определяется интересом к распространению персидской заимствованной лексики в Восточной Африке параллельно с интересом к вопросу истории появления мусульманской культуры в Восточной Африке. Несмотря на то что арабские заимствования проникали в языки банту одновременно с персидскими словами, в этой статье рассмотрены исключительно персидские слова с целью подробнее исследовать тематические и структурные группы персидских заимствований, фонетические, морфологические и лексико-семантические изменения в них. Методологической и теоретической базой для исследования стали труды отечественных и зарубежных лингвистов и африканистов, изучавших историю языка суахили, его строение, лексический состав, а также этническую структуру общества в Восточной Африке.

Материалом для исследования послужили заимствованные из персидского языка слова, зафиксированные в «Суахили-русском словаре» под редакцией Н. В. Громовой.

В лексическом составе языка суахили содержится значительное количество иностранных заимствований, что отражает разные периоды истории колонизации и освоения Восточной Африки. Персидских слов в суахили содержится порядка тридцати. Они представлены главным образом конкретными именами, обозначающими различные бытовые понятия, имеется и несколько абстрактных слов, связанных с религией и общественным укладом жизни. В морфологическом, фонологическом и лексико-семантическом плане обнаружены признаки глубокого усвоения иранизмов со стороны языка-реципиента – банту.

**Ключевые слова:** *персидские заимствования, лексические заимствования, ширази, суахили.*

*R. T. Yuzmukhametov*

## PERSIAN LEXICAL LOANWORDS IN SWAHILI

*Institute of International Relations,  
Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia*

**Abstract.** The article is devoted to the study of Persian lexical borrowings in Swahili. Swahili is the official language of a number of states in East Africa; these are Tanzania, Kenya, Uganda, the Comoros and others. These countries can be considered the homeland of Swahili.

The relevance of the study is determined by interest in the distribution of Persian borrowed vocabulary in East Africa, along with interest in the issue of the history of the emergence of Muslim culture in East Africa. Despite the fact that Arabic borrowings penetrated the Bantu languages simultaneously with Persian words, this article exclusively discusses Persian words in order to study in more detail the thematic and structural groups of Persian borrowings, phonetic, morphological and lexical-semantic changes in them. The methodological and theoretical framework for this study was determined by works of the domestic and foreign linguists and africanists who studied the history of Swahili, its structural and lexical composition.

The material for the study was taken from “Swahili-Russian Dictionary” (ed. N. V. Gromova).

The lexical composition of Swahili contains a significant amount of foreign lexical borrowings, which reflects different periods of the history of colonization of East Africa. There are about thirty Persian words in Swahili. They are represented mainly by specific words denoting various everyday concepts, and there are several abstract words related to religion and the social way of life. On the morphological, phonological, and lexical-semantic plane, signs of a deep assimilation of Iranisms by the recipient language, Bantu, were found.

**Keywords:** *Persian borrowings, lexical borrowings, shirazi, Swahili.*

**Введение.** Статья посвящена исследованию вопроса о включении персидских лексических заимствований в словарный состав языка суахили. Язык суахили является официальным языком ряда государств в Восточной Африке, таких как Танзания, Кения, Уганда, Коморские острова и др. Суахили – это относительно молодой язык, он начал формироваться на основе языков банту после начала исламизации этих территорий и включения арабо-персидских лексических слов в состав языка банту. Позже в суахили вошли и заимствования из европейских языков (португальского, английского, немецкого и др.).

Контакты с мусульманами начались главным образом благодаря торговле африканскими рабами, золотом, слоновой костью, шкурами животных, специями со странами Персидского Залива и Аравии. По мере развития торговли в Восточную Африку стал проникать ислам, благодаря которому в местных языках появились арабо-персидские слова, новый язык суахили графически оформился на основе арабского письма.

Теоретической базой для нашего исследования стали работы зарубежных и отечественных исследователей истории языка суахили. Так, интересные сведения о расселении *ширази* – выходцев из Ширази (Юго-Западный Иран) на побережье Восточной Африки – содержатся в статье Саида Мсаиди «Генетическое разнообразие Коморских островов» [14]. В ней приводятся уникальные результаты генетических исследований на предмет происхождения местных жителей. В работах И. С. Илларионова [3], В. М. Мисюгина [4], [5], А. Ю. Москвитиной [6] рассматривается интересная для нас этно-социальная структура народа суахили и место, которое занимают ширази в политической конфигурации местного общества.

Для рассмотрения грамматических сторон усвоения заимствованной лексики в языке суахили за основу был взят труд Н. В. Громовой и Н. В. Охтиной [2]. Интерес вызвала также статья А. Р. Фаттаховой, Н. Г. Мингазовой [12], в которой рассматривается фонетическое, морфологическое и лексико-семантическое усвоение арабизмов в суахили.

В отечественной научной литературе отсутствуют целостные исследования, посвященные рассмотрению персидских лексических заимствований в суахили, и наша работа призвана восполнить этот пробел.

Объектом исследования являются персидские лексические заимствования в языке суахили, предметом исследования – фонетическая, морфологическая и лексико-семантическая адаптация иранизмов в языке суахили.

Цель работы – выявление фонетических, морфологических и лексико-семантических особенностей ирано-язычных лексических заимствований в языке суахили, а также уточнение вопроса о происхождении языка суахили. Для достижения поставленной цели нами решен ряд задач, а именно выявлены исторические истоки народа суахили на основе имеющихся новейших сведений по генетике островных и материковых суахили. В генах народа суахили обнаруживаются как собственно африканские маркеры, так и маркеры из Юго-Западного Ирана, а также из Юго-Восточной Азии, Индии и др. Кроме того, в статье выделены основные тематические группы персидских лексических заимствований в языке суахили. Также показаны фонетические и морфологические особенности иранских заимствований, а также их семантические сдвиги при переходе из иранских языков в суахили.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Актуальность исследования обусловлена, во-первых, необходимостью уточнения знаний о персидских заимствованиях в языке суахили в связи с новейшими данными по этногенезу народа; во-вторых, интересом к выявлению ареала распространения персидского языка или его отдельных элементов в мире, а именно на востоке Африки; в-третьих, интересом к вопросу об истории появления мусульманской культуры в Восточной Африке. Есть различные точки зрения по поводу появления ислама и арабо-персидских заимствований в суахили.

**Материал и методы исследования.** Основным материалом для нашего исследования послужил «Суахили-русский словарь» под редакцией Н. В. Громовой [7]. Был проведен статистический анализ количества персидских заимствований, рассмотрены фонетические, морфологические и лексико-семантические изменения при заимствовании языком-реципиентом рассматриваемых слов.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Лексический состав языка суахили отражает различные исторические периоды существования народа суахили, когда в Восточную Африку начали прибывать иранцы, арабы, индийцы и др., которые, смешавшись с коренными африканскими народностями банту, стали частью нового этноса, главным отличительным признаком которого стал новый язык суахили. Затем в разные периоды здесь присутствовали португальские, германские и британские колонизаторы, которые также оставили свой «словарный» след в суахили.

*Появление ширази в Восточной Африке.* В ходе исследования проблемы персидских заимствований необходимо остановиться на вопросе расселения выходцев из Южного Ирана в Восточной Африке. В отечественной африканистике принято считать, что язык суахили возник благодаря арабизации языков банту восточного побережья Африки вследствие контактов с арабскими мореплавателями. И в качестве наглядного примера приводится само название народа и языка – *суахили*, которое происходит от арабского *sawāhil* «побережье». При этом часто не уточняется само понятие *арабские мореплаватели*, были ли это только арабы (из Омана и Йемена), или нужно также рассматривать вместе с ними и персов, и индийцев. В отечественных научных работах по языкознанию суахили, а также по истории языка суахили мало говорится о влиянии ираноязычных поселенцев, так называемых ширази, на формирование языка суахили, а также их роли в исламизации местного населения в целом. Тем не менее в работах по этнополитическим проблемам стран Восточной Африки часто отмечается важная роль этнической группы ширази при формировании органов власти на Занзибаре и во всей Танзании в целом [3].

Есть современные научные подтверждения историческому присутствию выходцев из Ирана. Генетические исследования жителей Коморских островов, проведенные профессором университета Лиля (Франция) С. Мсаиди с группой коллег, показывают, что коморская популяция формировалась в результате трехстороннего генного потока в течение последних 2000 лет между популяциями банту в прибрежных районах Африки к югу от Сахары, поселенцами из Ирана и мигрантами из Юго-Восточной Азии. В генетике принято различать отцовские гены и материнские, их судьба обычно складывается различно, и по ним можно делать некоторые выводы исторического характера. Что касается отцовских генов у жителей Коморских островов, то среди них содержится до 41 % генов, характерных для стран Африки к югу от Сахары. Генов, характерных для Южного Ирана, содержится до 29,7 %. Маркеров Юго-Восточной Азии содержится до 6 %. Что касается материнских генов, то следов присутствия из Ближнего Востока не обнаружено. Обнаруживаются лишь маркеры из Юго-Восточной Азии – до 10 %, большинство же составляют собственно африканские гены – 84 %. Таким образом, налицо свидетельство потока мужских генов с Ближнего Востока на Коморские острова, который полностью согласуется с доминированием мужчин в торговле и в религиозной прозелитизации. То есть это те

«силы, которые привели ближневосточный поток генов на Коморские Острова», – заключают С. Мсаиди и его соавторы [14].

Таким образом, подтверждается точка зрения исследователей Х. Н. Читтика [10], Дж. Д. Фейджа [11], Дж. Моу [13], Т. Селстрома [17], А. Нэйва [15] и др. о том, что ираноязычные поселенцы стали появляться в Восточной Африке постепенно, продвигаясь через территорию нынешнего Сомали, Кении, Танзании, Северного Мозамбика и далее на острова в Индийском океане Кивия, Мафия, Коморы, Северный Мадагаскар.

Хотя у нас нет сведений о генетической принадлежности жителей Занзибара и острова Пемба, но по аналогии с Коморскими островами можем предположить значительную долю южно-иранской отцовской наследственности, так как сами островитяне в основном считают себя ширази [6]. Об этом могут свидетельствовать иные признаки, например, языковые и культурные, а также самоидентификация людей на основе устной народной памяти. Устная традиция гласит, что иммигранты из региона Шираз на юго-западе Ирана непосредственно заселяли различные материковые и островные порты в Восточной Африке начиная с десятого века, в районе между Могадишо (Сомали) на севере и Софалой (Мозамбик) на юге [9]. Хотелось бы обратить внимание на сомнения некоторых исследователей касательно иранского происхождения предков нынешних ширази, в виду отсутствия у местных ширази явных шиитских традиций. Об этом пишет, например, В. Аллен [8]. Здесь необходимо уточнить, что в самой Персии шиитское направление получило развитие лишь с XVI века, при Сефевидах [1], а до этого иранцы преимущественно придерживались суннитского направления. Между тем суахильские ширази прибыли на восток Африки гораздо раньше этого времени.

*О влиянии суфизма на развитие суахили.* Хотя ислам в Восточной Африке появился давно в связи с торговлей в Индийском океане, все же настоящее развитие получил лишь в XIX веке. В это время в Восточную Африку проникают три суфийских тариката: Кадирия, Шазилия и Ба'лавия [16]. Только с их приходом начинается широкое привлечение простых мусульман к грамотности, открываются школы для самых обездоленных жителей. Знания по Корану и шариату отныне доступны не только для членов благородных семейств (вауангвана), но и для рабов или работников плантаций. Начинается приток новых улемов, которые распространяют свои знания не по принципу «благородной крови и богатства», то есть по расовому или социальному происхождению, а обучают всех мусульман [18]. Можем предположить, что и язык суахили получает новый импульс для своего развития на стыке XIX–XX вв., когда из устной формы переходит в литературно-письменную, создаются книги по исламу для многочисленных прихожан и учеников медресе.

*Персидские лексические заимствования.* Персидские слова, очевидно, закрепились в суахили в те времена, когда ширазские торговцы или сопровождающие их лица разговаривали на своем родном персидском языке. Со временем они перешли на местный креолизованный банту, вобравший в себя арабизмы, иранизмы, европеизмы и т. д., из которого вырос суахили. В количественном отношении в «Суахили-русском словаре» под редакцией Н. В. Громовой [7] насчитывается порядка тридцати персидских заимствованных слов. Мы считаем это количество достаточным, чтобы иметь представление о роли ираноязычных поселенцев в исламизации африканцев и в целом об истории формирования народа и языка суахили. В настоящей работе рассматриваются чистые иранизмы. Для справедливости нужно отметить, что сам персидский язык, ввиду принятия персами ислама, был и остается сильно арабизированным. Персидским языком усвоен значительный пласт арабо-мусульманской лексики в фонетическом, морфологическом и лексико-семантическом плане.

*Тематические группы заимствованных иранизмов.* Персидские лексические заимствования представлены в основном конкретными именами существительными, относя-

щимися к быту, природным явлениям, хозяйственной деятельности, реже встречаются отвлеченные понятия, связанные с верованиями, институтами общественной жизни и т. д. Мы условно выделили в суахили 14 тематических групп персидских слов. Они представлены конкретными именами, обозначающими названия растений, письменные принадлежности, названия драгоценностей, титулы и статусы людей, явления природы, хозяйственные термины, игры, медицинские термины, пищу, пространственные понятия, амуницию, цвет. Имеется несколько абстрактных слов – это религиозные, правовые и общественные термины.

Рассмотрим подробнее каждую группу заимствований.

1. Названия растений: *gulabi* «плод дерева *mgulabi*», *badamu* «миндаль», *chai* «чай». Здесь необходимо пояснить, что слово *golab* в персидском языке означает розовую воду (*gol* «роза», *āb* «вода») либо розовый цвет. Возможно, когда ширазцы на берегах Африки увидели фрукт личи, который имеет розовый оттенок, назвали его персидским словом *gulabi*, со временем к слову добавилась морфема 3 класса *m-* [2], и получилось *mgulabi* «личи». Что касается слова *chai*, оно звучит в точности, как в индоиранских языках (например, персидском, хинди, гуджарати), а не как в арабском языке [ʃāy], хотя необходимо оговориться, что это слово китайского происхождения, а персидский язык тут выступил лишь посредником между китайским и суахили.

2. Названия драгоценностей: *feruzi* «бирюза», также от этого существительного образуется прилагательное цвета {-a} *feruzi* «бирюзовый»; *taji* «венец», «корона»; например, *vika taji* «короновать, возводить на престол».

3. Титулы и статусы людей: *shah* «шах»; *shaha* «шейх, старейшина, глава племени»; *ghulamu* «юноша, молодой мужчина»; *afande* или *efendi* «господин, начальник». Здесь также необходимо оговориться, что слово это тюркского происхождения, а персидский язык выступил в роли посредника между османо-турецким и суахили.

4. Письменные принадлежности: *dawati* «конторка, пенал, шкатулка для письменных принадлежностей».

5. Явления природы: *barafu* «лед, снег»; слово *barafu* довольно продуктивно в современном суахили, например, понятие *mashine ya barafu* «холодильник»; для обозначения Северного Ледовитого океана используется *Bahari ya Barafu ya Kaskazini*, где *bahar* – «океан», *ya* – показатель генетива, *kaskazini* – «к северу»; для обозначения понятия «льдина, айсберг» используется *pande la barafu*, а понятие «замерзать, обледеневать» обозначает форма *ganda barafua*;

6. Хозяйственные термины:

– *medani* «поле», «арена». Имеет те же значения, что и персидское слово *meidan* (также имеет значение «площадь»);

– *bei* «цена», «стоимость». Предположительно, происходит от персидского *bahā* с тем же значением «цена», в фонетической оболочке произошло местное усвоение, как, например, татарским языком это же персидское слово усвоилось как *бэя* [bäyä];

– слово *chana* имеет несколько значений, одно из них «расчесывать», мы считаем возможным свести этимологию этого значения к персидскому слову *shāne* «расческа»; в персидском языке есть производный глагол *shāne kardan* со значениями «расчесывать», «прочесывать», «трепать», «разбиваться»; в суахили также видим глаголы, образованные от *chana* со сходными значениями «разрывать», «разделять»;

– *bandi* «стежок», «шов», «сметывать», как мы считаем, связано с персидским *band* «связь», «связка», «смыкание»;

– некоторые из значений слова *dawati*, например, «пенал для письменных принадлежностей» на наш взгляд имеют отношение к персидскому значению «чернильница»;

– *shisha* «песочные часы», в персидском слово *shishe* обозначает «стекло», песочные часы также изготавливаются из стекла.

7. Игры: *sataranji* «шахматы» происходит от персидского слова *shatranj* с тем же значением.

8. Медицинские термины: *afyuni* «опиум» – от персидского *afyun*.

9. Пища: *faluda* «кукурузная каша», в Иране *falude* обозначает «мороженое из кукурузы».

10. Религиозные термины: *ferdausi* «рай».

11. Правовые и общественные термины:

– *desturi* «обычай», «традиция». По нашему мнению, происходит от персидского *dastur* «правило», «приказание».

– *diwani* «совет», «член совета» происходит от персидского *dewan* «совет», «собрание».

12. Пространственное понятие *dunia* «вселенная», «земной шар», «мир», «свет», «существование», «жизнь», «глобус» происходит от персидского *donyā* «мир», «вселенная».

13. Амуниция: *deraya* со значениями «кольчуга», «броня» должно восходить к персидскому *zereh* «броня», «латы», но при усвоении, очевидно, произошли фонетические изменения;

14. Цвета: *nili* «синий», «голубой».

*Семантические сдвиги при заимствовании.* Разумеется, при переходе слова из одного языка в другой могут происходить семантические сдвиги ввиду именованности новых реалий заимствованными словами. Так, например, слово *shisha* в язык суахили приобрело значение «песочные часы», что само по себе может служить важным свидетельством истории появления песочных часов в Восточной Африке (возможно, иранцы первыми привезли их сюда). Между тем в персидском языке слово *shishe* означает «стекло», т. е. материал, из которого делают эти самые песочные часы. Интересная ситуация со словом *faluda* «кукурузная молочная каша»: в современном персидском языке слово *falude* означает холодный десерт на основе кукурузной муки (аналог мороженого), здесь также налицо сдвиг семантики. Слово *desturi* в языке суахили частично утратило первоначальное значение «правила, приказ» персидского слова *dastur*, и стало использоваться в значении «традиция, обычай». Слово *dawati*, очевидно, расширило свою семантику и от чернильницы (*dawāt*) в персидском языке выросло до конторки, парты, пенала и шкатулки для письменных принадлежностей в языке суахили. По мере глубокого усвоения этого слова оно вошло в состав идиомы *fungua dawati za moyo* «раскрыть душу», буквально «раскрыть шкатулку сердца». Слово *chana* «разрывать», «отрывать» активно употребляется в современном суахили, например: *chana karatasi* «отрывать или разрывать листок бумаги»; *chana barua* «вскрывать письмо»; *chana nguo* «срывать одежду»; *chana vipande vipande* «разрывать на куски» [7].

*Морфологическое оформление персидских заимствований.* При глубоком усвоении слов-заимствований, как правило, происходит не только фонетическое приспособление оболочки слова к звуковой системе языка-реципиента, но и зачастую комплексное грамматическое усвоение (часть речи, грамматические категории, словообразование и т. д.). Персидский язык и суахили значительно отличаются друг от друга по строению, поэтому в суахили мы можем встретить иранизмы в причудливой фонетико-морфологической оболочке, свойственной языкам банту. Например, персидское слово *gulāb* «розовый цвет» приобрело в суахили морфему 3 класса *m-* (этот класс, как правило, обозначает деревья) и стало *mgulabi*, при этом получив значение розового плода личи. Глагол *chana* «расчесывать», «причесывать» образует различные залоги в языке суахили: направительный – *chania*; обратнo-направительный – *chanulia*; обратнo-пассивный – *chanuliwa*; обратный статив – *chanuka*; пассив – *chanwa*, статив – *chanika*. В примере *pigania amani duniani kote* «бороться за мир во всем мире» к персидскому заимствованному слову *dunia* присоединен падежный суффикс *-ni*.

**Выводы.** Таким образом, персидские заимствования проникли в язык суахили в результате торговых контактов юго-западных иранцев (ширази) сначала на острова в Индийском океане (Занзибар, Пемба, Коморы) близ восточного побережья Африки. Затем в результате контактов островитян с основным материком эти слова проникли и на континент. Со временем иранизмы подверглись определенным изменениям в фонетике, морфологии и семантике. Так как сами иранцы были мусульманами, они использовали в своей родной речи и арабскую лексику, которую они также привнесли в языки местных банту. Поэтому об ираноязычной лексике необходимо говорить в контексте функционирования арабо-персидской мусульманской лексики в языке суахили. Тем не менее в настоящей статье мы выявили специфические черты персидской лексики в суахили, ее количество, тематическое разнообразие и изменения в семантике и морфологии. Усвоение иранизмов языком суахили отражает местные африканские реалии, к которым эти слова были приспособлены, а также морфологические черты языков банту, структура которых значительно отличается от строения персидского и других индоиранских языков.

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод, что исламская культура проникала в Восточную Африку через торговлю, религию и культурный обмен. Исследования языковых обменов между народами Азии и Восточной Африки позволили прояснить некоторые вопросы, связанные с этногенезом народа суахили и появлением языка суахили.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Всемирная история*. Энциклопедия. Том 4. Глава XXII. Государство Сефевидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://historik.ru/books/it-em/f00/s00/z0000029/st022.shtml>.
2. *Громова Н. В., Охотина Н. В.* Теоретическая грамматика языка суахили. – М. : Наследие, 1995. – 318 с.
3. *Илларионов И. С.* Этнополитические проблемы современного Занзибара (этнос островных суахили в 1960–1970 годы) // Советская этнография. – 1982. – № 1. – С. 46–55.
4. *Мисюгин В. М.* О происхождении и распространении языка суахили // Африканский этнографический сборник III. Языкознание. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1959. – С. 36–37.
5. *Мисюгин В. М.* Суахилийская хроника средневекового государства Пате // *Africana*. Африканский этнографический сборник VI. Культура и языки народов Африки. – М. ; Л. : Наука, 1966. – С. 52–83.
6. *Москвитина А. Ю.* Этносоциальные аспекты политической истории Занзибара // Вестник СПбГУ. Политология. Международные отношения. – 2017. – Т. 10. – Вып. 2. – С. 114–122.
7. Суахили-русский словарь / под ред. Н. В. Громовой. – М. : Изд-во Ключ-С, 2012. – 716 с.
8. *Allen J. de V.* The Shirazi problem in East African coastal history // *Paideuma: Mitteilungen zur Kulturkunde*. – Frankfurt am Main : Frobenius-Institut, 1982. – Pp. 9–27.
9. *Appiah A., Louis Gates H.* Encyclopedia of Africa. – Oxford : Oxford University Press. – 2010. – P. 379.
10. *Chittick H. N.* The Shirazi colonization of East Africa // *Journal of African History*. – 1965. – Vol. 6. – № 3. – Pp. 275–294.
11. *Fage J. D., Oliver R.* The Cambridge History of Africa. Volume 3. – Cambridge : Cambridge University Press. – 1975. – 818 p.
12. *Fattakhova A. R., Mingazova N. G.* Arabic loanwords in Tatar and Swahili: Morphological assimilation // *Journal of Sustainable Development*. – 2015. – Vol. 8., Iss. 4. – Pp. 302–308.
13. *Maw J., Parkin D. J.* Swahili Language and Society. School of Oriental and African Studies. – Wien : Afro-Pub, 1984. – P. 279–281.
14. *Msaidie S. et al.* Genetic diversity on the Comoros Islands shows early seafaring as major determinant of human biocultural evolution in the Western Indian Ocean // *European Journal of Human Genetics*. – 2011. – URL : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3039498/>.
15. *Nave A., Appiah A., Gates H. L.* Encyclopedia of Africa. – Oxford : Oxford University Press. – 379 p.
16. *Nimitz A. H.* Islam and Politics in East Africa: The Sufi Order in Tanzania. – Minneapolis : University of Minnesota Press, 1980. – URL : [www.jstor.org/stable/10.5749/j.cttt8b3](http://www.jstor.org/stable/10.5749/j.cttt8b3).
17. *Sellström T.* Africa in the Indian Ocean: Islands in Ebb and Flow. – Leiden : Brill Academic. – 2015. – Pp. 142–144.
18. *Whiteman M.* Sufism & Slavery in East Africa. – 2006. – URL : <https://www.theislamicmonth-ly.com/sufism-slavery-in-east-africa/>.

Статья поступила в редакцию 29.06.2020

REFERENCES

1. *Vsemirnaya istoriya*. Enciklopediya. Tom 4. Glava XXII. Gosudarstvo Sefevidov [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://historik.ru/books/it-em/f00/s00/z0000029/st022.shtml>.
2. *Gromova N. V., Ohotina N. V.* Teoreticheskaya grammatika yazyka suahili. – M. : Nasledie, 1995. – 318 s.
3. *Illarionov I. S.* Etnopoliticheskie problemy sovremennogo Zanzibara (etnos ostrovnyh suahili v 1960–1970 gody) // *Sovetskaya etnografiya*. – 1982. – № 1. – S. 46–55.
4. *Misyugin V. M.* O proiskhozhdenii i rasprostranении yazyka suahili // *Afrikanskij etnograficheskij sbornik III. Yazykoznanie*. – M. ; L. : Izd-vo AN SSSR, 1959. – S. 36–37.
5. *Misyugin V. M.* Suahilijskaya hronika srednevekovogo gosudarstva Pate // *Africana. Afrikanskij etnograficheskij sbornik VI. Kul'tura i yazyki narodov Afriki*. – M. ; L. : Nauka, 1966. – S. 52–83.
6. *Moskvitina A. Yu.* Etnosocial'nye aspekty politicheskoy istorii Zanzibara // *Vestnik SPbGU. Politologiya. Mezhdunarodnye otnosheniya*. – 2017. – Т. 10. – Vyp. 2. – S. 114–122.
7. *Suahili-russkij slovar'* / pod red. N. V. Gromovoj. – M. : Izd-vo Klyuch-S, 2012. – 716 s.
8. *Allen J. de V.* The Shirazi problem in East African coastal history // *Paideuma: Mitteilungen zur Kulturkunde*. – Frankfurt am Main : Frobenius-Institut, 1982. – Pp. 9–27.
9. *Appiah A., Louis Gates H.* Encyclopedia of Africa. – Oxford : Oxford University Press. – 2010. – P. 379.
10. *Chittick H. N.* The Shirazi colonization of East Africa // *Journal of African History*. – 1965. – Vol. 6. – № 3. – Pp. 275–294.
11. *Fage J. D., Oliver R.* The Cambridge History of Africa. Volume 3. – Cambridge : Cambridge University Press. – 1975. – 818 p.
12. *Fattakhova A. R., Mingazova N. G.* Arabic loanwords in Tatar and Swahili: Morphological assimilation // *Journal of Sustainable Development*. – 2015. – Vol. 8., Iss. 4. – Pp. 302–308.
13. *Maw J., Parkin D. J.* Swahili Language and Society. School of Oriental and African Studies. – Wien : Afro-Pub, 1984. – P. 279–281.
14. *Msaidie S. et al.* Genetic diversity on the Comoros Islands shows early seafaring as major determinant of human biocultural evolution in the Western Indian Ocean // *European Journal of Human Genetics*. – 2011. – URL : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3039498/>.
15. *Nave A., Appiah A., Gates H. L.* Encyclopedia of Africa. – Oxford : Oxford University Press. – 379 p.
16. *Nimtz A. H.* Islam and Politics in East Africa: The Sufi Order in Tanzania. – Minneapolis : University of Minnesota Press, 1980. – URL : [www.jstor.org/stable/10.5749/j.cttt8b3](http://www.jstor.org/stable/10.5749/j.cttt8b3).
17. *Sellström T.* Africa in the Indian Ocean: Islands in Ebb and Flow. – Leiden : Brill Academic. – 2015. – Pp. 142–144.
18. *Whiteman M.* Sufism & Slavery in East Africa. – 2006. – URL : <https://www.theislamicmonth-ly.com/sufism-slavery-in-east-africa/>.

The article was contributed on June 29, 2020

**Сведения об авторе**

*Юзмухаметов Рамиль Тагирович* – кандидат филологических наук, доцент кафедры востоковедения, африканистики и исламоведения Института международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия; e-mail: [ramil.yuzmukhametov@mail.ru](mailto:ramil.yuzmukhametov@mail.ru)

**Author information**

*Yuzmukhametov, Ramil Tagirovich* – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of African Studies and Islamic Studies, Institute of International Relations, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia; e-mail: [ramil.yuzmukhametov@mail.ru](mailto:ramil.yuzmukhametov@mail.ru)

С. Л. Яковлева

**МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ПОНЯТИЙНОЙ СФЕРЫ «БЛАГОДАРНОСТЬ»  
В РУССКОМ ПАРЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ***Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова, г. Казань, Россия*

**Аннотация.** В работе путем семантического и контекстуального анализа рассматриваются русские паремические единицы, вербализующие понятийную сферу «благодарность», отобранные из сборника пословиц В. И. Даля. Актуальность исследования обусловлена важностью рассматриваемого фрагмента паремического дискурса для выявления характерных черт и особенностей базовых концептов русской лингвокультуры. Формирование данного чувства способствует развитию социальной эмпатии, построению нравственных и ценностных ориентиров членов сообщества. Анализ феномена благодарности, отраженного в архаичном сознании русского народа, позволяет проследить его трансформацию в социуме.

В работе рассматриваются некоторые философские и психологические основания феномена «благодарность», основные субсферы метафоризации, базовые метафорические модели, их фрейм-структуры и слоты. Были выявлены метафорические модели субсфер «человек», «природа», «артефакты», «социум». Субсфера «человек» репрезентируется метафорическими моделями «*Благодарность – человеческий организм*», «*Благодарность – действия человека*». Метафорические модели субсферы «природа» представлены миром животных, миром растений и небесными телами. Метафорические модели субсферы «социум» содержат слоты, связанные с религией и пени-тенциарными учреждениями. Субсфера «артефакты» репрезентируется фреймами «еда и напитки», «одежда», «деньги», «ткани», «инструменты» и некоторыми другими.

Самой значительной по количеству является группа антропоморфных метафор, насчитывающая 38 единиц (41,8 %); группа артефактных метафор включает 31 единицу (34 %); природо-морфные метафоры составляют 14 единиц (15,4 %) и группа социоморфных метафор представлена 8 единицами (8,8 %).

**Ключевые слова:** *метафорическая модель, благодарность, философия благодарности, психология благодарности, паремия, дискурс, субсферы «человек», «природа», «артефакты», «социум», фрейм, слот.*

S. L. Yakovleva

**METAPHORICAL MODELS OF THE CONCEPTUAL SPHERE «GRATITUDE»  
IN RUSSIAN PAROEMIC DISCOURSE***V. Timiryasov Kazan Innovative University, Kazan, Russia*

**Abstract.** The article considers the semantic and contextual analysis of Russian paroemic units verbalizing a conceptual sphere *Gratitude*. The units were selected from the book of proverbs by V. Dahl. This conceptual sphere is important to reveal characteristic features of basic concepts in Russian linguoculture. The formation of this feeling and emotion contributes to the development of social empathy, creation of moral values in society. The analysis of the phenomenon of gratitude reflected in the archaic consciousness of Russian people helps to observe its transformation in social continuum.

The article considers some philosophical and psychological aspects of gratitude in Russian archaic consciousness, basic metaphorization subspheres, their frame structures and slots; reveals metaphorical models of subspheres *Man, Nature, Artifact, Socium*. The subsphere *Man* is represented by the metaphorical models *Human Body* and *Actions Performed by Man*. Metaphorical models of the subsphere *Nature*

contain *Flora World*, *Fauna World* and *Celestial Bodies*. Frame structures of the subsphere *Socium* are verbalized by the slots connected with religion and penitentiary institutions. The subsphere *Artifacts* is represented by the models *Food and Drinks*, *Clothes*, *Money*, *Fabrics*, *Instruments*.

The group of anthropomorphical metaphors is the largest one containing 38 units (41,8 %); the second one is the group of artifact metaphors with 31 units (34 %); the third place is taken by phyto-morphical metaphors – 14 units (15,4 %) and sociomorphical group is the last one with 8 units (8,8 %).

**Keywords:** *metaphorical model, gratitude, philosophy of gratitude, psychology of gratitude, paremia, discourse, subspheres «Man», «Nature», «Artifact», «Socium», frame, slot.*

**Введение.** В паремическом дискурсе наглядно отображается национальная языковая картина мира, репрезентирующая познание мира каждым народом. Осмысленная и закреплённая в сознании индивидов, она создает своеобразную национальную пословичную картину мира, которая на уровне быденного сознания объединяет нравственные, религиозные, научные, правовые и иные представления народов. Паремический дискурс может рассматриваться как совокупность паремических высказываний, объединённых общей темой, который О. Б. Абакумова называет пословичным дискурсом первого типа [1, с. 130].

Рассматривая систему образов паремий как компонент, который обладает значимостью, мы можем выявить его важную культурную составляющую. Внутренняя форма исследуемых паремий имеет образное основание, и они воспринимаются человеком на основе ассоциаций.

Предмет исследования составляют метафорические модели понятийной сферы «благодарность» в русском паремическом дискурсе. Объектом исследования являются характерные особенности феномена «благодарность» в паремическом дискурсе русского языка. Научная новизна работы заключается в недостаточной разработанности исследуемой сферы, отображенной в русском паремическом дискурсе как явления эмоционального и деятельностного.

Метафоры и различные метафорические модели были детально описаны в трудах А. Н. Баранова, Е. Б. Каган, Ю. Н. Караулова, Н. А. Мишанкиной, Е. К. Моховой, А. Д. Плисецкой, Н. М. Чудаковой, А. П. Чудинова, Е. И. Шейгал и других отечественных ученых.

Философия благодарности рассматривается в работе О. А. Полюшкевич [8, с. 67–74], лингвоконцептуальный анализ благодарности в научном дискурсе освещается в статье С. Г. Воркачева [3, с. 55–61], описание образно-перцептивной составляющей выражения благодарности на материале художественных произведений содержится в работе Н. А. Катаевой [5, с. 46–49]. Благодарность как культурный архетип исследуется А. Г. Бердниковой [2, с. 78–85]. Однако вопрос о метафорических моделях понятийной сферы «благодарность» в русском паремическом дискурсе может быть рассмотрен более подробно.

Цель работы – выявить, подвергнуть анализу и классифицировать метафорические модели в русском паремическом дискурсе, что требует решения следующих задач:

- идентифицировать метафору и метафорическую модель в качестве неотъемлемых особенностей паремического дискурса;
- представить примеры употребления метафорических моделей;
- осуществить анализ выявленных метафорических моделей, принадлежащих понятийной сфере «благодарность», для выделения ее типических характеристик и обнаружения базовых фреймов и слотов, принимающих участие в реализации рассматриваемой сферы.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Актуальность исследования понятийной сферы «благодарность» вызвана ее значимостью для понимания и осмысления языковой картины мира народа и создания системы базовых концептов. Анализ фреймов метафорических моделей паремий способствует выделению самых характерных для мировидения слотов исследуемой понятийной сферы в русском паремическом дискурсе и позволяет обозначить специфические черты концептосферы русского народа на уровне его архаичного сознания.

Актуальность данного исследования выражается в значении и ценности вопросов, относящихся к понятийной сфере «благодарность», для современного социума и важности изучения метафорических моделей для представления понятийной сферы «благодарность».

**Материал и методы исследования.** В работе используются методы изучения современной антропоцентрической и системоцентрической семантики: когнитивный, дискурсивный анализ, моделирование, классификация, контекстуальный анализ, описание рассматриваемых метафорических моделей с точки зрения лингвокультурологии с учетом своеобразия русского языка и паремического дискурса. Данные методы исследования обеспечивают нас достаточно объективным критерием для изучения различных аспектов рассматриваемой понятийной сферы.

Материалом для исследования послужили пословицы русского народа из сборника В. И. Даля [9, с. 112–116]. В русских паремических единицах, содержащих понятийную сферу «благодарность / признательность», выявлено методом сплошной выборки 160 единиц из общего количества, равного 16840 паремиям. 91 единица (56,9 %) являются пословицами-метафорами, что может свидетельствовать об образном мышлении русского народа.

Вопрос изучения благодарности может иметь и большое практическое значение, заключающееся в том, что этот феномен способствует развитию социальной эмпатии, формированию нравственных и ценностных ориентиров членов сообщества. Анализ явления благодарности, отраженного в архаичном сознании русского народа, позволяет проследить его трансформацию в социуме.

Работа продолжает исследования автора в области метафорических моделей различных концептов в американском, русском, финском и марийском паремических дискурсах [14], [15].

**Результаты исследования и их обсуждение.** Далее представим анализ понятийной сферы «благодарность» в русском паремическом дискурсе.

Рассмотрим благодарность как социокультурный феномен. Толковый словарь С. И. Ожегова определяет понятие «благодарность» как 1) чувство признательности к кому-нибудь за оказанное добро, внимание; 2) слова, выражающие эти чувства; 3) официальное выражение высокой оценки чьего-либо труда, действий [7, с. 61]. В настоящей статье лексема «благодарность» рассматривается в первых двух значениях. Значение понятия «благодарный» в этом же словаре раскрывается следующим образом: 1) чувствующий или выражающий благодарность; 2) приносящий хорошие результаты, оправдывающий затрачиваемые силы, средства [7, с. 61]. Паремические единицы рассматриваемой понятийной сферы имеют оба эти значения. Это же значение, выраженное глаголом «благодарить», определяется как «выразить благодарность кому-либо» [7, с. 61]. Чувство удовлетворения, благодарности (за услугу, внимание, помощь) относится к понятию «признательность». В словаре Д. Н. Ушакова благодарность также определяется как «чувство признательности за оказанное добро» [10].

Благодарность (от «благо дарить») является социокультурным явлением, характерным для определенного общества и культуры. Она занимает важное место в жизни отдельного человека и включает как эмоциональную, так и рациональную составляющие.

Философы еще со времен Сенеки и Аристотеля изучали понятие благодарности [8, с. 67]. Позднее И. Кант рассматривал благодарность как «священный долг» человека. Причем он описывал ее с двух точек зрения: как просто признательность к благотворителю и как «деятельную» благодарность, которая выражается в практических действиях по отношению к другому человеку [4].

В христианстве чувство полной благодарности человек испытывает только к Богу, причем оно может рассматриваться и как обязанность.

Изучение феномена благодарности в русской паремиологии позволяет выделить его характерные черты.

1. Благодарность в русском паремическом дискурсе соотносится прежде всего со справедливостью и с милосердием.

2. Благодарность в русском архаичном сознании представлена как благое дарение, она является моральным чувством, проявлением нравственной отзывчивости человека.

3. В русском паремическом дискурсе она характеризуется дуализмом, выражающимся в отношении «ты – мне, я – тебе», и заключается в том, чтобы ответить человеку услугой за услугу, даром на дар, понимается как взаимность и характеризует взаимовыгодные для сторон отношения.

4. В русских паремических единицах находим подтверждение тому, что принимаемое благодеяние может рассматриваться и как обуза, потому что от принимающего требуется ответная услуга или дар.

5. Кроме того, в паремиях, отражающих понятийную сферу «благодарность», подчеркивается, что отношения между людьми должны строиться на благодарности, поскольку она необходима для сохранения равных отношений.

6. Благодарность воспринимается эмоционально, а ее отсутствие в обществе не одобряется. В ответ на помощь от человека требуется определенная реакция, проявляющаяся в действии. При отсутствии ответной реакции наблюдаются уже не положительные, а отрицательные эмоции и возникает определенный внутренний конфликт.

Подробно рассмотрим субсферы метафоризации понятийной сферы «благодарность» в русском паремическом дискурсе.

Понятие «фрейм» впервые было введено в лингвистику Ч. Филлмором, определявшим фреймы как «когнитивные структуры, обеспечивающие понимание концептов, представленных словами» [11, с. 75]. Е. С. Кубрякова указывает, что фреймы являются основными элементами построения метафорической модели, они состоят из слотов и выполняют определенные функции, «организуют наше понимание мира в целом» [6, с. 188]. Если рассматривать составляющие каждый фрейм типовые слоты, то, по А. П. Чудинову, это «элементы ситуации, которые включают какую-то часть фрейма, какой-то аспект его конкретизации» [13, с. 46].

Согласно А. П. Чудинову, «метафорическое моделирование – это отражающее национальное, социальное и личностное самосознание средство постижения, рубрикации, представления и оценки какого-то фрагмента действительности при помощи сценариев, фреймов и слотов, относящихся к совершенно иной понятийной области» [13, с. 48].

Метафорические модели подразделяются на четыре группы: антропоморфные, метафоры природы, артефактные и социоморфные [13, с. 53]. В другой своей работе метафоры природы он называет природоморфными метафорами [12, с. 77]. Наше исследование показало, что самой многочисленной является группа антропоморфных метафор, насчитывающая 38 единиц (41,8 %); группа артефактных метафор включает 31 единицу (34 %); метафоры природы или природоморфные метафоры составляют 14 единиц (15,4 %), и группа социоморфных метафор представлена 8 единицами (8,8 %).

**Субсфера «человек».** Целесообразно подчеркнуть, что метафорическая картина исследуемой сферы «благодарность» характеризуется антропоцентричностью. Человек метафорически концептуализирует это чувство, создавая образы, связанные со своим телом, его органами. Прежде всего, эта субсфера представлена моделью «*Благодарность – человеческий организм*», в частности, такими фреймами, как тело человека, которые репрезентируются слотами: лицо (*Замест спасибо, да в рыло; Моим добром, да меня ж в рыло*), верхние конечности, нижние конечности (*Замест спасибо да кулаком в шею; Взяв руками, не отдают ногами*); часть скелета (*За мое ж добро, да мне переломили ребро*), голос (*Любовь твою забыть, так и голосом завывать; На чьем возу сижусь, того и песенку пою*), кровь (*Кровь за кровь; Кровь крови просит; Кровь кровью смывается; Крови и кровью не смоешь*).

Приведенные примеры показывают, что чаще всего метафорическое переосмысление благодарности осуществляется при помощи слотов, выраженных нижними и верхними конечностями и кровью. В русском архаичном сознании ярко и недвусмысленно подчеркивается, что в ответ на доброе действие или услугу следует отвечать благодарностью, причем она ожидается, а ее отсутствие вызывает боль и обиду. Следствием неблагодарного поведения будет такая же реакция противоположной стороны. Кроме того, в данном фрагменте русского паремического дискурса подчеркивается необходимость отвечать злом на зло. Многозначность пословиц со слотом «кровь» позволяет использовать их и в случаях, связанных с кровной мстостью за причиненные обиды.

Другие метафорические модели, представленные довольно большим количеством, связаны с повседневными действиями, выполняемыми человеком: есть (*Сам замесил, сам и выхлебал*), поить, кормить (*Чем корить, так лучше не кормить; Напоить не напоили, а пьяницей корили; Кто меня из рук кормит, тому из рук гляжу; Чье кушаю, того и слушаю; Чье пью да ем, того и ем; Вспоил, вскормил на себе ворога; Хорош тот, кто поит да кормит, а и тот не худ, кто хлеб-соль помнит*).

Как следует из приведенных примеров, одним из проявлений благодарности в русской паремииологии может быть корысть, отношения, строящиеся на основе взаимной выгоды: служить тому, кто тебе заплатил: *Кому служу, тому и пляшу; Кому кадят, тому и кланяться*. Неудивительно и вполне логично, что в паремиях особой частотностью выделяется слот «спасибо». Его употребление характеризуется противоречивым единством. Во-первых, анализ паремий показывает, что за добрый поступок следует благодарить: *Не стыдись, а нагнись да поклонись; Пожалуйста не кланяется, а спасибо спину не гнет*. С другой стороны, благодарность должна сопровождаться либо материальным, либо моральным вознаграждением: *И скучено, и сроблено, а спасибо не молвлено; За спасибо мужичок в Москву ходил, да еще полспасиба домой принес; Спасибо не кормит, не греет; Спасиба домой не принесешь*.

Следующей отличительной чертой рассматриваемой понятийной сферы является несоразмерность благого действия и ответной реакции, когда ожидаемая благодарность не приходит, что приводит к безысходности: *Раздвоись надвое – скажут: а что не начетверо?*

Кроме того, русское архаичное сознание в рассматриваемом фрагменте выявляет и другую черту значения паремий, проявляющуюся в упреках, укорах за благодеяние: *Лучше не дари, а после не кори; Прежде поднеси, а там и попрекай; Лучше не давай, да не отымай*.

**Субсфера «природа».** Данная субсфера представлена в паремическом дискурсе, характеризующем метафорические модели, относящиеся к понятийной сфере «благодарность», следующими моделями: «*Благодарность – мир животных*», «*Благодарность – мир растений*», «*Благодарность – небесные тела*».

Наиболее употребляемыми слотами в модели «Благодарность – мир животных» являются «собака», «пес» (*И собака помнит, кто ее кормит; И собака на того не лает, чей хлеб ест; Старый холоп – старый пес; со двора долой, либо под лавку*), «змея» (*Отгрезл змею за пазухой*), «бык» (*Кормят быка, чтоб кожа была гладка*). Отдельные паремии характеризуются многозначностью, они могут пояснять сразу несколько явлений, например, негодность, а не только отсутствие благодарности старому холопу, сравниваемому со старым псом.

В представленных паремиях благодарность рассматривается как ответное добро, добрые поступки вследствие хорошего отношения дарующего. Однако иногда они оборачиваются неблагодарностью, предательством, нанесенным злом.

Модель «Благодарность – мир растений» представлена слотами «репа» (*Служил три лета, выслужил три репы, а красной ни одной*), «жито» (*За мое же жито, да меня же бито*); «лимон» (*Выжми лимон – да и брось вон; Лимон выжали, а корку бросили / выкинули*), «лыко» (*Милость велика, да не стоит и лыка*).

В русском архаичном сознании сложилось мнение об отсутствии благодарности, на которую рассчитывал работающий человек. В паремиях воплощается идея несправедливости, неадекватного вознаграждения за труд. Кроме того, в императивной форме рекомендуется выжать все соки из человека и забыть о нем.

Модель «Благодарность – небесные тела» представлена паремией *На всех (на весь свет) и солнышку не угреть*. Считается, что не стоит рассчитывать на благодарность и равенство для всех: как солнце не может сразу всех на земле согреть, так и ответного блага на всех не хватит.

**Субсфера «социум».** В субсфере «социум» воплощены антагонистические отношения «бог – черт», репрезентируемые слотами «царство небесное» (*Не сули царства небесного, да не бей кнутом*), «страшный суд» (*В день страшный вся милостыня, тобою сотворенная, соберется в чашу твою (на весах)*), «тот свет» (*Он отдаст – на том свете угольками*), «кадило» (*Кому кадят, тому и кланяйся*), «имя бога» (*Он и Христовым именем каленые пятаки подает; Спаси бог того, кто поит да кормит, а вдвое того, кто хлеб-соль помнит*), «нечистая сила» (*Дай ему хоть торбу с пирогами, хоть черта с рогами – все одно*).

Кроме того, в рассматриваемых паремиях встречается и слот «пенитенциарные учреждения» (*За милую куму лезть будет в тюрьму*).

Чувство благодарности человека богу – одна из характерных особенностей христианства; оно может рассматриваться и как обязанность, соотносясь со справедливостью и с милосердием. Мы видим, что ответные благодарные действия человека могут являться хорошим мотиватором; паремия о выявлении праведников и грешников в судный день дает позитивную мотивацию верующим, совершающим благие дела, которые будут вознаграждены в царствии небесном. Тем не менее согласно архаичному сознанию выражение почитания и благодарности связано с определенными надеждами и ожиданиями на заступничество (*Что тому святому молиться, который не милует?*).

**Субсфера «артефакты»** в указанном фрагменте паремического дискурса является весьма многочисленной. Особо следует выделить слот «хлеб-соль». Сочетание хлеба и соли у всех славянских народов имеет символическое значение. В рассматриваемых паремиях, содержащих понятие благодарности, они относятся как к обобщенному наименованию пищи (*За хлеб, за соль, за щи спляшем, а за винцо песенку споем; Брось хлеб-соль позади, а очутится впереди*), так и добрым делам и услугам (*Забыл ты мою хлеб-соль*). Добрые поступки по закону бумеранга возвратятся к человеку (*Кинь корочку на гору, придет к тебе на пору*). Однако иногда в ответ можно получить и «черную» неблагодарность (*Я его калачом, а он меня в спину кирпичом*). Если в силу каких-либо причин человек

не заслуживает благодарности, то можно и не выражать признательность: *(Хорошо на друга калач купить: не полюбится – сам съешь)*.

Субсфера «артефакты» представлена фреймами «еда и напитки» *(Чье вино, того и здравьице; Чужой обед похваляй, да и сам ворота отворяй; Хорошего человека употчуеть куском, а худого не употчуеть и гусем; И жито забыто, и пиво не в честь; Выпивши пиво, да тестя в рыло; а приевши пироги, тецу в кулаки)*.

Данные примеры достаточно хорошо иллюстрируют, что русский народ выделял людей благодарных, отзывающихся на добрые дела и услуги, и тех, кто не может их по достоинству оценить в силу своего скверного характера, недалекого поведения или пагубных привычек.

Фрейм «одежда» представлен слотами «шуба» *(Из спасибо шубы не шить)*, «шапка» *(Из спасибо шапки не сошьешь)*, «карман» *(Спасибо в карман не положишь)*, «сарафан» *(Везде сарафан пригождается, а не надо сарафан – под лавкой валяется)*. Во многих паремиях рассматриваемого дискурса, относящихся к разным метафорическим моделям, рефреном проходит идея о материальных благах, ожидаемых в ответ на услугу. Кроме того, находясь в трудных жизненных ситуациях, человек может обратиться за помощью к другим людям, которые делают ему добро, но при нормализации положения он забывает о благодарности этим людям.

Фрейм «деньги» представлен слотами «денежка», «алтын», «грош» *(Федюшке дали денежку, а он и алтына просит; Дают ему грош, так вишь не хорош; За мой же грош, да я же не хорош; Он и нищему каленые пятаки подает)*. Смысл приведенных паремий заключается в том, что некоторые люди не могут довольствоваться тем, что получили, неоправданно требуя все большего, будучи неспособными оценить добрые дела и поступки; или их жадность и скаредность не позволяют им протянуть руку помощи нуждающимся.

Фрейм «ткани» репрезентируется слотами «холст», «атлас», «ситец» *(Дают холст – так прост; есть атлас – да не про вас; Снову ситца на колочке нависится, а утаскается – под лавкой навалается; Дай голому холст, а он скажет толст)*. В приведенных паремиях вновь акцентируется внимание на неспособности человека на вознаграждение за доброе отношение к нему или притворную добродетель.

Слоты «хомут», «топор», «топорище» являются компонентами фрейма «инструменты, часть упряжи» *(За свой труд попал в хомут; Тонул – топор сулил; вытащил – и топорище жаль; «кол» как орудие труда или пытки: Заколоти в него осиновый кол – он все будет говорить: соломинка; «транспортное средство»: На чьем возу сижусь, того и песенку пою)*.

Фрейм «столовые приборы» репрезентируется слотами «нож», «ложка» *(Вашиими ножами да вас же режут; Ложкой кормит, а стеблем глаз колет)*. Последняя паремия, в силу своей многозначности, кроме значения благодарности может использоваться для описания нечестного, неискреннего человека.

Русское просторечное грубое слово, обозначающее что-либо дрянное, скверное, негодное, гадкое также находит выражение в рассматриваемых паремиях *(Я к нему с добром, а он ко мне с дерьмом)*.

Как показывают приведенные примеры, в миропонимании русского народа находят выражение идеи отсутствия благодарности, признательности за оказанную помощь в трудные жизненные моменты, чистосердечности, влекущей за собой корысть и самолюбование.

**Выводы.** Учитывая данные анализа, можно утверждать, что феномен благодарности находит достаточно яркое выражение в русском паремическом дискурсе. В нем отражены определенные философские и психологические основания архаичного сознания русского народа, его эмоциональная и деятельностная стороны. Рассматриваемый фраг-

мент паремического дискурса обладает значительной степенью метафоризации и содержит 57 % пословиц-метафор. Самой представительной группой (41, 8 %) является модель «Благодарность – человеческий организм», репрезентируемая фреймами: «тело человека, его органы» и «повседневные действия человека». Второе место по численности (34 %) занимает субсфера «артефакты», представленная фреймами «еда и напитки», «одежда», «деньги», «ткани», «инструменты и орудия», «столовые приборы». Третью группу составляют метафорические модели субсферы «природа»: мир животных, мир растений, небесные тела (15,4 %). Самая малочисленная группа, субсфера «социум» (8,8 %), включает слоты «имя бога», «царствие небесное», «страшный суд», «нечистая сила» и «пени-тенциарные учреждения».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Абакумова О. Б.* Пословичные концепты и паремический дискурс // Ученые записки Казанского университета, 2011. – Т. 153, кн. 6. – С. 128–139.
2. *Бердникова А. Г.* Отражение культурного архетипа благодарности в пословицах и поговорках // Аспирантский сборник НГПУ. – Новосибирск, 2000. – С. 78–85.
3. *Воркачев С. Г.* Великое слово: лингвоконцептуальный анализ благодарности в научном дискурсе // Актуальные вопросы филологии и педагогической лингвистики, 2018. – № 4(32). – С. 55–61.
4. *Кант И.* Метафизика нравов // Новая философская энциклопедия : в 4 т. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мысль, 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH0124a65834338b28ddc56924/>.
5. *Катаева Н. А.* Образно-перцептивная составляющая выражения благодарности в калмыцкой, русской и английской лингвокультурах // Известия ВГПУ. – 2012. – № 2(66). – С. 46–49.
6. *Кубрякова Е. С.* Краткий словарь когнитивных терминов – М. : Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
7. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка : ок. 53 000 слов / под ред. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М. : Издательский дом «ОНИКС 21 век» ; Мир и образование, 2004. – 1200 с.
8. *Полюшкевич О. А.* Философия благодарности // Гуманитарный вектор. – 2017. – Т. 17. – № 1. – С. 67–74.
9. Пословицы русского народа : сборник В. И. Даля : в 2-х т. Т. 1. – М. : Худож. лит., 1989. – 431 с., ил.
10. Толковый словарь русского языка (1935–1940 гг.) / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Советская энциклопедия. – Т. 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ushakovdictio-nary.ru/word.php?wordid=2608>.
11. *Филмор Ч.* Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. – 1988. – № 23. – С. 52–92.
12. *Чудинов А. П.* Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2003. – 248 с.
13. *Чудинов А. П.* Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). – Екатеринбург : Б. и., 2001. – 242 с.
14. *Яковлева С. Л.* Базовые метафорические модели понятийной сферы «закон» в американском паремическом дискурсе // Вестник Марийского университета. – 2017. – № 3(27). – С. 143–149.
15. *Яковлева С. Л., Казыро Г. Н.* Сравнительный анализ метафорических моделей концепта «семья» в марийской и финской паремиологии // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 5. – С. 649–652.

Статья поступила в редакцию 14.07.2020

#### REFERENCES

1. *Abakumova O. B.* Poslovichnye koncepty i paremicheskij diskurs // Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta, 2011. – T. 153, kn. 6. – S. 128–139.
2. *Berdnikova A. G.* Otrazhenie kul'turnogo arhetipa blagodarnosti v poslovicah i pogovorkah // Aspirantskij sbornik NGPU. – Novosibirsk, 2000. – S. 78–85.
3. *Vorkachev S. G.* Velikoe slovo: lingvokonceptual'nyj analiz blagodarnosti v nauchnom diskurse // Aktual'nye voprosy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki, 2018. – № 4(32). – S. 55–61.
4. *Kant I.* Metafizika npravov // Novaya filosofskaya enciklopediya : v 4 t. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Mysl', 2010 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH0124a65834338b28ddc56924/>.

5. *Kataeva N. A.* Obrazno-perceptivnaya sostavlyayushchaya vyrazheniya blagodarnosti v kalmyckoj, ruskoj i anglijskoj lingvokul'turah // *Izvestiya VGPU*. – 2012. – № 2(66). – S. 46–49.
6. *Kubryakova E. S.* Kratkij slovar' kognitivnyh terminov – M. : Filol. f-t MGU im. M. V. Lomonosova, 1997. – 245 s.
7. *Ozhegov S. I.* Slovar' russkogo yazyka : ok. 53 000 slov / pod red. L. I. Skvorcova. – 24-e izd., ispr. – M. : Izdatel'skij dom «ONIKS 21 vek» ; Mir i obrazovanie, 2004. – 1200 s.
8. *Polyushkevich O. A.* Filosofiya blagodarnosti // *Gumanitarnyj vektor*. – 2017. – T. 17. – № 1. – S. 67–74.
9. *Poslovicy russkogo naroda* : sbornik V. I. Dalya : v 2-h t. T. 1. – M. : Hudozh. lit. , 1989. – 431 s., il.
10. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka (1935–1940 gg.)* / pod red. D. N. Ushakova. – M. : Sovetskaya enciklopediya. – T. 4 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://ushakovdictio-nary.ru/word.php?wordid=2608>.
11. *Filmor Ch.* Frejmy i semantika ponimaniya // *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. – 1988. – № 23. – S. 52–92.
12. *Chudinov A. P.* Metaforicheskaya mozaika v sovremennoj politicheskoj kommunikacii. – Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2003. – 248 s.
13. *Chudinov A. P.* Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoj metafory (1991–2000). – Ekaterinburg : B. i., 2001. – 242 s.
14. *Yakovleva S. L.* Bazovye metaforicheskie modeli ponyatijnoj sfery «zakon» v amerikanskom paremicheskom diskurse // *Vestnik Marijskogo universiteta*. – 2017. – № 3(27). – S. 143–149.
15. *Yakovleva S. L., Kazyro G. N.* Sravnitel'nyj analiz metaforicheskikh modelej koncepta «sem'ya» v marijskoj i finskoj paremiologii // *Fundamental'nye issledovaniya*. – 2014. – № 5. – S. 649–652.

The article was contributed on July 14, 2020

#### **Сведения об авторе**

*Яковлева Светлана Леонидовна* – кандидат педагогических наук, доцент, магистр лингвистики, доцент кафедры иностранных языков и перевода Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязова, г. Казань, Россия, e-mail: [zavkafl@gmail.com](mailto:zavkafl@gmail.com)

#### **Author information**

*Yakovleva, Svetlana Leonidovna* – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Translation, V. Timiryasov Kazan Innovative University, Kazan, Russia; e-mail: [zavkafl@gmail.com](mailto:zavkafl@gmail.com)

УДК 821.112.3.09"1945/1990":[371.12.011.3-051:811.1] DOI 10.37972/chgpu.2020.108.3.016

*М. Г. Алексеева*

### **ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗА «УЧИТЕЛЬ ГДР» КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,  
г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В статье предлагается один из путей формирования личностных компетенций учителя иностранного языка. Это критическое изучение литературного образа «учитель ГДР» на основе нескольких художественных произведений, которые характеризуются разной степенью табуирования. В результате применения метода контекстуального анализа нами выделены ядерные личностные компетенции педагога, имеющие вневременной характер: учитель как воспитатель и творец личности, организатор учебной и внеурочной деятельности, эстетического и трудового воспитания детей; активная гражданская позиция учителя и его высокая идейность; профессионализм, выражающийся в оригинальности методов преподавания, в интегрированном подходе к преподаваемым дисциплинам, в творческой погруженности, в понимании психологических особенностей каждого этапа развития обучающихся. Вторыми по значимости компонентами личностных компетенций являются высокий авторитет среди учащихся, позиция лидера, способность влиять на познавательный и эмоциональный интеллект учащихся. Вышеперечисленные качества образцового учителя ГДР совпадают с перечнем компетенций, закрепленных в федеральных образовательных стандартах: гражданская позиция учителя, его лидерские качества, способность формировать позитивный психологический климат в группе, толерантность, осуществление духовно-нравственного воспитания обучающихся. Образцы художественной литературы на изучаемом языке могут способствовать принятию и усвоению вневременных личностных компетенций педагога.

**Ключевые слова:** *формирование личностных компетенций учителя иностранного языка, художественная литература ГДР, эстетическое и трудовое воспитание, идейность, высокий профессионализм.*

**STUDYING «THE TEACHER OF THE GDR» IMAGE IN LITERATURE  
AS A SOURCE OF FORMATION OF PERSONALLY ORIENTED COMPETENCES  
OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER**

*I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia*

**Abstract.** The article discusses one of the ways of formation of personal competences of a foreign language teacher. This is a critical study of the image of a teacher of the GDR in literature based on several fiction works which are characterized by various degrees of taboo. As a result, employing the method of the contextual analysis, we can distinguish timeless central personal competences of a teacher: a teacher as an educator and a mentor, an organizer of educational and extracurricular activities; an organizer of aesthetic education and work experience of children; a teacher of active citizenship and high ideological level; professionalism, which is reflected in ingenious methods of teaching, in an integrated approach to teaching, in creativity, in understanding the psychological peculiarities of each stage of student's development. The next important components of personal competences of a teacher are high authority among students, leadership, the ability to influence the cognitive and emotional intelligence of students. The qualities of a model teacher of the GDR coincide with the list of competences stated in the federal educational standards: citizenship of a teacher, leadership qualities, ability to create positive psychological climate in a group, tolerance, spiritual and moral upbringing of students based on their national values. Some examples from fiction works in the language being taught can contribute to the adoption of the timeless personal competences of a teacher by students.

**Keywords:** *formation of personal competences of a foreign language teacher, fiction works of the GDR, aesthetic education and work experience, ideological consciousness, high level of professionalism.*

**Введение.** В данной научной статье исследуется литературный образ учителя эпохи ГДР как один из эффективных источников формирования личностно ориентированных компетенций учителя иностранного языка, устанавливаются ядерные вневременные личностные характеристики образцового учителя, которые сравниваются с требуемыми компетенциями, закрепленными в федеральных образовательных стандартах.

Теоретическую основу исследования составляют труды отечественных и зарубежных авторов, посвященные вопросам формирования педагогической личности учителя (О. В. Заславская, А. В. Леонова), психологии личности учителя (Н. А. Трегубова), зависимости стилей педагогического руководства от развития тех или иных личностных качеств педагога (Н. Б. Трофимова, С. А. Голубева, Р. М. Кумышева), общим вопросам особенностей литературы ГДР и ее разнообразной идеологической нагруженности (В. Бойтин, К. Элерт, В. Эммерих, Л. Канц).

Цель данной работы заключается в попытке доказательства того, что критическое переосмысление, глубокое изучение образцов недавнего прошлого может послужить источником формирования вневременных личностно ориентированных компетенций учителя иностранного языка. Обращение к художественной прозе на изучаемом языке может содействовать принятию и усвоению необходимых для будущего учителя поведенческих моделей. Результаты исследования могут быть использованы на занятиях по методике обучения иностранному языку, интерпретации текста, истории немецкой литературы.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Проблема формирования личностно ориентированных компетенций учителя иностранного языка находится в кругу научных интересов исследователей, занимающихся вопросами педагогики, методики преподавания,

психологии и философии. Несмотря на то что в педагогической науке освещаются вопросы становления личностных качеств педагога, продолжаются дискуссии об оптимальных способах формирования личностных компетенций педагога. Особенно актуальным с нашей точки зрения является комплексное использование образовательного процесса, в котором воспитательному компоненту должно уделяться особое внимание. Изучая лингвостилистические особенности художественной прозы этого периода в истории Германии, обучающиеся знакомятся с профессиональной деятельностью учителей-наставников, сопереживают им, удивляются или возмущаются, таким образом, эмоционально взаимодействуют с изучаемыми образцами. Этот аспект, а также ряд вопросов, связанных с уточнением перечня первостепенных и второстепенных личностных компетенций учителя иностранного языка, определяет актуальность исследуемой проблемы.

**Материал и методы исследования.** Материалом данного исследования, составляющим эмпирическую основу для анализа, послужили контекстуальные блоки из 15 художественных произведений немецких авторов эпохи ГДР, собранные методом фрагментарной выборки.

В работе был использован комплекс теоретических и практических методов исследования, включающий анализ теоретических источников, метод фрагментарной выборки, лингвистический анализ примеров из художественной прозы второй половины XX века.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Проблема формирования профессиональных и личностных компетенций учителя иностранного языка не теряет со временем своей остроты. Как оптимально быстро и качественно сформировать специалиста, обладающего компетенциями, закрепленными в федеральных образовательных стандартах? В нормативном документе будущий учитель предстает как активный человек, умеющий творчески, самостоятельно и критически мыслить, способный работать над собой; как человек, который готов ко всем видам деятельности, связанным с образовательным процессом [4, с. 224–225]. Важным компонентом педагогической деятельности будущего учителя является также осуществление духовно-нравственного воспитания обучающихся. Учитель иностранного языка занимает в этом процессе особое место – он как транслятор иноязычной культуры должен формировать такую личность, которая осознавала бы границы культуры и «антикультуры» в широком смысле этого слова [2, с. 133].

Вопросы формирования личности учителя, а именно педагогической личности учителя (см. подробнее [5, с. 236–240]), постоянно находятся в центре внимания многих педагогов, философов, лингвистов. Так, А. В. Леонова анализирует особенности формирования личности учителя на разных этапах развития педагогической мысли: от личности, мировоззрение которой неотделимо от классового подхода (1930-е гг.), до типа личности педагога, который сложился в принципиально иных условиях и при использовании совершенно иных подходов – системного, лично-деятельностного, акмеологического, аксиологического, индивидуально-творческого, культурологического и антропологического (1980–1990-е гг.) [8, с. 148–149]. Имеется немало работ, посвященных психологии личности учителя (см. подробнее пять условных групп исследований, выделенных Н. А. Трегубовой) [9, с. 57–58]. Некоторые ученые анализируют значимость определенных личностных качеств педагога в педагогической деятельности. Например, Н. Б. Трофимова и С. А. Голубева [10, с. 226–227] исследуют сложное нравственное качество личности – справедливость, описывают структурную и содержательную стороны этого феномена, определяют функции справедливости в педагогической деятельности, ставят стили педагогического руководства в прямую зависимость от уровня развития справедливости (см. также [7, с. 399]).

В педагогической науке предлагается множество путей формирования личностных компетенций будущих учителей-наставников. Это и применение интегративного подхода

[6, с. 26–27], и использование специальных образовательных технологий [3, с. 152–155]. На наш взгляд, чтению художественной литературы на изучаемом языке принадлежит одна из ведущих ролей в духовно-нравственном становлении личности будущего учителя иностранного языка (см. также [1, с. 203–204]). Изучение литературных образов, созданных в эпоху ГДР, представляется нам плодотворным процессом, позволяющим не только лучше познакомиться с историей страны изучаемого языка, способствовать формированию сензитивности к историко-культурным особенностям жизни другого народа, но и выделить универсальные вневременные личностные качества образцовых учителей-наставников.

В своем исследовании мы проанализировали произведения 15 писателей эпохи ГДР, созданные с 1952 по 1971 годы включительно; методом сплошной выборки мы выделили более 100 контекстных блоков, относящихся к интересующей нас теме – образу учителя и его личностным качествам. Мы намеренно привлекли к анализу произведения писателей ГДР, включенные в различные идеолого-политические ландшафты. Это и идеологически выверенные произведения, в которых писатель как социальный педагог не имел права на критическое осмысление общественных потрясений и на бесцензурную рефлекссию происходящего вокруг него, и произведения, возникшие в эпоху идеологической оттепели, в то время, когда литература наряду с другими видами искусства получила своеобразную «лицензию» на умеренную критику и нарушение некоторых табу (см. подробнее [12, с. 511–519, с. 553–556]).

Мы предполагаем, что ядерные личностные ценности педагога не претерпевают существенных трансформаций со сменой эпох. Критическое переосмысление образов учителей-наставников ГДР является, с нашей точки зрения, эффективным способом принятия и усвоения поведенческих моделей. В ходе анализа контекстных блоков нами был выделен ряд качеств, формирующих сферу личностных компетенций учителя. Самыми частотными во всех произведениях являются несколько базовых составляющих личности социалистического педагога: учитель как воспитатель и творец личности, как организатор не только учебной, но и внеурочной деятельности своих подопечных, их досуга, каникулярного времени, как организатор активного вовлечения родителей во внеурочную деятельность детей:

1) *Lehrer und Schriftsteller helfen hier im Osten von Deutschland mit bei der Erziehung der Jugend* [24];

2) *Wer ist denn so wichtig wie ein Lehrer unter den Schaffenden? Er schafft ja am Menschen* [24];

3) *Ach, wir hätten noch Vieles zu erzählen von den unternehmungslustigen Lehrern und Schülern in Lichterfelde, jedoch wir müssen uns beschränken. Auf jeden Fall aber wollen wir berichten, wie es zum Bau der berühmten Ferienflotte gekommen ist. Der junge Direktor und sein jungendliches Kollegium waren – wir haben es bereits erwähnt – auf die Parole eingeschworen: An unserer Schule muss immer was los sein! Da kam, vierundfünfzig wird es gewesen sein, einer auf die Idee: «Wie wär's Freunde, wenn wir in den Ferien mit der Schule eine Wasserwanderung machen würden – quer durch die Havelseen – blaue Wimpel im Sommerwind und so weiter?» – «Keine Boote». – «Baun wir selber, mit den Kindern». – «Oho, und wie steht es mit dem Material?» – «Phantasie entwickeln, Freunde, schöpferische Kräfte. Wozu sind wir Pädagogen?» [23].*

Немаловажен вклад учителя в эстетическое воспитание ребенка, в формирование его ценностных ориентиров: *Ist es falsch gewesen, was der Neulehrer Polzin damals zwei Jahre nach dem Krieg, in Szene setzte? Wir glauben es nicht, denn der Lehrer von damals war ein anderer als heute und die Kinder waren andere. Sechsendvierzig hatten manche von ihnen kalte Augen und ein hartes Herz, und der Zwanzigjährige hat sie lehren müssen, wieder das Einfachste zu empfinden: wie schön ein Sommerabend ist oder ein Morgen, wenn der Tau auf den Wiesen glitzert, wie schön ein Lied klingen kann oder die Zeile eines Gedichts. Denn*

der Genosse Suchomlinski, ein sowjetischer Pädagoge und Freund des Jürgen Polzin, hat Recht, wenn er behauptet: «Nur ein Kind, das **empfindet, was schön ist**, kann entscheiden, ob es den Stein ins Wasser oder auf die Nachtigall werfen soll». **Wer das Schöne nicht lieben kann, wird das Schlechte nicht hassen. Wer das Gute nicht kennt, wird das Böse nicht meiden. Wer sich nicht freuen kann, kann auch nicht trauern. Wem das aber verschüttet wurde, die Liebe und der Hass, die Freude und die Trauer, der ist kein ganzer Mensch** [23].

Сложно переоценить также воспитательную деятельность учителя в процессе духовного врачевания ребенка, перенесшего потрясения. Учитель выступает здесь как проводник в мир исцеляющего искусства не только для детей, но и для их родителей: Die Kinder machen ihm **Sorge**. Sie haben **das Lachen und das Weinen verlernt**. Die Not ist groß, und die Leute in diesem Dorf leben nicht gut miteinander. Wie sollen es da die Kinder tun? Polzin aber versucht es mit **der bewusstseinsverändernden Macht der Kunst**. Er beginnt mit den Kindern **Theater zu spielen**. Die Szenen schreibt er selbst, so gut er kann. Sie handeln vom Leben im Dorf, vom Bürgermeister beispielsweise, der Kartoffeln verschob [23].

Трудовое воспитание подрастающего поколения также является неотъемлемой частью воспитательного процесса: Es blieb nicht bei **dem reparierten Stuhl**. Ich nutzte **den Tattendrang meiner Klasse**: Manches andere wurde in diesen ersten Monaten geschafft und gebastelt. Es wurde ein **Schulgarten angelegt**, und einige machten, als es auf den Winter zugeht, mit Hilfe ihrer Väter **aus einem Benzinfäß einen Ofen** für unser Schulzimmer, während andere **Holz sammeln** – alles nicht sonderlich bemerkenswert, denn überall in Schulen und Fabriken und Häusern geschah damals Ähnliches, aber eine Veränderung war doch spürbar. Und für mich bedeutete alles einen großen Sieg. Auch als Väter und Mütter mir erklärten, ihre Kinder seien begeistert von mir, und als Gruber mit einem anerkennenden und ein wenig müden Lächeln meinte, die Sorgenklasse sei nicht wiederzuerkennen, was ich nur mit ihr angestellt habe [16].

Опыт в рабочей профессии самого учителя высоко ценится в художественной литературе ГДР: «...Vater war selten für uns da. Aber wir hatten eine Mutter. Später, bevor mein Studium begann, war ich selbst in **Vaters Chemiewerk**. Habe dort **mein praktisches Jahr abgeleistet**. Seitdem weiß ich, was **die Arbeit einem Menschen bedeuten kann**». Die steilen Falten in Brinkmanns Stirn glätteten sich ein wenig. **Prüfend** sah er die Lehrerin an. Wie alt mag sie sein? Kaum fünf und zwanzig. **Was weiß sie vom Leben?** [18].

Первое место среди значимых личностных качеств учителя занимают также идейность, его активная гражданская позиция: «Mir hat's seine Frau erzählt, dass er einige Jahre nicht Lehrer war wegen **politischer Unzuverlässigkeit**. Es hat damit begonnen, dass er es **abgelehnt hatte, die Hitler-Eiche zu bereden**» [13].

Необходимо отметить высокий профессионализм учителей, выражающийся в оригинальности методов преподавания:

1) Gottesknecht musterte ihn, dann fuhr er fort: «Ich habe nicht die Absicht, Sie im Deutschunterricht während dieser anderthalb Jahre mit **trockenen Fakten vollzustopfen**. Geistige Auseinandersetzung soll im Vordergrund unseres Unterrichts stehen. Dazu brauche ich **Ihre Mitarbeit**. Wir Deutschen haben immer zuviel geglaubt und zuwenig gewusst. Ich werde Sie nicht nach Ihrem Gedächtnis beurteilen, sondern **nach Ihren Gedanken**» [19];

2) Das war Klaus Dirksens Art. Er verlangte **viel selbständige Arbeit**, gab reichlich Literaturhinweise; im Übrigen musste sich jeder das Material **selbst beschaffen**. Wie, das war jedes Einzelnen Sache. Vor einem Jahr, als er die Klasse übernommen hatte, wollten einige, denen das zu viel Mühe machte, streiken. Solch harte Kost waren sie nicht gewöhnt. Bisher war ihnen vom Lehrer immer, gut **vorgekaut worden**. **Nun mussten sie selber beißen**. Klaus Dirksen hatte sich nicht aufs Handeln eingelassen [22]; в восприятии ученика как субъекта обучения: Wir sind alle in die gleiche Koppheister-Schule gegangen, und das Bild von der Welt, so wie man es uns dort gemalt hat, steht zu großen Teilen auf dem Kopf. Hier wollen wir ihm wieder

auf die Beine helfen. Wenn ihr denkt, das schaffe ich allein, dann habt ihr euch geschnitten. ***Ihr müsst mit ran. Ich habe keine Rezepte für euch, nur ein paar Regeln, aber die sind verlässlich*** und nunmehr nähern wir uns der Regel Numero eins, zu welchem Zwecke ich Ihnen ein Gedicht vorlese. Da staunt Ihr, was! Ja, staunt nur; ***nichts kann einem Lehrer mehr gefallen, als wenn seine Schüler staunen. Das Staunen ist ein Fundament, auf dem sich ganze Pyramiden von Wissen errichten lassen*** [17].

Высокий профессионализм педагога проявляется также в интегрированном подходе к преподаваемым дисциплинам, в особой творческой погруженности в происходящее на уроке, в способности принимать вызовы – во всем том, что можно обозначить как «искусство учить»: Es regnet. Ich gehe und ziehe die Fensterflügel auf. «Ruhe dort!» rufe ich in die Klasse. «Wir wollen nun in den Regen horchen». Ich fange an, über ***den Regenbogen*** zu reden, über ***Einfallswinkel***, über ***Spektralfarben*** ... Es klingelt. Ein jedes Mal ***ertappt*** mich dieses Klingelzeichen. Ich möchte noch zusammenfassen. Nein. Ich werde die Hausaufgaben diktieren. «Wir nehmen schnell die Tagebücher vor», sage ich. Frau Manthey steht in der Tür. «Es hat geklingelt, Kollege Wanzka! Ja, vor vier Minuten» [26].

В круг первостепенных компонентов, обеспечивающих высокий профессионализм учителя, входит также понимание психологических особенностей каждого этапа развития обучающихся. Учитель уделяет внимание всем детям, выслушивает каждого: «Sie ist eine gute Lehrerin, glaube ich». – «Kann sein», sagte Christian. – «Sie hat ***viel Geduld und hört immer zu***. Mit jedem Kind hat sie ***einen anderen Ton*** und ***einen ganz persönlichen Kontakt***. – «Ja, sagte Max. Wenn ich sie so sehe, frage ich mich, wo die vielen schlecht erzogenen Kinder herkommen. Vielleicht ist es ein gutes Alter; und die ersten Sachen fangen später an. ***Aber ihre Kinder kann man sich nicht besser wünschen***» [20]. Порой учитель понимает лучше самого ученика истинные мотивы его поступков: Eigentlich begreife ich erst heute, was er damals von mir wollte. Er hatte ***erkannt***, dass ***meine Hingabe für die anderen nur eine andere Form meiner Ichsucht*** war. Ich tat alles aus der Gier nach Anerkennung, nicht aus dem Begreifen einer Verantwortung. Nach dem Gespräch mit Herrn Dinter ahnte ich es vielleicht, aber ich gestand es mir nicht ein [15]. От внимания опытного педагога не ускользают и причины рассеянности детей на уроках, их снижающейся успеваемости, он понимает влияние семейных неурядиц на детей и пытается этому противостоять: Frau Reichwald ist seit fünfunddreißig Jahren Lehrerin. ***Sie kennt die Kinder***. Sie weiß, dass sich mancher Junge und manches Mädchen hinter ***Ungezogenheit, Auflehnung und Aufsässigkeit verbergen, um die eigene Empfindlichkeit nicht preiszugeben***. Sie weiß, dass ein plötzliches Nachlassen der Leistungen auf Krankheiten hinweisen kann oder auf ***Unstimmigkeiten innerhalb der Familie***. Sie weiß, dass die zweite Möglichkeit meist eher zutrifft als die erste. Krankheiten haben ihre Vorboten, sie kündigen sich an. ***Streit zwischen den Eltern stürzt wie ein Gewitter auf die Kinder nieder und verstört sie*** [21].

На втором месте по частотности упоминания находятся следующие личностные качества педагога: благодаря глубоким познаниям в сфере возрастной психологии опытный педагог влияет на настроение и познавательную деятельность подопечных, пользуется среди них высоким авторитетом, руководит их мыслями и чувствами: Da ließ uns Herr Magnus einfach sitzen und aufs Meer gucken. Nichts Anderes passierte, nur das. Und das war komischerweise viel. Hätte mir das einer vorher erzählt, hätte ich bestimmt gesagt: Na und? Was weiter? ***Herr Magnus ließ uns Zeit. Er schien um die Wirkung solch einer Nacht zu wissen. Woher wusste er das? Er ist doch ein alter Mann. Wieso weiß er besser Bescheid über mich als ich oft selber?*** [14]; выступает как мерило помыслов и поступков на протяжении всей жизни учеников, как воплощение их совести: Diesem meinem großen Feind verdanke ich es, wenn ***etwas aus mir geworden ist***. Auch heute noch – nach über vierzig Jahren – ***zehre ich von seinem Wissen***. Er hat mich zum Menschen gemacht. Ich werde ihm nie gleichen, denn

er steht unerreichbar in seiner Bildung und seiner moralischen Kraft über mir. **Er wurde in mir zu einer Art von Gewissen**, denn bei der oder jener Handlung sage ich mir: was würde er dazu sagen. Ihm gebe ich in Gedanken das, was ich geschrieben habe, zuerst zum Lesen. **Sein Urteil ist streng, aber richtig und gerecht** [11].

Развитые лидерские качества педагога-профессионала не умаляют, однако, его готовности к дискуссии, к восприятию плюрализма мнений и самокритике:

1) Er sah sich um und sagte, nach einem Blick in den Klassenspiegel: «Fräulein Rose Paal, Landarbeiterin, ich lese Ihnen **den Widerspruch von den Augenbrauen ab. Rücken Sie raus damit; wir sind gespannt**» [17];

2) Er sprach lange über dieses Thema, und mehr als seine Argumente, die Ingrid in mancher Hinsicht anzweifelte, beeindruckte sie **die Art, in der er sich darüber äußerte**. Ohne Zweifel hatte er doch mehr zu tun, als sich hier mit einer Praktikantin über ein Prinzip auseinanderzusetzen. Und dann **gefiel ihr, dass er ein Fragender blieb, der die Meinung seines Gesprächspartners wissen wollte** [14].

Понимание и принятие своей миссии в духовно-нравственном становлении воспитанников приводит педагога к бескорыстному служению своему делу, даже к самопожертвованию, к глубокому убеждению в важности превалирования общественных интересов над личными, к развитию профессионального чувства долга:

1) Es hatte die letzte Zeit nur noch zwei bis drei Dutzend Kinder in seinem Heim gegeben. Und weil kein Nachschub eintraf, war Waldstein fast überzeugt, die Schließung stünde bevor. Als jetzt das Gegenteil eintrat, war er **vor Freude erregt**. Ihm war es gleichgültig – obwohl er so was für sehr wahrscheinlich hielt, – dass jemand in Berlin geäußert hatte, zum Glück ist das Greilsheimer Haus noch nicht geschlossen, wir können es jetzt doch noch gebrauchen. Es gab nichts in den Jahren nach dem Krieg, was ihn so stark aufgewühlt hatte. Was war denn da über ihn gekommen? **Was für ein unerwartetes Glück? Ein Lohn für seine Geduld**. Er hatte sich vergessen geglaubt, und er war es vielleicht auch gewesen. Vergessen hin, vergessen her, **er wurde plötzlich wieder gebraucht. Seine Lehrkraft, seine Lehrauffassung!** [25];

2) Sie hatte neunundzwanzig verschiedene Leben zu bedenken. **Und lebte sie. Eben darin bestand hauptsächlich ihr eigenes Leben**. Nur in den Ferien entfernte sie sich von den Kindern, kam näher zu sich selbst und erwartete dann die Rückkehr der Kinder [20];

3) Wenn wir in der sechsten Stunde Deutsch hatten, und wir wären groggy – er sah das schon, wenn er in die Klasse kam – dann sagte er: «Wenn ich euch so sehe, kommt mich das große Elend an. **Leute, reißt euch zusammen. Denkt nicht, man braucht nur etwas zu tun, wenn man dazu Lust hat. Ich habe auch keine Lust, jetzt vor euch zu stehen. Aber darauf kommt es nicht an**» [15].

В произведениях писателей ГДР уделяется внимание и многим периферийным качествам педагога-наставника: это и важность внешнего вида, и моральный облик учителя, и любовь к импровизации, находчивость, умение ценить время, и отношение педагога к коллегам, в том числе к будущим, то есть к студентам-практикантам, искренняя забота о них. Все эти личностные свойства педагогов делают их образ правдивым и живым.

**Выводы.** В современной системе высшего профессионального образования, в которой принят компетентностный подход к подготовке специалистов, особое внимание уделяется качественному формированию личностно ориентированных компетенций будущих учителей. Оптимальные пути формирования этих компетенций и сегодня являются объектом научных дискуссий. Анализ литературных образов учителей-наставников на изучаемом языке, выделение в структуре личности образцового учителя ядерных и периферийных составляющих, которые обеспечивают его профессиональное мастерство, сравнение этих качеств со значимыми компетенциями, закрепленными в федеральном стандарте, могли бы способствовать успешному духовно-нравственному становлению будущих учителей иностранного языка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеева М. Г.* Литературная классика в обучении иностранному языку на старшем этапе // Современная парадигма гуманитарных исследований: проблемы филологии и культурологии : сб. ст. по материалам I Междунар. науч. конф. – М., 2015. – С. 202–205.
2. *Бузинова Л. М.* О терминах «учитель» и «преподаватель» в образовательной сфере // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 40. – Тверь, 2018. – С. 132–136.
3. *Димитриева В. Н.* Становление духовно-нравственной культуры студентов-филологов – будущих учителей в процессе реализации технологии развития критического мышления (на примере анализа рассказа А. П. Чехова «Черный монах») // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты : материалы IV Междунар. науч. конф. – Чита, 2011. – С. 151–156.
4. *Закирова О. В.* Представление об учителе в тексте Федерального государственного образовательного стандарта // Семантика. Функционирование. Текст : межвуз. сб. науч. тр. с междунар. участием. – Киров, 2018. – С. 221–226.
5. *Заславская О. В.* Профессиональная личность педагога: трактовки и гипотезы // Ученые записки Орловского гос. ун-та. Серия: гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 2(75). – С. 236–241.
6. *Кремер И. Ю.* Интегративный подход как основа формирования профессионально-компетентной личности будущего учителя // Вестник Донецкого педагогического института. – 2017. – № 3. – С. 25–31.
7. *Кумышева Р. М.* Симпатия и доверие к учителю как факторы мотивации учения // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество : материалы всерос. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2018. – С. 397–399.
8. *Леонова А. В.* Генезис проблемы формирования личности учителя в 1930–1980-е гг. // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 3. – С. 148–150.
9. *Трегубова Н. А.* К вопросу о личности учителя и эффективности его деятельности // Педагогическое образование: вызовы XXI века : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. Ч. 1. – Курск, 2017. – С. 57–59.
10. *Трофимова Н. Б.* Справедливость как нравственная характеристика личности будущего педагога // Известия ВГПУ. Гуманитарные науки. Психологические науки. – 2017. – № 4(277). – С. 225–228.
11. *Becher J. R.* Mein Lehrer : Aus «Auf andere Art so große Hoffnung» – Tagebuch 1950 – Eintragungen 1951. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1951. – 694 S.
12. Deutsche Literaturgeschichte. Von Anfängen bis zur Gegenwart. Hrsg. von W. Beutin, K. Ehlert, W. Emmerich, Ch. Kanz u.a., die 7., erweitt. Aufl. – Stuttgart ; Weimar : J. B. Metzler Verlag, 2008. – 761 S.
13. *Glase J.* Tausend Sonnen in einem See. – Halle (Saale) : Mitteldeutscher Verlag, 1971. – 113 S.
14. *Görlich G.* Den Wolken ein Stück näher. – Berlin : Kinderbuchverlag, 1985. – 264 S.
15. *Heiduczek W.* Mark Aurel oder ein Semester Zärtlichkeit. – Berlin : Verlag Neues Leben, 1974. – 146 S.
16. *Joho W.* Die Kastanie. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1971. – 328 S.
17. *Kant H.* Die Aula. – Berlin : Aufbau Taschenbuch Verlag, 1997. – 440 S.
18. *Neumann K.* Frank und Irene. – Leipzig : Leipziger Kinderbuch, 2005. – 250 S.
19. *Noll D.* Die Abenteuer des Werner Holt. Roman einer Jugend – Berlin : Aufbau Taschenbuch Verlag, 2002. – 298 S.
20. *Otto H.* Zeit der Störche. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1980. – 242 S.
21. *Probst A.* Wir brauchen euch beide. – Berlin : VOB Union Verlag, 1962. – 96 S.
22. *Richter G. R.* Hanna und Jörg. – Leipzig : Paul List Verlag, 1962. – 302 S.
23. *Sakowski H.* Die Ferienflotte aus Papier. Aus «Zwei Zentner Zärtlichkeit : Geschichten, Skizzen, Porträts». – Berlin : Verlag Neues Leben, 1989. – 211 S.
24. *Seghers A.* Der Lehrer. Erzählungen. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1951. – 64 S.
25. *Seghers A.* Das Vertrauen. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1973. – 454 S.
26. *Wellm A.* Pause für Wanzka oder die Reise nach Descansar – Berlin : Dtv Verlag, 2000. – 203 S.

Статья поступила в редакцию 17.04.2020

## REFERENCES

1. *Alekseeva M. G.* Literaturnaya klassika v obuchenii inostrannomu yazyku na starshem etape // Sovremennaya paradigma gumanitarnykh issledovaniy: problemy filologii i kul'turologii : sb. st. po materialam I Mezhdunar. nauch. konf. – M., 2015. – S. 202–205.
2. *Buzinova L. M.* O terminah «uchitel'» i «prepodavatel'» v obrazovatel'noy sfere // Inostrannyye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty : mezhvuz. sb. nauch. tr. – Vyp. 40. – Tver', 2018. – S. 132–136.
3. *Dimitrieva V. N.* Stanovlenie duhovno-nravstvennoj kul'tury studentov-filologov – budushchih uchitelej

v processe realizacii tekhnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya (na primere analiza rasskaza A. P. Chekhova «Chernyj monah») // Interpretaciya teksta: lingvisticheskij, literaturovedcheskij i metodiche-skij aspekty : materialy IV Mezhdunar. nauch. konf. – Chita, 2011. – S. 151–156.

4. *Zakirova O. V.* Predstavlenie ob uchitele v tekste Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta // Semantika. Funkcionirovanie. Tekst : mezhvuz. sb. nauch. tr. s mezhdunar. uchastiem. – Kirov, 2018. – S. 221–226.

5. *Zaslavskaya O. V.* Professional'naya lichnost' pedagoga: traktovki i gipotezy // Uchenye zapiski Orlovskogo gos. un-ta. Seriya: gumanitarnye i social'nye nauki. – 2017. – № 2(75). – S. 236–241.

6. *Kremer I. Yu.* Integrativnyj podhod kak osnova formirovaniya professional'no-kompetentnoj lichnosti budushchego uchitelya // Vestnik Doneckogo pedagogicheskogo instituta. – 2017. – № 3. – S. 25–31.

7. *Kumysheva R. M.* Simpatiya i doverie k uchitelju kak faktory motivacii ucheniya // Tendencii razvitiya obrazovaniya: pedagog, obrazovatel'naya organizaciya, obshchestvo : materialy vseros. nauch.-prakt. konf. – Cheboksary, 2018. – S. 397–399.

8. *Leonova A. V.* Genezis problemy formirovaniya lichnosti uchitelya v 1930–1980-e gg. // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2017. – № 3. – S. 148–150.

9. *Tregubova N. A.* K voprosu o lichnosti uchitelya i effektivnosti ego deyatel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie: vyzovy XXI veka : materialy VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. : v 2 ch. Ch. 1. – Kursk, 2017. – S. 57–59.

10. *Trofimova N. B.* Spravedlivost' kak нравstvennaya harakteristika lichnosti budushchego pedagoga // Izvestiya VGPU. Gumanitarnye nauki. Psihologicheskie nauki. – 2017. – № 4(277). – S. 225–228.

11. *Becher J. R.* Mein Lehrer : Aus «Auf andere Art so große Hoffnung» – Tagebuch 1950 – Eintragungen 1951. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1951. – 694 S.

12. Deutsche Literaturgeschichte. Von Anfängen bis zur Gegenwart. Hrsg. von W. Beutin, K. Ehlert, W. Emmerich, Ch. Kanz u.a., die 7., erweit. Aufl. – Stuttgart ; Weimar : J. B. Metzler Verlag, 2008. – 761 S.

13. *Glase J.* Tausend Sonnen in einem See. – Halle (Saale) : Mitteldeutscher Verlag, 1971. – 113 S.

14. *Görlich G.* Den Wolken ein Stück näher. – Berlin : Kinderbuchverlag, 1985. – 264 S.

15. *Heiduczek W.* Mark Aurel oder ein Semester Zärtlichkeit. – Berlin : Verlag Neues Leben, 1974. – 146 S.

16. *Joho W.* Die Kastanie. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1971. – 328 S.

17. *Kant H.* Die Aula. – Berlin : Aufbau Taschenbuch Verlag, 1997. – 440 S.

18. *Neumann K.* Frank und Irene. – Leipzig : Leipziger Kinderbuch, 2005. – 250 S.

19. *Noll D.* Die Abenteuer des Werner Holt. Roman einer Jugend – Berlin : Aufbau Taschenbuch Verlag, 2002. – 298 S.

20. *Otto H.* Zeit der Störche. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1980. – 242 S.

21. *Probst A.* Wir brauchen euch beide. – Berlin : VOB Union Verlag, 1962. – 96 S.

22. *Richter G. R.* Hanna und Jörg. – Leipzig : Paul List Verlag, 1962. – 302 S.

23. *Sakowski H.* Die Ferienflotte aus Papier. Aus «Zwei Zentner Zärtlichkeit : Geschichten, Skizzen, Porträts». – Berlin : Verlag Neues Leben, 1989. – 211 S.

24. *Seghers A.* Der Lehrer. Erzählungen. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1951. – 64 S.

25. *Seghers A.* Das Vertrauen. – Berlin ; Weimar : Aufbau-Verlag, 1973. – 454 S.

26. *Wellm A.* Pause für Wanzka oder die Reise nach Descansar – Berlin : Dtv Verlag, 2000. – 203 S.

The article was contributed on April 17, 2020

#### **Сведения об авторе**

*Алексеева Марина Геннадьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: margennal@yandex.ru

#### **Author information**

*Alekseeva, Marina Gennadyevna* – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: margennal@yandex.ru

*В. Ю. Арестова<sup>1</sup>, Т. П. Андреева<sup>2</sup>*

**КРИТЕРИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ  
ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ ЛЮБИТЕЛЬСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ  
К СЦЕНИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЧУВАШСКОГО НАРОДНОГО ТАНЦА**

<sup>1</sup> *Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,  
г. Чебоксары, Россия*

<sup>2</sup> *Чувашский государственный институт культуры и искусств,  
г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** Современная практика подготовки специалистов сферы культуры и искусства характеризуется определенными требованиями к студентам, к их профессиональным компетенциям, одна из которых – способность сохранять и популяризировать культурные ценности, в том числе фольклор и народное художественное творчество. Целью статьи является обоснование основных критериев, определяющих эффективную подготовку будущих руководителей хореографических любительских коллективов к сценической интерпретации чувашского народного танца. Термин «критерии» используется в данной статье для описания признаков, на основании которых можно судить о наличии или отсутствии у студентов знаний, умений и личностных качеств, необходимых для сценической интерпретации чувашского народного танца. Для определения критериев проанализирован чувашский народный танец с позиции его сценичности. Подробно рассматриваются следующие специфические черты: массовая форма исполнения, обусловившая бытование определенной хореографии, ее организационных и композиционных решений; зрелищность, исходящая из коммуникативной природы народного танца; условность языка танца, проявляющаяся в исторически сформированных характерных элементах его лексики; образность, отражающая самобытный характер чувашского народа. Перечисляются знания, умения и навыки, необходимые будущим руководителям хореографических любительских коллективов для сценической интерпретации чувашского народного танца.

**Ключевые слова:** *сценическая интерпретация народного чувашского танца, подготовка руководителей хореографических любительских коллективов.*

*V. Yu. Arestova<sup>1</sup>, T. P. Andreeva<sup>2</sup>*

**CRITERIA FOR TRAINING OF FUTURE LEADERS OF AMATEUR  
CHOREOGRAPHIC GROUPS FOR STAGE INTERPRETATION  
OF THE CHUVASH FOLK DANCE**

<sup>1</sup> *I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia*

<sup>2</sup> *Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia*

**Abstract.** The current training practice of cultural and an art sphere specialist is characterized by specific requirements for students and their professional competences. The ability to preserve and popularize cultural values, including folklore and folk art, is one of these requirements. The purpose of this article is to substantiate the main criteria of effective training of future amateur choreographic group leaders for stage interpretation of the Chuvash folk dance. In this article, the term «criteria» describes the features by which one can evaluate students' knowledge, skills and personality traits needed for the stage interpre-

tation of the Chuvash folk dance. These criteria are determined by the analysis of theatrical effectiveness of the Chuvash folk dances. In the course of analysis, the following specific features of theatrical effectiveness are considered in detail: participation of large numbers of people in performance, determining the existence of a certain choreography, organizational and compositional decisions; the visual appeal, emanating from the communicative nature of folk dance; the symbolism of dance manifested in historically formed characteristic elements of its language; the image reflecting distinctive character of the Chuvash people. The article lists the knowledge and skills needed by future leaders of amateur choreographic groups for stage interpretation of the Chuvash folk dance.

**Keywords:** *stage interpretation of the Chuvash folk dance, training of leaders of amateur choreographic groups.*

**Введение.** Объектом нашего исследования являются процесс и содержание профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических любительских коллективов к сценической интерпретации чувашского народного танца. Предмет исследования – критерии профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических любительских коллективов к сценической интерпретации чувашского народного танца.

Цель работы – проанализировать сценичность как необходимое качество чувашского народного танца для его сценической интерпретации и на этой основе определить критерии подготовки студентов к этому виду деятельности.

**Актуальность исследуемой проблемы.** В современных условиях глобализации и унификации культурного мира особенно остро стоит вопрос сохранения культурного разнообразия, т. к. оно провозглашается источником межкультурных диалогов, обменов, новаторства и творчества.

Исторически сложилось так, что чувашское профессиональное искусство черпало силы в собственных культурных традициях и в то же время развивалось благодаря контактам с великой русской и общемировой культурой. В становление и развитие чувашского хореографического искусства основополагающий вклад внесли выпускники Ленинградского академического хореографического училища им. А. Я. Вагановой. Именно они исполнили главные роли в премьерной постановке первого национального балета «Сарпиге» композитора Ф. Васильева в 1970 г. и на долгие годы обеспечили развитие не только чувашского балета, но и профессионального хореографического образования в Чувашской Республике.

Национальная хореография Чувашии представляет собой многоаспектное явление, различными сторонами которого, среди прочих, являются его репертуар, исполнительская школа и ведущие мастера сцены, сценическая форма и хореографическая лексика, академическая основа и национальное своеобразие, выразительность и образность, идущая от народного танца. Важный вклад в хореографическое искусство Чувашии вносят выпускники Чувашского государственного института культуры и искусств. Студенты – будущие руководители хореографических любительских коллективов – за период обучения в вузе должны научиться собирать, фиксировать, систематизировать, анализировать и интерпретировать фольклорно-хореографический материал. Данное требование входит в их профессиональные компетенции, а это означает, что от качества их знаний и умений зависит качество воспитания подрастающего поколения, на них лежит большая ответственность за сохранение национальной культуры и недопущение девальвации ценностного содержания культурного наследия народа.

**Материал и методы исследования.** Анализ сценичности народного (в том числе, чувашского) танца проводилось на основе изучения научных трудов, посвященных истории и теории хореографического искусства (П. Карп [1], Ю. А. Кондратенко [2], О. Н. Макарова [7] и др.); развития сценических форм чувашского народного танца (В. А. Милю-

тин [8]); характерных черт чувашского фольклора (М. Г. Кондратьев [3], Н. Р. Романов, В. П. Станьял [12], Т. В. Семенова [9] и др.). Основными методами исследования явились анализ искусствоведческой, культурологической, этнографической литературы; метод социо-этической оценки сценического произведения [6].

**Результаты исследования и их обсуждение.** В процессе сценической интерпретации народного танца часто поднимается важная проблема: насколько аутентичен танец? Мы придерживаемся мнения Алкиса Рафтиса, президента Международного совета по танцу СИД Юнеско, который предлагает использовать вместо термина «аутентичность» (“authenticity”) термин «верность» (“fidelity”), объясняя это так: «Верность обозначает степень сходства с оригиналом, большей частью недоступным, в то время как аутентичность подразумевает существование одного и единственного образца» [14]. Данная позиция, на наш взгляд, предостережет от применения стандартных приемов в изложении фольклорного материала, позволит избежать штампов и чрезмерной стилизации.

Современные исследователи, такие как Филипп Петровски, говорят о том, что некоторые танцевальные коллективы, например, Словацкий ансамбль народного творчества (SL'UK), полностью исключили идею постановочного народного танца и приступили к современной театральной программе, основанной на народных элементах [13, с. 176]. О драматизации как способе сценической интерпретации народного танца говорит В. Б. Стожилькович. Она определяет драматизацию как творческий процесс, в котором основные элементы ритуала, обычая, песни преобразуются, объединяются и «приводятся в действие». Для объяснения она использует термин «повествование через действие» [15, с. 38].

Появление хореографического искусства любого народа имеет историко-культурные предпосылки. Способность народа сочинять выразительные танцевальные движения, создавать в танце разнообразные построения и рисунки естественно выливалась в создание оригинальных танцевальных композиций и обуславливала зарождение уникальной танцевальной культуры, наделенной определенным смыслом.

В Чувашии ярким примером интерпретации чувашского фольклорного материала являются хореографические сюиты и танцы, созданные В. А. Ангаровым, последователем И. А. Моисеева. Игорь Александрович Моисеев, известнейший хореограф, руководитель Ансамбля народного танца СССР, положительно отзывался о творчестве В. А. Ангарова [4, с. 8].

Рассмотрим основные характерные черты чувашского народного танца, отмеченные в трудах исследователей чувашской культуры. В первую очередь, это работы В. А. Милютина [8], Т. В. Семеновой [9], сделавших записи хороводов с песнями и играми – *вайй*, танцев-плясок – *таий*.

Чувашский народ находил в танце возможность не просто отдохнуть или приятно провести время, но и выразить свои представления о смысле бытия, облекая их в хореографические формы. Любой обряд, будь то рождение ребенка и наречение его именем, свадьба или похороны, имел множество составляющих: танцевальное, музыкально-вокальное, драматическое, словесное искусство и пантомиму. Необычайно разнообразный, национальный чувашский танец неизбежно сопровождал значимые для чувашского народа события. Исследователи чувашской культуры пришли к выводу, что обряды и игры исполнялись по строго определенному порядку, который был утвержден с древнейших времен. Каждому танцу, песне, игре – любому действию было определено соответствующее время и место, что создавало определенную «программу», сценарий проведения обрядов, в которых угадывались признаки театрализованного представления.

Долгим был путь чувашского танца от бытования в народной среде до его сценического воплощения в первых чувашских профессиональных хореографических постановках, в том числе и в балете. Балет является особым феноменом культуры, имеющим спе-

цифические черты, такие как универсализм и общекультурность. Исследователи отмечают, что «балет проник даже в те культуры, которые не знали национальных аналогов» [11, с. 129]. Взаимоотношения национального танца и балета могут быть разными. Например, национальный танец может быть неким сценическим элементом, одним из выразительных приемов в системе пластических выразительных средств хореографического произведения, а может и служить основой художественного языка балетного спектакля. Если говорить об исторически сложившейся системе выразительных средств какого-либо хореографического произведения, в которой национальный танец является одним из элементов, то исследователи (например, О. Н. Макарова) сходятся во мнении, что национальный танец обычно включается в балет как дивертисмент, так и стилизованный народный танец для построения сквозного действия или для противопоставления классического и национального в танцевальных сюитах [7].

В любом случае, народный танец, для того чтобы он получил сценическое воплощение, должен быть сценичен. Содержание понятия «сценичность» менялось с течением времени. Довольно долго синонимом данному понятию служили «театральность» и «зрелищность». В широком смысле понятие «сценичность» подразумевает пригодность для сцены или, как, например, отмечает А. П. Варламова, это – «комплекс основополагающих качеств и разнообразных внешних примет, отвечающих требованиям сцены и служащих залогом зрительского успеха» [10, с. 215]. Известный балетный критик Ю. А. Кондратенко определяет сценичность как «особую характеристику среды, в которой существует танец» [2, с. 8]. Согласно его точке зрения, в языке танца изначально заложены некие общие универсальные качества, которые проявляются (обнаруживаются) в сценичности и преобразовываются в особенные доминирующие признаки. Интересной является его мысль о «матрице сценичности», под которой он подразумевает языковую систему именно театральной хореографии [2, с. 8].

Анализ искусствоведческой и театроведческой литературы показывает, что в числе доминирующих признаков сценичности отмечаются следующие:

- сюжетно-композиционное решение, совершаемое по законам драматургии, когда совпадают музыкальная и хореографическая драматургия и присутствует законченная форма (в народном быту развитию драматургических и композиционных признаков способствовал массовый характер народных танцев);
- условность языка танца: «чем более он условен, тем более выразительных возможностей он приобретает в сценической системе» [2, с. 20];
- хореографический образ, отражающий определенный эстетический идеал, исторически сформировавшийся у народа;
- зрелищность, во многом исходящая из коммуникативной природы народного танца.

Рассмотрим основные признаки чувашского танца, позволившие ему стать основой пластической выразительности в национальном хореографическом искусстве.

1. Массовая форма исполнения танцев. Издревле основной частью народных игрищ чувашей *уяв* и *вайй* были хороводы. О том, насколько массовыми и разнообразными по композиционному решению были хороводы, можно судить по тому факту, что на хороводы собиралась молодежь из соседних деревень и создавала по несколько хороводов одновременно, при этом вместе с хороводами могли исполняться и пляски (*таий*). В связи с этим интересные факты о композиционном решении игрищ молодежи приводит в своем исследовании Т. В. Семенова: «Девушки устраивались полукругом <...>. Восточный сектор круга оставался открытым. В центре круга постоянно отплясывали парни, приглашая девушек по очереди на танец. Другая часть молодежи немного в сторонке водила хоровод. Иногда каждая деревня устраивала свои круги. <...> С каждым куплетом песни направление движения менялось. Каждой песне соответствовал свой рисунок движения,

свой такт и правила игры» [9, с. 112–113]. Иными словами, это был синтез песенного творчества, драматического действия и танцевального искусства, движущим фактором которого являлась высокая музыкальная и хореографическая культура чувашского народа.

В своей работе «Национальная хореография» В. А. Милютин охарактеризовал чувашский народный танец. Исходя из этого описания, мы можем понять порядок танца – то, как он начинается, продолжается, что является самым выразительным смысловым моментом, как танец завершается. Вычленим из его описания узловые моменты, отражающие композиционное решение чувашских танцев. «Молодежь строго соблюдала порядок <...>. В середину круга с восточной, открытой стороны выходил ведущий – паччи. Он <...> три раза подходит, пританцовывая, к музыкантам. <...> Затем он внутри хороводного круга, пританцовывая, три раза проходит перед девушками по ходу часовой стрелки. После этого <...> выходит на середину круга. <...>. Потом <...> поворачивается по маленькому кругу по часовой стрелке <...>. Затем <...> направляется к восточной стороне. Здесь приглашает на танец своего друга <...>. Оба <...> выходят на середину круга и вместе исполняют <...> тройные притопы <...>. Затем расходятся по кругу в разные стороны. Трижды пройдя друг друга, <...> начинают выводить девушек на танец» [8, с. 234–235].

Из указанного выше напрашивается вывод, что в различных обрядах и ритуалах обнаруживаются признаки хореографической композиции, и это отвечает сущности сценичности. Данный признак – массовость – нуждается в организационном решении, что в естественной среде бытования обуславливает наличие определенной хореографии, а на сцене предполагает организационное и композиционное решение, принимаемое сценаристами и режиссерами-постановщиками, в котором временная и пространственная природа танца органично выражается средствами сценического искусства.

2. Следующий признак – исторически сформированные характерные элементы лексики чувашского танца. Анализ такого жанра, как хоровод, показывает, что наиболее характерными для чувашских хороводов являются круговые и полукруговые перестроения с фигурами «улитка», «ручеек», «ворота». В. А. Милютин отмечает церемониальность и ритуализированность в качестве отличительных черт танцевальной лексики чувашского танца, добавляя некоторые замечания: шаги в танце небольшие, а сгибание правого колена едва заметно [8, с. 12]. Характерные элементы лексики чувашского танца во многом формировались в тесной связи с народным песенным творчеством и в целом – с характерными чертами метроритмики чувашской музыки. Некоторые характерные черты чувашских хороводных обрядовых песен (*ув юрри*), среди которых – крайне медленный темп движения и внутрисловные распевы (в том числе разорванные паузой-вздохом) мелодий, выделял музыковед М. Г. Кондратьев [3, с. 58].

3. Особенности образного языка чувашских танцев. Чувства и настроения, идеи и нравственные представления, особенности жизни и деятельности – все это находило отражение в образном строе чувашского танца (как, впрочем, и в других видах народного творчества). Отдельно необходимо отметить, что в народных танцах зафиксировались лучшие качества национального характера. Для чувашей традиционно это скромность и трудолюбие. Об этих качествах (этических нормах) красноречиво говорят чувашские народные пословицы: *Ѕапата хуҫма вёренменнисене улаха кёртмеҫҫё* (Кто не научился плести лапти, того не пускают на вечеринку); *Ачаш ача ашшё пуҫне ҫухатать* (Избалованный сын погубит своего отца); *Пёрле улах ларнине ан ил, пёрле ута ҫулнине ил* (Выбирай не на вечеринке, а на сенокосе); *Мухтавлӑ хёр туйёнче намӑс курнӑ* (Хвалёная невеста на свадьбе осрамилась) и др. [12]. Возможно, что сдержанный характер многих чувашских танцев (в частности, женских танцевальных движений) перекликается с вышеупомянутыми этическими нормами, обусловившими стереотипы поведения и особенно сти национального самосознания чувашей.

4. Коммуникативная природа танца. Танец, если рассматривать его как социокультурное явление, представляет собой специфический процесс коммуникации. Информация, передаваемая в танце, – невербальная. Язык, используемый для этого, – язык тела: жестов, поз, движений, мимики – создает тот образ, который и является предметом коммуникации. Выразительные средства языка танца обретают свой содержательный смысл только в совокупности, в соотносительности с общей танцевальной структурой. В этом отношении ценным является мнение известного балетного историка и критика П. М. Карпа о том, что отдельный пластический мотив, определенная фигура танца не выражают, как правило, сами по себе до конца отчетливого смысла. Исследователь говорит о нелепости попыток «отыскать в каждом па конкретный, тем более общефилософский смысл» [1, с. 16]. Данное утверждение является справедливым как для народного, так и для сценического танца.

Коммуникация по своей природе является процессом двусторонним. С одной стороны, танец направлен на зрителя, воздействует на него, обладает преобразующей силой. С другой – получает своеобразный «ответ» от зрителя, т. е. сам испытывает влияние публики. В исследованиях, посвященных особенностям восприятия театральной публикой произведений искусства, подчеркивается, что сама суть театрального творчества обязывает актера, исполнителя учитывать реакцию зрительного зала. Об этом говорит И. Л. Куличков: публика влияет на развитие театра и вместе с тем театр формирует художественные вкусы своей публики [5, с. 222]. Мы, в свою очередь, подчеркиваем непревзойденную роль мастеров хореографического искусства, и прежде всего хореографов и балетмейстеров, в сохранении подлинного, народного характера национальной хореографии. Дело в том, что коммуникативная природа танца при условии бережного отношения к фольклору, грамотного сценического воплощения национального материала обеспечивает возможность культурного диалога между поколениями, что в целом позволяет сохранять этническую и культурную идентичность нации.

**Выводы.** Народный танец эволюционирует. Сегодня, утратив обрядово-ритуальный характер, но продолжая выполнять этнокультурную функцию, он стал выразителем национальной специфики в современной хореографии, основой ее художественной образности. Сценичность чувашского народного танца, проявляющаяся в массовой форме исполнения, условности языка танца, образности и зрелищности, обуславливает критерии подготовки будущих руководителей хореографических любительских коллективов к сценической интерпретации чувашского народного танца. К ним мы относим следующее.

Знания:

– сущности, цели и задач сценической интерпретации чувашского народного танца, методики обучения танцевальным движениям чувашского народного танца в любительском коллективе;

– основных принципов сценической интерпретации чувашского народного танца, исходящей из исторически сформированных характерных элементов его лексики;

– национально-этнического своеобразия танцевального материала, например, хороводов с песнями и играми – *вайй*, танцев-плясок – *ташй* и пр.

Умения:

– соотносить авторские постановки с фольклорными источниками;

– определять характерные национальные признаки в хореографических номерах;

– применять нестандартные приемы в изложении лексического материала при отсутствии штампов и чрезмерной стилизации.

Навыки:

– анализа и разработки драматургической основы интерпретируемого народного танца;

– анализа записи танца в исполнении носителей чувашской народной культуры с последующей организацией репетиционной работы;

– подбора музыкального сопровождения к танцам;  
– организационных и композиционных решений, исходящих из характерной массовой формы исполнения и коммуникативной природы чувашского народного танца;  
– работы над постановкой корпуса, рук, ног, отражающей национальную манеру исполнения; исполнения разнообразных движений и положений человеческого тела, традиционных для чувашской танцевальной культуры.

Главным критерием, на наш взгляд, является понимание и интерпретация невербального языка чувашского народного танца, его пластических интонаций, складывающихся в мотивы, темы и собственно специфический образ, отражающий духовный мир и самобытный характер чувашского народа.

Выявленные критерии могут быть положены в основу прогнозируемой и диагностируемой профессиональной подготовки будущих руководителей хореографических любительских коллективов к сценической интерпретации чувашского народного танца.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Карп П.* О балете. – М. : Искусство, 1967. – 230 с.
2. *Кондратенко Ю. А.* Теория формы в сценическом искусстве (начало XX века) // Вестник ВятГУ. – 2009. – № 1. – С. 127–130.
3. *Кондратьев М. Г.* К вопросу о типологии чувашской народной музыки // Чувашское искусство. Вып. 70 : труды ЧНИИ. – Чебоксары, 1976. – С. 53–73.
4. *Кондратьев М. Г.* Посланец Терпсихоры // Александр Ангаров. Маэстро народного танца : сборник статей, материалов и воспоминаний. – Чебоксары, 2011. – С. 5–13.
5. *Куличков И. Л.* Публика театра как эстетическая категория // Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2005. – № 7(47). – С. 220–223.
6. *Липская В. М.* Театральная критика как вид духовной деятельности в современной культуре : дис. ... канд. филос. наук : 17.00.08. – СПб., 1994. – 199 с.
7. *Макарова О. Н.* Национальный танец в русском и западноевропейском балете второй половины XX – начала XXI века : автореф. дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.01. – 2012. – 24 с.
8. *Милютин В. А.* Народная хореография // Чуваши: история и культура. Том 2. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2009. – С. 232–245.
9. *Семенова Т. В.* Особенности обрядового календаря чувашей в этноконтактной с татарами зоне : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.07. – СПб., 2015. – 261 с.
10. Театральные термины и понятия : материалы к словарю. Вып. 1. / сост. С. К. Бушуева и др. – СПб., 2005. – 250 с.
11. *Терентьева Н. А.* Балет как вид искусства и феномен культуры: сущностные характеристики и подходы к определению // Челябинский гуманитарий. – 2011. – № 1(14). – С. 128–132.
12. Чувашские пословицы, поговорки и загадки / сост. Н. Р. Романов, В. П. Станьял. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2004. – 351 с.
13. *Petkovski F.* Professional folk dance ensembles in Eastern Europe and the presentation of folk dance on stage // International Council for Traditional Music (ICTM) Study Group on Music and Dance in Southeastern Europe. – Belgrade : Faculty of music, 2016. – P. 173–178.
14. *Raftis A.* Stopping the decline of folk dance groups [Электронный ресурс]. – URL : [https://www.academia.edu/36390114/Stopping\\_the\\_decline\\_of\\_folk\\_dance\\_groups](https://www.academia.edu/36390114/Stopping_the_decline_of_folk_dance_groups).
15. *Stojiljković B. V.* Staged folk dance in theatrical narratives // 28th symposium ICTM study group on ethnochoreology. – Korčula, 2014. – P. 37–42.

Статья поступила в редакцию 14.04.2020

#### REFERENCES

1. *Karp P.* O baletu. – M. : Iskusstvo, 1967. – 230 s.
2. *Kondratenko Yu. A.* Teoriya formy v scenicheskom iskusstve (nachalo XX veka) // Vestnik VyatGU. – 2009. – № 1. – S. 127–130.
3. *Kondrat'ev M. G.* K voprosu o tipologii chuvashskoj narodnoj muzyki // Chuvashskoe iskusstvo. Vyp. 70 : trudy ChNII. – Cheboksary, 1976. – S. 53–73.

4. *Kondrat'ev M. G.* Poslanec Terpsihory // Aleksandr Angarov. Maestro narodnogo tanca : sbornik statej, materialov i vospominanij. – Cheboksary, 2011. – S. 5–13.
5. *Kulichkov I. L.* Publika teatra kak estetičeskaya kategoriya // Vestnik YuUrGU. Seriya: Social'no-gumanitarnye nauki. – 2005. – № 7(47). – S. 220–223.
6. *Lipskaya V. M.* Teatral'naya kritika kak vid duhovnoj deyatelnosti v sovremennoj kul'ture : dis. ... kand. filos. nauk : 17.00.08. – SPb., 1994. – 199 s.
7. *Makarova O. N.* Nacional'nyj tanec v russkom i zapadnoevropejskom baletе vtoroj poloviny XX – nachala XXI veka : avtoref. dis. ... kand. iskusstvovedeniya : 17.00.01. – 2012. – 24 s.
8. *Milyutin V. A.* Narodnaya horeografiya // Chuvashi: istoriya i kul'tura. Tom 2. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2009. – S. 232–245.
9. *Semenova T. V.* Osobennosti obryadovogo kalendarya chuvashej v etnokontaktnoj s tatarami zone : dis. ... kand. ist. nauk : 07.00.07. – SPb., 2015. – 261 s.
10. Teatral'nye terminy i ponyatiya : materialy k slovarju. Vyp. 1. / sost. S. K. Bushueva i dr. – SPb., 2005. – 250 s.
11. *Terent'eva N. A.* Balet kak vid iskusstva i fenomen kul'tury: sushčnostnye harakteristiki i podhody k opredeleniyu // Chelyabinskij gumanitarij. – 2011. – № 1(14). – S. 128–132.
12. Chuvashskie poslovicy, pogovorki i zagadki / sost. N. R. Romanov, V. P. Stan'jal. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2004. – 351 s.
13. *Petkovski F.* Professional folk dance ensembles in Eastern Europe and the presentation of folk dance on stage // International Council for Traditional Music (ICTM) Study Group on Music and Dance in Southeastern Europe. – Belgrade : Faculty of music, 2016. – P. 173–178.
14. *Raftis A.* Stopping the decline of folk dance groups [Elektronnyj resurs]. – URL : [https://www.academia.edu/36390114/Stopping\\_the\\_decline\\_of\\_folk\\_dance\\_groups](https://www.academia.edu/36390114/Stopping_the_decline_of_folk_dance_groups).
15. *Stojiljković B. V.* Staged folk dance in theatrical narratives // 28th symposium ICTM study group on ethnochoreology. – Korčula, 2014. – P. 37–42.

The article was contributed on April 14, 2020

#### **Сведения об авторах**

*Арестова Вероника Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: [arestova.veronika@gmail.com](mailto:arestova.veronika@gmail.com)

*Андреева Татьяна Павловна* – заслуженная артистка Российской Федерации и Чувашской Республики, доцент кафедры народного художественного творчества Чувашского государственного института культуры и искусств; e-mail: [balerinatatyana2009@yandex.com](mailto:balerinatatyana2009@yandex.com)

#### **Author information**

*Arestova, Veronika Yuryevna* – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogics of Primary Education, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: [arestova.veronika@gmail.com](mailto:arestova.veronika@gmail.com)

*Andreeva, Tatyana Pavlovna* – Honored Artist of the Russian Federation and the Chuvash Republic, Associate Professor of the Department of Amateur and Folk Arts, Chuvash State Institute of Culture and Arts; e-mail: [balerinatatyana2009@yandex.com](mailto:balerinatatyana2009@yandex.com)

*А. Р. Баянова*

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия*

*Технический колледж Казанского национального исследовательского  
технического университета им. А. Н. Туполева – КАИ, г. Казань, Россия*

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью корректировки дополнительного профессионального образования преподавателей высшей школы. Современные условия профессиональной деятельности требуют новых подходов к профессиональному развитию педагогов с соблюдением требований гибкости, адаптивности, актуальности и даже опережения к их личностно-профессиональным характеристикам. Автор полагает, что современные требования наилучшим образом отражает характеристика «конкурентоспособность преподавателя» как совокупность личностных и профессиональных способностей, потребностей, мотивации педагога, гарантирующих результат собственной педагогической деятельности и востребованность на рынке образовательных услуг. Цель статьи – раскрыть организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности преподавателя высшей школы в рамках дополнительного профессионального образования. Автором определено, что внутривузовское повышение квалификации педагога даст возможность более продуктивного совершенствования профессионально-личностных качеств, востребованных работодателем; обусловит карьерный рост педагога, его «встраивание» в корпоративную среду вуза. Опираясь на компетентный, средовый и ситуационный подходы, автор формулирует следующие организационно-педагогические условия профессионального развития педагогов: реализация инновационного потенциала корпоративной среды вуза; проектирование и сопровождение карьерных стратегий преподавателя высшей школы; проектирование и сопровождение карьерных стратегий преподавателя высшей школы; разработка и реализация индивидуальных модульных программ развития конкурентоспособности преподавателя высшей школы. Выделенные организационно-педагогические условия позволяют осуществить ресурсное развитие внутривузовской системы повышения квалификации педагогических кадров и осуществить профессиональное развитие педагога в рамках места работы (кафедры) без отрыва от профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** *высшая школа, конкурентоспособность преподавателя, корпоративная среда вуза, компетенции педагога, средовый подход, ситуационный подход, организационно-педагогические условия.*

*А. R. Bayanova*

## **ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF UNIVERSITY LECTURER COMPETITIVENESS**

*Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia*

*Technical College of Kazan National Research Technical University  
named after A.N. Tupolev – KAI, Kazan, Russia*

**Abstract.** The article relevance is conditioned by the need to adjust the additional professional education of university lecturers. Modern conditions of professional activity require new approaches to professional development of lecturers in compliance with the requirements of flexibility, adaptability, relevance and even advance to their personal and professional characteristics. The author believes that modern re-

quirements are best reflected by the characteristic *lecturer competitiveness* as a set of personal and professional abilities, needs, and motivation of the lecturer, which guarantee the result of their own pedagogical activity and demand for educational services on the market. The purpose of the article is to reveal the organizational and pedagogical conditions for university lecturer competitiveness developing in the framework of additional professional education. The author believes that the in-university advanced training of a lecturer will provide an opportunity for a more productive improvement of the vocational and personal qualities that the employer requires, and will determine the career growth of the lecturer, his or her «fitting» into the corporate environment of the university. Based on competent, environment and situational approaches, the author formulates the following organizational and pedagogical conditions for the professional development of university lecturers: implementation of the innovative potential of the university's corporate environment; designing and supporting the career strategies of a university lecturer; development and implementation of individual modular programmes for the development of university lecturer competitiveness. The revealed organizational and pedagogical conditions allow to carry out the resource development of the in-university system of advanced training of pedagogical personnel and to carry out the professional development of the university lecturer within the framework of the work place (department) without interruption from professional activity.

**Keywords:** *higher education, university lecturer's competitiveness, university corporate environment, university lecturer's competences, environmental approach, situational approach, organizational and pedagogical conditions.*

**Введение.** Изменения в высшей школе, введение новых профессиональных стандартов и требований к преподавателю высшей школы, зависящих от типа (уровня) образовательной организации, делают современную педагогическую карьеру очень динамичной. Педагогу необходимо постоянно поддерживать и наращивать собственные личностно-профессиональные характеристики, с тем чтобы быть конкурентоспособным, осуществлять профессиональную деятельность с высокой результативностью [1], гарантируя ее высокий уровень – качество предоставляемых образовательных услуг. Проблема исследования – поиск баланса между интересами педагога в своем профессиональном развитии и интересами образовательной организации в разрешении кадрового вопроса (формирования и развития педагогического корпуса).

Цель исследования – обосновать организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности преподавателя высшей школы как уникальной динамической характеристики, обеспечивающей высокое качество его профессиональной деятельности.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Конкуренция преподавателей высшей школы означает следующее: наличие требований к качествам преподавателя высшей школы; множественный выбор работодателем преподавателей высшей школы; наличие уникальных характеристик преподавателя высшей школы, делающих его необходимым работодателю. Существующая типология университетов (федеральные, национальные исследовательские, опорные и др.) также создает собственные шкалы «конкурентоспособности» педагога, идентифицируя ее по собственным показателям и динамике развития. Современная ситуация существенно усложнена внешними циклами конкурентоспособности: конкурентоспособностью педагогического корпуса, образовательной организации высшего образования, системы высшего образования [3]. И это создает новые условия профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, обуславливая необходимость непрерывного повышения его собственной конкурентоспособности и удержания позиций на рынке образовательных услуг.

**Материал и методы исследования.** На основе основных методов педагогических исследований (анализ теории и практики профессионального развития педагогов в современных условиях, нормативной документации высшего образования, трендов и стратегий развития высшего образования, синтез полученной информации, моделирование путей ре-

шения исследуемой проблемы) автором определен базис для выделения организационно-педагогических условий, способов, технологий и форм конкретных действий.

Наиболее оптимальным автор считает представление конкурентоспособности через совокупность «компетенций действия»: личностных самокомпетенций (self-skills), социальных «гибких» компетенций (soft-skills) и профессионально-педагогических «жестких» компетенций (hard-skills) [8], [9], которые должны быть оценены всеми участниками профессиональной деятельности педагога – им самим, педагогическим коллективом, вузом, студентом [2].

Соответственно, методологию исследования в первую очередь должен формировать компетентностный подход (И. А. Зимняя [5], А. В. Хуторской [10]) и др., обуславливающий связь между практической направленностью рынка образовательных услуг и конкурентоспособностью как личностной характеристикой преподавателя высшей школы. Теоретические знания создают основу для формирования умений; непрерывная отработка навыков позволяет сформировать конкретную компетенцию из необходимого спектра и развивать ее по мере реализации профессиональной деятельности и, при необходимости, дополнительного образования в узкой сфере.

Представление о высокой роли корпоративной среды вуза для развития конкурентоспособности преподавателя высшей школы привело нас к выводу о необходимости раскрытия основных положений средового подхода [7], [11]. Здесь корпоративная среда вуза выступает как нелинейная система с собственным порядком, обуславливает представление о корпоративной среде образовательной организации высшего образования как социокультурном развивающем образовании, способном выступать и как условие, и как ресурс, и как фактор, и как средство профессионального развития педагога. При нарушении баланса между преподавателем и средой (однаправленная детерминация) возникают ситуации рисков и возможностей, непременно приводящие к изменению состояния и новым вызовам для человека.

В каждый момент профессиональной деятельности педагог встает перед определенным выбором между способами разрешения возникающих задач – ситуациями, исходные условия которых далеки от универсальных. Ситуационный подход [4], [6] в контексте нашего исследования связан с анализом возникших ситуаций в пространстве высшей школы, корпоративной и образовательной среде вуза, педагогическом коллективе, влияющих на профессиональную деятельность преподавателя (стратегическую, тактическую, оперативную), и их разрешением – принятием решений и осуществлением профессиональных действий (деятельности). Ситуационная сложность дифференцируется индивидуально самим преподавателем высшей школы в зависимости от уровня его self-, soft- и hard-компетенций. Таким образом, ситуационный подход предстает как технологическая опора формирования приемов самоуправления и принятия решений преподавателем высшей школы.

Выделенные методологические основания компетентностного, средового и ситуационного подходов для развития конкурентоспособности преподавателя высшей школы в реалиях вуза обуславливаются практической реализацией следующих принципов:

- непрерывности, связывающего развитие системы высшего образования, университета и каждого преподавателя высшей школы – его уровень конкурентоспособности возникает как ответ на внешние и внутренние вызовы;
- субъектности, заключающегося в акцентировании конкурентоспособности преподавателя высшей школы как личностно необходимой характеристики, реализации потребности и способности к саморазвитию и личностно-профессиональному становлению;
- комплементарности, заключающегося в представлении усиливающейся дуальности спектра взаимодействий (между педагогом, педагогическим коллективом, корпоративной средой вуза). При возникновении профессиональных ситуаций, требующих решения, баланс поддерживается за счет характеристик «противоположной» стороны;

- позитивной конкурентоспособности, раскрывающегося в формировании поведенческих стратегий в рамках здоровой конкуренции – идет соревнование не за конкретное место (одно взамен другого), а за «победу над собой», динамику собственного личностно-профессионального развития преподавателя;

- сотрудничества, поддерживающего идею формирования эффективного педагогического коллектива, когда конкурентоспособность выступает в качестве механизма профессионального содействия и дополнения в отсутствие явной индивидуалистической направленности профессионального выживания;

- транспарентности, обуславливающего информационную открытость, диагностичность и прозрачность процесса развития конкурентоспособности преподавателя высшей школы с целью создания соревновательного эффекта и возможности обмена лучшими практиками.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Полагаем, что формированию конкурентоспособности преподавателя высшей школы будут способствовать определенные автором необходимые и достаточные организационно-педагогические условия – совокупность организационных и педагогических возможностей и действий, изменяющих существующую педагогическую систему для достижения поставленных целей.

***Первым условием выступает реализация инновационного потенциала корпоративной среды образовательной организации высшего образования.***

Каждое подразделение университета и его руководитель уникальным образом мобилизуют педагогических работников к достижению поставленных стратегических целей, и во многом именно от руководителя подразделения зависит, будут ли его работники конкурентоспособны во внутренней и внешней среде университета. По нашему мнению, множественные научные, организационные, методические мероприятия вуза (обязательные или специально созданные) возможно использовать как ресурс для роста конкурентоспособности преподавателя высшей школы. Это зависит в большей степени от руководящих стратегий. Приведем лишь несколько примеров использования потенциала корпоративной среды в рамках кафедр экспериментальной базы исследования (Казанского федерального университета):

1) базовый эффективный контракт коррелирует с организацией на кафедрах внутреннего мониторинга научно-педагогической деятельности преподавателей с высокой частотой реперных точек и контролем достижения поставленных целей;

2) привлечение зарубежных исследователей с целью развития новых направлений и улучшения результативности научной деятельности связывается с организацией внутренних кафедральных обсуждений (круглых столов, семинаров), лекций ведущих зарубежных исследователей;

3) усиление международной коллаборации и узнаваемости наших научно-педагогических школ в мировой науке развивается через сформированную на кафедре систему активного участия преподавателей в конференциях международного уровня в качестве организаторов и докладчиков.

Реализация данного организационно-педагогического условия способствует следующему: ориентации кафедры на стратегию развития университета (принцип непрерывности); развитию и поддержанию конкурентной среды; усилению позиции кафедры университета и ее руководителя; сплочению педагогического коллектива за счет реализации общих интересов при согласовании возможностей и научных интересов каждого преподавателя.

***Второе условие – проектирование и сопровождение карьерных стратегий преподавателя высшей школы.***

Многообразие траекторий карьерных стратегий педагога обусловлено множественным типом профессиональной деятельности: непосредственно преподавание, методическая

деятельность по проектированию содержания образования, научная деятельность (предметная, педагогическая сфера); воспитательная деятельность и прочее. Ориентир на карьерное развитие по педагогической, научной или административной линии должен быть выработан по согласованию с потребностями / возможностями работодателя (вуза) и самого преподавателя. Для реализации этого условия предлагается выделение роли сотрудника подразделения (кафедры) с высоким уровнем опыта и компетенций, в чьи задачи входит анализ потребностей, возможностей и рисков развития конкурентоспособности преподавателей. Он выступает в качестве проектировщика карьерных стратегий и тьютора, осуществляя профессиональную поддержку и помощь в реализации ступеней развития конкурентоспособности педагогов в рамках имеющихся возможностей корпоративной среды вуза.

Также высокая роль в педагогическом сопровождении развития конкурентоспособности преподавателей вуза отводится наставничеству как наиболее продуктивной форме межличностного профессионального взаимодействия. Наиболее продуктивным способом, по мнению автора, становится ориентация на узкую специализацию наставника – тот аспект деятельности преподавателя высшей школы, в котором он наиболее силен и имеет явные достижения, стремление к совершенствованию и готовность к передаче своих знаний и профессионального опыта, например: кураторы по науке, по учебно-методическому обеспечению, грантам и публикационной активности; наставник для молодых педагогов. Разделение наставнических функций позволяет выстроить индивидуальную работу с каждым преподавателем, усиливая его позиции и помогая заполнить профессиональные пробелы; полноценно развивать различные направления преподавательской деятельности в рамках кафедры; дать возможность каждому педагогу попробовать себя в роли наставника, что также влияет и на личную удовлетворенность, и на профессиональное развитие.

***Третье условие – разработка и реализация индивидуальных модульных программ развития конкурентоспособности преподавателя высшей школы.***

Динамика изменения требований к характеристикам конкурентоспособности преподавателя высшей школы предопределила следующие векторы изменений:

а) разработка вариационной модульной программы с обучающими модулями по всем направлениям преподавательской деятельности; сами модули также могут быть переменными по количеству часов обучения;

б) «включение» возможностей корпоративной среды в практико-ориентированное дополнение обучающим модулям. Например, семинар с приглашенными зарубежными специалистами может быть засчитан как теоретический компонент, а его кафедральное обсуждение – как практический компонент учебного модуля;

в) система зачетных часов по повышению квалификации: любая деятельность в рамках развития конкурентоспособности педагога оценивается темпорально и фиксируется. Например, организационная подготовка к участию в международной конференции, когда каждый преподаватель оказывается задействованным в процессе, может быть засчитана как практика организационно-управленческого модуля; обучение сотрудников свободному владению инструментами корпоративной цифровой платформы – практика цифрового модуля; разработка реальной рабочей программы дисциплины – практика методического модуля и др.

Такая структура работы по развитию конкурентоспособности позволяет системе повышения квалификации педагога быть гибкой, адаптивной, личностнонаправленной, использовать все возможности корпоративной среды, учитывать потребности работодателя, интересы, склонности и желания преподавателей. Программа развития конкурентоспособности преподавателя высшей школы создается индивидуально и корректируется по мере освоения модулей разного типа и участия в разнообразных видах профессиональной деятельности.

Три выделенных организационно-педагогических условия позволяют выстроить непрерывную систему повышения квалификации преподавателя высшей школы непосредственно на рабочем месте, без отрыва от преподавательской деятельности. Особенностью такой системы является собственное «производство» кадров вузом, т. е. подготовленных в рамках существующих традиций, профессиональных норм и востребованных работодателем. Переход с Head Hunting на Head Growing (с «охотника за головами» на «производителя голов») также дает возможность отбора перспективных студентов, их возвращения до научно-педагогических кадров. Создание ситуаций успеха в профессиональном сообществе формирует мотивацию и обуславливает развитие кадрового резерва с бесценным опытом лучших педагогических практик.

**Выводы.** Для развития конкурентоспособности преподавателя высшей школы необходима серьезная трансформация существующей системы повышения квалификации с учетом следующего: уменьшения сроков до 2 лет между повышениями квалификации и подтверждения соответствия занимаемой должности; выбора направления карьерных стратегий для каждого преподавателя высшей школы с возможностью их реализации; индивидуальной настройки на потребности самого преподавателя и его работодателя. Раскрытые в статье организационно-педагогические условия позволяют осуществить ресурсное развитие внутривузовской системы повышения квалификации педагогических кадров с учетом всех современных требований к преподавателю высшей школы (требования профстандарта, требования к занимаемой должности, потребности преподавателя, потребности потребителя, потребности работодателя). Повышение конкурентоспособности преподавателя высшей школы, в свою очередь, является обязательным условием совершенствования системы воспроизводства человеческого капитала – высшего образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Конкурентология : учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 468 с.
2. Баянова А. Р. К вопросу о сущности конкурентоспособности преподавателя высшей школы в современных условиях // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 6. – С. 24–29.
3. Глобальная конкурентоспособность российского образования. Материалы для дискуссии / под ред. Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина. – М. : НИУ ВШЭ, 2017. – 112 с.
4. Егорова И. А. Ситуационный подход к проблеме психологической компетентности преподавателя вуза // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2009. – № 1. – С. 99–104.
5. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
6. Кузьмина О. В. Ситуационный подход к исследованию компетентности во времени // Вестник Удмуртского университета. – 2015. – № 2. – С. 26–33.
7. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. – М. ; Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
8. Научно-методическое обеспечение профессионального роста педагога по подготовке кадров : научно-методическое пособие / под ред. В. Е. Козлова, С. В. Хусаиновой. – Казань : ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2019. – 156 с.
9. Степанова Л. Н., Зеер Э. Ф. Softskills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. – 2019. – № 8. – С. 65–89.
10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru>.
11. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

Статья поступила в редакцию 30.07.2020

REFERENCES

1. *Andreev V. I.* Konkurentologiya : uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya konkurentosposobnosti. – Kazan' : Centr innovacionnyh tekhnologij, 2013. – 468 s.
2. *Bayanova A. R.* K voprosu o sushchnosti konkurentosposobnosti prepodavatelya vysshej shkoly v sovremennyh usloviyah // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2019. – № 6. – S. 24–29.
3. Global'naya konkurentosposobnost' rossijskogo obrazovaniya. Materialy dlya diskussii / pod red. Ya. I. Kuz'mina, I. D. Frumina. – M. : NIU VSHE, 2017. – 112 s.
4. *Egorova I. A.* Situacionnyj podhod k probleme psihologicheskoj kompetentnosti prepodavatelya vuza // Vestnik Taganrogskogo instituta upravleniya i ekonomiki. – 2009. – № 1. – S. 99–104.
5. *Zimnyaya I. A.* Kompetentnostnyj podhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennyh podhodov k problemam obrazovaniya? (teoretiko-metodologicheskij aspekt) // Vyshee obrazovanie segodnya. – 2006. – № 8. – S. 20–26.
6. *Kuz'mina O. V.* Situacionnyj podhod k issledovaniyu kompetentnosti vo vremeni // Vestnik Udmurtskogo universiteta. – 2015. – № 2. – S.26–33.
7. *Manujlov Yu. S.* Sredovoj podhod v vospitanii. – M. ; N. Novgorod : Izd-vo Volgo-Vyatskoj akademii gosudarstvennoj sluzhby, 2002. – 157 s.
8. Nauchno-metodicheskoe obespechenie professional'nogo rosta pedagoga po podgotovke kadrov : nauchno-metodicheskoe posobie / pod red. V. E. Kozlova, S. V. Husainovoj. – Kazan' : FGBNU «Institut pedagogiki, psihologii i social'nyh problem», 2019. – 156 s.
9. *Stepanova L. N., Zeer E. F.* Softskills kak prediktory zhiznennogo samoosushchestvleniya studentov // Obrazovanie i nauka. – 2019. – № 8. – S. 65–89.
10. *Hutorskoj A. V.* Klyucheveye kompetencii i obrazovatel'nye standarty // Internet-zhurnal «Ejdos» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.eidos.ru>.
11. *Yasvin V. A.* Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. – M. : Smysl, 2001. – 365 s.

The article was contributed on 30 July, 2020

**Сведения об авторе**

*Баянова Альмира Рубисовна* – аспирант Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета; преподаватель Технического колледжа Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева – КАИ, г. Казань, Россия; e-mail: [almira-djl@mail.ru](mailto:almira-djl@mail.ru)

**Author information**

*Bayanova, Almira Rubisovna* – Post-graduate Student, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia; Lecturer, Technical College of Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev – KAI, Kazan, Russia; e-mail: [almira-djl@mail.ru](mailto:almira-djl@mail.ru)

*А. А. Бельчусов*

## **ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ ЦИФРОВОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНФОРМАТИКЕ**

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,  
г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** Проблемы разработки информационно-образовательных сред для организации и сопровождения учебного процесса, в том числе и по информатике, вызывают заслуженный интерес у многих исследователей. Тем не менее, вопросы создания информационно-образовательных сред для организации и сопровождения внеурочной деятельности, которая активно развивается как в самих школах, так и в учреждениях дополнительного образования, остаются непроработанными. В данной статье автор рассуждает о принципах построения таких систем, поясняя это на конкретных примерах из своего практического опыта по конструированию информационно-образовательных сред для организации и сопровождения дистанционных олимпиад и конкурсов. В ходе исследования сформулированы принципы создания информационно-образовательной среды: интеллектуализация; мобильность; интеграция с социальными сетями; интеграция с другими образовательными сервисами; мультимедиа и формат; соответствие контента содержательным линиям обучения информатике. Уделено особое внимание принципам, связанным с интеграцией, ввиду того что ресурсы для внеурочной деятельности школьников в последние десятилетия создаются достаточно активно, но обмен данными между ними, а также между ними и системами дистанционного обучения либо сильно затруднен, либо вообще невозможен. Автором показано, что работа в информационно-образовательной среде внеурочной деятельности оказывает положительное влияние на учителей и учеников. В частности, у учеников повышается самооценка, развиваются коммуникативные навыки, формируется интерес к информатике.

**Ключевые слова:** *дистанционные конкурсы, информационно образовательная среда, информатика, внеурочная деятельность.*

*A. A. Belchusov*

## **CREATING A DIGITAL INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR EXTRACURRICULAR ACTIVITY ON COMPUTER SCIENCE**

*I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia*

**Abstract.** The development of information and educational environments for the organization and support of the educational process, including Computer Science, draws attention of many researchers. Nevertheless, the issues of creation of information and educational environments to organize and support extracurricular activities, which are actively developing both in schools and in institutions of additional education, remain unsolved. The author discusses the principles of developing such systems, illustrating them with the examples from his practical experience in designing information and educational environments for organizing and supporting distance competitions and contests. The study resulted in developing the principles of creating an information-educational environment: intellectualization; mobility; integration with social networks; integration with other educational services; multimedia and format; compliance of the content with the content lines of teaching Computer Science. The author pays special attention to the principles of integration, in view of the fact that the resources for extracurricular activities for schoolchildren have been actively developed lately; however, the exchange of data between them, as well as be-

tween them and distance learning systems, is either rather complicated or impossible at all. The author has shown that extracurricular activities in information and educational environment have a positive effect both on teachers and students. Among other effects, there is a boost in students' self-esteem, communicative skills, and interest in Computer Science.

**Keywords:** *distance contests, information and educational environment, Computer Science, extracurricular activities.*

**Введение.** Суть исследования заключается в изучении принципов построения информационно-образовательных сред для организации и сопровождения внеурочной деятельности по информатике. Вопросами внеурочной деятельности по предмету занимались М. Н. Борисов, Г. В. Бубекина, Н. П. Булатов, Д. В. Григорьев, Р. И. Горохова, О. Ф. Кабардин, В. И. Казаренков и др. Теоретические основы применения средств обучения и информационно-коммуникационных технологий в образовании разрабатывали С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун, И. М. Осмоловская, Е. О. Иванова, О. А. Ильченко, М. П. Лапчик, Е. С. Полат, И. В. Роберт, Н. В. Софронова. Проблема исследования заключается в динамичном развитии внеурочной деятельности по информатике, активном использовании для ее практического осуществления сети Интернет при недостаточной теоретической проработанности принципов построения соответствующих информационно-образовательных сред. Целью работы является обоснование и формулировка принципов построения информационно-образовательных сред для организации и сопровождения внеурочной деятельности по информатике.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Для сопровождения внеурочной деятельности в последние десятилетия стали стихийно возникать ресурсы, которые позволяли проводить олимпиады по программированию, конкурсы по компьютерной графике, криптографии и шифрованию, информационным технологиям, логике и другим областям информатики. Все они явились реакцией на то, что среди учеников и их родителей возник спрос на подобные образовательные услуги в связи с сильной активизацией внеурочной деятельности по информатике. Однако в конкретной школе предоставить эти услуги учащимся было не всегда возможно. Иногда это происходило в силу небольшого количества, выраженного в абсолютном отношении, учащихся, заинтересованных в этом, а иногда по причине загруженности и недостаточной квалификации педагога. Сложившееся положение дел требует своего изучения, а принципы создания информационно-образовательных сред для сопровождения внеурочной деятельности по информатике – научного обоснования.

**Материал и методы исследования.** Объектом исследования была информационно-образовательная среда, а предметом – информационно-образовательная среда внеурочной деятельности по информатике. Материалом исследования выступали образовательные порталы, социальные сети, системы дистанционного обучения и автоматической проверки компьютерных программ. Методами исследования являлись анализ, синтез, формализация и моделирование, анкетирование, изучение и обобщение педагогического опыта.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Информационно-образовательная среда – это совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов учебного информационного взаимодействия между обучающимися, обучающим и средствами информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), ориентированных на следующее:

- формирование познавательной активности обучающегося;
- осуществление деятельности с информационным ресурсом при условии наполнения компонентов среды предметным содержанием;
- информационное взаимодействие между пользователями и ИКТ, взаимодействующими с субъектом информационного общения и личностью;

– интерактивное информационное взаимодействие между субъектами среды (обучающиеся, обучающие) и объектами (программно-методические и информационные ресурсы) среды, отображающими закономерности и особенности данной предметной области или областей [5].

На текущий момент информатика – одна из самых быстро развивающихся наук, поэтому ее воплощение в виде школьного предмета также требует постоянного обновления. Наиболее быстро на эти изменения реагируют системы дополнительного образования и внеурочной деятельности школьников.

Анализ имеющейся педагогической литературы показывает, что существует несколько подходов к определению понятия «внеурочная деятельность (работа)». В стандартах нового поколения внеурочная (внеучебная) деятельность учащихся понимается как деятельностьная организация на основе вариативной составляющей базисного учебного (образовательного) плана, организуемая участниками образовательного процесса, отличная от урочной системы обучения: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, КВНы, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т. д.; занятия по направлениям внеучебной деятельности учащихся, позволяющие в полной мере реализовать требования федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [4].

Внеучебная деятельность школьников – понятие, объединяющее все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации [2].

Исходя из определения, а также анализа научно-методической и педагогической литературы, выделим основные цели внеурочной деятельности школьников по информатике и ИКТ:

- развитие творческих способностей, интеллекта и логического мышления школьников в ходе работы с информацией;
- усвоение учениками социального опыта, необходимого для жизни в информационном обществе, и формирование принимаемой открытым информационным обществом системы ценностей;
- расширение и углубление знаний по информатике и ИКТ со способными учащимися и коррекция знаний слабоуспевающих, формирование навыка самостоятельного приобретения знаний с помощью средств информационных технологий [6].

Основная цель информационно-образовательной среды для организации внеурочной деятельности – это активизация познавательного интереса школьников в области информатики и информационно-коммуникационных технологий, повышение мотивации к изучению данной предметной области.

Приведем принципы создания информационно-образовательной среды:

- интеллектуализация;
- мобильность;
- интеграция с социальными сетями;
- интеграция с другими образовательными сервисами;
- мультимедиа-формат;
- соответствие контента содержательным линиям обучения информатике.

Интеллектуализация информационно-образовательной среды велась по нескольким направлениям. В частности, использовалась вопросно-ответная система для поддержания обратной связи с пользователями информационно-образовательной среды, в данном случае это школьники и учителя.

Вопросно-ответная система изначально была реализована на сервисе <http://iii.ru/> (рис. 1). Однако из-за ограничения, введенного многими браузерами на показ flash-объектов, ее пришлось перенести на сервис <https://dialogflow.com/> (рис. 2). В обоих случаях реакция

системы на вопросы пользователей информационно-образовательной среды была успешна. Шаблоны вопросов были сгруппированы в двадцать три категории, которые были связаны с основными видами деятельности и осуществляемы учащимися в информационно-образовательной среде (получение заданий, результатов, ход конкурса и получение награды). В общей сложности было создано свыше 500 шаблонов для диалогов. Когда мы проводили опрос среди пользователей информационно-образовательной среды, то 72 % опрошенных ответили, что им помог информационный агент.



Рис. 1. Интерфейс вопросно-ответной системы, реализованный с помощью сервиса <http://ii.ru/>

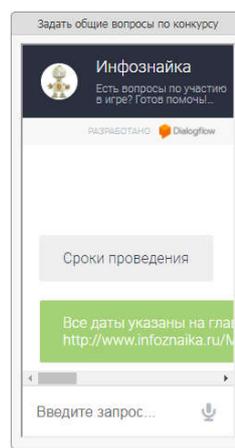


Рис. 2. Интерфейс вопросно-ответной системы, реализованный с помощью сервиса <https://dialogflow.com/>

Другое направление заключается в оценке ответов участников различных мероприятий, где даются ответы открытого типа. Они проходят проверку с помощью лексических анализаторов. Последние, безусловно, не служат полной заменой педагога-эксперта, проверяющего ответы, но являются достаточно хорошим подспорьем в анализе поступивших ответов. Третье направление интеллектуализации было сконцентрировано на определении степени уверенности ответов учеников при прохождении ими онлайн-тестирования. Оценка степени уверенности осуществлялась путем анализа движений мыши. Траектория движения мыши оцифровалась и вместе с ответами учащихся подавалась на вход нейронной сети. При этом было замечено, что при неуверенном ответе траектория движения была длиннее, содержала пересечения и петли. Так происходило обучение нейронной сети, после которого она уже могла определять степень уверенности ученика в своем ответе.

Следующее направление – это мобильность. Разработанное нами мобильное приложение [9] используется учащимися при регистрации в информационно-образовательной среде. А после регистрации позволяет ученику, выбравшему требуемый конкурс (рис. 3), проходить тестирование в двух режимах, «конкурсном» и «тренировочном», с сохранением данных в базе портала Инфознайка.

Работа в тренировочном режиме предполагает тестирование по материалам конкурсов прошлых лет, при этом правильные ответы сразу же демонстрируются после прохождения тестирования. Конкурсный режим предполагает участие в проходящем в данный момент конкурсе, при этом правильные ответы, разумеется, не показываются после прохождения тестирования. Результаты сообщают ученику после наступления сроков подведения итогов.

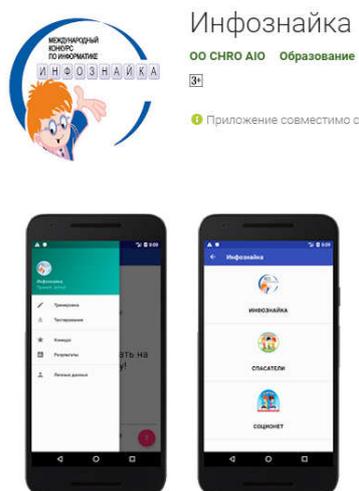


Рис. 3. Мобильное приложение «Инфознайка»

Интеграция с социальными сетями идет по пути взаимного дополнения возможностей информационно-образовательной среды и социальной сети для организационно-методического сопровождения дистанционного конкурса. Социальные сети дают возможность предоставлять конкурсные работы, загружая их в альбомы сообщества (рис. 4), проводить подсчет голосов по числу лайков, поставленных той или иной работе.

#### Конкурс медийных работ: Правила дорожного движения глазами детей

Работы принимаем до 20.11.19. Работы могут быть выполнены как сразу на компьютере, так и на бумаге, а затем оцифрованы.

Учащиеся, чьи работы наберут наибольшее число лайков получают дипломы, остальные получают сертификаты. Сертификаты и дипломы предоставляются в электронной форме

Работы должны быть зарегистрированы на сайте <http://media.infoznaika.ru/>

207 фотографий · Редактировать альбом · Комментарии к альбому · Скачать альбом



Рис. 4. Работы, присланные на конкурс «Правила дорожного движения глазами детей»

Образовательная среда позволяет вести учет работ, заявок, определять рейтинги, формировать списки победителей. На конкурс «Правила дорожного движения глазами детей» было прислано в общей сложности 207 рисунков и 17 видеороликов.

Конкурс проводился с целью стимулирования и мотивирования школьников к проявлению творчества и креативности в форме создания мультимедийных продуктов. В наше время интерес школьников к мультимедийным технологиям активно возрастает. Видео, рисунки, мультфильмы – в таком формате информация для них привлекательна. Школьники и сами с удовольствием создают медийные продукты [1], [3].

Мы решили предоставить на страницах журнала «ИнфоЗнайка-Медиа» (<http://media.infoznaika.ru/>) место для детских работ и провести «Конкурс-Медиа».

Конкурс проводился в течение всего учебного года с октября 2019 по май 2020 г. Пятого числа каждого месяца объявлялась новая конкурсная тематика. Работы принимались до 20 числа каждого месяца. Объявление финалистов и победителей – 25 числа каждого месяца. Участником конкурса мог являться ученик 1–11 классов общеобразовательных школ, лицеев или гимназий. Конкурс проводился в двух номинациях: рисунок и анимация (видео). Любой участник имел право представить по одной работе в каждую из номинаций.

Ученику для участия в конкурсе было необходимо выложить работу в официальной группе ВКонтакте в специальном альбоме конкурса для рисунков или анимации (видео); сообщить своему учителю ссылку на выложенную работу. Выложенная работа должна быть подписана следующим образом: название работы (ФИО, школа). Например, так: «С помощью науки мы создаем роботов (Иванов А. А., Гимназия №1)». А также должны быть указаны хэштеги: #инфоЗнайка, #конкурс. Учителю для подачи заявки на своего ученика на конкурс необходимо было зайти на интернет-сайт конкурса и пройти следующие шаги: указать данные ученика и ссылку на работу, вступить в официальную группу и наблюдать за ходом конкурса.

Учитель имел право: голосовать за работы, представленные на конкурс; приглашать своих коллег и официальную группу и предлагать им оценить представленные работы; делать репосты информации о конкурсе. Победителями конкурса становились 10 % от представленных на конкурс работ, набравших наибольшее количество лайков.

Такая интеграция оказалась очень удачной, в том числе она позволила участникам конкурса приглашать к голосованию своих друзей, расширяя аудиторию конкурса, создавая тем самым некое сообщество участников конкурса.

Следующее направление интеграции заключалось в публикации новостей, событий, происходящих в информационно-образовательной среде сообщества в социальной сети (рис. 5). Публиковалась информация о ключевых датах конкурса, об известных событиях в сфере информационных технологий, в том числе и о новых материалах в методической копилке: тестах, конспектах уроков и т. д. Это позволяло представлять работы более широкой аудитории.

НОВОЕ в методической копилке: Технологическая карта урока

Автор: Гузова Тамара Ивановна (Красноярский край, Абанская СОШ№4, учитель информатики)

Аннотация: Это первый урок в блоке «Табличные информационные модели» главы «Информационное моделирование». Цель урока: "Расширить представления учащихся о табличных информационных моделях, закрепить навыки создания таблиц". Задачи урока: рассмотреть структуру, тип и правила заполнения таблиц. Научиться создавать и редактировать табличные модели. Подробнее на <http://teacher.infoznaika.ru/>

**Рис. 5. Кросспостинг информации о новых материалах в методической копилке сообщества в социальные сети**

Интеграцию с другими образовательными сервисами рассмотрим на примере Яндекс.Контест [8]. Как видно из названия, сервис был разработан компанией Яндекс. Он хорошо зарекомендовал себя при проведении олимпиад по программированию. Для проведения олимпиады по программированию Инфознайка-Профи в информационно-образовательной среде был создан ресурс <https://profi.infoznaika.ru/>. Он поддерживал распространенные в школьной среде языки программирования: Pascal, Basic, C++. В дальнейшем в связи с появлением в школах языка Python встал вопрос либо о разработке обновления ресурса <https://profi.infoznaika.ru/>, либо об использовании стороннего сервиса, который обеспечивал бы компиляцию программ, написанных на языке Python. Кроме этого, нужно было учитывать и тот факт, что олимпиада по программированию Инфознайка-Профи вошла во всероссийский перечень олимпиад. Это привело к существенному возрастанию количества участников и соответственно к росту технических требований к самому ресурсу. Было решено попробовать интеграцию с сервисом Яндекс.Контест, который осуществлял компиляцию программ, проверку их на наборе тестов, определение штрафного времени и подсчет рейтинга. Регистрация заявок на участие в конкурсе, формирование наградных материалов, подведение итогов по классам остались за ресурсом <https://profi.infoznaika.ru/>.

Во время общения с учителями, которые заявляли своих учеников на наши конкурсы и работали в нашей информационно-образовательной среде, мы обнаружили, что многие учителя, которые преподают информатику, не имеют базового профильного образования. Среди таких учителей удалось выделить три большие группы:

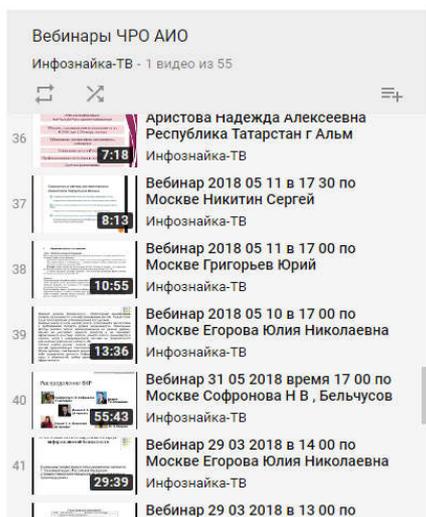
- учителя, имеющие технологическое и естественнонаучное образование (технологии, математики, физики и др.);
- учителя-гуманитарии (младшие классы и собственно гуманитарии);
- те, кто не имел педагогического образования [10].

Отсутствие у учителя базового образования затрудняло участие его и его учеников в конкурсе. Кроме того, объективно наблюдалась нехватка учителей информатики в школах. Видя эту проблему, мы подали заявку и успешно выиграли в декабре 2017 года президентский грант № 17-2-008432 «Каждой сельской школе – по учителю информатики». Во исполнение этого гранта мы разместили в информационной-образовательной среде курсы по программе переподготовки на учителя информатики. Было обучено свыше 100 учителей. Для каждой группы был создан свой учебный план, предусматривающий по окончании обучения защиту выпускных квалификационных работ. Для того чтобы учителя, проходящие переподготовку, могли составить свое представление о предлагаемых курсах и защите выпускных квалификационных работ, на YouTube были созданы два канала: «Вебинары ЧРО АИО» и «Защита ВКР в ЧРО АИО» (рис. 6 и 7).

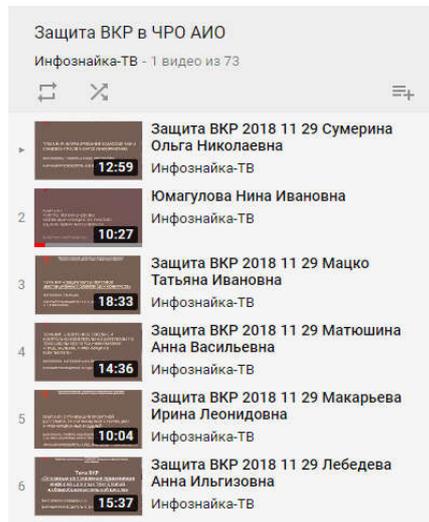
Обучение учителей велось в системе дистанционного обучения (СДО) Moodle, которая была интегрирована в информационно-образовательную среду за счет того, что СДО Moodle поддерживает API, которые дают доступ ко всем ее основным функциям. Таким образом, регистрация учителя в информационно-образовательной среде позволяла автоматически провести его регистрацию в СДО Moodle, что давало ему возможность незамедлительно приступить к обучению. Защита выпускных квалификационных работ проходила в среде проведения вебинаров BigBlueButton, которая была связана через соответствующий plug-in с СДО Moodle. Здесь мы видим интеграцию системы дистанционного обучения, сервиса проведения вебинаров, видеосервиса YouTube и портала дистанционных конкурсов.

Идея публикации выступлений учителей на видеосервисе YouTube и размещения их работ в методической копилке <http://teacher.infoznaika.ru/> нашла свое дальнейшее продолжение в создании видеожурнала для учителей и школьников «Инфознайка-Медиа». Это образовательный видеожурнал о научных исследованиях и методических разработках российских и зарубежных педагогов в области дистанционного обучения, преподава-

ния информатики и других предметов. Он дает возможность наглядно рассказывать в статьях о новых методиках и педагогических разработках при помощи видеовставок образовательного канала «ИнфоЗнайка-ТВ». Журнал выходит 1–2 раза в месяц, на текущий момент уже подготовлено восемь номеров журнала.



**Рис. 6. Канал вебинаров**



**Рис. 7. Канал защиты выпускных квалификационных работ**

Соответствие контента методической копилки [7] содержательным линиям обучения информатике обеспечивалось классификаций загружаемых материалов по следующим критериям:

- рубрики;
- темы;
- класс;
- формат;
- профиль;
- ступень;
- кому рекомендовано.

На текущий момент статистика методического портала <http://teacher.infoznaika.ru/> говорит о том, что учителями загружено 487 работ, а прошло экспертизу и опубликовано 296 из них. Самыми востребованными рубриками портала являются презентации – 124 публикации и планы-конспекты уроков – 92 публикации.

Кроме того, соответствие содержания можно обеспечить подбором самих конкурсов и олимпиад. Например, линии «формализация и моделирование», «информационные технологии», «информационные процессы», «компьютер» и т. д. широко представлены в конкурсе по информатике и информационным технологиям «ИнфоЗнайка» (<https://infoznaika.ru/>). Линия «алгоритмизации и программирования» лежит в основе олимпиады «Профи» (<https://profi.infoznaika.ru/>). Компьютерная графика и анимация активно используются в конкурсе медийных работ (<http://media.infoznaika.ru/>). Информационно-коммуникационные технологии лежат в основе конкурса «Найди ответ в WWW» (<https://search.infoznaika.ru/>).

Работа в информационно-образовательной среде оказывает влияние на учителей и учеников. Результаты такого влияния отражены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

## Направление использования ИОС

Направление	%
Для формирования портфолио	66
В отчетах методического объединения учителей информатики	54
Для индивидуальной работы с одаренными детьми	65
Как промежуточный тестовый контроль	27
На уроках информатики как дополнительный материал	64
Для стенгазет	32
Для проведения школьных турниров / декад и т. д. по информатике	54

Таблица 2

## Влияние конкурса на учащихся

Вопрос	%
Повысился интерес к предмету «информатика»	55
Развились коммуникативные навыки учащихся	59
Ученики стали использовать время, проведенное в интернете, для подготовки к конкурсам	60
Широкий выбор различных конкурсов	69
Повысилась самооценка ученика	70

**Выводы.** Таким образом, если создавать информационно-образовательную среду с учетом следующих принципов, а именно интеллектуализации, мобильности, интеграции с социальными сетями, интеграции с другими образовательными сервисами и соответствия контента содержательным линиям обучения информатики, то ее можно успешно использовать для формирования портфолио, индивидуальной работы с одаренными детьми и на уроках информатики в качестве дополнительного материала. Кроме того, у учащихся повышается самооценка, развиваются коммуникативные навыки, а время, проведенное в интернете, они начинают использовать для подготовки к конкурсам и олимпиадам.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бужинская Н. В., Васева Е. С., Шубина Н. В. Организация онлайн-взаимодействия участников учебного процесса в условиях цифровой образовательной среды // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 10(143). – С. 44–49.
2. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. – М. : Просвещение, 2011. – 223 с.
3. Казаченок Н. Н. Организация и проведение конкурса компьютерной графики как новый подход к формированию профессиональной компетенции учащегося // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. – 2015. – № 14. – С. 102–107.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 29.12.2014 №1644) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://legalacts.ru/doc/prkaz-minobrnauki-gf-ot-17122010-n-1897/>.
5. Роберт И. В. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. – М. : Бинوم. Лаборатория знаний, 2012. – 69 с.
6. Рыжова Н. И. Тенденции развития содержания внеурочной деятельности школьников по информатике и математике в условиях информатизации и модернизации российского образования // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 4-1. – С. 94–107.
7. Симакова Т. П. Интернет-портал методических материалов как открытое информальное образовательное пространство // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – М., 2015. – С. 146–149.

8. *Смирнов В. А.* Использование сервисов автоматической проверки решений в преподавании программирования в высших учебных заведениях // *Современные технологии в науке и образовании : сборник трудов Международного научно-технического форума.* – Рязань, 2018. – С. 31–33.
9. *Софронова Н. В.* Мобильное приложение для проведения дистанционного конкурса // *Интернет-технологии в образовании : материалы научно-практической конференции.* – Чебоксары, 2018. – С. 5–11.
10. *Sofronova N. V., Romanenko Y. A., Belchusov A.A., Ignatieva E. A.* Public Organizations in the Development of Informatization of Education: A Case Study from Russia // *Journal of History Culture and Art Research.* – 2019. – Vol. 8, Iss. 3. –P. 46–59.

Статья поступила в редакцию 11.12.2019

#### REFERENCES

1. *Buzhinskaya N. V., Vaseva E. S., Shubina N. V.* Organizaciya onlajn-vzaimodejstviya uchastnikov uchebnogo processa v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* – 2019. – № 10(143). – S. 44–49.
2. *Grigor'ev D. V.* Vneurochnaya deyatel'nost' shkol'nikov. Metodicheskij konstruktor. – М. : Prosveshchenie, 2011. – 223 s.
3. *Kazachenok N. N.* Organizaciya i provedenie konkursa komp'yuternoj grafiki kak novyj podhod k formirovaniyu professional'noj kompetencii uchashchegosya // *Vestnik Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v prepodavanii estestvennonauchnyh disciplin.* – 2015. – № 14. – S. 102–107.
4. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya: prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.12.2010 № 1897 (red. ot 29.12.2014 №1644) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n-1897/>.
5. *Robert I. V.* Tolkovoj slovar' terminov ponyatijnogo apparata informatizacii obrazovaniya. – М. : Binom. Laboratoriya znaniy, 2012. – 69 s.
6. *Ryzhova N. I.* Tendencii razvitiya sodержaniya vneurochnoj deyatel'nosti shkol'nikov po informatike i matematike v usloviyah informatizacii i modernizacii rossijskogo obrazovaniya // *Prepodavatel' XXI vek.* – 2016. – № 4-1. – S. 94–107.
7. *Simakova T. P.* Internet-portal metodicheskikh materialov kak otkrytoe informal'noe obrazovatel'noe prostranstvo // *Konferencium ASOU: sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferencij.* – М., 2015. – S. 146–149.
8. *Смирнов В. А.* Ispol'zovanie servisov avtomaticheskoy proverki reshenij v prepodavanii programmirovaniya v vysshih uchebnyh zavedeniyah // *Sovremennye tekhnologii v nauke i obrazovanii : sbornik trudov Mezhdunarodnogo nauchno-tekhnicheskogo foruma.* – Ryazan', 2018. – S. 31–33.
9. *Софронова Н. В.* Mobil'noe prilozhenie dlya provedeniya distancionnogo konkursa // *Internet-tekhnologii v obrazovanii : materialy nauchno-prakticheskoy konferencii.* – Cheboksary, 2018. – S. 5–11.
10. *Sofronova N. V., Romanenko Y. A., Belchusov A.A., Ignatieva E. A.* Public Organizations in the Development of Informatization of Education: A Case Study from Russia // *Journal of History Culture and Art Research.* – 2019. – Vol. 8, Iss. 3. –P. 46–59.

The article was contributed on December 11, 2019

#### Сведения об авторе

*Бельчусов Анатолий Александрович* – кандидат технических наук, доцент кафедры информатики и информационно-коммуникационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: [belchusov@mail.ru](mailto:belchusov@mail.ru)

#### Author information

*Belchusov, Anatoly Aleksandrovich* – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Informatics and Information and Communication Technologies, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: [belchusov@mail.ru](mailto:belchusov@mail.ru)

УДК 378.126:37.041

DOI 10.37972/chgpu.2020.108.3.020

*A. C. Kaц*

## **КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ: ОТ ДЕФИНИЦИИ К РЕАЛИЗАЦИИ**

*Институт педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия*

### **Благодарность**

Публикация выполнена по государственному заданию № 0N59-2019-0013 «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации»

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема совершенствования профессиональной деятельности педагогов в условиях цифровизации образования. Во введении актуализируется вопрос идентификации и исследования когнитивных стилей педагогов как специфической особенности их профессиональной деятельности. Представлены теоретические и эмпирические методы, которые были использованы в ходе проведенного исследования. Результаты исследования раскрывают влияние особенностей цифровизации на педагогическое взаимодействие «педагог – обучающийся – образовательная среда»: массовое внедрение цифровых технологий в процесс обучения, изменение методики преподавания дисциплины в соответствии с потребностями студентов «цифрового поколения». Представлена авторская реализация этапов педагогического взаимодействия педагога и студентов (с акцентом на когнитивный стиль педагога). Выявлены изменения в характере педагогического взаимодействия, обусловленные анализом когнитивных стилей педагогов: индивидуализация процесса обучения студентов при сохранении типовых интеллектуальных (поведенческих) реакций педагога. В выводах приводятся аргументы, свидетельствующие о важности исследования когнитивных стилей педагогов и их практического применения: необходимость постоянного саморазвития и самосовершенствования, выбор индивидуальной траектории саморазвития, совершенствование умения структурировать информацию средствами когниций.

**Ключевые слова:** *цифровизация образования, когнитивные стили педагогов, успешность педагога в профессиональной деятельности, педагогическое взаимодействие, педагогическая рефлексия.*

*A. S. Kats*

## **MODERN TEACHERS' COGNITIVE STYLES: EXPLORING FROM PHENOMENON DEFINITION TO ITS REALIZATION**

*Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia*

### **Acknowledgement**

The publication was carried out under State Task No. 0N59-2019-0013 «The Problem of Modern Methodology for Studying the Formation and Development of Man in the Age of Digitalization»

**Abstract.** The article deals with the acute problem of enhancing teachers' professional activity in the conditions of education digitalization. In the introduction the problem of identification and research of teachers' cognitive styles as a specific feature of their professional activity is actualized. The paper

presents theoretical and empirical methods employed in the research. The research results reveal digitalization specific influence on pedagogical interaction «teacher – learner – educational environment»: mass implementation of digital technologies in the process of teaching, changes in teaching methods in accordance with the needs of «digital generation». The article also provides the author's realization of the stages of pedagogical interaction between the teacher and students (with an accent on teachers' cognitive style). It reveals the changes in the character of pedagogical interaction conditioned by the analysis of teachers' cognitive styles: individualization of students' learning process while preserving teacher's typical intellectual behavior reactions. The results present arguments for the importance of cognitive style research and its practical implementation: need for constant self-development and self-improvement, choice of individual self-development vector, enhanced ability to systemize information via means of cognition.

**Keywords:** *education digitalization, teacher's cognitive styles, teachers' success in professional activity, pedagogical interaction, pedagogical reflection.*

**Введение.** Проблема осознанного выбора когнитивных стилей педагогами в процессе профессиональной деятельности является значимой и малоизученной в современных условиях. Исследование когнитивных стилей было начато с 50–60-х гг. XX в. Одной из причин сохранения научного интереса к проблеме когнитивных стилей является ее важность и перспективность для совершенствования профессиональной деятельности педагогов. Автор полагает, что когнитивный стиль педагога – это уникальный способ переработки и структурирования информации, генерации знаний и их трансляции педагогом в рамках образовательной деятельности.

Отметим, что каждый педагог обладает индивидуальным спектром когнитивных стилей, который свидетельствует о различии в способах постановки и решения профессиональных задач. Анализ когнитивных стилей в процессе профессиональной деятельности значим для эффективной организации педагогического взаимодействия со студентами в образовательном процессе высшей школы: четко структурированного планирования образовательной деятельности, поиска «проблемных зон» студентов, преодоления коммуникативных барьеров во взаимодействии педагога и студентов, разрешения кризисных и конфликтных ситуаций, а также «обратной связи» педагога и студентов. В связи с этим исследование когнитивных стилей педагогов позволяет в определенной степени решить задачу успешности отдельного, конкретного педагога в профессиональной деятельности, где учет и анализ когнитивных стилей педагогов может выступать детерминантой успешности.

Цель статьи – определить и обосновать значимость анализа когнитивных стилей педагогов в целях совершенствования их профессиональной деятельности.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Значимость исследования проблемы когнитивных стилей педагогов обусловлена недостаточной полнотой современных представлений о влиянии когнитивных стилей на профессиональную деятельность педагога, обогащении его творческого потенциала с учетом индивидуально-психологических различий в восприятии и переработке информации обучающимися и обучающими. В настоящее время существует потребность переориентации педагога для активной деятельности в системе «восприятие – структурирование – воспроизведение» информации.

Внимание ученых-исследователей и педагогов-практиков на протяжении длительного времени было сконцентрировано на проблеме поиска «природы когнитивных стилей» [1], [7], [9], [10]. М. А. Холодная раскрывает историю, этапы и эволюцию когнитивных стилей [7]. А. Г. Асмолов рассматривал когнитивные стили личности как средство решения личностных и профессиональных задач в контексте достижения «социальной зрелости» личности [1]. Р. Стернберг сделал попытку разработки единой методологии изучения когнитивных стилей, рассматривая последние в качестве «выборов или предпочтений», в том числе и в профессиональной деятельности [10]. Дж. Киефе предложил свою катего-

ризацию когнитивных стилей, сгруппированных по ведущим признакам; наиболее важным, с его точки зрения, для профессиональной деятельности педагога являются «стили ожидания и побуждения», поскольку критериями группировки стилей являются степень самоактуализации и мотивы достижения [9].

В чем заключена актуальность анализа когнитивных стилей? М. А. Холодная дает следующий ответ: «Как растущий ребенок каждый раз удивляет родителей неожиданно появляющимися новыми чертами характера или способностями, так и психология когнитивных стилей по мере своего развития поражает исследователей разворачивающимися новыми ракурсами анализа психологических основ человеческого познания...» [8, с. 9].

Цифровизация образования дает новые стимулы, технические возможности и одновременно становится вызовом педагогу. На наш взгляд, актуальность изучения когнитивных стилей педагогов в эпоху цифровизации образования обусловлена следующими факторами:

– исследование когнитивных стилей находится на стыке «психологии познания», «психологии личности» и организации адекватной педагогической деятельности, что обуславливает междисциплинарный характер исследования, диверсификацию научных взглядов на проблему исследования, существование различных подходов к определению когнитивных стилей;

– с помощью анализа когнитивных стилей педагога и студентов становится возможным совершенствовать образовательный процесс в высшей школе, прогнозировать «ситуации успеха» в педагогическом взаимодействии, осуществлять педагогическую коррекцию средств, форм и технологий обучения в зависимости от поставленных задач и возникающих типов педагогического взаимодействия;

– учет когнитивных стилей педагогов помогает конкретизировать сферу профессиональной деятельности педагогов в зависимости от возрастных особенностей обучающихся, что будет определяющим в выборе оптимальных инструментов педагогического воздействия на студентов.

Осознанный выбор когнитивных стилей педагогов в эпоху цифровизации имеет свои особенности.

1. В эпоху цифровизации образования акцент делается на подготовку высококвалифицированных специалистов, умеющих работать в условиях многозадачности и неопределенности. Согласно научному мнению Н. М. Николаенко, переход на цифровую экономику, рост объема данных при увеличении требований к профессиональной компетентности педагога обусловили «изменение отношения к самому процессу образования: современный человек должен не только постоянно образовываться и самообразовываться, но и быть готовым к неоднократной радикальной смене профессии» [6, с. 4].

2. В эпоху цифровизации возрастает необходимость изменения методики предметного обучения в соответствии с тенденциями времени: расширенными возможностями передачи знаний и формирования компетенций обучающихся, возросшими потребностями и возможностями цифрового поколения обучающихся. Н. С. Ладыжец полагает, что цифровая образовательная среда предполагает «изменение всего образовательного контента, методов и принципов самой дидактики» [4, с. 600].

3. В эпоху цифровизации педагогу необходимо преодолевать различные психолого-педагогические барьеры при обучении студентов (коммуникативные барьеры, социальные барьеры, возрастные барьеры, цифровые барьеры). Наиболее значимым для эпохи цифровизации является снижение барьеров, связанных с недостаточной цифровой грамотностью и цифровой компетентностью педагога. Н. С. Ладыжец считает, что «наблюдаемый рост спроса на цифровую грамотность еще раз подчеркивает ту глубокую трансформацию от индустриального общества к обществу, основанному на знаниях» [4, с. 21]. В эпоху цифровизации образования владение информацией –

это основной ресурс совершенствования профессиональной деятельности педагога, следовательно, педагогу необходимо стремиться к преодолению разрывов при быстром обновлении информации.

Несмотря на наличие большого числа отечественных [1], [3], [8] и зарубежных [9], [10], [11] исследований по проблеме когнитивных стилей в психолого-педагогических науках, диверсификацию научных подходов к определению феномена «когнитивные стили», существует проблема изолированности проводимых научных исследований и необходимость проведения четкой параллели при описании взаимовлияния когнитивных стилей педагога и студентов.

**Материал и методы исследования.** Автором были использованы теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы и научных статей современных отечественных и зарубежных авторов по проблеме исследования, а также обобщение опыта педагогического взаимодействия педагога и студентов в образовательной среде вуза (с акцентом на когнитивный стиль педагога).

В качестве ведущего подхода был выбран системный подход [2], предполагающий целостность восприятия и установление взаимосвязей между составляющими (компонентами) процесса педагогического взаимодействия: субъектами образовательного процесса, образовательной средой высшей школы, когнитивным стилем педагога и когнитивными стилями студентов.

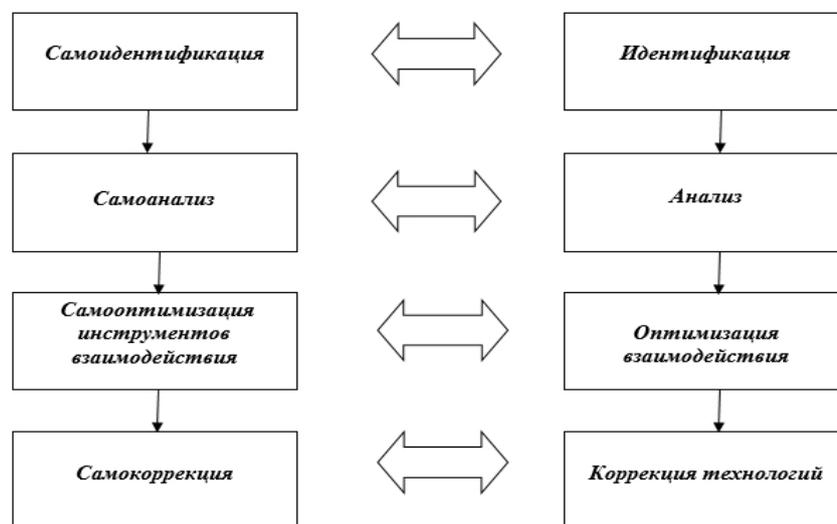
**Результаты исследования и их обсуждение.** В эпоху цифровизации образования предполагается активное использование цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы. Совершенствование цифровых навыков рассматривается чаще всего в контексте ИКТ-компетентности педагога и студентов. Т. М. Трегубова полагает, что «для удовлетворения приоритетных потребностей современных студентов во многих образовательных учреждениях РФ уже произошел плавный переход к ИКТ-средам обучения, что стало возможно благодаря внедрению различных технологий, а также форм и методов обучения в содержание учебных планов, программ и курсов» [7, с. 35]. Следовательно, в ИКТ-среде педагогическое взаимодействие педагога и студентов происходит в более «технологичном», опосредованном виде.

В связи с этим изменяется подход педагога к выбору средств обучения – основных инструментов воздействия на студента. Изменения в выборе средств обучения предполагают трансформацию методики обучения дисциплинам. Мы согласны с Е. Ю. Левиной в том, что «значительно полезнее, используя имеющиеся сейчас технологические возможности, создать многомерную систему с разнообразными вариантами обучения, предоставив реальную (а не декларируемую) индивидуальную направленность обучения» [5, с. 6]. В таком случае будет реализовываться принцип индивидуализации обучения, у педагога будет возможность выбора траектории саморазвития, а у студента – выбора индивидуального образовательного маршрута.

Успешность педагога в профессиональной деятельности определяется во многом характером и направленностью педагогического взаимодействия, умением педагога создать «ситуации успеха» в образовательном процессе высшей школы. Рассмотрим этапы педагогического взаимодействия педагога и студентов с акцентом на когнитивный стиль педагога (рис. 1).

Первый этап – *самоидентификация когнитивных стилей педагогов / идентификация когнитивных стилей студентов*. На первом этапе педагогу следует определить свои ведущие когнитивные стили, вследствие чего формируется индивидуальный спектр когнитивных стилей. Изучение индивидуальных механизмов когнитивных, особенностей своих интеллектуальных (поведенческих) реакций – это основа эффективной самоидентификации когнитивных стилей педагогов.

Определив свои когнитивные особенности, педагог приступает к идентификации когнитивных стилей студентов, учитывая их особенности восприятия информации. Идентификация когнитивных стилей педагога и студентов необходима для определения степени продуктивности интеллектуальной деятельности в процессе педагогического взаимодействия.



**Рис. 1. Этапы педагогического взаимодействия педагога и студентов (с акцентом на когнитивный стиль педагога)**

Второй этап – *самоанализ когнитивных стилей педагогов / анализ когнитивных стилей студентов*. На данном этапе педагог осуществляет самоанализ ведущих когнитивных стилей: исследует индивидуальные интеллектуальные (поведенческие) особенности, выявляет общие закономерности своих интеллектуальных (поведенческих) реакций, классифицирует типовые поведенческие реакции в процессе педагогического взаимодействия.

Осуществив самоанализ когнитивных стилей, педагог стремится сделать обзор интеллектуального поведения студентов высшей школы, делая акцент на особенностях структурирования и анализа информации. Педагогу целесообразно осуществить двусторонний процесс самоанализа когнитивных стилей педагогов и анализа когнитивных стилей студентов для того, чтобы предотвратить «конфликт стилей» педагога и студентов.

Третий этап – *самооптимизация инструментов педагогического взаимодействия / оптимизация педагогического взаимодействия педагога и студентов*. На данном этапе изучение когнитивных стилей как инструментальных характеристик интеллектуальной деятельности призвано расширить и углубить знания педагога о выборе оптимальных форм, методов и механизмов взаимодействия, способствовать осознанию индивидуальной профессиональной ориентации в процессе педагогического взаимодействия.

После определения профессиональной позиции педагога относительно инструментов взаимодействия педагог переходит к стадии оптимизации педагогического взаимодействия со студентами. Изучение когнитивных стилей студентов призвано обеспечить диалогизацию взаимодействия, упрочить его дуальный характер. Основываясь на данных о самооптимизации инструментов педагогического взаимодействия / оптимизации педагогического взаимодействия, педагог осуществляет выбор эффективной стратегии педагогического взаимодействия, отбор комплекса релевантных мер по совершенствованию педагогического взаимодействия, реализуя их на практике.

Четвертый этап – *самокоррекция / коррекция технологий взаимодействия*. На данном этапе педагог осуществляет самокоррекцию в соответствии с проанализированными особенностями ведущих когнитивных стилей. На основе системного анализа динамики когнитивных стилей педагог вносит коррективы по реализации стратегий индивидуального интеллектуального поведения в процессе педагогического взаимодействия.

После этого педагог приступает к коррекции технологий обучения студентов, детально изучив особенности когнитивных стилей студентов. На основе результатов оптимизации педагогического взаимодействия педагог вносит коррективы в процедуру отбора технологий взаимодействия. Мы сделали попытку в процессе определения этапов педагогического взаимодействия отразить двойственность описанных выше процессов, направленность влияния анализа когнитивных стилей на педагога и студентов.

В связи с необходимостью анализа когнитивных стилей педагога в процессе педагогического взаимодействия произошли изменения, обусловленные двумя категориями факторов:

- с одной стороны, процесс педагогического взаимодействия стал более контролируемым и прогнозируемым посредством изучения когнитивной сферы педагога, анализа его индивидуально-личностных особенностей, влияющих на его профессиональную деятельность. Это стало следствием типизации интеллектуальных (поведенческих) реакций;

- с другой стороны, имеет место значительная индивидуализация педагогического взаимодействия средствами построения индивидуальной траектории обучения студентов в процессе педагогического взаимодействия в соответствии с особенностями когнитивной сферы педагога.

**Выводы.** Анализ и учет когнитивных стилей педагогов высшей школы являются важным фактором повышения качества и успешности профессиональной деятельности педагогов, так как педагог, осуществляющий свою профессиональную деятельность на основе когнитивных стилей, характеризуется следующими особенностями:

- склонностью к профессиональному саморазвитию, что обуславливает стремление совершенствовать методику предметного обучения, поиск оптимальных средств обучения, соотносимых с особенностями студентов, а также желание эффективной самореализации;

- стремлением к выбору индивидуальной траектории саморазвития, что свидетельствует о готовности педагога к поиску оптимальных форм, методов и технологий саморазвития, соотносимых с его индивидуально-личностными и профессиональными особенностями;

- умением структурировать и систематизировать информацию средствами когнитивных процессов, что отличает всесторонне развитых личностей, а также специалистов, склонных к анализу и рефлексии в профессиональной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Асмолов А. Г.* Когнитивный стиль личности как средство разрешения проблемно-конфликтных ситуаций // *Культурно-историческая психология и конструирование миров*. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=71442>.
2. *Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г.* Системный подход в современной науке // *Проблемы методологии системных исследований*. – М. : Мысль, 1970. – С. 7–48.
3. *Сергеев С. Ф., Бершадский М. Е., Чоросова О. М. и др.* Когнитивная педагогика: технологии электронного обучения в профессиональном развитии педагога. – Якутск : Изд-во ИГиИПМНС СО РАН, 2016. – 337 с.
4. *Ладыжец Н. С.* Университетский барометр: мировые тенденции развития университетов и образовательной среды // *Интернет-журнал «Науковедение»*. – 2015. – № 2, т. 7. – С. 599–602.
5. *Левина Е. Ю.* Цифровизация – условие или эпоха развития системы высшего образования? // *Казанский педагогический журнал*. – 2019. – № 5(136). – С. 4–9.

6. Николаенко Н. М. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Инвестиции, строительство, недвижимость как материальный базис модернизации и инновационного развития экономики : материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Т. 2, ч. 2. – Томск, 2018. – С. 1–10.

7. Трегубова Т. М., Шибанкова Л. А., Кац А. С. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования // Высшая школа, научные исследования : материалы межвузовского научного конгресса. – Уфа : Инфинити, 2020. – С. 31–37.

8. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.

9. Keeffe J. W. Learning styles: an overview. Student learning styles: diagnosing and prescribing programs. – Reston : National Association of Secondary School Principals, 1979. – P. 1–17.

10. Sternberg R. J., Grigorenko E. L. A capsule history of theory and research on styles. Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles. – NY : Routledge, 2011. – P. 1–21.

11. Witkin H. A., Moore C. A., Goodenough D. R., Cox P. W. Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications // Review of Educational Research. – 1977. – № 47. – P. 1–64.

Статья поступила в редакцию 09.07.2020

#### REFERENCES

1. Asmolov A. G. Kognitivnyj stil' lichnosti kak sredstvo razresheniya problemno-konfliktnyh situacij // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya i konstruirovaniye mirov. – M. : Institut prakticheskoy psihologii ; Voronezh : NPO «MODEK», 1996 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=71442>.

2. Blauberger I. V., Sadovskij V. N., Yudin E. G. Sistemnyj podhod v sovremennoj nauke // Problemy metodologii sistemnyh issledovaniy. – M. : Mysl', 1970. – S. 7–48.

3. Sergeev S. F., Bershadskij M. E., Chorosova O. M. i dr. Kognitivnaya pedagogika: tekhnologii elektronnoy obucheniya v professional'nom razvitii pedagoga. – Yakutsk : Izd-vo IGLiPMNS SO RAN, 2016. – 337 s.

4. Ladyzhec N. S. Universitetskij barometr: mirovyje tendencii razvitiya universitetov i obrazovatel'noj sredy // Internet-zhurnal «Naukovedenie». – 2015. – № 2, t. 7. – S. 599–602.

5. Levina E. Yu. Cifrovizaciya – uslovie ili epoha razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya? // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2019. – № 5(136). – S. 4–9.

6. Николаенко Н. М. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Инвестиции, строительство, недвижимость как материальный базис модернизации и инновационного развития экономики : материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Т. 2, ч. 2. – Томск, 2018. – С. 1–10.

7. Трегубова Т. М., Шибанкова Л. А., Кац А. С. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования // Высшая школа, научные исследования : материалы межвузовского научного конгресса. – Уфа : Инфинити, 2020. – С. 31–37.

8. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.

9. Keeffe J. W. Learning styles: an overview. Student learning styles: diagnosing and prescribing programs. – Reston : National Association of Secondary School Principals, 1979. – P. 1–17.

10. Sternberg R. J., Grigorenko E. L. A capsule history of theory and research on styles. Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles. – NY : Routledge, 2011. – P. 1–21.

11. Witkin H. A., Moore C. A., Goodenough D. R., Cox P. W. Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications // Review of Educational Research. – 1977. – № 47. – P. 1–64.

The article was contributed on July 9, 2020

#### Сведения об авторе

Кац Александра Семеновна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории «Когнитивная педагогика и цифровизация образования» Института педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия; e-mail: [cats.schura@yandex.ru](mailto:cats.schura@yandex.ru)

#### Author information

Kats, Aleksandra Semenovna – Candidate of Pedagogics, Senior Researcher at the Laboratory of Cognitive Pedagogy and Digitalization of Education, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia; e-mail: [cats.schura@yandex.ru](mailto:cats.schura@yandex.ru)

*Л. Ю. Мухаметзянова*

## **КОГНИТИВНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*Институт педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия*

### **Благодарность**

Публикация выполнена по государственному заданию № 0N59-2019-0013 «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации»

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена тем, что на современном этапе стоит проблема трансформации процессов профессиональной социализации и межличностного взаимодействия в контексте развития ценностно-смысловых образований личности, обуславливающих поиск технологий, способных кардинально изменить положение дел в современном образовании в направлении его гуманизации. Цель статьи – раскрыть человекоориентированные приоритеты образования под когнитивным углом зрения, в котором гуманистическая когниция предстает как система метарегулятивов, обеспечивающих подготовку высококвалифицированных кадров в сочетании с их интеллектуальным и культурным развитием. В качестве методологической основы исследования рассматривается социо-когнитивный подход как теоретико-методологическая стратегия, детерминирующая и развивающая смысловые образования и ценностные преобразования личности с целью формирования ее человекообразующих и социальных качеств в процессе социокультурного взаимодействия. В статье приводятся авторские определения концепта как универсалии, проявляющейся в культуре, образующей систему личностных ценностей обучающихся; личностной концептосферы как человекоориентированного ядра, составляющего сущность личностно-профессиональной картины образа мира. Автор раскрывает значимость когнитивно-ориентированных технологий, способствующих развитию личностной концептосферы, формированию когнитивных способностей и развивающих воображение и ассоциативное мышление обучающихся в их единстве. В качестве инструментария, обеспечивающего ценностное осознание и смысловую регуляцию на основе интеграции когниций и эмоций субъектов образования, рассматривается эмоциональный интеллект как связующее звено развития гуманистических смыслов, ценностного осознания, понимания и регуляции когниций и эмоций субъектов образования, влияющий на успешность их социокультурного взаимодействия.

**Ключевые слова:** *когнитивно ориентированные технологии, социо-когнитивный подход, личностная концептосфера, концепт, гуманистическая когниция, арт-технологии, эмоциональный интеллект.*

*L. Yu. Mukhametzyanova*

## **COGNITIVE-ORIENTED TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' PERSONAL CONCEPTUAL SPHERE**

*Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia*

### **Acknowledgement**

The publication was carried out under State Task No. 0N59-2019-0013 «The Problem of Modern Methodology for Studying the Formation and Development of Man in the Age of Digitalization»

**Abstract.** The relevance of the article is due to the fact that at the present stage there is a problem of transformation of the processes of professional socialization and interpersonal interaction in the context

of the development of value-semantic formations of the personality, which determine the search for technologies that can radically change the state of affairs in modern education in terms of its humanization. The purpose of the article is to reveal the human-oriented priorities of education from a cognitive angle of view, in which humanistic cognition appears as a system of metaregulators that provide training for highly qualified personnel in combination with their intellectual and cultural development. As a methodological basis of the study, the socio-cognitive approach is considered as a theoretical and methodological strategy that determines and develops semantic formations and value transformations of the personality with the aim of formation of its humanistic and social qualities in the process of socio-cultural interaction. The article provides the author's definitions of the concept as a universal manifested in a culture that forms a system of personal values of students; the personal conceptsphere as a human-oriented core that makes up the essence of the personal-professional picture of the image of the world. The author reveals the importance of cognitive-oriented technologies that contribute to the development of the personal conceptual sphere, the formation of cognitive abilities and develop students' imagination and associative thinking in their unity. Emotional intelligence is considered as a tool for ensuring value awareness and semantic regulation based on the integration of cognitions and emotions of subjects of education, as a link in the development of humanistic meanings, value awareness, understanding and regulation of cognitions and emotions of subjects of education, affecting the success of their sociocultural interaction.

**Keywords:** *cognitive-oriented technologies, socio-cognitive approach, personal conceptual sphere, concept, humanistic cognition, art technologies, emotional intelligence.*

**Введение.** В ракурсе когнитивной парадигмы образования необходимо усиление человекоориентированной составляющей высшего образования, которая входит в число ключевых условий повышения культурного и интеллектуального уровней обучающихся.

Одним из направлений реализации когнитивной парадигмы в высшем образовании, ориентирующих на изучение личности в многообразии ее культурно-смысловых взаимоотношений с быстро трансформирующейся реальной действительностью, выступает гуманистическая когниция как познавательный процесс, связанный с получением, переработкой, хранением и использованием информации; включающий концептуальное гуманистическое осознание и смысловую оценку самого себя и окружающего мира в процессе социокультурного взаимодействия акторов высшего образования. В качестве эффективного механизма гуманистической когниции выступает концепт, являющийся не только общим свойством широкого класса предметов, а духовно-нравственной личностной сущностью, способной обеспечить связь между разнопорядковыми идеями мира, в некотором роде внутрличностным посредником между человеком («Я») и образом мира.

Категория концепта многогранно представлена в психолого-педагогических исследованиях [6], [8], [9], анализ которых позволил нам выработать свое определение концепта как универсалии (смысл, понятие, идея), проявляющейся в культуре, закреплённой и вербализованной в слове, образующей систему личностных ценностей обучающихся с использованием когнитивных и эмоциональных компонентов познания.

Действующим регулятивом концепта в качестве культурно-смыслового человекоориентированного ядра образовательного процесса выступает личностная концептосфера как целостное единство смыслов, ценностей и концептов обучающихся, слагающих их личностно-профессиональную картину образа мира. В своих предыдущих исследованиях мы рассматривали механизмы развития личностной концептосферы на примере трансформации художественных концептов нобелевских лауреатов русской словесности в личностные концептосферы обучающихся [3].

Основная проблема исследования – определение когнитивных механизмов, обеспечивающих усвоение знаний во взаимосвязи со смыслами и ценностями личностно-профессиональной картины образа мира обучающихся; цель исследования – раскрыть человекоориентированные приоритеты образования под когнитивным углом зрения, в котором гуманистическая когниция предстает как система метарегулятивов, обеспечиваю-

щих подготовку высококвалифицированных кадров в сочетании с их интеллектуальным и культурным развитием.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Особое место в развитии новых ценностей и культурных поведенческих практик человека в эпоху цифровизации занимают культурно-смысловые приоритеты образовательной системы, определяющие, что обучающийся является человеком, имеющим особые человеческие качества и свойства, которые позволяют ему вступать в социокультурное взаимодействие. Целью высшего образования должно быть создание нового общества, не знающего насилия и эксплуатации, члены которого высоко и всесторонне развиты, полны энтузиазма, руководствуются любовью к человечеству и мудростью [2]. В связи с этим перед высшим образованием поставлены задачи выявления механизмов развития самодостаточной духовно-нравственной личности обучающегося.

**Материал и методы исследования.** Автором актуализирован социо-когнитивный подход, трактуемый с точки зрения трансформации процессов профессиональной социализации и межличностного взаимодействия в контексте развития ценностно-смысловых образований личности и гуманизации современной образовательной организации. Социо-когнитивный подход – теоретико-методологическая стратегия, детерминирующая и развивающая смысловые образования и ценностные преобразования личности с целью формирования ее человекообразующих и социальных качеств в процессе социокультурного взаимодействия субъектов и акторов высшего образования.

Социо-когнитивный подход определяет исходный контекст обучения в образовательной организации высшего образования как детерминацию ценностных и смысловых преобразований личности в процессе формирования ее человекообразующих качеств и профессиональных характеристик. Принципиально важными в контексте реализации социо-когнитивного подхода становятся изучение и развитие человека в многообразии его культурно-смысловых взаимоотношений с быстро трансформирующейся «цифровой» действительностью.

Ядром социо-когнитивного подхода выступают следующие принципы:

- принцип человекообразности – определяет действующим регулятивом образовательного процесса в качестве его культурно-смыслового ядра личностную концептосферу, что предполагает постановку акцентов на смысловые образования и ценностные преобразования личности;

- принцип хронотопа – отражает текущее и прогнозное социокультурное развитие личности относительно заданной существующей социокультурной доминанты высшего образования;

- принцип фрактальности – позволяет рассматривать человека как фрактальную структуру в системе познания, стремящегося к самоорганизации и развитию, в рамках иерархической структурной организации учебно-познавательного процесса высшего образования в контексте межличностных взаимодействий в образовательной среде вуза;

- принцип итерационности – определяет последовательность предварительных, промежуточных и конечных циклов построения личностно-профессиональных перспектив человека как способ содействия в выборе гуманно ориентированного жизненного пути: активной интериоризации гуманистических ценностей и постановке просоциальных целей.

Преимущества социо-когнитивного подхода в практике высшего образования определяются возможностями проекции внешнего мира, социальных норм и практик социального взаимодействия, предметной профессиональной сферы на когнитивное развитие личности обучающегося и формирование его личностной концептосферы. Использование человекообразующих индивидуальных резервов и механизмов самоорганизации в образовательной деятельности способствует развитию личностно-профессиональных концептов и ценностей, задающих направленность смысловых установок, базовых и инструментальных норм жизнедеятельности в контексте культурной репрезентации.

Диагностика эмоционального интеллекта как инструментария, обеспечивающего ценностное осознание и смысловую регуляцию на основе интеграции когниций и эмоций

субъектов образования, проводилась на основе использования методики Н. Холла «Эмоциональный интеллект».

**Результаты исследования и их обсуждение.** В теории и практике работы вуза существуют различные варианты технологического обеспечения образовательного процесса. Во многих работах подчеркивается значимость гуманитарных технологий, обеспечивающих культурно-личностное развитие обучающихся [5], [7], [10]. В нашем исследовании мы сконцентрировали исследовательское внимание на когнитивно ориентированных технологиях [4]. Это технологии, способствующие развитию личностной концептосферы, формированию когнитивных способностей, а также развивающие воображение и ассоциативное мышление обучающихся в их единстве.

К общим характеристикам когнитивно ориентированных технологий развития личностной концептосферы обучающихся относятся:

1) человекообразующие познавательные маршруты – использование целостного анализа человекообразующего содержания учебной проблемы с целью построения личностно-профессиональных познавательных маршрутов;

2) системное функционирование смысловых установок и эмоциональных ценностных коннотаций, составляющих сущность личностно-профессиональной картины (образа мира); концентрация образовательных усилий субъектов образования на выделении соответствующих ресурсов воображения и ассоциативного мышления для развития личностной концептосферы обучающихся;

3) культурно-смысловые приоритеты формирования знаний, умений и навыков – разработка необходимого комплекса образно-творческих заданий с использованием взаимосвязи когнитивных и эмоциональных компонентов познания для формирования знаний, умений и навыков в контексте их культурно-смысловой направленности.

В качестве прикладных когнитивно ориентированных технологий могут выступать арт-технологии, формирующие когнитивные способности и развивающие воображение и ассоциативное мышление человека в их единстве.

Арт-технология – это обучение интеллектуальной деятельности средствами различных видов искусств, обеспечивающих развитие творческого потенциала личности обучающегося в единстве когнитивного и эмоционального компонентов познания [1].

Именно арт-технологии способствуют тому, что, накапливаясь в памяти, эмоциональные переживания взаимодействуют друг с другом, образуя эмоционально-образное усвоение смысловых установок, ценностных коннотаций в структуре личностной концептосферы.

Содержание арт-технологий направлено на определение концепта внутриличностным посредником между человеком («Я») и образом мира, способным обеспечить связь между разнопорядковыми идеями мира.

Опытно-экспериментальное исследование эффективности арт-технологий как когнитивно ориентированных технологий, способствующих развитию личностной концептосферы обучающихся, проходило на базе Казанского хореографического училища и Казанской государственной консерватории им. Н. Г. Жиганова. Внедрялись следующие арт-технологии, формирующие когнитивные способности и развивающие воображение и ассоциативное мышление: технология развития воображения обучающихся и технология мобилизации их творческого самочувствия. В разработке этих технологий помогает театральная педагогика, главная черта которой – гуманистическая индивидуализация в единстве когнитивного и эмоционального компонентов познания. Философскую и нравственно-эстетическую основу данных технологий составляет аксиологическая концепция, базирующаяся на идее гуманистической самоценности человеческой личности.

Первая технология обеспечивала продуктивность личностного воображения в системе ассоциативного образного мышления обучающихся. Основными когнитивными функциями данной технологии выступали анализ, поиск, прогноз.

Вторая технология обеспечивала эмоционально-позитивное ядро информации на основе эмоциональной настройки как компонента творческого самочувствия обучающихся. Данная технология базировалась на методе физических действий К. С. Станиславского как эффективном средстве мобилизации творческого самочувствия в образовательном процессе.

Явно существующая эмоциональная обусловленность понятий «концепт», «концептосфера», «арт-технологии» определяет необходимость определения инструментария, обеспечивающего ценностное осознание и смысловую регуляцию на основе интеграции когнитивных и эмоций субъектов образования.

В качестве такого инструментария выступает эмоциональный интеллект как связующее звено в развитии гуманистических смыслов, ценностного осознания, понимания и регуляции когнитивных и эмоций субъектов образования, влияющий на успешность их социокультурного взаимодействия.

Автором был исследован уровень эмоционального интеллекта как инструментария, обеспечивающего ценностное осознание и смысловую регуляцию на основе интеграции когнитивных и эмоций субъектов образования.

Диагностика компонентов эмоционального интеллекта, а именно эмоциональной осведомленности, управления эмоциями, эмоциональной самомотивации, эмпатии, распознавания эмоций других людей проводилась на основе использования адаптированной к исследованию методики Н. Холла «Эмоциональный интеллект».

На формирующем этапе эксперимента было выявлено следующее. Когнитивный компонент (эмоциональная осведомленность): в контрольной группе прирост осуществился на 8 %; в экспериментальной – на 23 %; эмоционально-ценностный компонент (эмоциональная мотивация): в контрольной группе прирост осуществился на 4 %; в экспериментальной – на 14 %; коммуникативный компонент (распознавание эмоций других людей в процессе межличностного взаимодействия): в контрольной группе прирост осуществился на 5 %; в экспериментальной – на 14 %; эмоционально-деятельностный компонент (управление своими эмоциями): в контрольной группе прирост осуществился на 12 %; в экспериментальной – на 15 %.

Таким образом, выявлена позитивная динамика развития структурных составляющих эмоционального интеллекта обучающихся как инструментария, обеспечивающего их ценностное осознание и личностно-смысловую регуляцию на основе интеграции когнитивных и эмоций.

**Выводы.** Современное взаимодействие человека, общества и мира показывает, что обучающийся является личностью, имеющей особые человеческие качества и свойства, которые позволяют ему вступать в социокультурное взаимодействие. В связи с обозначенными ориентирами необходимо усиление человекоориентированной составляющей высшего образования, которая входит в число определяющих факторов, способствующих повышению культурного и интеллектуального уровней студенческой молодежи. Одним из направлений реализации когнитивной парадигмы в высшем образовании, ориентирующей на изучение личности в многообразии ее культурно-смысловых взаимоотношений с быстро трансформирующейся действительностью, выступает гуманистическая когнитивная, реализующая трансформацию процессов профессиональной социализации и межличностного взаимодействия на основе социо-когнитивного подхода с использованием когнитивно ориентированных технологий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арт-педагогика : учебно-методическое пособие для учреждений профессионального образования. – Казань : Данис, 2014. – 120 с.
2. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры (принята в г. Париже 05.10.1998–09.10.1998 на Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры») [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.lawmix.ru/abrolaw/9374](http://www.lawmix.ru/abrolaw/9374).

3. *Мухаметзянова Л. Ю.* Трансформация художественных концептов нобелевских лауреатов русской словесности в личностные концептосферы студентов // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 2. – С. 93–98.
4. *Намаканов Б. А.* Педагогическая концепция когнитивных технологий // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – № 15. – С. 44–51.
5. *Никифорова Л. В.* Гуманитарные технологии в системе понятий инновационной образовательной программы // Вестник Герценовского университета. – 2008. – № 11. – С. 17–23.
6. *Ручина Л. И., Горшкова Т. М.* Изучение концептов в русской народной сказке (лингвистический аспект) // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Филология. – 2003. – № 1. – С. 124–130.
7. *Соломин В. П.* Гуманитарные технологии как инновация в образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 4. – С. 124–127.
8. *Степанов Ю. С.* Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – С. 40–43.
9. *Стернин И. А.* Типы значений и концепт // Концептуальное пространство языка : сборник научных трудов / под ред. Е. С. Кубряковой. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина. – 2005. – С. 257–282.
10. *Трушкова И. Ю.* Гуманитарные технологии в образовании // Высшее образование в России. – 2006. – № 3. – С. 70–74.

Статья поступила в редакцию 09.07.2020

#### REFERENCES

1. Art-pedagogika : uchebno-metodicheskoe posobie dlya uchrezhdenij professional'nogo obrazovaniya. – Kazan' : Danis, 2014. – 120 s.
2. Vsemirnaya deklaraciya o vysshem obrazovanii dlya XXI veka: podhody i prakticheskie mery (prinyata v g. Parizhe 05.10.1998–09.10.1998 na Vsemirnoj konferencii YuNESKO «Vysshee obrazovanie v XXI veke: podhody i prakticheskie mery») [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : [www.lawmix.ru/abrolaw/9374](http://www.lawmix.ru/abrolaw/9374).
3. *Muhametzyanova L. Yu.* Transformaciya hudozhestvennyh konceptov nobelevskih laureatov russkoj slovesnosti v lichnostnye konceptosfery studentov // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2018. – № 2. – С. 93–98.
4. *Namakanov B. A.* Pedagogicheskaya koncepciya kognitivnyh tekhnologij // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2011. – № 15. – С. 44–51.
5. *Nikiforova L. V.* Gumanitarnye tekhnologii v sisteme ponyatij innovacionnoj obrazovatel'noj programmy // Vestnik Gercenovskogo universiteta. – 2008. – № 11. – С. 17–23.
6. *Ruchina L. I., Gorshkova T. M.* Izuchenie konceptov v russkoj narodnoj skazke (lingvisticheskij aspekt) // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Filologiya. – 2003. – № 1. – С. 124–130.
7. *Solomin V. P.* Gumanitarnye tekhnologii kak innovaciya v obrazovanii // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2011. – № 4. – С. 124–127.
8. *Stepanov Yu. S.* Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya. – М. : Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1997. – С. 40–43.
9. *Sternin I. A.* Tipy znachenij i koncept // Konceptual'noe prostranstvo yazyka : sbornik nauchnyh trudov / pod red. E. S. Kubryakovej. – Tambov : Izd-vo TGU im. G. R. Derzhavina. – 2005. – С. 257–282.
10. *Trushkova I. Yu.* Gumanitarnye tekhnologii v obrazovanii // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2006. – № 3. – С. 70–74.

The article was contributed on July 9, 2020

#### Сведения об авторе

*Мухаметзянова Лариса Юрьевна* – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории «Когнитивная педагогика и цифровизация образования» Института педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань, Россия, e-mail: [lar\\_ur@list.ru](mailto:lar_ur@list.ru)

#### Author information

*Mukhametzyanova, Larisa Yuryevna* – Candidate of Pedagogics, Senior Researcher at the Laboratory of Cognitive Pedagogy and Digitalization of Education, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Kazan, Russia, Kazan, Russia, e-mail: [lar\\_ur@list.ru](mailto:lar_ur@list.ru)

*Е. В. Павлова*

## **ЭЛЕКТРОННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИИ**

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,  
г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В статье рассмотрена проблема использования электронных информационных ресурсов в педагогическом вузе в контексте развития открытого образовательного пространства. Актуальность проблемы исследования обусловлена тем, что в условиях функционирования современной системы образования остро заявляют о себе проблемы создания высокотехнологичной информационно-образовательной среды, способствующей наиболее эффективному формированию необходимых компетенций обучающихся. Обостряют проблемы и возникающие вызовы, связанные с организацией образовательного процесса в условиях пандемии. В связи с этим пристальное внимание вызывают вопросы использования электронных информационных образовательных ресурсов. В исследовании обобщается и конкретизируется терминология, связанная с данной проблемой. Обзор литературы показал, что в современных отечественных исследованиях рассматриваются различные аспекты проблемы применения электронных информационных ресурсов в образовании. Наряду с этим изучение, обобщение, выявление перспектив использования электронных образовательных ресурсов в педагогическом вузе в рамках дисциплин, связанных с музыкальным искусством, впервые стало объектом специального рассмотрения в контексте развития открытого образовательного пространства. В статье проанализирован положительный опыт Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева в применении электронных образовательных ресурсов в учебном процессе, в том числе электронных учебных изданий и образовательных интернет-технологий. Апробация результатов исследования позволила автору выявить необходимые условия, проблемы и перспективные направления применения электронных информационных ресурсов в педагогическом вузе.

**Ключевые слова:** *информационные ресурсы, электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, информационно-образовательная среда, открытое образование.*

*E. V. Pavlova*

## **ELECTRONIC INFORMATION RESOURCES IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF OPEN EDUCATIONAL SPACE IN RUSSIA**

*I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia*

**Abstract.** The article considers the problem of the use of electronic information resources in a pedagogical university in terms of the development of an open educational space. The relevance of the research problem is due to the fact that in the context of the modern education system the problems of creating a high-tech information and educational environment that contribute to the most effective formation of the necessary competences of students are becoming rather acute. There also emerge challenges associated with the organization of the educational process in the current pandemic. In this regard, close attention is paid to the use of electronic informational educational resources. The study summarizes and clarifies the terminology associated with this problem. The review of the works devoted to the considered issue showed that modern Russian studies examine various aspects of the problem of using electronic information resources in education. Along with this, the study, generalization, and identification of prospects for the use of electronic educational resources in a pedagogical university in the framework of disciplines related to musical art, in the context of the development of an open educational space, has

become the object of special consideration for the first time. The article analyzes the positive experience of I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University in terms of the use of electronic educational resources in the educational process, including electronic educational publications and educational Internet technologies. Testing the results of the study allowed the author to identify the conditions, problems and promising areas for the use of electronic information resources in a pedagogical university.

**Keywords:** *information resources, electronic information resources, electronic educational resources, educational information environment, open education.*

**Введение.** Изучение электронных информационных ресурсов в настоящее время является предметом научного поиска многих исследователей. В контексте нашей работы представляют интерес труды, связанные с применением электронных информационных ресурсов в образовании.

В современных отечественных исследованиях рассматриваются различные аспекты проблемы применения электронных информационных образовательных ресурсов: их систематизация, структуризация, содержание (Е. В. Тымченко, 2014; В. А. Мордвинов, В. Я. Цветков, 2014; А. И. Павлов, 2016) [16], [12], [14]; формирование, свойства, виды (Е. Я. Бутко, 2015; О. В. Зайцева, 2016) [3], [6]; применение в высшей школе (Т. Ф. Бородина, 2014; А. П. Колошеин, 2014; В. В. Гриншкун, 2018; Н. Н. Макарова, Н. В. Чернова, 2019) [2], [8], [5], [11], в том числе в сетевых формах (Л. А. Козловских, 2008; С. М. Куценко, В. В. Косулин, 2017; Н. В. Худoley, 2018; Л. М. Гальчук, 2019) [7], [10], [17], [4]. В изучении вопросов развития системы открытого образования в России мы опирались на исследования А. М. Бершадского, И. Г. Кревского [1], И. Я. Мурзиной [13], С. Н. Конопатова, Е. А. Старожук, Н. В. Салиенко [9], М. С. Чвановой, А. И. Киселевой [18].

Как видим, вопросы теории и практики использования электронных информационных ресурсов в вузах изучаются довольно активно, в том числе и в связи с тенденцией к открытому образованию. Вместе с тем мы не обнаружили публикаций, отражающих применение данных ресурсов при изучении дисциплин, связанных с музыкальным искусством. В этой связи считаем необходимым проведение исследования, цель которого – изучение, обобщение, выявление перспектив использования электронных образовательных ресурсов по дисциплинам, связанным с музыкальным искусством, в педагогическом вузе в контексте развития открытого образовательного пространства.

Задачи исследования: 1) изучить теоретические основы проблемы использования электронных информационных ресурсов на пути к открытому образованию; 2) обобщить опыт применения электронных образовательных ресурсов в педагогическом вузе; 3) выявить необходимые условия и перспективы применения электронных информационных ресурсов в музыкально-педагогическом образовании.

**Актуальность исследуемой проблемы.** В современных условиях функционирования и развитие мирового сообщества невозможно представить без электронных информационных ресурсов (ЭИР), имеющих важнейшее значение в области образования. Особая роль электронных информационных образовательных ресурсов (ЭИОР) в расширении доступа к качественному образованию и обучению признана на международном уровне. В 2000 году ЮНЕСКО была создана межправительственная программа «Информация для всех», цель которой – продвижение идей всеобщего доступа к информации и знаниям в интересах развития.

Формирование цифровой образовательной среды в России признано стратегической государственной задачей. В условиях устойчивой мировой тенденции к развитию открытого образования создаются достаточно мощные сервисы, обеспечивающие каталогизацию электронных образовательных ресурсов (ЭОР) различного типа. В 2016 г. в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013–2020 годы был утвержден Приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда

в Российской Федерации» (<http://neorusedu.ru>), нацеленный на повышение доступности и качества образования за счет использования современных технологий онлайн-обучения.

Функционирует Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (<http://fciior.edu.ru>), цель которого – распространение ЭОР для всех уровней и ступеней образования. Кроме того, стоит отметить доступные и содержательные информационные системы «Единое окно» (<http://window.edu.ru>) и «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов» (<http://school-collection.edu.ru>), объединяющие в единое информационное пространство электронные ресурсы свободного доступа. Следует выделить и образовательные платформы «Открытое образование» (<https://npoed.ru>), «Универсариум» (<https://universarium.org>), учрежденные российскими университетами и являющиеся сетевыми междууниверситетскими площадками, реализующими продвижение открытого образования.

Несмотря на очевидные достижения в создании, систематизации, продвижении и достижении доступности ЭИОР, в образовательной практике 2020 года обнаружили себя довольно острые проблемы. В обстоятельствах пандемии внезапно возникла необходимость организации образовательной деятельности в дистанционном формате во всех типах учебных заведений. Еще в недалеком прошлом ЭОР имели для всех участников образовательного процесса значительную, но не исключительную роль. Новые условия показали, что необходимость в ЭОР не только возросла, но и стала подчас единственной возможностью реализации образовательного процесса.

Проблемы, возникшие в образовательной практике, безусловно, должны стать стимулом к их разрешению в педагогической науке. Высокая исследовательская активность в отношении различных аспектов применения ЭИР в образовании является подтверждением актуальности обозначенной проблемы. Проведенный обзор литературы показал, что научные поиски продолжаются в разных направлениях. Для нас особый интерес представляют пути решения проблемы применения ЭИОР в педагогическом вузе, в частности, в процессе реализации программ бакалавриата и магистратуры, связанных с музыкальным искусством.

Итак, наличие нерешенных вопросов, исследовательский интерес, а также социальное значение и возросшие потребности педагогической практики к вопросам применения ЭИР в контексте развития открытого образовательного пространства позволяют считать тему нашего исследования актуальной.

**Материал и методы исследования.** Нами были использованы следующие методы: анализ научной литературы в области изучаемой проблемы, терминологический анализ понятий, входящих в формулировку предмета исследования, изучение и обобщение опыта отечественных вузов, наблюдение, анализ процесса подготовки бакалавров на факультете художественного и музыкального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, апробация полученных результатов, обобщение.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Для дальнейшего изложения считаем необходимым уточнить рабочие дефиниции, раскрывающие сущность и основные признаки основных понятий. Проведенный терминологический анализ не показал разночтений в трактовке и определении основных понятий, термины в достаточной степени научно разработаны. Тем не менее конкретизируем ключевые определения, относящиеся к предмету и задачам исследования.

Согласно ГОСТ 7.0-99 информационные ресурсы – это «совокупность данных, организованных для эффективного получения достоверной информации» (п. 3.3.1.1). Термин «электронные информационные ресурсы» также определен государственным стандартом как «ресурсы, управляемые компьютером, в том числе те, которые требуют использования периферийного устройства, подключенного к компьютеру» (ГОСТ 7.82-2001, п. 4.1.1).

В свете нашего исследования необходимо дать и следующее определение: электронный образовательный ресурс – «ресурс, представленный в электронно-цифровой форме

и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них» (ГОСТ Р 53620-2006, п. 3.2). Здесь же обозначен термин «информационно-образовательная среда» (ИОС) как система инструментальных средств и ресурсов, обеспечивающих условия для реализации образовательной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий (п. 3.1). В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» определение электронной информационно-образовательной среды более конкретизировано, указывается ее состав и некоторые необходимые условия: ЭИОС «включает в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивает освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся» (ст. 16, п. 3).

Обратимся к понятию «открытое образование», хотя некоторые исследователи указывают на то, что правильнее было бы говорить об открытой образовательной системе [1, с. 99]. В научно-педагогической литературе под открытым образованием понимается система, в которой реализуется процесс обучения и осуществляется достижение и подтверждение образовательного ценза. При этом основу образовательного процесса составляет целенаправленная, контролируемая, интенсивная самостоятельная работа обучающегося, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем посредством интернет-технологий [18, с. 13].

Воплощение идей создания открытого образовательного пространства прежде всего связано с обеспечением конституционных прав человека на образование и получение информации независимо от места его проживания и основано на принципах максимальной доступности образования. На протяжении нескольких десятилетий исследователями создавались модели открытого образования, проводились эксперименты по внедрению специфических педагогических технологий, осуществлялась апробация таких организационных механизмов и форм, которые способствовали трансформации образовательной среды в открытую систему. Сегодня ведется поиск новых путей и направлений развития системы открытого образования в связи с изменением образовательной парадигмы как концептуальной модели образования, развитием информационных технологий, а также внешними вызовами, которые ставят перед педагогическим сообществом острые вопросы, требующие незамедлительного решения.

В современном мире личность обучающегося рассматривается как центральный элемент образовательной системы, все усилия которой направлены на создание условий для формирования необходимых компетенций, умения самостоятельно работать с информацией, потребности в постоянном совершенствовании знаний и умений, т. е. условий для саморазвития личности. Этому отвечают идеи открытого образования, применения современных электронных информационных технологий, большие возможности содержатся в интеграции очной и дистанционной форм обучения. Здесь стоит отметить, что следует избегать смешения понятий «дистанционное» и «открытое» образование. Мы придерживаемся мнения А. М. Бершадского, который призывает рассматривать дистанционное обучение (именно обучение, а не образование) не как форму, а как технологию. Автор подчеркивает, что дистанционные образовательные технологии являются идеальной основой для открытого образования, но могут успешно использоваться в рамках существующих форм (очной, очно-заочной, заочной, экстерната) [1, с. 100].

Изучение опыта современных российских вузов показывает, что реализация идей открытого образования невозможна без широкого внедрения и более эффективного использования электронных информационных образовательных ресурсов. В практике вузов используются различные виды ЭОР по иностранным языкам [2], [4], [17], истории [11], при подготовке инженерно-технических кадров [10] и др. Наряду с применением ЭОР

как единичных учебных материалов, представленных в электронной форме (литература, материалы лекций в электронном виде, презентации, видео, аудиофайлы и др.), используются более масштабные ресурсы (например, электронные учебные курсы на платформе Moodle). Последние нацелены на комплексную подачу учебного материала, кроме того, предполагают возможность практического применения полученных знаний и аттестацию, т. е. текущий и итоговый контроль достижений обучающихся.

Как видим, вопросы использования ЭОР в практике вузов изучаются довольно активно, вместе с тем мы не обнаружили публикаций, отражающих применение ЭОР по дисциплинам, связанным с музыкальным искусством. Считаем данную проблему перспективной для дальнейшего изучения.

В Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева в данном направлении накоплен положительный опыт, сформирована электронная информационно-образовательная среда – программная информационная система, обеспечивающая едиными технологическими средствами ведения учебного процесса, его информационную поддержку и документирование в телекоммуникационной среде вуза [7, с. 23]. Частью информационной системы являются следующие сервисы: электронное портфолио студентов; информация о факультетах, курсах, группах студентов; рабочие учебные планы; каталог электронных ведомостей; графики учебного процесса; ссылки на сайт университета и образовательный портал Moodle. Студенты и преподаватели педагогического университета имеют доступ к полнотекстовым электронным ресурсам, среди которых электронные библиотечные системы ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, IPRbooks, Национальная электронная библиотека и др.

Активное использование информационно-образовательной среды вуза, тем более создание ЭОР, требует достаточного уровня профессиональной компетентности преподавателей в сфере информационно-коммуникационных технологий, а также постоянного совершенствования знаний и умений в данной области. Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева реализует ряд программ повышения квалификации, среди которых «Формирование образовательной среды с использованием информационно-коммуникационных технологий», «Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе», «Разработка электронных образовательных ресурсов», «Создание электронных учебников», «Установка и администрирование системы Moodle», «Использование интерактивных досок и онлайн-ресурсов в образовательном процессе в условиях реализации ФГОС», «Организация дистанционного обучения в образовательном учреждении в условиях реализации ФГОС», «Информационные технологии и эффективное управление в сфере образования», «Создание и продвижение Web-сайтов» и др.

Следует подчеркнуть, что навыки работы в виртуальной обучающей среде Moodle имеют все преподаватели университета. В условиях всеобщего перехода на дистанционное обучение в 2020 г. это позволило в короткие сроки создать и внедрить электронные учебные курсы по всем реализуемым дисциплинам учебных планов, в том числе по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Музыка», «Дополнительное образование», «Музыка и дополнительное образование». Автор статьи является разработчиком курсов по дисциплинам «Класс музыкального инструмента», «Основной музыкальный инструмент», «Концертмейстерский класс», «Клавишный синтезатор», «Основы электронной аранжировки», «Цифровые аудиотехнологии и основы студийной звукозаписи» и др.

Курсы создавались исходя из программных целей дисциплин учебных планов и включали в себя теоретические материалы, иллюстрации, задания различного типа, гиперссылки для просмотра видео и прослушивания музыкальных произведений, методические рекомендации для выполнения заданий, чаты, форумы, обмен личными сообщениями для взаимодействия участников курсов. Среди важных интерактивных элементов Moodle следует выделить тесты, дающие возможность оценки в различных формах контроля.

Отметим, что можно не только создавать тесты внутри курса, но и есть возможность экспортировать готовые тесты SCORM-формата, что позволяет сократить время, затраченное педагогом на заполнение курса. Кроме того, процесс обработки результатов контроля в Moodle автоматизирован, система отслеживает и сохраняет полную информацию по успеваемости каждого слушателя.

Считаем необходимым указать на специфические особенности использования среды Moodle при обучении музыкально-исполнительским дисциплинам. В тех случаях, когда в Moodle создаются курсы, параллельные аудиторным занятиям, с целью дополнения к контактной работе, проблем не возникает. Такие курсы являются сопроводительными и могут быть наполнены дополнительными материалами по дисциплине (литературные и интернет-источники, тесты, гиперссылки на аудио- и видеоматериалы). Это, безусловно, способствует информационному обогащению содержания аудиторной и самостоятельной работы студентов, создает условия для цифровой коммуникации всех участников образовательного процесса, облегчает контроль усвоения учебных материалов. Однако в условиях полного перехода на дистанционное обучение этих ресурсов недостаточно. Обучение в классе музыкального инструмента довольно специфично и предполагает прежде всего индивидуальную работу педагога с учащимся над исполнением музыкальных произведений. Решению этих вопросов способствовало использование видеосвязи посредством доступных мессенджеров. Осуществление контроля выполнения практических заданий в процессе самостоятельной работы, оценивание зачетных и экзаменационных выступлений происходило в процессе просмотра видеозаписей педагогами кафедры.

Не менее востребованы в учебной деятельности факультета художественного и музыкального образования электронные учебные пособия (ЭУП), созданные преподавателями. С. В. Саланчик определяет электронный учебник как «педагогически проработанные и структурированные учебные материалы, объединенные дружественным интерфейсом в гипертекстовой среде и размещенные в сети или на обособленном носителе без возможности изменения информации» [15, с. 36]. Электронное издание по многим параметрам соответствует печатной форме учебника: его структуре, содержанию, оформлению. Вместе с тем оно дает возможность дополнить содержание интерактивными ссылками, мультимедийными презентациями, качественными иллюстрациями, динамическим отображением материала. Среди главных преимуществ ЭУП следует отметить компактность и мобильность – большой объем учебной информации представлен в четко структурированной и последовательно организованной форме, может быть размещен на любом современном электронном носителе или в «облачной среде», не требует установки специального программного обеспечения, воспроизводится на любом компьютере, отвечающем базовым программным требованиям. При этом все студенты обеспечиваются необходимой учебной информацией за счет получения неограниченного доступа к ресурсу. Немаловажно, что при необходимости любой фрагмент ЭУП можно распечатать и применять в виде бумажного документа.

Многолетнее применение электронных учебников в практике преподавания различных дисциплин, в том числе связанных с музыкальным искусством («Основные функциональные возможности клавишного синтезатора Casio», «Работа с секвенсором композиций на синтезаторе Casio», «Освоение клавишного синтезатора Yamaha», «Работа с тембрами механического органа на синтезаторе Casio», «История музыки. Зарубежная музыка эпохи барокко» и др.), позволяет утверждать, что использование ЭУП способствует решению многих задач, в том числе открытости и доступности образования. Полная обеспеченность обучающихся учебной литературой, оптимизация аудиторной и самостоятельной работы обучающихся, объективный контроль и оценка уровня знаний обучаемого при помощи встроенных интерактивных тестов – главные, но не единственные преимущества ЭУП. Более чем шестилетний эксперимент показал их эффективность в усвоении студентами учебной информации, возможности индивидуализации процесса обучения, осуществлении контроля и самоконтроля за усвоением знаний, оптимизации аудиторной и самостоятельной работы обучающихся.

Неотъемлемой частью освоения дисциплин, связанных с электронным музыкальным творчеством («Основы электронной аранжировки», «Цифровые аудиотехнологии и основы студийной звукозаписи», «Электронное музыкальное творчество», «Основы звукорежиссуры»), является использование в учебном процессе компьютерных программ для создания музыки. В арсенале современного музыканта достаточно много таких программ. Среди основных можно выделить следующие: автоаранжировщики (VisualArranger, Band-in-a-Box и др.) и музыкальные конструкторы (DoReMix, DanceMachine и др.); аудиоредакторы – программы для редактирования и обработки звука (SoundForge, AdobeAudition, WaveLab и др.); нотные редакторы (Finale, Sibelius, Encore и др.); универсальные программы для работы со звуком или виртуальные студии (Cubase, Nuendo, SakewalkSonar, LogicAudioPlatinum и др.). В контексте развития открытого образовательного пространства подобное программное обеспечение является незаменимым инструментом для реализации целей и задач названных дисциплин. В условиях организации обучения в очной форме студенты факультета художественного и музыкального образования ЧГПУ имеют возможность осуществлять творческие проекты в специально оборудованной аудитории, оснащенной компьютерами с установленной программой SteinbergCubase, звуковыми картами, миди-клавиатурами, наушниками, микрофонами, контрольными мониторами. Однако в условиях дистанционного обучения становится ощутимой проблема отсутствия у обучающихся оборудования необходимого уровня. Выходом в сложившейся ситуации может стать использование существующего свободного программного обеспечения, которое, стоит признать, не лишено недостатков.

**Выводы.** В результате проведенной теоретической и практической работы мы пришли к следующим выводам. В высших учебных заведениях России накоплен достаточный опыт использования цифровых образовательных ресурсов. В Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева сформирована целостная система разработки и использования электронных образовательных ресурсов. Наличие такой системы является ключевым условием, обеспечивающим современное, качественное и доступное образование. В статье описан опыт работы с обучающимися профилями «Музыка», «Музыка и дополнительное образование» с применением электронных образовательных ресурсов, что отражает новизну полученных результатов. Считаем, что представленные материалы и разработки могут рассматриваться в качестве компонентов создания открытой обучающей среды.

Среди условий эффективного применения электронных информационных ресурсов в музыкально-педагогическом образовании выделим следующие. Во-первых, необходима достаточная техническая оснащенность всех участников образовательного процесса: оборудование и программное обеспечение (в том числе специфическое, связанное с музыкально-компьютерными технологиями), доступ к сети Интернет. Кроме того, обязательным является наличие музыкальных инструментов, как акустических, так и электронных. Во-вторых, не менее важным условием считаем компетентность преподавателей и обучающихся в сфере информационно-коммуникационных технологий, непрерывное развитие которой диктует необходимость своевременного повышения квалификации преподавателей в области цифровой коммуникации и компьютерного музыкального творчества. В-третьих, применение различных видов электронных информационных ресурсов в музыкально-педагогическом образовании должно иметь систематический характер, обеспечивая глубину содержания процесса обучения наряду с традиционными источниками информации и формами обучения.

Считаем перспективной дальнейшую работу по созданию целостной системы электронных образовательных ресурсов в области музыкально-педагогического образования. Особенного внимания требует разработка и наполнение курсов в Moodle как для сопровождения аудиторных занятий, так и для дистанционного обучения, включая программы повышения квалификации и переподготовки. Большой потенциал мы видим в создании электронных учебных пособий по различным дисциплинам музыкально-педагогической

направленности, в том числе связанных с электронным музыкальным творчеством. Несмотря на сложность и трудоемкость процесса создания электронных учебников, использование уже созданных ресурсов компенсирует затраченное время, позволяя освоить часть разделов дисциплин в рамках самостоятельной работы обучающихся, тем самым больше взаимодействовать с ними в практической деятельности.

Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что в условиях современной реальности процессы цифровизации информационных ресурсов следует признать как данность. Индустрия электронных учебных материалов расширяется, электронные образовательные ресурсы становятся незаменимым условием реализации принципов открытого образования, повышая его доступность и эффективность. В этой связи необходимо, чтобы применение электронных информационных ресурсов стало гармоничной частью отечественной образовательной системы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бершадский А. М., Кревский И. Г. Дистанционное и открытое образование: проблемы и перспективы // Интеграция образования. – 2002. – № 2–3. – С. 99–105.
2. Бородина Т. Ф. Применение электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе вуза и определение их эффективности // Молодой ученый. – 2014. – № 13. – С. 241–243.
3. Бутко Е. Я. Формирование информационных образовательных ресурсов // Образовательные ресурсы и технологии. – 2015. – № 4 (12). – С. 17–23.
4. Гальчук Л. М. Электронный курс на платформе Moodle в профессионально ориентированном обучении английскому языку студентов магистратуры в неязыковом вузе: от концепции к реализации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2019. – Т. 16. – № 2. – С. 173–184.
5. Гринишун В. В. Особенности и следствия использования открытых образовательных ресурсов и электронных курсов в российских вузах // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2018. – Т. 15. – № 3. – С. 247–270.
6. Зайцева О. В. Формирование электронных образовательных ресурсов // Образовательные ресурсы и технологии. – 2016. – № 4(16). – С. 21–27.
7. Козловских Л. А. Информационно-образовательная среда вуза и электронные образовательные ресурсы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2008. – № 3. – С. 23–26.
8. Колошеин А. П. Применение электронных образовательных ресурсов в высшем учебном заведении // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2014. – № 1. – С. 82–86.
9. Конопатов С. Н., Старожук Е. А., Салиенко Н. В. Парадигмы образования: от традиционной к открытому образованию // Инновации в образовании. – 2019. – № 3. – С. 37–49.
10. Куценко С. М., Косулин В. В. Электронные образовательные ресурсы как инструмент обучения // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2017. – № 4 (36). – С. 127–134.
11. Макарова Н. Н., Чернова Н. В. Опыт применения электронных образовательных ресурсов в процессе преподавания истории России в университете // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 3 (39). – С. 474–488.
12. Мордвинов В. А., Цветков В. Я. Электронные информационные образовательные ресурсы // Славянский форум. – 2014. – №5 (1). – С. 156–163.
13. Мурзина И. Я. Открытое образование как феномен культуры // Педагогика и просвещение. – 2016. – № 1. – С. 82–91.
14. Павлов А. И. Информационные ресурсы в образовании // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 2 (12). – С. 74–77.
15. Саланчик С. В. Электронные учебники: типизация, создание и использование // Информационные ресурсы и технологии в гуманитарном образовании : сб. ст. – СПб., 2006. – С. 36–44.
16. Тымченко Е. В. Структуризация информационных образовательных ресурсов // Управление образованием: теория и практика. – 2014. – № 3 (15). – С. 181–188.
17. Худoley Н. В. Использование LMS Moodle при обучении иностранному языку в вузе (опыт ФГБОУ «Красноярский ГАУ») // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2018. – Т. 15. – № 4. – С. 410–423.
18. Чванова М. С., Киселева А. И. Тенденции развития открытого образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 24. – № 178. – С. 13–19.

Статья поступила в редакцию 15.07.2020

REFERENCES

1. *Bershadskij A. M., Krevskij I. G.* Distancionnoe i otkrytoe obrazovanie: problemy i perspektivy // Integraciya obrazovaniya. – 2002. – № 2–3. – S. 99–105.
2. *Borodina T. F.* Primenenie elektronnyh obrazovatel'nyh resursov v obrazovatel'nom processe vuza i opredelenie ih effektivnosti // Molodoj uchenyj. – 2014. – № 13. – S. 241–243.
3. *Butko E. Ya.* Formirovanie informacionnyh obrazovatel'nyh resursov // Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii. – 2015. – № 4 (12). – S. 17–23.
4. *Gal'chuk L. M.* Elektronnyj kurs na platforme Moodle v professional'no orientirovannom obuchenii anglijskomu yazyku studentov magistratury v neyazykovom vuze: ot koncepcii k realizacii // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. – 2019. – T. 16. – № 2. – S. 173–184.
5. *Grinshkun V. V.* Osobennosti i sledstviya ispol'zovaniya otkrytyh obrazovatel'nyh resursov i elektronnyh kursov v rossijskih vuzah // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. – 2018. – T. 15. – № 3. – S. 247–270.
6. *Zajceva O. V.* Formirovanie elektronnyh obrazovatel'nyh resursov // Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii. – 2016. – № 4(16). – S. 21–27.
7. *Kozlovskih L. A.* Informacionno-obrazovatel'naya sreda vuza i elektronnye obrazovatel'nye resursy // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. – 2008. – № 3. – S. 23–26.
8. *Koloshein A. P.* Primenenie elektronnyh obrazovatel'nyh resursov v vysshem uchebnom zavedenii // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. – 2014. – № 1. – S. 82–86.
9. *Konopatov S. N., Starozhuk E. A., Salienco N. V.* Paradigmy obrazovaniya: ot tradicionnoj k otkrytomu obrazovaniyu // Innovacii v obrazovanii. – 2019. – № 3. – S. 37–49.
10. *Kucenko S. M., Kosulin V. V.* Elektronnye obrazovatel'nye resursy kak instrument obuchenija // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energetičeskogo universiteta. – 2017. – № 4 (36). – S. 127–134.
11. *Makarova N. N., Chernova N. V.* Opyt primeneniya elektronnyh obrazovatel'nyh resursov v processe prepodavaniya istorii Rossii v universitete // Perspektivy nauki i obrazovaniya. – 2019. – № 3 (39). – S. 474–488.
12. *Mordvinov V. A., Cvetkov V. Ya.* Elektronnye informacionnye obrazovatel'nye resursy // Slavyanskij forum. – 2014. – № 5 (1). – S. 156–163.
13. *Murzina I. Ya.* Otkrytoe obrazovanie kak fenomen kul'tury // Pedagogika i prosveshchenie. – 2016. – № 1. – S. 82–91.
14. *Pavlov A. I.* Informacionnye resursy v obrazovanii // Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. – 2016. – № 2 (12). – S. 74–77.
15. *Salanchik S. V.* Elektronnye uchebniki: tipizaciya, sozdanie i ispol'zovanie // Informacionnye resursy i tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii : sb. st. – SPb., 2006. – S. 36–44.
16. *Tymchenko E. V.* Strukturizaciya informacionnyh obrazovatel'nyh resursov // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. – 2014. – № 3 (15). – S. 181–188.
17. *Hudolej N. V.* Ispol'zovanie LMS Moodle pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze (opyt FGBOU «Krasnoyarskij GAU») // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya. – 2018. – T. 15. – № 4. – S. 410–423.
18. *Chvanova M. S., Kiseleva A. I.* Tendencii razvitiya otkrytogo obrazovaniya // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2019. – T. 24. – № 178. – S. 13–19.

The article was contributed on July 15, 2020

**Сведения об авторе**

*Павлова Елена Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкальных инструментов и сольного пения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: pav-elena-vlad@yandex.ru

**Author information**

*Pavlova, Elena Vladimirovna* – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Musical Instruments and Solo Singing, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: pav-elena-vlad@yandex.ru

УДК 373.2(470)(091)

10.37972/chgpu.2020.108.3.023

*О. В. Парфенова*

## **КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,  
г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В статье представлены результаты изучения проблемы культурно-исторических предпосылок становления и развития дошкольного образования в России. Проанализировав имеющиеся историко-педагогические исследования в области дошкольного образования и установив их разнообразный и глубокий характер, автор доказал важность и актуальность выявления специфических предпосылок развития системы дошкольного образования.

На основе анализа и систематизации данных историко-педагогических исследований, материалов архивов и периодической печати выявлена определенная связь между культурно-историческими предпосылками и этапами становления и развития дошкольного образования.

С учетом культурно-исторических предпосылок в развитии дошкольного образования в России автором выделены два периода и этапы, отражающие специфику дошкольного образования в определенный исторический отрезок. Возникновение каждого этапа становления дошкольного образования в дореволюционный период (до 1917 года) обусловлено определенными предпосылками: патриархальным укладом жизни, общинным землепользованием, экономическими и социальными реформами Петра I и Екатерины II, обнищанием крестьян в период земельной реформы XIX века и их миграция в город, развитие производства, включение в производственный процесс женщин. Выделение этапов в развитии дошкольного образования в XX веке напрямую зависит от экономического развития. Изменения содержания дошкольного образования происходили под влиянием социокультурных факторов.

Таким образом, культурно-исторические предпосылки определяют особенности дошкольного образования на разных этапах его развития.

**Ключевые слова:** *история дошкольного образования, культурно-исторические предпосылки, дошкольный возраст, дошкольное образование, детский сад, детский приют.*

*О. В. Parfenova*

## **CULTURAL AND HISTORICAL PREREQUISITES FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION**

*I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia*

**Abstract.** The article presents the results of studying the problem of cultural and historical prerequisites for the formation and development of preschool education in Russia. Analyzing the existing historical and pedagogical research works in the field of preschool education and revealing their diverse and deep nature, the author proved the importance and relevance of identification of specific prerequisites for the development of the preschool education system.

Based on the analysis and systematization of historical and pedagogical research data, materials from archives and periodicals, the author revealed a certain relation between cultural and historical prerequisites and stages of formation and development of preschool education.

Taking into account the cultural and historical background in the development of preschool education in Russia, the author identified two periods and the stages that reflect the specifics of preschool education in a certain historical period. The emergence of each stage of preschool education in the pre-

revolutionary period (before 1917) is due to certain prerequisites: Patriarchal lifestyle, communal land use, economic and social reforms of Peter I and Catherine II, the impoverishment of peasants during the land reform of the 19<sup>th</sup> century and their migration to the city, the development of production, the inclusion of women in the production process. The selection of stages in the development of preschool education in the 20<sup>th</sup> century directly depends on economic development, changes in the content of preschool education occurred under the influence of socio-cultural factors.

Thus, cultural and historical prerequisites determine the features of preschool education at different stages of its development.

**Keywords:** *history of preschool education, cultural and historical prerequisites, preschool age, preschool education, kindergarten, orphanage.*

**Введение.** В последние годы в системе дошкольного образования сложился конструктивный подход к решению насущных проблем с использованием возможных потенциальных источников, к которым можно отнести собственно теоретическое исследование, достижения практики, историко-педагогический опыт. Анализ историко-педагогических работ показал, что до начала XX века специальных исследований по истории дошкольного воспитания в России не проводилось, т. к. собственно история педагогики как наука стала складываться лишь во второй половине XIX в. и, следовательно, вопросы дошкольного воспитания являлись лишь составной частью работ по истории воспитания вообще. Вопросы развития и становления российского дошкольного воспитания в различные исторические периоды рассмотрены в исследованиях Л. И. Красногорской, Н. А. Тумим-Альмединген, Е. И. Волковой, И. В. Чувашева, Л. Н. Литвина и др. Особый интерес в плане выявления общего и специфического в развитии дошкольного воспитания представляют исследования становления дошкольного воспитания в регионах России (Л. Н. Волобуева, А. А. Голдовской, М. Н. Корнеева, В. С. Крылова, И. А. Малашихина, Л. И. Чайчиц, Т. Н. Шикалова, Е. А. Шкатова и др.). Данные работы содержат богатый фактологический материал, но для полного осмысления истории дошкольного образования в России и его дальнейшего исследования необходимо изучение предпосылок, факторов, которые определяют специфику дошкольного образования в разные исторические периоды. Исходя из этого, мы сформулировали проблему данного исследования: каковы культурно-исторические предпосылки становления и развития дошкольного образования в России? Цель исследования – научное обоснование культурно-исторических предпосылок становления и развития дошкольного образования в России.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Дошкольное образование в современной России, являясь приоритетным направлением государственной образовательной политики, характеризуется инновационными изменениями, поиском новых моделей воспитания и обучения. Поэтому очень важно определить истоки становления дошкольного образования, этапы и предпосылки его развития как необходимое условие сохранения ценного опыта дошкольного образования и определения его перспектив.

**Материал и методы исследования.** В основу исследования положены принципы объективности и многоаспектности анализа процесса развития дошкольного образования с учетом экономической, социокультурной, этнокультурной специфики, складывающейся в ту или иную историческую эпоху. Для поиска истоков и тенденций развития дошкольного образования необходимо выявить сущность понятия «предпосылки». Предпосылка представляет собой «предварительное условие, исходный пункт чего-либо» [8]. Основными методами исследования являлись историографический, ретроспективный анализ и систематизация историко-педагогических исследований, материалов Российского государственного исторического архива и официальных документов.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Становление дошкольного образования в России охватывает несколько этапов: дореволюционный (включает этапы народного, православного, дворянско-государственного и общественного воспитания), советский и современный. Поэтому анализ развития дошкольного образования в России может быть осуществлен только в контексте развития страны в целом, ее культуры, экономики, образования.

История развития дошкольного образования в России основана на принятых в историографии образования этапах, общности основных тенденций его развития в стране. Рассмотрим культурно-исторические предпосылки в контексте периодов и этапов становления и развития дошкольного образования.

В истории отечественного дошкольного образования выделяется достаточно большой по продолжительности дореволюционный период (с древних времен до 1917 года). Поэтому логично в данном периоде выделить несколько этапов становления и развития дошкольного образования.

Этап народного воспитания характеризуется тем, что семейное и общинное воспитание детей дошкольного возраста являлись единственными признанными народом формами воспитания. Семья, будучи частью крестьянской общины, воспитывала в детях комплекс социально значимых качеств личности. Причем каких-то специальных воспитательных методов семья не применяла. Воспитание осуществлялось всем семейным укладом, теми правилами и традициями, которым следовали взрослые (родители, бабушки, дедушки, соседи и т. п.). Именно общинный уклад жизнеустройства привел к появлению так называемых «летних детских площадок», когда престарелая соседка бралась присмотреть за детьми своих соседей, в то время как те работали в поле.

Приоритет семейного воспитания над общественным в России сохранялся довольно долго. Это обусловлено преобладанием сельскохозяйственного, патриархального уклада жизни на большей части территории России.

С крещением Руси связано начало следующего этапа развития дошкольного образования – православного воспитания. Церковь, православное вероучение заняли свою нишу в воспитании детей на долгие столетия. Они не только определяли содержание воспитания в русле православных заповедей, но и способствовали созданию учреждений для воспитания (призрения) детей-сирот. К этой категории относились не только дети, оставшиеся без попечения родителей, но и дети, рожденные вне брака. Именно последние находились в крайне сложной жизненной ситуации. Для них создавались монастырские приюты, сиропитательные кельи. Появление таких заведений связано прежде всего с необходимостью уберечь женщин от свершения детоубийства. Однако, по мнению правительства, богоугодные заведения не были приспособлены для воспитания детей. В одном из документов отмечалось, что подобного рода заведения, не будучи приспособлены к воспитанию детей, не располагают никакими необходимыми для этого способами и средствами, из-за чего грудные младенцы умирали. Дети приучались в монастырях к праздной жизни, тунеядству. Поэтому МВД поручило общественным приказам не оставлять детей в богоугодных заведениях, а отправлять их в воспитательные дома [5].

Начало этапа дворянско-государственного воспитания связано с началом реформ Петра I. В соответствии с его Указом от 4 ноября 1715 года в городах России стали открываться «гошпитали для зазорных младенцев» – сиротские дома. Основная цель данных учреждений – профилактика детоубийства незаконнорожденных. Организация деятельности сиротских домов в Петровскую эпоху, как отмечает Л. Н. Ридель, имела признаки системности: в них принимались только круглые сироты, часть детей усыновлялась, по мере взросления детей обучали разным ремеслам [7]. Поддерживая организацию подобных учреждений, Петр I прежде всего решал проблему обеспечения государства рабочими людьми, матросами.

В период правления Екатерины II была разработана государственная концепция социальной помощи детям. Гуманизация отношений государства к детям-сиротам выразилась уже хотя бы в том, что их стали называть «лишенными родительской ласки». Были открыты первые воспитательные дома: Московский воспитательный дом (1764 г.), Воспитательный дом в Санкт-Петербурге (1770 г.). Предполагалось, что в воспитательных домах дети освоят различные ремесла, у них сформируется гражданская позиция, но, как писал И. И. Бецкой, из-за низкого профессионализма воспитателей и мастеров данные задачи не выполнялись.

Первым дошкольным учреждением в России считается школа для малолетних, которую открыл Е. О. Гугель в 1832 г. при Гатчинском воспитательном доме. Эту школу посещали мальчики сироты и полусироты. Содержание воспитательно-образовательной работы с детьми включало игры на воздухе, обучение старших дошкольников чтению, счету, письму и пению.

Начало нового общественного этапа в становлении дошкольного образования связано с этапом реформирования в России, с развитием производства, с изменением социальной структуры общества. Земельная реформа привела к массовому обнищанию крестьян, их миграции в город в поисках работы на фабриках и заводах. В производственный процесс включились и женщины, что привело к переводу их на нормированный рабочий день, а это, в свою очередь, привело к тому, что дети остались без присмотра и контроля. Это вызвало большой всплеск детской смертности, травматизма. Подобная ситуация не осталась без внимания сформировавшейся общественной интеллигенции, которая начала большую работу по оказанию помощи детям. Благотворительные общества способствовали открытию бесплатных детских садов, воспитательных домов, детских приютов, летних яслей-приютов для крестьянских детей. Вышел первый журнал «Детский сад» А. С. Симоновича, где обсуждались вопросы воспитания и обучения. В детских садах данного этапа применялась система Ф. Фребеля. Следует отметить, что Ф. Фребель, являясь сторонником семейного воспитания, полагал, что детский сад должен стать школой для матерей, нежели заменой семьи, отмечает в своей работе Н. Ю. Житнякова [3]. Отечественные педагоги начали искать и выстраивать собственный подход к организации воспитания детей в детских садах (Е. П. Залесская, Е. И. Тихеева, С. Г. Морозова и др.). О. Е. Тумакова выявила, что для данного этапа характерна традиционная модель воспитания [9], основанная на синтезе семейных, национальных и сословных традиций. Поэтому строжайшей воспитательной системы в дошкольных учреждениях данного этапа является религиозное и духовное развитие детей.

В годы Первой мировой войны, по мнению В. В. Алексеевой [1], предпринимались определенные меры по поддержке детства. В частности, 14 сентября 1914 года был создан так называемый «Татьянинский комитет», который в течение года оказывал помощь детям беженцев [2].

К завершению дореволюционного периода развития дошкольного образования наметились положительные тенденции. Существовали различные формы дошкольного образования, имеющие сословный и имущественный характер: бесплатные (около 30 учреждений) и платные (250 учреждений) детские сады, детские приюты, ясли-приюты и т. п. Развитие промышленного производства, изменение отношения общества и государства к проблемам детей сделали возможным начало становления и развития дошкольного образования как общественного явления.

В советском периоде (1917–1991 гг.) развития дошкольного образования также можно выделить несколько этапов, обусловленных социальными, культурными, экономическими предпосылками.

Первый этап – становление системы дошкольного воспитания (1917–1936 гг.). После революции 1917 г. дошкольное образование приобрело государственный статус, было включено в единую систему народного образования, о чем свидетельствуют принятые документы: декрет Совнаркома «Об учреждении Государственной комиссии по просвещению» от 9 (22) ноября 1917 г., декларация «О дошкольном воспитании» от 20.12.1917 и др. Это этап очень бурного обсуждения вопросов, связанных с организационной и содержательной стороной дошкольного образования. Велась полемика по вопросам создания детских садов интернатного типа (с целью исключения влияния семьи на воспитание нового человека), трудового воспитания (активное использование детского труда в условиях детского сада), включения детей в общественную жизнь страны через использование взрослых форм, планирования работы в группах детского сада, использования систем Ф. Фребеля и М. Монтессори и др. Формировался новый взгляд на дошкольное воспитание, его роль и значение в жизни советского человека.

Обобщив историю дошкольного образования в России, Л. Н. Литвин выявил, что в 20–30-е годы XX века в стране функционировали следующие виды дошкольных учреждений: детские дома, детские сады, детские очаги, детские комнаты при жилищных управлениях и клубах, дошкольные учреждения на кооперативных началах, детские летние площадки, переходные, или «нулевые», группы по подготовке к школе [4].

Этап активного развития системы дошкольного воспитания в России приходится на 1936–1959 годы. В разделе «Об изменении порядка руководства детскими садами» постановления СНК СССР от 27.06.1936 говорилось о передаче всех детских садов, находящихся при предприятиях и организациях, в ведение местных органов, а перечисляемые на их содержание средства – в распоряжение наркоматов, права на открытие дошкольных учреждений закреплялись за отделами народного образования. Установление нового порядка руководства позволило устранить ряд серьезных недостатков в организации дошкольного воспитания, систематизировать сеть детских учреждений, выявить их ведомственную принадлежность, уточнить их численность, узаконить детские сады как основной тип учреждения, упорядочить финансирование, нормы материальных денежных расходов, штаты садов.

В годы Великой Отечественной войны работа по развитию системы дошкольного образования чрезвычайно усложнилась, но не остановилась. Количество детских дошкольных учреждений не сократилось, но увеличилось за счет открытия новых детских домов, приютов, детских садов. Детские сады из прифронтовой полосы эвакуировались в безопасные районы. Впервые в 1943 г. было принято постановление о создании специальных санаторных детских садов круглосуточного пребывания для детей с ослабленным здоровьем.

В послевоенный период дошкольное воспитание стало предметом пристального внимания правительства. В 1949 году было издано постановление ЦК ВКП(б) и Совета Министров СССР «О мерах по расширению детских дошкольных учреждений и родильных домов и улучшению их работы», где указывалось на необходимость широкого привлечения общественности к строительству дошкольных учреждений, усилению методической работы в них и подготовки кадров.

В середине 50-х годов начался поиск путей решения проблемы ведомственной разобщенности детских учреждений: детские ясли подчинялись Министерству здравоохранения, детские сады – Министерству просвещения. В 1959 году было принято постановление «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста», которое среди прочих мер поставило задачу объединить с учетом местных условий и возможностей два типа дошкольных учреждений – ясли и детский сад – в единое дошкольное учреждение ясли-сад.

1960–1985 гг. – годы стабильного развития системы дошкольного образования в нашей стране. Расширялась сеть дошкольных учреждений: постоянные детские сады для детей, чьи родители заняты на производстве, временные летние детские площадки в колхозах и совхозах на период летних сельскохозяйственных работ, детские дошкольные дома для детей-сирот. Улучшалось материально-техническое снабжение дошкольных учреждений; совершенствовались содержание, формы и методы общественного дошкольного воспитания, чему способствовала разработка программных документов по воспитанию детей в детских садах; осуществлялось развитие целенаправленной подготовки кадров для дошкольных учреждений.

Обновление отечественного дошкольного образования приходится на период с 1986 г. до начала XXI в. В связи с реформированием системы образования в 1989 г. Государственным комитетом по народному образованию СССР была утверждена «Концепция дошкольного образования» (В. В. Давыдов, В. А. Петровский и др.). В Концепции впервые были обозначены отрицательные стороны дошкольного воспитания в нашей стране и определены основные принципы обновления дошкольного воспитания: гуманизация, гуманитаризация, деидеологизация дошкольного образования, приоритет воспитания общечеловеческих ценностей; самоценность дошкольного детства.

Еще один документ, который привел к серьезным изменениям в дошкольном образовании, – «Временное положение о дошкольном учреждении» (1991 г.). Этим положением была отменена единая программа воспитания детей, дошкольным учреждениям была предоставлена возможность самостоятельно выбирать образовательную программу из имеющихся или разрабатывать собственные авторские программы. Это стало началом вариативности программного обеспечения дошкольных образовательных учреждений.

Законом Российской Федерации «Об образовании» (1992) был закреплён правовой статус детского сада, определены его функции.

Особенности экономического развития повлияли на состояние дошкольного образования. В развитии общественного дошкольного воспитания можно условно выделить два этапа. Первый этап характеризуется резким сокращением числа дошкольных учреждений, второй этап – стабилизацией, сохранением имеющихся на тот момент дошкольных учреждений и развитием социальных учреждений для различных категорий детей (сирот, инвалидов и т. п.). Такая особенность напрямую связана с состоянием экономики, политикой государства в социально-образовательной сфере. В частности, распад экономики привел к сокращению производства на многих предприятиях страны и, как следствие, к уменьшению средств на социальную сферу и закрытию ведомственных дошкольных учреждений. Это привело к уменьшению контингента детей, посещающих дошкольные учреждения.

Дошкольное образование в XXI веке – это дошкольное образование новой формации, с одной стороны, сохранившее лучшие традиции отечественной системы дошкольного образования, с другой – отвечающее требованиям нового времени. Законом «Об образовании в РФ» (2012 г.) был закреплён статус дошкольного образования как самостоятельного уровня общего образования. В статье 64 данного закона указывается, что «дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста» [10]. Изменилась сущность педагогической деятельности воспитателя. Для него характерно осознанное выполнение профессиональных функций, зафиксированных в Профессиональном стандарте педагога (2013 г.) [6]. Н. В. Федина, характеризуя современную ситуацию в российском дошкольном образовании, отмечает его направленность на интенсивный поиск путей обновления его содержания, создание ори-

гинальных методов, форм и средств образования детей, принципиально новой стратегической модели дошкольного образования, основанной на большей свободе участников образовательного процесса [11].

Таким образом, весь процесс развития дошкольного образования в России можно условно разделить на несколько этапов, внутри которых естественным образом выделяются приоритетные формы воспитания и типы учреждений.

**Выводы.** Изучение истории дошкольного образования в России позволило выявить ряд общих и специфических закономерностей его развития.

С учетом культурно-исторических предпосылок и социокультурных факторов в развитии дошкольного образования в России выделены два периода и этапы, отражающие специфику дошкольного образования в определенный исторический отрезок. Дореволюционный период (до 1917 года) включает четыре этапа развития дошкольного образования: народного, православного, дворянско-государственного и общественного воспитания.

После 1917 года развитие дошкольного образования также можно условно разделить на несколько этапов: становления (1917–1936 гг.), активного развития (1936–1959 гг.), стабильного развития (1960–1985 гг.), обновления (1986–1991 гг.) и современный этап отечественного дошкольного образования.

Культурно-историческими предпосылками развития дошкольного образования стали экономические изменения, социальные сдвиги, культурные трансформации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеева В. В.* Организация дошкольного воспитания в Российской империи в годы первой мировой войны // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. – 2015. – № 1. – С. 9–13.
2. *Белова И. Б.* Первая мировая война и российская провинция. 1914 – февраль 1917 г. – М. : АИРО-XXI, 2011. – 288 с.
3. *Житнякова Н. Ю.* История и перспективы развития вариативных форм дошкольного образования в содержании учебного модуля для студентов педагогических вузов // Вестник Университета Российской академии образования. – 2011. – № 2. – С. 94–96.
4. *Литвин Л. Н.* Общественное дошкольное воспитание в РСФСР. 1917–1940 гг. – Мурманск : МГПИ, 1992. – 181 с.
5. *Парфенова О. В.* История дошкольного образования в Чувашии // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 3(95). – С. 120–127.
6. Приказ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.
7. *Ридель Л. Н.* История дошкольного образования // Экономика и управление в современных условиях: международная (заочная) научно-практическая конференция. – Красноярск : Сибирский институт бизнеса, управления и психологии, 2016. – С. 254–257.
8. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова : в 4 т. Т. 3. – М. : Советская энциклопедия, 1939. – 712 с.
9. *Тумакова О. Е.* Трансформация личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада в истории дошкольного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – № 3 (8). – С. 74–76.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174).
11. *Федина Н. В., Богуславский М. В., Лазарева М. В., Звезда Л. М., Филиппова Е. В., Тигрова И. В., Тарасенко Т. В., Коротких О. В., Меркулова Т. К., Попова Г. А.* Государственная политика в области дошкольного образования в России в период 1984–2015 гг. // Гуманитарные исследования Центральной России. – 2017. – № 2(3). – С. 32–50.

Статья поступила в редакцию 07.07.2020

REFERENCES

1. *Alekseeva V. V.* Organizaciya doshkol'nogo vospitaniya v Rossijskoj imperii v gody pervoj mirovoj vojny // *Sovremennye problemy social'no-gumanitarnyh nauk.* – 2015. – № 1. – S. 9–13.
2. *Belova I. B.* Pervaya mirovaya vojna i rossijskaya provinciya. 1914 – fevral' 1917 g. – M. : AIRO-XXI, 2011. – 288 s.
3. *Zhitnyakova N. Yu.* Istoriya i perspektivy razvitiya variativnyh form doshkol'nogo obrazovaniya v sodержanii uchebnogo modulya dlya studentov pedagogicheskikh vuzov // *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya.* – 2011. – № 2. – S. 94–96.
4. *Litvin L. N.* Obshchestvennoe doshkol'noe vospitanie v RSFSR. 1917–1940 gg. – Murmansk : MGPI, 1992. – 181 s.
5. *Parfenova O. V.* Istoriya doshkol'nogo obrazovaniya v Chuvashii // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva.* – 2017. – № 3(95). – S. 120–127.
6. Prikaz ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n «Ob utverzhenii Professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.
7. *Ridel' L. N.* Istoriya doshkol'nogo obrazovaniya // *Ekonomika i upravlenie v sovremennyh usloviyah: mezhdunarodnaya (zaochnaya) nauchno-prakticheskaya konferenciya.* – Krasnoyarsk : Sibirskij institut biznesa, upravleniya i psihologii, 2016. – S. 254–257.
8. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka / pod red. D. N. Ushakova : v 4 t. T. 3.* – M. : Sovetskaya enciklopediya, 1939. – 712 s.
9. *Tumakova O. E.* Transformaciya lichnostno-professional'noj pozicii vospitatelya detskogo sada v istorii doshkol'nogo obrazovaniya // *Azimuth nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* – 2014. – № 3 (8). – S. 74–76.
10. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 № 273-FZ (poslednyaya redakciya) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174).
11. *Fedina N. V., Boguslavskij M. V., Lazareva M. V., Zvezda L. M., Filippova E. V., Tigrova I. V., Tarasenko T. V., Korotkih O. V., Merkulova T. K., Popova G. A.* Gosudarstvennaya politika v oblasti doshkol'nogo obrazovaniya v Rossii v period 1984–2015 gg. // *Gumanitarnye issledovaniya Central'noj Rossii.* – 2017. – № 2(3). – S. 32–50.

The article was contributed on July 7, 2020

**Сведения об авторе**

*Парфенова Ольга Васильевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и сервиса Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: [olpar@mail.ru](mailto:olpar@mail.ru)

**Author information**

*Parfenova, Olga Vasilyevna* – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Preschool Education and Service, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: [olpar@mail.ru](mailto:olpar@mail.ru)

УДК 378.147:004.9

DOI 10.37972/chgpu.2020.108.3.024

*Т. Н. Петрова<sup>1</sup>, Н. Н. Пьянзина<sup>2</sup>*

## **К ВОПРОСУ ОБ ОТНОШЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ**

<sup>1</sup> *Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,  
г. Чебоксары, Россия*

<sup>2</sup> *Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,  
г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В последние годы одной из весьма востребованных форм организации учебного процесса является дистанционное обучение. Быстрому внедрению данной формы обучения в образовательный процесс поспособствовала и пандемия. Предметом исследования является отношение обучающихся к дистанционному формату обучения.

Исследование проводилось на основе опроса непосредственных участников данной формы работы – обучающихся. По результатам опроса можно сделать вывод, что дистанционная форма не является для обучающихся совершенно новым форматом организации учебного процесса. Это объясняется тем, что многие преподаватели в своей работе уже используют такую форму обучения студентов на основе информационных технологий.

В большинстве своем обучающиеся испытывали трудности в самостоятельной организации своего учебного пространства в условиях «домашнего обучения». При этом основная доля опрошенных считает, что дистанционное обучение – это благоприятная система получения знаний.

Проведенное исследование позволило выявить положительные моменты (возможности самообразования и самообучения, индивидуальный темп обучения, экономия времени и т. д.) и имеющиеся проблемы (недостаточный уровень компьютерной грамотности, низкая техническая оснащенность, низкая пропускная способность интернета, недостаточная наполненность дистанционных курсов учебно-методическими материалами) удаленного обучения, что имеет практическое значение для его дальнейшего совершенствования.

**Ключевые слова:** *вуз, обучающиеся, дистанционное обучение, образование, информационные технологии.*

*T. N. Petrova<sup>1</sup>, N. N. Pyanzina<sup>2</sup>*

## **ATTITUDE OF UNIVERSITY STUDENTS TO DISTANCE LEARNING**

<sup>1</sup> *I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia*

<sup>2</sup> *I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia*

**Abstract.** In recent years, one of the very popular forms of organization of the educational process is distance learning. The pandemic also contributed to the rapid introduction of this form of education into the educational process. The subject of the study is the attitude of students to the distance learning format.

The study was conducted on the basis of a survey of direct participants in this form of work – students. According to the results of the survey, we can conclude that the transition to a distance learning form is not a completely new format for organizing the educational process for students. This is due to the fact that many teachers in their work already use this form of student learning based on information technology.

The majority of students experienced difficulties in the independent organization of their educational space in the conditions of «home learning». At the same time, the most respondents consider that distance learning is a favorable system for acquiring knowledge.

The study allowed us to identify positive aspects (opportunities for self-education and self-training, individual learning pace, time saving, etc.) and existing problems (insufficient computer literacy, low technical equipment, low Internet bandwidth, and insufficient content distance courses with teaching materials) distance learning, which is of practical importance for its further improvement.

**Keywords:** *university, students, distance learning, education, information technologies.*

**Введение.** Современное образование предполагает все более активное внедрение в учебный процесс новых форм обучения с использованием цифровых технологий. Одной из таких востребованных форм организации учебного процесса является дистанционное обучение [5], [10].

Многие научные исследования (А. К. Аймухаммедова, Е. В. Калиниченко, М. Г. Терещенко, В. Л. Шатуновский, О. Б. Колесникова, С. В. Кочеткова и др.) доказывают целесообразность и эффективность использования дистанционных форм обучения на всех уровнях образования. По мнению авторов, современные компьютерные технологии обеспечивают передачу знаний и доступ к учебным материалам наравне с традиционными формами обучения, а порой являются более действенными. Создание и успешное использование дистанционных учебных курсов вполне отвечает современным целям и задачам обучения, а дидактический потенциал информационных образовательных технологий, методика и критерии оценивания облегчают процесс преподавания и контроля. Авторы также придерживаются мнения, что данная форма взаимодействия педагога и обучающегося предоставляет огромные возможности для творческого подхода к обучению с наименьшей затратой времени для обеих сторон педагогического процесса [8], [11].

Наряду с положительной оценкой дистанционного обучения широко обсуждаются также методические, технические и финансовые проблемы, сопровождающие дистанционное обучение (Н. Л. Антонова, М. В. Емельянова, В. В. Никифорова и др.) [9].

При этом, как показал аналитический обзор литературных и интернет-источников, недостаточно полно изучаются вопросы отношения к этой форме обучения самих непосредственных участников – обучающихся, от активности и деятельности которых зависит успешность образовательного процесса. Таким образом, существует противоречие между все более возрастающей тенденцией использования дистанционных форм обучения в образовательной среде и недостаточностью научно обоснованных данных об отношении к такой форме взаимодействия самих обучающихся [3], [7]. На сегодняшний день разрешение данного противоречия определяет актуальность проблемы исследования, которая сформулирована следующим образом: каково отношение обучающихся вузов к дистанционной форме обучения? Целью исследования выступает решение данной проблемы.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Вынужденный переход на дистанционную форму обучения, связанный с пандемией, привел к изменениям в системе организации процесса обучения. Возникла необходимость в быстром переключении с контактной формы обучения на дистанционную. Если педагоги были, в некоторой степени, готовы к такой форме организации занятий, так как в учебном процессе уже использовали как вспомогательный вариант дистанционные формы взаимодействия со студентами на основе новых информационных технологий, то некоторые обучающиеся оказались в стрессовой ситуации. Перейти с традиционного обучения, с живого общения с педагогом на удаленную форму оказалось сложно.

В связи с этим мы предполагаем, что результаты исследования позволят выявить положительные моменты и имеющиеся проблемы дистанционной формы обучения и будут иметь практическое значение для ее дальнейшего совершенствования.

**Материал и методы исследования.** Исследование проводилось с использованием авторского опросника «Удовлетворенность студентов дистанционным обучением по физической культуре и спорту», разработанного на основе Гугл-формы. В опросе участвовали 162 обучающиеся 1–3 курсов ЧГПУ им. И.Я. Яковлева в период с 6 апреля по 15 мая 2020 года.

**Результаты исследования и их обсуждение.** На первом этапе исследования нас прежде всего интересовали проблемы, связанные с организацией условий обучения, технической обеспеченностью и уровнем владения компьютерными технологиями.

На вопрос «Как Вы адаптировались к условиям дистанционного обучения?» 44 человека из опрошенных (27,2 %) ответили, что адаптировались отлично и острых проблем не возникло, более половины респондентов – 85 человек (52,5 %) – хорошо и 30 студентов (18,5 %) – удовлетворительно (см. рис. 1).

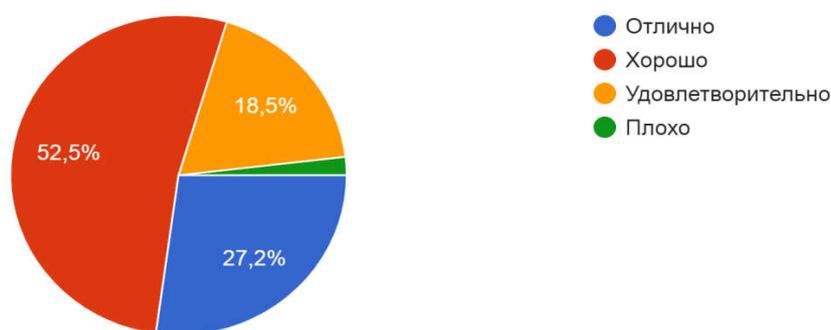


Рис. 1. Адаптация обучающихся к условиям дистанционного обучения

Нас также интересовал вопрос, насколько комфортно себя чувствуют студенты, обучаясь в дистанционном формате, удобно ли им искать, находить и осваивать учебный материал. Оказалось, что 58 студентам (35,8 %) удобно обучаться в «домашних условиях», им вполне комфортно. В то же время 68 обучающихся (42 %) ответили, что им удобно обучаться удаленно, но есть сложности как организационного (непривычная форма взаимодействия, учебное место, обстановка, окружение и т. д.), так и личного характера (трудности самоорганизации); 14 респондентов (8,6 %) испытали огромные трудности при смене формы обучения (см. рис. 2).

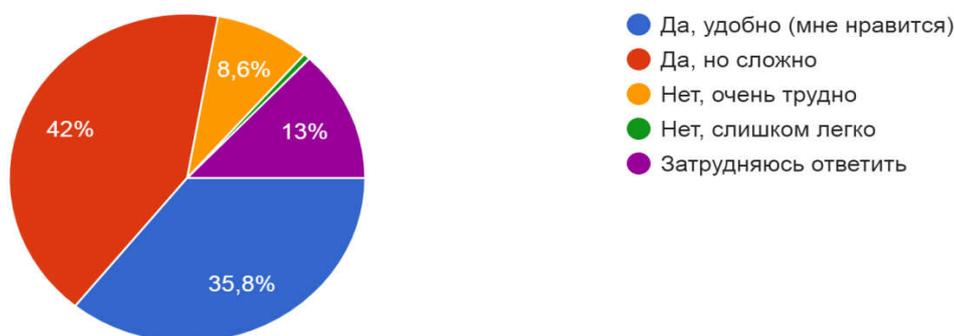


Рис. 2. Комфортность обучения в дистанционном формате

Большинство обучающихся испытали стресс от перехода на дистанционное обучение. Им пришлось находить совершенно новые подходы в освоении учебного материала и в сотрудничестве с сокурсниками, с педагогами. Большинство студентов (90 человек – 55,6 %) до этого момента не сталкивались с дистанционной формой обучения. И только 48 человек (29,6 %) из опрошенных ранее были вовлечены в такой формат работы (см. рис. 3).

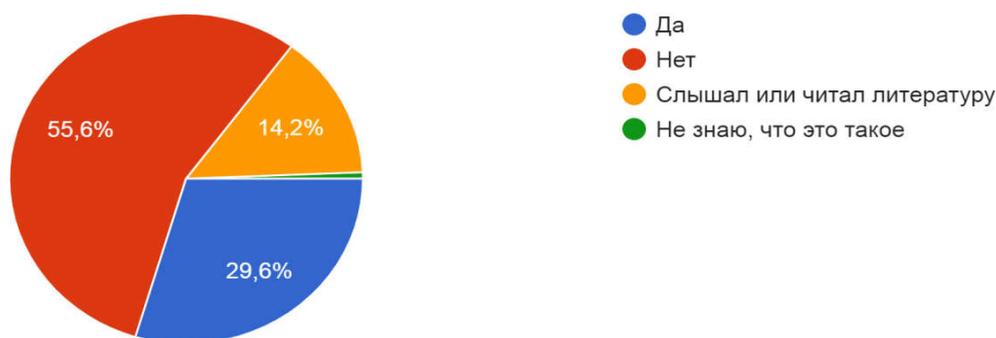


Рис. 3. Осведомленность о технологии дистанционного обучения

Современные компьютерные и виртуальные технологии позволяют достаточно хорошо организовать процесс обучения [1]. Кроме того, вузовское образование в какой-то мере требует использования любых технических устройств с выходом в интернет для успешной реализации образовательных программ [6]. В студенческой среде наиболее востребованными устройствами являются ноутбуки – так ответили 85 человек (52,5 %), 42 респондента (25,9 %) активно используют смартфоны для обучения, так как есть возможность воспользоваться ими в любом месте, и 34 человека (21 %) в сложившихся условиях решают образовательные задачи с использованием стационарного (персонального) компьютера (см. рис. 4).

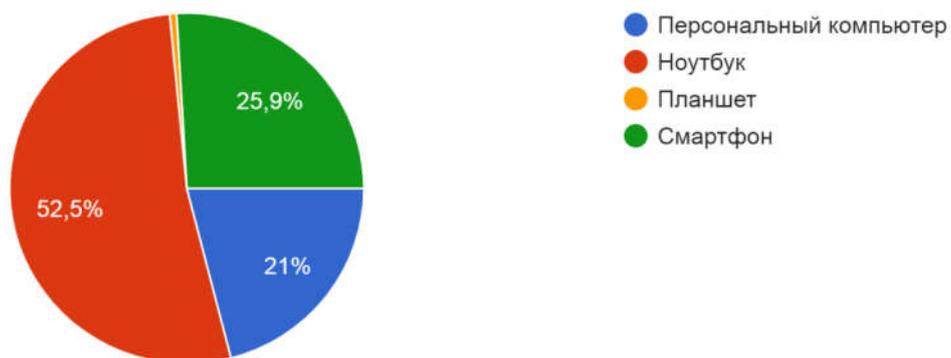
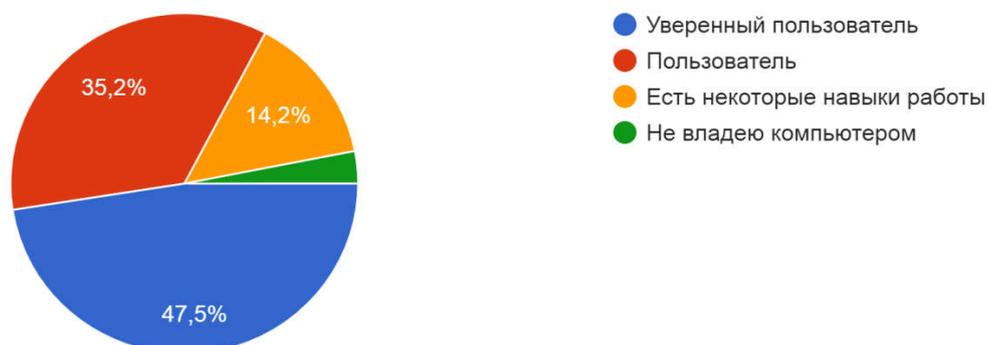


Рис. 4. Типы устройств, используемых студентами при удаленном обучении

Однако только наличие технических устройств не позволяет успешно использовать их на практике для обучения, также необходим определенный уровень компьютерной грамотности и навыки работы [2]. Современная цифровая эпоха способствует успешному

овладению подрастающим поколением знаниями и навыками компьютерных технологий. Поэтому 157 человек (95 % опрошенных) в той или иной степени владеют компьютерными технологиями. Таким образом, 77 человек (47,5 %) – уверенный пользователь, 57 обучающихся (35,3 %) – пользователь, 23 человека (14,2 %) – имеют некоторые навыки (см. рис. 5).



**Рис. 5. Уровень компьютерной грамотности**

В период пандемии важнейшей задачей вуза оказалось обеспечение доступа к информационно-образовательной среде всех обучающихся независимо от их жизненной ситуации. Эта проблема решилась достаточно быстро, так как вуз уже активно модернизировал систему образования, однако обучающиеся столкнулись с проблемой, не связанной с техническими возможностями вуза. Многие испытали сложности, связанные с местом их проживания, и, как следствие, с доступом в интернет и с его пропускной способностью (26 человек – 16 % и 82 человека – 50,6 % соответственно), и только 42 человека (25,9 %) из опрошенных не имели проблем с подключением к информационно-образовательной среде.



**Рис. 6. Технические проблемы дистанционного обучения**

Любые инновационные технологии в образовательном пространстве вызывают неоднозначное отношение к нему у всех участников данного процесса [5], [9]. На вопрос «Что Вам понравилось при обучении в дистанционном формате? Выберите один или несколько вариантов ответа» большинство респондентов – 113 человек (70 %) – самым положительным моментом посчитали низкий риск заражения инфекцией. Достаточно большому количеству опрошенных понравился индивидуальный темп обучения (90 человек – 55,5 %). Современные студенты хорошо понимают, что хороший специалист –

это тот, который постоянно совершенствуется и занимается самообразованием [4]. Таким образом, 84 человека (52 %) довольны дистанционным обучением, так как есть возможность заниматься самообразованием. Многим также понравилось то, что экономится время на подготовку, поскольку нет необходимости конспектировать лекционный материал и составлять схемы, графики и т. д. Все это можно скачать из тех тематических материалов, которые доступны в информационно-образовательной среде вуза. Так считают 79 человек (49 %), участвовавших в опросе.

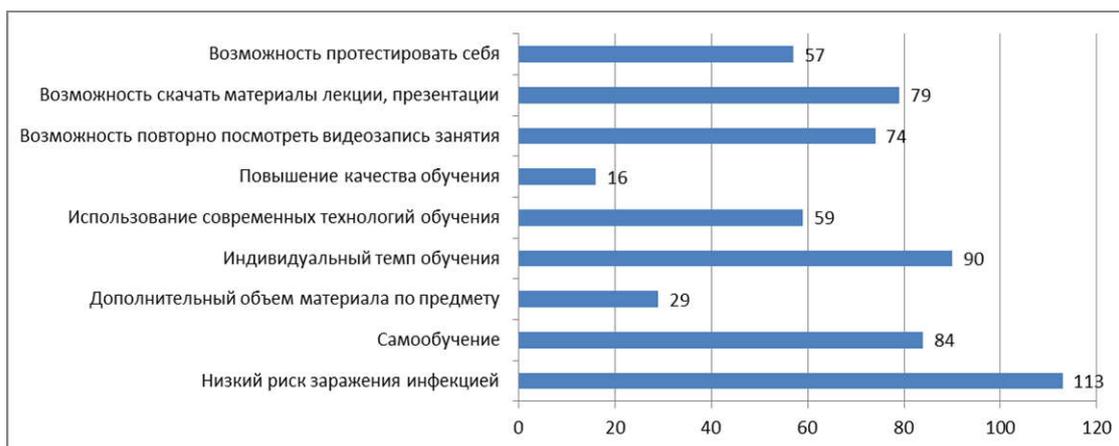


Рис. 7. Положительные стороны дистанционного обучения

**Выводы.** Таким образом, дистанционная форма обучения – это учебная деятельность обучающегося с использованием информационных интерактивных технологий под руководством педагога. Этот процесс вызывает к себе неоднозначное отношение всех участников, поскольку зависит от таких важных факторов, как условия обучения, техническая обеспеченность и уровень владения компьютерными технологиями. Исходя из данных опроса, можно сформулировать вывод, что ключевыми условиями успешной реализации дистанционного обучения являются компьютерная грамотность обучающихся, обеспеченность их компьютерной техникой и учебно-методическими материалами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аймухаммедова А. К. Использование цифровых технологий в период пандемии коронавируса // Наука и образование сегодня. – 2020. – № 4(51). – С. 20–21.
2. Ельцова О. В., Емельянова М. В. К вопросу о понятии цифровой грамотности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 1(106). – С. 155–161.
3. Калинин Е. В. Дистанционное обучение учащихся в условиях пандемии в России // Педагогика, психология и образование: вызовы и перспективы : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – Sterlitaмак, 2020. – С. 46–50.
4. Камышева А. В. Формирование профессиональных компетенций средствами дистанционного обучения // Научно-практические исследования. – 2020. – № 1-4(24). – С. 70–72.
5. Кириллова Т. В., Кориунова А. А. Проблемы организации образовательного процесса с применением дистанционных технологий обучения в условиях пандемии // Вопросы педагогики. – 2020. – № 4-2. – С. 180–182.
6. Колесникова О. Б., Пьянзина Н. Н., Шнайдер М. Г. Использование дистанционных технологий по дисциплине «Физическая культура и спорт» у студентов вуза // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2019. – № 10. – С. 23–30.
7. Комарова Ю. А. Дистанционное обучение: отношение студентов 4 курса бакалавриата к современной тенденции обучения // Научный электронный журнал Меридиан. – 2020. – № 9(43). – С. 174–176.
8. Кочетова С. В. Эффективность использования системы дистанционного обучения студентов в вузе по дисциплине «Физическая культура» // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 9-1. – С. 32–34.

9. *Никифорова В. В.* Дистанционное обучение в условиях пандемии // Лучшая научная статья 2020 : сборник статей XXXIII Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза, 2020. – С. 104–106.
10. *Тереженко М. Г.* Система дистанционного обучения учащихся // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей XXXV Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2020. – С. 70–72.
11. *Шатуновский В. Л., Шатуновская Е. А.* Еще раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обучения) // Вестник науки и образования. – 2020. – № 9-1(87). – С. 53–56.

Статья поступила в редакцию 05.06.2020.

#### REFERENCES

1. *Ajmuhammedova A. K.* Ispol'zovanie cifrovoykh tekhnologiy v period pandemii koronavirusa // Nauka i obrazovanie segodnya. – 2020. – № 4(51). – S. 20–21.
2. *El'cova O. V., Emel'yanova M. V.* K voprosu o ponyatii cifrovoy gramotnosti // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2019. – № 1(106). – S. 155–161.
3. *Kalinichenko E. V.* Distancionnoe obuchenie uchashchihsya v usloviyah pandemii v Rossii // Pedagogika, psihologiya i obrazovanie: vyzovy i perspektivy : sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Sterlitamak, 2020. – S. 46–50.
4. *Kamyshcheva A. V.* Formirovanie professional'nykh kompetenciy sredstvami distancionnogo obucheniya // Nauchno-prakticheskie issledovaniya. – 2020. – № 1-4(24). – S. 70–72.
5. *Kirillova T. V., Korshunova A. A.* Problemy organizacii obrazovatel'nogo processa s primeneniem distancionnykh tekhnologiy obucheniya v usloviyah pandemii // Voprosy pedagogiki. – 2020. – № 4-2. – S. 180–182.
6. *Kolesnikova O. B., P'yanzina N. N., Shnajder M. G.* Ispol'zovanie distancionnykh tekhnologiy po discipline «Fizicheskaya kul'tura i sport» u studentov vuza // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport. – 2019. – № 10. – S. 23–30.
7. *Komarova Yu. A.* Distancionnoe obuchenie: otnoshenie studentov 4 kursa bakalavriata k sovremennoj tendencii obucheniya // Nauchnyj elektronnyj zhurnal Meridian. – 2020. – № 9(43). – S. 174–176.
8. *Kochetova S. V.* Effektivnost' ispol'zovaniya sistemy distancionnogo obucheniya studentov v vuze po discipline «Fizicheskaya kul'tura» // Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk. – 2019. – № 9-1. – S. 32–34.
9. *Nikiforova V. V.* Distancionnoe obuchenie v usloviyah pandemii // Luchshaya nauchnaya stat'ya 2020 : sbornik statej XXXIII Mezhdunarodnogo nauchno-issledovatel'skogo konkursa. – Penza, 2020. – S. 104–106.
10. *Tereshchenko M. G.* Sistema distancionnogo obucheniya uchashchihsya // Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovacii : sbornik statej XXXV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Penza, 2020. – S. 70–72.
11. *Shatunovskiy V. L., Shatunovskaya E. A.* Eshche raz o distancionnom obuchenii (organizaciya i obespechenie distancionnogo obucheniya) // Vestnik nauki i obrazovaniya. – 2020. – № 9-1(87). – S. 53–56.

The article was contributed on June 5, 2020

#### Сведения об авторах

*Петрова Татьяна Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: tanushapetr@mail.ru

*Пьянзина Надежда Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: npianzina@mail.ru

#### Author information

*Petrova, Tatyana Nikolaevna* – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Physical Education, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: tanushapetr@mail.ru

*Pyanzina, Nadezhda Nikolaevna* – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Physical Culture and Sports, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: npianzina@mail.ru

*Н. Г. Пфаненштиль*

**УЧЕБНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ»  
В ИГРОВОЙ ФОРМЕ СУДЕБНОГО ЗАСЕДАНИЯ  
КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ  
СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

*Казанский филиал Российского государственного университета правосудия,  
г. Казань, Россия*

**Аннотация.** В данной статье подчеркивается важность использования в современном учебном процессе инновационных форм преподавания и особенно их значение в организации обучения в юридическом вузе. Подробно описывается механизм проведения учебного занятия по дисциплине «История» в игровой форме судебного заседания «Суд над Иваном Грозным» и анализируется его значение как метода повышения познавательной активности студентов. Перечисляются главные цели, организаторы, условия проведения деловой игры, а также основные этапы и ход «судебного заседания». Характеризуется основной состав участников и подробно описываются функции и обязанности каждого игрока в ходе подготовки, организации и проведения мероприятия. Формулируется общее значение деловой игры и перечисляются основные компетенции, умения и навыки, развитие которых она позволяет выявить и оценить. Данная игра позволяет сформировать у студентов комплексный подход к изучению и оценке исторических событий, явлений и деятелей, развивает способность к обобщению, самостоятельному анализу научной (и иной) информации, коммуникативные навыки, а также мотивацию к учебной деятельности и познавательный интерес к историческому наследию России.

**Ключевые слова:** *деловая игра, познавательная активность, юридические вузы, судебное заседание, история России, инновационные формы занятий.*

*N. G. Pfanenstil*

**TRAINING SESSIONS ON «HISTORY»  
IN GAME FORM OF A COURT SESSION  
AS A METHOD OF INCREASING THE COGNITIVE ACTIVITY  
OF LAW STUDENTS**

*Kazan Branch of the Russian State University of Justice, Kazan, Russia*

**Abstract.** This article emphasizes the importance of using innovative forms of teaching in the modern educational process and their special significance in the organization of training in law schools. It analyzes the mechanism of conducting a training session on the discipline «History» in the game form of the court session «Lawsuit against Ivan the Terrible» is described in detail and its significance as a method of increasing the cognitive activity of students; lists the main goals, organizers, conditions of the business game, as well as the main stages and progress of the «court session»; describes the main structure of participants and describes in detail the functions and responsibilities of each «player» when preparing, organizing and holding an event. The paper also describes the general meaning of the business game and the main competencies, skills and abilities that it helps to identify and evaluate.

This game allows students to form a comprehensive approach to the study and assessment of historical events, phenomena and figures, develops the ability to generalize, independent analysis of scientific (and other) information, communication skills, as well as motivation for educational activities and cognitive interest in the historical heritage of Russia.

**Keywords:** *business game, cognitive activity, law schools, court session, history of Russia, innovative forms of classes.*

**Введение.** В современной системе образования особенное значение приобретают инновационные методы преподавания, которые позволяют развивать познавательную активность учащихся и таким образом значительно повышать эффективность и качество образования. Потенциал подобных форм занятий является значимым прежде всего для студентов гуманитарных специальностей. Студентам юридических вузов важно в первую очередь развивать профессиональные компетенции, связанные с необходимостью успешной коммуникации, делового общения, в частности умений и навыков четкого формулирования и уверенного отстаивания собственной точки зрения [8].

Занятия в форме деловой игры [2] – «судебного заседания» – особенно перспективны для профессионального развития будущих юристов.

Цель данного исследования – подробно описать механизм проведения учебного занятия по дисциплине «История» в игровой форме судебного заседания «Суд над Иваном Грозным» и проанализировать его значение как метода повышения познавательной активности студентов. Основные задачи – перечислить педагогические функции, организаторов, условия проведения деловой игры, а также описать основные этапы и ход «судебного заседания». В статье характеризуется основной состав участников и подробно описываются функции и обязанности каждого «игрока» в ходе подготовки, организации и проведения мероприятия. Формулируется общее значение деловой игры и перечисляются основные компетенции, умения и навыки, развитие которых она позволяет выявить и оценить. Статья построена на основе анализа педагогической [3], научной [4], [5], [6] и учебно-методической литературы [1], [7], [10], федеральных государственных образовательных стандартов.

**Актуальность исследуемой проблемы.** В соответствии с требованиями ФГОС ВПО и СПО реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью (миссией) программы, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин, и в целом в учебном процессе они должны составлять не менее 25 % аудиторных занятий (определяется требованиями ФГОС с учетом специфики ООП).

Инновационные технологии в учебном процессе по дисциплине «История» обеспечивают интенсивное усвоение знаний студентами, увеличивают их вовлеченность в процесс изучения отечественной и мировой истории и способствуют практическому применению теоретических знаний. Инновационные технологии не заменяют лекционные, семинарские и практические занятия, а используются в качестве дополнения к ним.

Новые образовательные методики определяют необходимость творческого активного участия преподавателя в учебном процессе и планировании внеучебной деятельности студентов, что способствует успешному решению многочисленных педагогических задач [9].

Повышение познавательной активности студентов в образовательном процессе, развитие мотивации к приобретению новых знаний, умений, навыков – одна из психолого-педагогических задач и одно из направлений деятельности Казанского филиала Российского государственного университета правосудия, которые непрерывно и успешно реализуются [8].

**Материал и методы исследования.** В статье приводятся и обобщаются результаты практической деятельности преподавателей кафедры социально-гуманитарных дисциплин Казанского филиала Российского государственного университета правосудия, осуществ-

ляющих профессиональную деятельность в рамках среднего профессионального (факультет непрерывного образования по подготовке специалистов для судебной системы КФ РГУП), а также высшего образования (юридический факультет КФ РГУП). В частности, описывается такая инновационная форма преподавания дисциплин «История» и «История ООД (общеобразовательная дисциплина)», как учебная деловая игра в форме судебного заседания. В качестве дополнительного материала осуществлен комплексный анализ научной и учебно-методической педагогической литературы в аспекте рассматриваемой проблемы, изучены федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, что послужило теоретико-методологической основой исследования.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Учебная деловая игра в форме судебного заседания проводится в разных группах среди студентов 1 курса, изучающих дисциплины «История», «История ООД» в рамках учебной и внеучебной образовательной деятельности учащихся. Общая тема и название мероприятия: «Суд над Иваном IV Грозным». При подготовке материалов к игре студенты комплексно изучают современный Уголовный кодекс РФ.

**Цели деловой игры:** развитие учебно-познавательной активности студентов, навыков самостоятельной научно-исследовательской деятельности, расширение исторического кругозора, развитие логического мышления, а также способностей к историко-критическому анализу; понимание важности и необходимости взвешенного комплексного подхода к изучению и оценке исторических фактов и событий современности; развитие коммуникативных навыков, способности четко формулировать и эффективно отстаивать собственную точку зрения по различным проблемным вопросам.

**Организаторы игры:** кафедра социально-гуманитарных дисциплин.

**Условия проведения игры:**

1) в игре участвуют студенты одной группы 1 курса факультета непрерывного образования по подготовке специалистов для судебной системы;

2) зрительская аудитория формируется из представителей администрации, преподавателей кафедры, членов студенческого совета, а также приглашенных абитуриентов и всех интересующихся учащимися;

3) все студенты награждаются сертификатами за активное участие в организации и проведении деловой игры.

**Подготовительный этап.**

Его основное содержание составили отбор и изучение литературы, обдумывание формы проведения, создание презентации по игре, подборка видеороликов об истории правления Ивана IV Грозного, оформительские работы, изготовление сертификатов для участников деловой игры.

На подготовительном этапе происходит распределение основных ролей среди студентов группы (Иван IV Грозный – обвиняемый, его адвокаты, следователи, свидетели, прокурор и его помощник, судьи, секретарь суда, пристав, журналисты в зале заседания суда), а также характеристика преподавателем задач и функций каждого участника.

Преподаватель тщательно контролирует подготовку материалов для игры: анализирует (вместе со студентами) качество подготовки «дела» и правильность описания «преступлений» в нем, а также глубину и серьезность изучения темы учащимися. Студенты подробно изучают современный Уголовный кодекс РФ. Продолжительность этапа – примерно 2 недели.

**Состав участников учебной деловой игры.**

1. *Группа следователей* – примерно 5–8 человек. Следователи отбирают и изучают литературу по периоду правления Ивана Грозного, анализируют источники. Составляют «перечень преступлений» (изучая и подбирая соответствующие статьи Уголовного кодекса РФ) с подробным описанием каждого и ссылкой на использованные материалы.

Главный следователь формирует «дело», которое состоит из краткой справки о подсудимом и характеристики его «преступлений» с приложениями (фотоматериалы, иллюстрации и пр.). Всего примерно 7–10 «преступлений», 30–40 страниц материалов. «Дело» брошюруется в специальную папку, стилизуется под оригинальное судебное дело.

За 1–2 недели до начала деловой игры и проведения «суда» «дело» направляется всем остальным участникам (судьям, секретарю, адвокатам, прокурору, обвиняемому) для предварительной подготовки ролей.

2. *Судьи* (3 студента). Судьи самостоятельно изучают механизм судебного заседания (на основании учебных и популярных фильмов, телепередач), после консультаций с преподавателем оформляют схему «хода судебного заседания» (последовательность выступлений, ключевые слова и фразы-клише, осваивают юридическую терминологию и функционал участников судебного заседания), изучают современный Уголовный кодекс РФ.

После подготовки следователями «дела» судьи внимательно знакомятся с этим материалом, совещаются, подробно изучают Уголовный кодекс и предварительно квалифицируют каждое описанное в деле «преступление» под определенную статью / несколько статей. Судьи заранее подготавливают вопросы для «свидетелей».

На завершающем этапе подготовки судьи оформляют протокол ведения судебного заседания, в ходе которого полностью контролируют процесс и механизм его проведения (т. е. фактически выступают в роли «ведущих» деловой игры): организуют последовательность, передают слово, задают вопросы, останавливают выступающих или корректируют их поведение и пр.

3. *Секретарь суда* выполняет роль помощника судьи. Организует учебную аудиторию для проведения «судебного заседания», готовит таблички с фамилиями и должностями, а также и специальные бейджики для участников, подготавливает и приносит судебские мантии в совещательную комнату. Устанавливает проектор и готовит презентации и видеоматериалы по теме «суда». Секретарь ведет «протокол судебного заседания», передает материалы и пр.

4. *Подсудимый Иван IV Грозный* – самая творческая роль в данной учебно-деловой игре. Студент самостоятельно изучает научную, учебную литературу по теме (личность, государственная деятельность царя Ивана IV Грозного, особенности развития России в XVI веке). После подготовки «дела» следователями внимательно изучает материалы и совместно со своими «адвокатами» обдумывает основную линию защиты, аргументы по каждому преступлению и соответствующим материалам.

Перед «судом» студент продумывает внешнюю атрибутику (костюм, прическа и пр.) и создает образ царя. Подобный творческий подход особенно важен для создания эмоционального фона и настроения студентов.

В процессе судебного заседания «Иван IV Грозный» отвечает на вопросы судьи и прокурора, консультируется с адвокатами, а также озвучивает свои контраргументы. В конце заседания произносит заранее подготовленную заключительную речь-ходатайство.

5. *Адвокаты* (2 студента) совместно с «царем» продумывают общую линию защиты, готовят контраргументы по каждому «преступлению», а также вопросы к подсудимому, свидетелям. В ходе судебного заседания адвокаты задают вопросы, ходатайствуют о протестах, совещаются с обвиняемым, произносят речи в защиту Ивана IV Грозного. В конце заседания произносят заранее подготовленную заключительную речь.

6. *Прокурор и его помощник* знакомятся с материалами «дела», продумывают общую линию «обвинения». По каждому преступлению определяют квалификацию и вину подсудимого по Уголовному кодексу. Ходатайствуют на суде о назначении наказания и определяют меру пресечения. Заранее готовят и в ходе «судебного заседания» задают

вопросы «Ивану IV», «свидетелям». В конце заседания произносят заранее подготовленную заключительную речь об определении меры наказания.

7. *Свидетели* (2–3 студента). Выполняют творческую функцию – «играют роли» первой и последней жен Ивана IV Грозного, а также друга и члена Избранной Рады Андрея Курбского. До «заседания суда» самостоятельно изучают «собственные биографии» по научной, учебной и популярной литературе и источникам. На «суде» отвечают на вопросы судей, адвокатов и прокурора, демонстрируя знания по собственным персоналиям и определенное отношение (положительное или отрицательное – по желанию и выбору самих студентов) к личности и деятельности Ивана IV, совершенным им «преступлениям». При выборе и определении «свидетелей» важно учитывать фактор сценичности студентов.

8. *Пристав*. Выполняет простую исполнительскую и практическую функции – приводит в зал суда обвиняемого, приглашает свидетелей. Внешним видом создает эффект реалистичности игрового судебного заседания.

9. *Журналисты* (1–2 студента). В ходе «судебного заседания» ведут аудио- и видеосъемку совместно с корреспондентом, а также фиксируют ход в письменной форме. После заседания составляют «отчет» в виде популярной статьи / цикла статей о резонансном «громком деле».

10. *Фото-, видеокорреспондент(ы)*. Техническая функция – осуществлять фото- и видеозапись хода судебного заседания, а впоследствии смонтировать небольшие видеоролики и фотоотчет по итогам мероприятия.

**Ход игры: примерное расположение участников «суда».** Желательно проведение деловой игры в специальном учебном зале (аудитории) для судебных заседаний (в юридических вузах). При отсутствии подобного зала необходимо организовать правильное расположение мебели и техники, максимально приближенное к судебным комнатам (рис. 1).

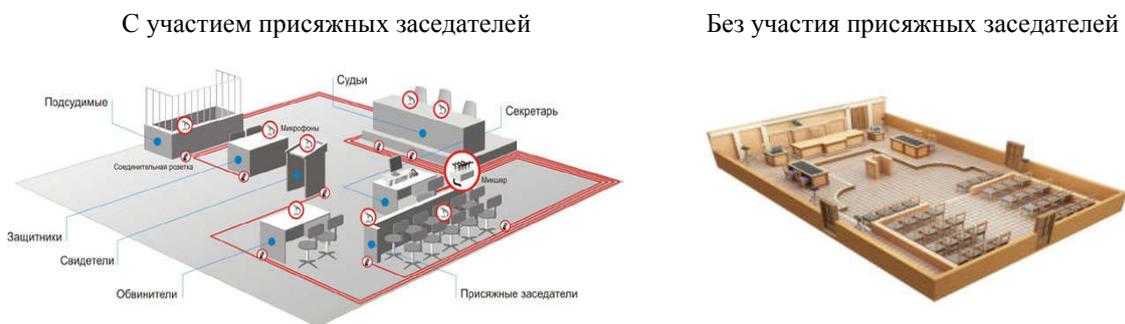


Рис. 1. Примерные схемы залов судебного заседания

**Подведение итогов.** После завершения учебной деловой игры преподаватель вручает сертификаты всем, принявшим участие в организации и проведении мероприятия.

На последующем практическом занятии по дисциплине «История» осуществляется комплексный анализ хода и итогов «судебного заседания», эффективность и качество проделанной работы и выполненных заданий.

По результатам обсуждения студентам выставляются итоговые баллы в рейтинговую ведомость по 10-балльной шкале для основных участников (Иван IV, судьи, свидетели, следователи, адвокаты, прокурор и его помощник) и по 5-балльной – для остальных (секретарь, приставы, журналисты).

**Значение.** Проведение деловой игры «Суд над Иваном Грозным» позволяет выявить и оценить развитие у студентов следующих основных компетенций, умений и навыков:

- 1) сформированность умений применять исторические знания в профессиональной и общественной деятельности, поликультурном общении;
- 2) владение навыками проектной деятельности и исторической реконструкции с привлечением разных источников;
- 3) сформированность умений вести диалог, обосновывать свою точку зрения в дискуссии по исторической тематике.

**Выводы.** Таким образом, данная учебная деловая игра позволяет сформировать у студентов комплексный подход к изучению и оценке исторических событий, явлений и деятелей, развивает способность к обобщению, самостоятельному анализу научной (и иной) информации, коммуникативные навыки, а также мотивацию к учебной деятельности и познавательный интерес к историческому наследию России. Проведение учебного занятия в форме деловой игры «судебное заседание» способствует развитию профессиональных навыков будущих специалистов в юридической области.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Атаманова Р. И.* Деловая игра: сущность, методика конструирования и проведения : методическое пособие. – М. : Высшая школа, 2008. – 120 с.
2. *Ванюшин В. Н., Гвоздиков С. В., Лаврентьев А. Р., Орлова Л. А.* Деловая игра в обучении : научно-практическое пособие. – Дзержинск : Конкорд, 2015. – 131 с.
3. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. *Вербицкий А. А., Рыбакина Н. А.* О системе, процессе и результате непрерывного образования // Высшее образование в России. – 2016. – № 6. – С 47–53.
5. *Красовский Ю. Д.* Мир деловой игры. – М. : Экономика, 1989. – 175 с.
6. *Орлова Л. А.* Право и правила игры / под ред. В. М. Баранова. – М. : Юрлитинформ, 2015. – 230 с.
7. *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний : учебно-методическое пособие. – М. : Высшая школа, 1975. – 239 с.
8. *Федорова Н. Г.* Деловая игра по предмету «История» «Дебаты» // Интерактивные формы обучения в учебном процессе : материалы круглого стола. – Казань : КФ ФГБОУ ВО «РГУП», 2016. – С. 116–125.
9. *Храмова Н. А., Пфаненштиль Н. Г.* Формирование мотивации и умений исследовательской деятельности студентов в условиях многоуровневой системы образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2020. – № 2(107). – С. 219–225.
10. *Хруцкий Е. А.* Организация проведения деловых игр : учебное пособие для преподавателей средних спец. учеб. заведений. – М. : Высшая школа, 1991. – 320 с.

Статья поступила в редакцию 14.04.2020

#### REFERENCES

1. *Atamanova R. I.* Delovaya igra: sushchnost', metodika konstruirovaniya i provedeniya : metodicheskoe posobie. – M. : Vysshaya shkola, 2008. – 120 s.
2. *Vanyushin V. N., Gvozdikov S. V., Lavrent'ev A. R., Orlova L. A.* Delovaya igra v obuchenii : nauchno-prakticheskoe posobie. – Dzerzhinsk : Konkord, 2015. – 131 s.
3. *Verbickij A. A.* Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. – M. : Vysshaya shkola, 1991. – 207 s.
4. *Verbickij A. A., Rybakina N. A.* O sisteme, processe i rezul'tate nepreryvno obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 6. – S 47–53.
5. *Krasovskij Yu. D.* Mir delovoj igry. – M. : Ekonomika, 1989. – 175 s.
6. *Orlova L. A.* Pravo i pravila igry / pod red. V. M. Baranova. – M. : Yurлитinform, 2015. – 230 s.
7. *Talyzina N. F.* Upravlenie processom usvoeniya znaniy : uchebno-metodicheskoe posobie. – M. : Vysshaya shkola, 1975. – 239 s.
8. *Fedorova N. G.* Delovaya igra po predmetu «Istoriya» «Debaty» // Interaktivnye formy obucheniya v uchebnom processe : materialy kruglogo stola. – Kazan' : KF FGBOUVO «RGUP», 2016. – S. 116–125.
9. *Hramova N. A., Pfanenshtil' N. G.* Formirovanie motivacii i umenij issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov v usloviyah mnogourovnevoj sistemy obrazovaniya // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2020. – № 2(107). – S. 219–225.

10. *Hruckij E. A.* Organizaciya provedeniya delovyh igr : uchebnoe posobie dlya prepodavatelej srednih spec. ucheb. zavedenij. – M. : Vysshaya shkola, 1991. – 320 s.

The article was contributed on April 14, 2020

**Сведения об авторе**

*Пфаненитиль Надежда Георгиевна* – кандидат исторических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Казанского филиала Российского государственного университета правосудия, г. Казань, Россия; e-mail: [nfedorova83@mail.ru](mailto:nfedorova83@mail.ru)

**Author information**

*Pfanenstil, Nadezhda Georgievna* – Candidate of History, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Kazan Branch of the Russian State University of Justice, Kazan, Russia; e-mail: [nfedorova83@mail.ru](mailto:nfedorova83@mail.ru)

УДК 377.031.4:378.662

DOI 10.37972/chgpu.2020.108.3.026

*Ш. Р. Хасанов*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ РАБОЧЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БАКАЛАВРОВ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ**

*Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Россия*

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью формирования дополнительной рабочей компетенции у бакалавров в технических вузах. По мнению работодателей, бакалавры, освоившие рабочие профессии и имеющие соответствующий документ – удостоверение, подтверждающее квалификацию рабочего (служащего), наиболее конкурентоспособны на региональном рынке труда. Выпускники вузов, которые решили начать карьеру на предприятии с профессии рабочего, не боятся сложностей и новых технологий, способны выполнять необходимую работу, стремятся совершенствовать свои профессиональные навыки. Проведенный анализ литературных источников, посвященных вопросам современной промышленности, рынка труда и трудоустройства, позволил автору выделить проблемы профессиональной адаптации бакалавров технических вузов. Обоснована необходимость формирования у бакалавров рабочей компетенции – квалификации рабочего для повышения эффективности прохождения производственной практики и дальнейшего трудоустройства. В статье рассмотрена возможность формирования дополнительной рабочей компетенции у бакалавров на примере Казанского государственного энергетического университета (КГЭУ). В результате выработаны рекомендации по проектированию программ подготовки рабочих и их интеграции с программами подготовки бакалавров, а также созданию специализированных центров практической подготовки совместно с промышленными компаниями. Показана значимость подготовки студентов по рабочей профессии как необходимое условие для институционализации полученной прикладной квалификации.

**Ключевые слова:** *технические вузы, бакалавры, рабочая компетенция, производство, промышленные компании, квалификация, производственная практика, трудоустройство.*

*Sh. R. Khasanov*

## **FORMATION OF ADDITIONAL WORKING COMPETENCE AT BACHELOR STUDENTS IN TECHNICAL UNIVERSITIES**

*Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia*

**Abstract.** The relevance of the article is due to the need to form additional working competence at bachelor students in technical universities. According to employers, bachelors who have mastered working professions and have a corresponding document – a certificate confirming the qualifications of a worker (employee) are the most competitive in the regional labor market. University graduates who have chosen career growth in an enterprise as a worker are not afraid of difficulties and are ready to master new technologies, they are able to perform the necessary work and strive to improve their professional skills. The analysis of the works on the issue of modern industry, the labor market and employment allowed the author to highlight the problems of professional adaptation of bachelors of technical universities. The article substantiates the need for the formation of bachelor students' working competence – the qualifications of the worker – in order to increase the efficiency of industrial placement and further employment. The article considers the possibility of formation of additional working competence at bachelor students as exemplified by the Kazan State Power Engineering University (KSPEU). As a result of the work done, the author developed the recommendations on designing training programs for workers, and their integration with bachelor training programs, as well as the creation of specialized

centers for practical training in conjunction with industrial companies. The importance of training students in the working profession is shown as a necessary condition for formalizing the qualifications.

**Keywords:** *technical universities, bachelor students, working competence, production, industrial companies, qualification, industrial placement, employment.*

**Введение.** В 2017 году на заседании Государственного совета по повышению инвестиционной привлекательности российских регионов глава государства В. В. Путин заявил о необходимости подготовки рабочих кадров в регионах. При этом президент уделил особое внимание необходимости подготовки высококлассных специалистов по рабочим профессиям и констатировал увеличение числа желающих поступать в технические вузы, особенно на инженерные специальности [2].

В настоящее время тема рабочих специальностей очень актуальна для нашей республики и всей России. Прикладные навыки, по мнению работодателей, являются наиболее важными качествами работников. И именно этих навыков, по оценкам работодателей, чаще всего не хватает выпускникам-бакалаврам технических вузов. Они имеют недостаточную для плодотворной работы практическую подготовку. В КГЭУ с 2016 года действует специальная программа подготовки, рассчитанная на получение бакалаврами практических навыков – прикладных квалификаций [4], [5].

Цель исследования – обоснование, разработка и апробация технологии формирования дополнительной рабочей компетенции у бакалавров в технических вузах на примере КГЭУ.

**Актуальность исследуемой проблемы.** В девяностые годы поступление в вуз стало естественным продолжением школьной ступени образования. Высшее техническое образование перестало быть уникальным явлением, оно превратилось в социальную норму, а наличие диплома для многих людей стало негласной гарантией успешной карьеры. В те же годы начался кризис начального и среднего профессионального образования. Диплом вуза стал главным приоритетом на рынке труда. Всеобщий ажиотаж на высшее образование привел к тому, что современная Россия столкнулась с «массовизацией» высшего образования. Массовый спрос на диплом о высшем образовании привел к возникновению частных институтов и академий, а также к появлению коммерческих мест в государственных вузах. Каждый выпускник школы устремился в университеты и институты, считая высшее образование социальным лифтом, а наличие диплома о высшем образовании – необходимым условием выхода на рынок труда, панацеей для успешного трудоустройства и карьерного роста [8].

Однако количественный рост дипломированных специалистов вызвал противоречия

- 1) между количеством ежегодно выпускаемых специалистов и реальным спросом на них;
- 2) между количеством выпускников и качеством их подготовки.

И если первое противоречие привело к появлению дисбаланса между спросом и предложением на рынке труда, то второе негативно сказалось на качестве подготовки студентов. Все это привело к тому, что многие выпускники вузов начинали свою карьеру не по специальности или на должности, не требующей высшего образования.

Особенно остро проблема трудоустройства и профессиональной адаптации встала у выпускников первой ступени высшего образования – бакалавров. За 4 года учебы в техническом вузе они не успевают стать инженерами – срок слишком короткий. Работодатели неоднократно заявляли о том, что у бакалавров недостаточно профессиональных умений и очень мало практических навыков. Современной промышленности требуются высококвалифицированные специалисты, профессионально компетентные, обладающие готовностью к выполнению сложного умственного и производственного труда. Поэтому в настоящее время наличия диплома бакалавра (особенно в промышленности) уже недостаточно, важны глубокие теоретические знания, прикладные квалификации, опыт рабо-

ты. За документом о высшем образовании должны стоять основательные профессиональные знания и прикладные навыки. Более того, в нынешних условиях возникает необходимость получения дополнительной или смежной специальности и постоянного повышения квалификации в течение всего трудоспособного периода.

Сегодня выпускники технических вузов все чаще начинают трудовую деятельность на рабочих должностях, по профессии, соответствующей их специальности. Руководители предприятий неоднократно говорили о том, что не могут поставить выпускников бакалавриата сразу на инженерные, а тем более руководящие должности. Поэтому молодых работников приходится отправлять в учебные центры и комбинаты, а в дальнейшем еще и доучивать на рабочих местах, при этом предприятия несут затраты на дополнительное обучение. В последние годы руководители компаний все чаще говорят о необходимости подготовки бакалавров по рабочим профессиям для того, чтобы они имели не только представление о своей будущей профессии, но и владели начальными профессиональными умениями, имели квалификацию.

По мнению работодателей, бакалавры, освоившие рабочие профессии и имеющие соответствующий документ – удостоверение, подтверждающее квалификацию рабочего, наиболее востребованы на региональном рынке труда. Поэтому наиболее актуальным в наше время становится формирование дополнительной рабочей компетенции параллельно с учебной в вузе.

**Материал и методы исследования.** Материалом для статьи послужили результаты четырехлетней работы по формированию прикладных квалификаций у бакалавров в КГЭУ.

В исследовании использовались следующие методы:

- 1) опрос работодателей;
- 2) опрос студентов и выпускников вуза;
- 3) педагогический эксперимент по формированию дополнительной рабочей компетенции у бакалавров.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Проведенный опрос работодателей позволил выявить проблемы рынка труда и качества подготовки бакалавров в вузе:

- дефицит квалифицированных кадров в промышленности;
- необходимость постепенного карьерного роста бакалавров на промышленных предприятиях начиная с рабочих позиций;
- низкий уровень профессиональных умений у выпускников бакалавров технических вузов.

Доступность высшего образования привела к большому количеству дипломированных специалистов на рынке труда. В то же время в девяностые годы вследствие непопулярности профессионального образования сократилось количество квалифицированных рабочих, в связи с этим в России наблюдается нехватка рабочих рук. Организаторы производства говорят о дефиците квалифицированных рабочих кадров. В промышленности и на производстве сложилась следующая ситуация: перенасыщение инженерных, руководящих должностей и нехватка рабочих кадров, особенно в отраслях энергетики, нефтедобычи, нефтехимии, точного и тяжелого машиностроения. Одновременно с этим ощущается нехватка высококлассных специалистов – инженеров и руководящих кадров – с глубокими знаниями производственного процесса, которыми можно овладеть, только пройдя весь путь от рабочего до инженера.

Современные предприятия используют в своей работе высокотехнологичное оборудование, изучить которое самостоятельно очень сложно. Это означает, что рабочие должны владеть не только практическими навыками, но и теоретическими знаниями, чтобы правильно работать с инновационным оборудованием и уметь его обслуживать [7]. В то же время инженеры и руководители компаний кроме глубоких теоретических зна-

ний должны иметь хорошие практические навыки. Особенно это важно, когда они выступают в роли наставников при обучении молодых рабочих кадров. Многие руководители компаний убеждены, что выпускники не имеют необходимых знаний для реальной работы. Работодатели неоднократно подчеркивали, что у бакалавров избыточные теоретические знания и недостаточно профессиональных умений.

В сложившихся обстоятельствах был найден выход – постепенный карьерный рост на предприятии, начиная с рабочих специальностей. Начало карьеры на крупном промышленном предприятии с профессии рабочего имеет свои преимущества – глубокие знания производственного процесса. Для того чтобы понять устройство и механизм работы предприятия, а также четко понимать поставленные задачи, необходимо самостоятельно пройти все ступени профессионального роста – от рабочего до инженера, руководителя. Наиболее актуальным это стало для выпускников вузов, так как такой подход обеспечивает не только трудоустройство, но и дает самое важное – бесценный опыт работы на производстве, без которого невозможно претендовать на инженерные и руководящие должности.

Ярким тому примером служит одна из важных стратегических отраслей экономики – энергетика. Компании электроэнергетики Республики Татарстан ОАО «Сетевая компания», АО «Татэнерго» (ОАО «Генерирующая компания»), АО «Татэнергообит» неоднократно отмечали, что выпускники вузов, устраиваясь к ним на работу, начинают свою карьеру с рабочих профессий [5].

Не является исключением и другая сфера экономики – нефтяная промышленность. Одна из крупнейших нефтяных компаний России ПАО «Лукойл» всегда готова принять в свои ряды новых работников, выпускников профильных вузов, которые хотят строить карьеру в нефтегазовой отрасли. На официальном сайте компании ООО «ЛУКОЙЛ-Западная Сибирь» в разделе «Карьера» написано, что выпускники начинают трудовую деятельность в структурных подразделениях на рабочих должностях по профессии, соответствующей их специальности [6]. В нефтехимической компании ПАО «СИБУР Холдинг» сложное производство с использованием высокотехнологичного оборудования, требуется соблюдение правил промышленной безопасности. Поэтому при найме на рабочие специальности «СИБУР» предпочитает кандидатов с высшим образованием [10]. В другой крупной нефтехимической компании ПАО «Казаньоргсинтез» трудятся высококвалифицированные рабочие кадры, половина из которых имеет высшее образование. На предприятии «Казаньоргсинтез» считают, что это правильно, когда инженерный и руководящий состав растет «с низов» [3].

Необходимость пошагового карьерного роста с рабочих позиций признают и предприятия машиностроения. В качестве примера можно привести известного всему миру производителя дизельных грузовых автомобилей – ПАО «КАМАЗ». Руководству компании крайне важно, чтобы выпускники вузов имели навыки ручного труда. Пусть в дальнейшем они будут выдающимися инженерами – наличие прикладных навыков им в этом только поможет [5].

Рассмотренные выше примеры крупных российских компаний не являются исключением. При найме на рабочие специальности на производстве все чаще предпочитают кандидатов с высшим образованием. По мнению работодателей, «продвижение по карьерной лестнице у рабочих с высшим образованием идет намного быстрее». Таким сотрудникам нужно меньше времени, чтобы зарекомендовать себя и получить повышение. Люди с высшим образованием имеют не только глубокие теоретические знания, но и культурные навыки, которые в современном мире необходимы для успешного карьерного роста. Поэтому выпускники вузов наиболее амбициозны: устроившись на рабочую должность, они трудятся лучше, чтобы продвинуться по службе и получить должность инженера и руководителя. Работодатели отмечают, что рабочие, поднявшиеся по карьерной лестнице, часто

становятся лучшими инженерами и организаторами производства. Те, кто прошел «рабочую школу», изучил свое дело с азов, глубже понимают производственные процессы [1].

Проведенный опрос студентов и выпускников вуза выявил следующие проблемы подготовки бакалавров:

- неэффективное прохождение студентами производственной практики;
- трудности в профессиональной адаптации выпускника на производстве.

Производственная практика на реальных промышленных объектах не всегда приводит к улучшению качества практической подготовки и формированию у студентов профессиональных умений. Зачастую нахождение студента на производственной практике сводится к изучению нормативно-технических документов, правил техники безопасности и охраны труда, технологических карт, схем и циркуляров. А до реального применения теоретических знаний на практике дело так и не доходит. Многие руководители практики на предприятии не всегда готовы доверить студентам выполнение сложных и ответственных работ, требующих определенных навыков и компетенций, поэтому с большой осторожностью относятся к допуску практикантов за рабочие места. Логика руководителей промышленных объектов понятна, ведь нахождение неопытного человека на производстве – это большая ответственность, связанная с производственными рисками и опасными производственными факторами. Работа на многих производственных площадках часто связана с изготовлением сложной продукции с применением высокотехнологичных станков, механизмов, дорогих расходных материалов. Для этого необходимы профессиональные умения и навыки, подкрепленные наличием специального документа, подтверждающего наличие квалификации. А нахождение на данных объектах подразумевает владение определенными знаниями в области охраны труда и техники безопасности, подкрепленными наличием специальных удостоверений, которых у студентов чаще всего не бывает. Поэтому руководители практики на предприятии, во-первых, не рискуют подвергать опасности жизнь и здоровье практикантов, во-вторых, не доверяют им выполнение трудовых действий, боясь порчи дорогих материалов и брака продукции.

В проведенном опросе студентов активно участвовали бойцы студенческих отрядов КГЭУ «Тесла». Энергетические отряды «Заряд», «Высокое напряжение» и «Турбо» принимали участие в строительстве, реконструкции и ремонте важных энергетических объектов: реконструкция двухцепной воздушной линии Чинчурино-Ямбухтино, линий электропередач на подстанции «Верхний Услон»; строительство подстанций «Преображенская», «Белобережская»; реконструкция подстанций «Ока», «Заливская»; эксплуатация, осмотр и ремонт электрооборудования в филиале ПАО «МРСК Центра» – «Ярэнерго». Студенты из энергетических отрядов отметили важность рабочей профессии и ее необходимость на производстве и в промышленности. Прикладные навыки, приобретенные в вузе, им оченьгодились.

Начиная карьеру с рабочего, выпускники-бакалавры технических вузов испытывают трудности, связанные с недостатком практических навыков – прикладных квалификаций. Далеко не все полученные в вузе знания находят применение в работе. Это связано с тем, что существующие учебные планы подготовки студентов в первую очередь направлены на качественную теоретическую подготовку, а обучение профессиональным дисциплинам осуществляется без должной опоры на их прикладное применение.

На сегодняшний день в технических вузах становится актуальным оказание дополнительной образовательной услуги – профессиональной подготовки в виде платных курсов по рабочим профессиям. По завершении обучения на этих курсах студенты получают соответствующий документ – удостоверение о присвоении им разряда по рабочей специальности. Как показывает практика, курсы профессиональной подготовки пользуются популярностью не только у студентов и выпускников, но и у сотрудников небольших предприятий и компаний. Однако такой вид обучения осуществляется на добровольной основе, как правило, за дополнительную плату, и кардинально решить задачу дефицита прак-

тических навыков не в состоянии. Рабочую профессию в данном случае будут получать лишь единицы, которые найдут средства и дополнительное время. Для того чтобы получение рабочей профессии в вузе было массовым явлением, необходимо, чтобы учебные планы подготовки бакалавров учитывали не только профессиональные стандарты высшего образования, но и профессиональные стандарты по рабочим профессиям. Нужно переработать учебные планы подготовки бакалавров таким образом, чтобы они предусматривали формирование дополнительной рабочей компетенции.

При формировании учебных планов бакалавров и программ подготовки по получению дополнительной рабочей компетенции в КГЭУ учитывались:

- профессиональные стандарты высшего образования;
- программы профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих;
- требования предприятий по прохождению производственной практики и трудоустройству выпускников.

Были изменены подходы к подготовке студентов. Для обучения специалистов была заново выстроена учебная программа: часть фундаментальных теоретических знаний перешла на уровень магистратуры, а практические навыки сгруппировались в бакалавриате. Мы вышли на получение прикладной квалификации. Произошла интеграция рабочей профессии в программу подготовки бакалавров с формализацией обучения, т. е. присвоением квалификации и выдачей свидетельства о получении профессии рабочего, должности служащего. Таким образом, бакалавры КГЭУ за 4 года обучения получают 2 квалификации: диплом о высшем образовании и дополнительную рабочую компетенцию – свидетельство о получении профессии рабочего, должности служащего.

На предприятиях студентов охотнее принимают для прохождения производственной практики, если они уже владеют навыками и знаниями по той или иной рабочей профессии, сопряженной с направлением их подготовки. Поэтому формирование дополнительной рабочей компетенции в КГЭУ осуществляется на 2–3 курсе, чтобы студенты успели получить документы о квалификации до начала производственной практики. При наличии у студента документа о квалификации руководитель практики на предприятии имеет право привлекать его к выполнению практических задач в профессиональной деятельности. «Квалификация, указываемая в документе, дает его обладателю право заниматься определенной профессиональной деятельностью или выполнять конкретные трудовые функции, для которых в установленном законодательством Российской Федерации порядке определены обязательные требования к наличию квалификации по результатам дополнительного профессионального образования или профессионального обучения, если иное не установлено законодательством Российской Федерации» [9].

С 2016 по 2019 год в КГЭУ прошел массовый педагогический эксперимент по формированию дополнительной рабочей компетенции у бакалавров.

Эксперименту способствовал предыдущий положительный опыт, а именно:

- подготовка студентов по военно-учетным специальностям (ВУС) (2008–2010 гг.);
- обучение студентов рабочим профессиям на платных курсах, в рамках дополнительного профессионального обучения (2011–2016 гг.).

Исходя из положительного опыта подготовки студентов по ВУС и желания студентов получить рабочую специальность, возникла идея – обучать студентов КГЭУ и остальных граждан РФ рабочим профессиям, смежным с ВУС, в неучебное время на платной основе. Согласно единому тарифно-квалификационному справочнику работ и профессий рабочих (ЕТКС) были выбраны наиболее популярные и востребованные профессии в сфере электроэнергетики: «электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования», «электромонтажник по силовым сетям и электрооборудованию», «электромонтажник по освещению и осветительным сетям», «электрогазосварщик».

Согласно должностным инструкциям, профессиональным стандартам и нормам подготовки рабочих были разработаны учебные планы подготовки по рабочим профессиям и учебно-методический комплекс изучаемых дисциплин. Изучение теории по рабочей профессии проходило в аудиториях и лабораториях КГЭУ, практические занятия – в специализированных учебных мастерских.

Наибольшее количество студентов изъявило желание получить профессию «электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования». Чтобы представить численность подготовки студентов по данной специальности, обратимся к таблице 1.

Таблица 1

**Численность обучающихся по программе подготовки рабочих по профессии «электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования» (2 разряда) (2011–2017 гг.)**

Год обучения	Семестр (весенний/осенний)	Кол-во обучающихся по рабочей профессии	Кол-во студентов очной формы обучения
2011	весенний	19	5230
	осенний	39	
2012	весенний	30	4762
	осенний	38	
2013	весенний	36	4490
	осенний	33	
2014	весенний	33	4475
	осенний	36	
2015	весенний	38	4196
	осенний	33	
2016	весенний	49	4488
	осенний	37	
2017	весенний	30	4545
	осенний	38	
<b>Итого: 489 человек за 7 лет</b>			

Согласно эксперименту, с 2016 года в КГЭУ была начата работа по обучению всех студентов рабочим профессиям с учетом их специализации. В соответствии с направлением и профилем подготовки были выбраны смежные рабочие профессии (таблица 2). А для того чтобы формализовать результаты приобретения прикладных квалификаций в понятный работодателю документ, студенты в конце третьего курса сдали итоговый квалификационный экзамен, по результатам которого получили удостоверение о квалификации. В июне 2019 года состоялось первое в истории КГЭУ вручение свидетельств по профессии рабочего и сертификатов по курсам дополнительных образовательных программ, их получили более 808 студентов. Все эти студенты успешно прошли производственную практику.

Благодаря грамотному проектированию программ подготовки рабочих и их интеграции с программами подготовки бакалавров обучение студентов КГЭУ по рабочим специальностям в рамках образовательных программ стало обязательным.

Техническая реализация эксперимента по формированию дополнительной рабочей компетенции потребовала масштабного усовершенствования лабораторий и создания новых современных учебных центров. Существующие мастерские и лаборатории уже не удовлетворяли темпам развития современных отраслевых технологий. КГЭУ ведет подготовку специалистов для базовой отрасли российской экономики, которой является электроэнергетика. Стремительные темпы развития современной энергетики требуют постоянного обновления материально-технической базы. Поэтому была поставлена задача – создать лаборатории и мастерские нового поколения. При этом нужно было работать на опережение,

учитывать мировой опыт и мировые стандарты, в том числе чемпионаты по стандартам «Ворлдскиллс». Результатом всех работ стало открытие новых учебных площадок – современных мастерских и лабораторий.

Таблица 2

**Выбор рабочей профессии согласно направлению подготовки в КГЭУ**

<b>Направление подготовки</b>	<b>Наименование рабочей профессии (по ЕТКС) и курсов дополнительных образовательных программ</b>
01.03.04 Прикладная математика	Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин
09.03.01 Информатика и вычислительная техника	Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин
09.03.03 Прикладная информатика	Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин
11.03.04 Электроника и нанoeлектроника	Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования
12.03.01 Приборостроение	Оператор электронно-вычислительных и вычислительных машин
13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника	Оператор теплового пункта
	Электромонтажник по освещению и осветительным сетям
	Ведение бухгалтерского и налогового учета с использованием конфигурации «1С: Бухгалтерия 3.0»
13.03.02 Электроэнергетика и электротехника	Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования
	Электромонтер по испытаниям и измерениям
	Ведение бухгалтерского и налогового учета с использованием конфигурации «1С: Бухгалтерия 3.0»
13.03.03 Энергетическое машиностроение	Оператор теплового пункта
15.03.04 Автоматизация технологических процессов и производств	Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования
16.03.01 Техническая физика	Оператор теплового пункта
20.03.01 Техносферная безопасность	Лаборант химического анализа
27.03.04 Управление в технических системах	Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования
38.03.01 Экономика	Ведение бухгалтерского и налогового учета с использованием конфигурации «1С: Бухгалтерия 3.0»
39.03.01 Социология	Ведение бухгалтерского и налогового учета с использованием конфигурации «1С: Бухгалтерия 3.0»

На данный момент в КГЭУ работает более ста современных учебных и научных центров. Ценность этих лабораторий заключается в том, что большинство из них мы создавали в партнерстве с ведущими российскими и зарубежными компаниями: ОАО «Сетевая компания», АО «Татэнерго» (ОАО «Генерирующая компания»), «Татэнергосбыт», «IEK GROUP», ООО НПП «ЭКРА»; «Schneider Electric», «Danfoss», «Bosch», «ЭВАН» и многие другие. Сотрудничество с промышленными компаниями позволяет создавать самые современные лаборатории и мастерские на той элементной базе и на том оборудовании, которые они выпускают. Более того, по мере того как появляется новая линейка оборудования, предприятия в первую очередь оперативно поставляют свою продукцию в лаборатории нашего университета.

Одним из ярких примеров эффективного сотрудничества нашего вуза и производства стало создание центра прикладных квалификаций (ЦПК) «ЭлектроСкиллс». Это уникальный учебный центр, который мы создавали совместно с ОАО «Сетевая компания» и «Schneider Electric». На базе центра в 2017 году состоялся первый вузовский отборочный чемпионат по стандартам «Ворлдскиллс» по компетенции «Электромонтажные работы». Здесь проходили тренировки сборной Республики Татарстан по компетенции «Электромонтаж» перед мировым чемпионатом 2019 года в г. Казани. Проведение конкурсов профессионального мастерства и чемпионатов по стандартам «Ворлдскиллс» вызывает большой интерес среди студентов КГЭУ. Вырос престиж рабочих специальностей и увеличился спрос на получение рабочих профессий. Главная задача центра – это подготовка бакалавров по рабочей профессии «электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования». В настоящее время в ЦПК «ЭлектроСкиллс» студенты проходят обучение по дисциплинам «электромонтажное дело» и «учебная практика по привитию начальных профессиональных умений».

При поддержке федерального дистрибьютора электротехнической и кабельной продукции – компании «ЭТМ» в нашем вузе открылась новая лаборатория «Автоматизированные системы управления технологическими процессами» (АСУТП). Она предназначена для совершенствования навыков проектирования и монтажа систем автоматизации с использованием современного программного обеспечения и микропроцессорных устройств. Лаборатория «АСУТП» продолжит подготовку студентов по рабочим и инженерным профессиям на более высоком уровне. В ближайших планах – освоить профессиональную подготовку по новым специальностям и направлениям.

Как показала практика, обучение рабочим профессиям не только формирует у бакалавров дополнительную рабочую компетенцию, но и ведет к повышению качества усвоения лекционного материала благодаря усилению мотивации студентов к изучению профильных дисциплин.

**Выводы.** Современное производство – это сложный технологический комплекс (высокоточное оборудование, ЧПУ-станки, новейшие инструменты), который требует от обслуживающих сотрудников не только теоретических знаний, но и профессиональных умений. На таком производстве устанавливают особые требования при трудоустройстве и для студентов-практикантов, и для выпускников. Одним из таких требований является наличие квалификации – документа о приобретении рабочей специальности. Необходимость формирования дополнительной рабочей компетенции у бакалавров в техническом вузе обусловлена требованием современного рынка труда.

В настоящее время работодатели охотно выбирают выпускников вузов, имеющих наряду с дипломом о высшем образовании удостоверение о рабочей профессии. Они владеют прикладными квалификациями, которые столь важны работодателю. Таким специалистам на российских предприятиях готовы предложить достойную зарплату, а в дальнейшем и карьерное повышение до инженерных и руководящих должностей. Практика показывает, что самые успешные руководители начинали свою карьеру как рабочие.

В статье была рассмотрена необходимость подготовки студентов рабочим профессиям как важное условие для эффективного прохождения производственной практики и успешного трудоустройства.

Педагогический эксперимент по формированию дополнительной рабочей компетенции у бакалавров в КГЭУ показал эффективность интеграции рабочих профессий в программу подготовки бакалавров.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Бруштейн И.* Его Величество рабочий класс // Аргументы и факты. Здоровье. – 2015. – № 31(1061). – С. 17.
2. В. В. Путин призвал осваивать рабочие специальности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://news.ru/society/putin-prizval-osvaivat-rabochie-special-nosti>.

3. Гумарова Е. В. Кадры «Казаньоргсинтеза»: рабочие с высшим образованием и директора из рядовых инженеров [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://realnoevremya.ru/articles/100831-kak-ustroitsya-na-rabotu-v-kazanorgsintez>.

4. Леонтьев А. В., Хасанов Ш. Р. Необходимость и возможность формирования прикладных квалификаций у бакалавров технических вузов // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 2(139). – С. 138–145.

5. Никитин Е. А. Практические навыки, мировые стандарты и востребованность на рынке труда: как в КГЭУ готовят специалистов для новой экономики [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://sntat.ru/news/science/17-06-2019/prakticheskie-navyki-mirovye-standarty-i-vostrebovannost-na-rynke-truda-kak-v-kgeu-gotovyat-spetsialistov-dlya-novoy-ekonomiki-5647892>.

6. ООО «ЛУКОЙЛ-Западная Сибирь». Карьера [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://zs.lukoil.ru/ru/About/Career>.

7. Рабочие профессии: большие возможности и перспективы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://fulledu.ru/articles/1042\\_rabochie-professii-bolshie-vozmozhnosti-i-perspekt.html](https://fulledu.ru/articles/1042_rabochie-professii-bolshie-vozmozhnosti-i-perspekt.html).

8. Трушин А. Н. Лишнее высшее // Огонек. – 2019. – № 32. – С. 12–14.

9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020) «Об образовании в Российской Федерации» Статья 60. Документы об образовании и (или) о квалификации. Документы об обучении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/docu-ment/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/f7169c27cf027b5789a861029f7ad1c4f2ac78e4/](http://www.consultant.ru/docu-ment/cons_doc_LAW_140174/f7169c27cf027b5789a861029f7ad1c4f2ac78e4/).

10. Юдина П. К. Новый трудовой ресурс – рабочий с дипломом вуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.vedomosti.ru/manage-ment/articles/2018/02/08/750291-novii-trudovoi-resurs>.

Статья поступила в редакцию 28.05.2020

#### REFERENCES

1. Brushtejn I. Ego Velichestvo rabochij klass // Argumenty i fakty. Zdorov'e. – 2015. – № 31(1061). – S. 17.

2. V. V. Putin prizval osvivaivat' rabochie special'nosti [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://news.ru/society/putin-prizval-osvivaivat-rabochie-special-nosti>.

3. Гумарова Е. В. Кадры «Казаньоргсинтеза»: рабочие с высшим образованием и директора из рядовых инженеров [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://realnoevremya.ru/articles/100831-kak-ustroitsya-na-rabotu-v-kazanorgsintez>.

4. Leont'ev A. V., Hasanov Sh. R. Neobhodimost' i vozmozhnost' formirovaniya prikladnyh kvalifikacij u bakalavrov tekhnicheskikh vuzov // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2020. – № 2(139). – S. 138–145.

5. Nikitin E. A. Prakticheskie navyki, mirovye standarty i vostrebovannost' na rynke truda: kak v KGEU gotovyat specialistov dlya novoy ekonomiki [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://sntat.ru/news/science/17-06-2019/prakticheskie-navyki-mirovye-standarty-i-vostrebovannost-na-rynke-truda-kak-v-kgeu-gotovyat-spetsialistov-dlya-novoy-ekonomiki-5647892>.

6. ООО «ЛУКОЙЛ-Западная Сибирь». Kar'era [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://zs.lukoil.ru/ru/About/Career>.

7. Rabochie professii: bol'shie vozmozhnosti i perspektivy [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : [https://fulledu.ru/articles/1042\\_rabochie-professii-bolshie-vozmozhnosti-i-perspekt.html](https://fulledu.ru/articles/1042_rabochie-professii-bolshie-vozmozhnosti-i-perspekt.html).

8. Trushin A. N. Lishnee vysshee // Ogonek". – 2019. – № 32. – S. 12–14.

9. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 01.03.2020) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» Stat'ya 60. Dokumenty ob obrazovanii i (ili) o kvalifikacii. Dokumenty ob obuchenii [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.consultant.ru/docu-ment/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/f7169c27cf027b5789a861029f7ad1c4f2ac78e4/](http://www.consultant.ru/docu-ment/cons_doc_LAW_140174/f7169c27cf027b5789a861029f7ad1c4f2ac78e4/).

10. Yudina P. K. Novyj trudovoj resurs – rabochij s diplomom vuza [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.vedomosti.ru/manage-ment/articles/2018/02/08/750291-novii-trudovoi-resurs>.

The article was contributed on May 28, 2020

#### Сведения об авторе

*Хасанов Шамиль Рашидович* – старший преподаватель кафедры электроснабжения промышленных предприятий, начальник центра прикладных квалификаций «ЭлектроСкиллс» Казанского государственного энергетического университета, г. Казань, Россия; e-mail: [shamil\\_86@mail.ru](mailto:shamil_86@mail.ru)

#### Author information

*Khasanov, Shamil Rashidovich* – Senior Lecturer, Department of Power Supply for Industrial Enterprises, Head of the Center for Applied Qualifications «Electro-Skills», Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia; e-mail: [shamil\\_86@mail.ru](mailto:shamil_86@mail.ru)

*Т. Н. Юркина, Е. А. Данилова*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ПАДЕЖА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,  
г. Чебоксары, Россия*

**Аннотация.** В настоящей статье представлена методика работы по обучению студентов-иностранцев образованию и употреблению русских падежных форм и описана последовательность знакомства обучающихся с падежами. Актуальность исследования, обусловленного богатством и разнообразием семантических оттенков русской падежной системы и вариантов падежных окончаний, возрастает в практике преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) как в связи с увеличением контингента студентов-иностранцев, так и с ролью падежных форм в речи. Владение нормативными формами образования и употребления русских падежных форм имеет большое значение в коммуникации и представляет большую трудность. При знакомстве с грамматической категорией падежа формируются лингвистическая, речевая и коммуникативная компетенции. Важной является лингвистическая компетенция, поскольку от ее сформированности зависит дальнейшее успешное овладение системой русского падежа и склонения. Формирование данных компетенций включает три основных этапа, и на каждом из этапов важно использовать наиболее оптимальные и эффективные формы работы. Также немаловажной является последовательность изучения падежных форм, которая отличается от традиционной линейной, привычной нам. В методике преподавания РКИ принято опираться на коммуникативный принцип, согласно которому знакомство с падежами зависит прежде всего от частотности употребления и функциональной значимости падежных форм.

**Ключевые слова:** *коммуникативный подход, компетенции, падежные формы, грамматические нормы, русский язык.*

*T. N. Yurkina, E. A. Danilova*

## **FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCES WHEN STUDYING THE GRAMMATICAL CATEGORY OF THE CASE IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

*I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia*

**Abstract.** This article presents the methods of teaching foreign students how to form and use Russian case forms and describes the stages of students' learning the cases. The current study is becoming more relevant in teaching Russian as a Foreign Language (RFL) due to the richness and variety of semantic shades of the Russian case system and variants of case endings as well as to the increase in the number of foreign students and the role of case forms in speech. The knowledge of normative forms of education and the use of Russian case forms is of great importance in communication and presents a great difficulty. When mastering the grammatical category of the case, the linguistic, speech and communicative competences are formed. The linguistic competence is important, since its formation determines the further successful mastering of the Russian case and declension system. The formation of these competences includes three main stages, and at each stage it is important to use the most optimal and effective forms of work. Also important is the sequence of studying case forms, which differs from the traditional linear, familiar to us. In the methodology of teaching RFL, it is common to rely on the communicative principle according to which mastering the cases depends primarily on the frequency of use and functional significance of case forms.

**Keywords:** *communicative approach, competences, case forms, grammatical norms, Russian language.*

**Введение.** Предметом настоящего исследования является опыт преподавания русских падежных форм студентам-иностранцам на занятиях по РКИ. Проблеме преподавания русских падежей иностранным обучающимся посвящены работы С. А. Злобиной [5], М. В. Холодковой [11], [12], а также [2], [3], [4]. Цель нашего исследования – описать методику знакомства с русскими падежными формами, обозначить оптимальные пути формирования лингвистических, речевых и коммуникативных компетенций при изучении грамматической категории падежа.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что освоение русской падежной системы, правильное и уместное употребление русских падежных форм очень часто вызывает трудности у иностранных студентов. Сложно не столько усвоить систему падежных флексий, сколько употребить правильно формы падежей в различных коммуникативных ситуациях. Эти трудности, на наш взгляд, связаны прежде всего с особенностями грамматического строя родного языка, с отсутствием категории рода в родном языке и т. д.

**Материал и методы исследования.** Материалом для исследования стало программное содержание дисциплины «русский язык» на подготовительном отделении для иностранных граждан (а именно разделы, посвященные знакомству с русской падежной системой). В работе использованы описательный и системно-структурный методы, а также методы трансформации, конструирования, сравнения.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В практике преподавания РКИ ведущее место при знакомстве с грамматической системой русского языка занимает именно освоение студентами-иностранцами норм образования и употребления предложно-падежных форм, выбор необходимой падежной формы в той или иной речевой ситуации. Основные компетенции, которые последовательно формируются у студентов при изучении падежных форм, – это лингвистическая, речевая и коммуникативная. Лингвистическая компетенция в нашем случае включает знакомство с падежными формами и их основными значениями (см. определение лингвистической компетенции в [1, с. 401]). Речевая компетенция подразумевает правильное использование падежных форм в различных речевых ситуациях. Коммуникативная компетенция предполагает конструирование различных речевых высказываний, диалогов, текстов. Кроме того, в условиях цифровизации современного образования важной представляется профессиональная компетентность педагога по РКИ [6, с. 256]. Таким образом, основная задача преподавателя РКИ при обучении падежной системе русского языка – добиться того, чтобы полученные студентами-иностранцами знания о падежах переросли в необходимые речевые навыки и коммуникативные умения.

Освоение падежных форм русского языка включает следующие этапы:

- 1) представление (презентация) грамматического материала;
- 2) формирование речевых навыков, доведение их до автоматизма в употреблении;
- 3) развитие речевых умений при выполнении заданий, имеющих различную коммуникативную направленность.

При объяснении нового материала можно использовать следующую последовательность: демонстрация нового материала, объяснение, закрепление. При демонстрации нового грамматического материала желательно соблюдать принцип наглядности. Для этого можно использовать презентации, плакаты, удобные схематические записи. Во время объяснения важно показать употребление падежной формы в речи и активизировать самостоятельную мыслительную деятельность студентов. Для закрепления нового материала используем различные коммуникативные модели и речевые ситуации [8]. Например, можно

предложить следующие модели глагольного и именного управления с указанием номера падежа, а студенты должны наполнять эти модели подходящими словами:

– кто (1) + видит + кого / что (4): *Мальчик видит девочку. Мама видит сына. Дети видят птицу. Преподаватель видит ошибку;*

– кого (4) зовут как имя (1): *Мальчика зовут Антон. Девочку зовут Наташа. Кошку зовут Мурка. Собаку зовут Жучка;*

– кому (3) + сколько лет: *Студенту двадцать лет. Девочке десять лет;*

– кто (1) + помогает + кому (3): *Преподаватель помогает студенту. Мальчик помогает девочке. Брат помогает сестре;*

– кто (1) + пишет + кому (3): *Мама пишет подруге. Студент пишет другу. Учитель пишет ученику;*

– кто (1) + думает + о ком / о чем (6): *Отец думает о сыне. Подруга думает о подарке. Студент думает об экзамене.*

Усвоение подобных моделей представляется важным условием для активизации речи студентов, для последующего самостоятельного создания фраз, не нарушающих грамматические нормы русского языка. Также работа с подобными моделями является актуальной для формирования умения разграничивать некоторые падежные формы. Можно сделать вывод о том, что чем больше моделей усвоит студент, тем грамотнее станет его речь.

На этапе формирования речевых навыков и доведения их до автоматизма в употреблении можно использовать следующие тренировочные упражнения:

1) упражнения, содержащие ответы на общие или частные вопросы. Если общие вопросы включают языковой материал в готовом виде (*Тетрадь лежит на парте? – Да, на парте. Тетрадь лежит на парте или на столе? – На парте*), то специальные вопросы требуют от обучающегося самостоятельного конструирования падежной формы (*Где лежит тетрадь? – На парте*);

2) упражнения на продолжение состава предложения, на его расширение, когда студенты вслед за преподавателем дополняют предложение прибавлением новых падежных форм. Например, при изучении предложного падежа можно использовать такую конструкцию: *Я учусь ... → Я учусь в университете → Я учусь в Чувашском государственном педагогическом университете имени И. Я. Яковлева → Я учусь в Чувашском государственном педагогическом университете на факультете чувашской и русской филологии → Я учусь в Чувашском государственном педагогическом университете на факультете чувашской и русской филологии на втором курсе*. Такие упражнения являются наиболее востребованными при знакомстве с грамматикой русского языка на элементарном (базовом) уровне;

3) упражнения на подстановку, направленные на образование и использование той или иной падежной формы в предложении, например: *Юлдуз едет в библиотеку (троллейбус). Кундуз едет на рынок (автобус). Гуламджан едет на работу (машина)*. Вместо слов в скобках можно использовать картинки и иллюстрации, в таком случае параллельно вспоминается русская лексика и активизируется мыслительная работа студентов;

4) упражнения, включающие составление предложений по заданным моделям со словами-вопросами: *кому нравится что? Кто покупает что? У кого есть что? Кто любит кого?* Такие упражнения можно использовать на разных этапах знакомства с грамматическим материалом, особенно эффективными они являются на этапе повторения и обобщения разных падежных форм;

5) составление диалогов по заданной модели и с набором слов для вставки. Например, можно использовать такую модель:

– *Что случилось?*

– *Наверное, я потеряла тетрадь.*

Слова для справок: *потерять → книга, телефон, письмо, конфета, словарь, подарок.*

Сначала рекомендуется проанализировать и проговорить такие диалоги вместе с преподавателем, а потом вести работу в парах (см. также подобные упражнения в [10]).

На этапе развития речевых умений при выполнении заданий, имеющих различную коммуникативную направленность, в основном используются творческие грамматические задания, направленные на самостоятельное конструирование фраз:

1) ситуативные упражнения на употребление определенного падежа. Например, при закреплении формы творительного падежа можно использовать следующие ситуации:

а) Вы познакомились с молодым человеком. Спросите у него, чем он занимается и чем увлекается, интересуется (в данном случае отрабатываются модели *заниматься* → *чем, увлекаться* → *чем, интересоваться* → *чем*);

б) Вы встретились со своей школьной подругой. Узнайте, кем она стала, кем работает (тут отрабатываются модели *стать* → *кем, работать* → *кем*);

2) ролевая игра, например, игра «Покупатель – продавец». Речевая ситуация следующая: *Вы в роли покупателя в магазине одежды. Расскажите, что Вам понравилось, что Вы хотите купить. Узнайте, сколько Вам нужно заплатить, сколько все это стоит. Ваш друг в роли продавца. Он отвечает на вопросы.* В данном диалоге студенты отрабатывают формы именительного и винительного падежа в следующих моделях: *мне понравилось что; я хочу купить что; нужно заплатить сколько; стоит сколько.* При использовании иллюстративного материала данное упражнение усложняется, и его эффективность повышается.

Естественно, вводя подобные творческие задания в занятия по РКИ, преподаватель должен ориентироваться на уровень языковой подготовки обучающихся. В противном случае они могут оказаться неэффективными.

С нашей точки зрения, на каждом из этапов обучения русской падежной системе для достижения лучшего эффекта нужно применять разные виды работы. При знакомстве с новым грамматическим материалом, на этапе презентации, целесообразным с методической точки зрения будет общее знакомство с русской падежной системой и с количеством падежей. Важно прежде всего дать студентам установку на значимость соответствия семантики падежа и его формы, чтобы повысить у них мотивацию на изучение русского языка.

По мнению методиста В. Н. Вагнера, для оптимального эффективного овладения системой склонения русского языка студенты должны проделывать следующие мыслительные операции: проанализировать структуру предложения и определить место падежной формы в нем, выяснить семантику падежной формы, выбрать падежную форму, построить высказывание и произнести его. Другими словами, задача преподавателя РКИ – научить студента обдумывать то, что сказать и как оформить свою мысль.

В отличие от традиционной методики преподавания русского языка, когда данная грамматическая категория преподается учащимся в прямой последовательности падежей в совокупности со всеми значениями, в методике преподавания РКИ принят немного другой подход к знакомству с падежными формами (например, [7], [9]). Студенты-иностранцы усваивают падежи в иной последовательности. В основе такого подхода лежит прежде всего коммуникативный принцип, основанный на частотности употребления падежных форм и их функциональной значимости. Таким образом, нельзя распределять материал только линейно. Также необходимо постоянно обращать внимание студентов на связь между формой и семантикой того или иного падежа.

В методике преподавания РКИ рекомендуется следующая последовательность знакомства с падежами: именительный, предложный, винительный, родительный, дательный, творительный. Рассмотрим, как строится работа с этими падежными формами.

**Именительный падеж** – основной падеж. Для правильного употребления этой падежной формы необходимо прежде всего знание категории рода, умение определять родовую принадлежность слов, ведь она влияет как на сочетаемость с другими словами,

так и на форму сказуемого в прошедшем времени. На этапе знакомства с родовыми формами будет целесообразно использовать только частотные слова и предложить таблицу с родовыми окончаниями. Далее можно развивать навыки употребления формы именительного падежа в простых диалогических единствах: *Кто это? Это Антон. Что это? Это книга.*

На следующем этапе можно вводить в употребление именительного падежа составление словосочетаний (а для более продвинутых студентов – предложений) с числительными *один, одна, одно*, притяжательными местоимениями первого и второго лица в единственном и во множественном числе *мой, моя, мое / твой, твоя, твое / наш, наша, наше / ваш, ваша, ваше*.

**Предложный падеж** – второй падеж русской падежной системы, с которым знакомятся студенты-иностранцы. При этом они не узнают сразу всю палитру семантических оттенков предложного падежа, а изучают локативное и темпоральное значение. Именно эти значения необходимы изучающим русский язык для построения элементарных конструкций. К тому же окончания предложного падежа легко запомнить, так как их всего два: это окончания *е* и *и*. Варианты слов с окончанием *у* вводятся постепенно в отдельных словах. В учебном комплексе «Поехали» они, например, предлагаются отдельным списком, удобным для запоминания.

Знакомясь с предложным падежом, студенты сначала отрабатывают локативное значение (предложно-падежные формы, отвечающие на вопрос *где?*), потом темпоральное (временное – предложно-падежные формы, отвечающие на вопрос *когда?*), а затем – объектное (предложно-падежные формы, отвечающие на вопрос *о чем?*). И конечно же, падежные формы вводятся в различных речевых ситуациях, в простых диалогах и по заданным коммуникативным моделям.

Третий падеж, который вводится при знакомстве с грамматической категорией падежа, – **винительный падеж**. Это обусловлено как частотным употреблением переходных глаголов, так и бесприставочных глаголов движения. Если в первом случае реализуется значение прямого объекта (вопросы *кого? что?*), то во втором случае – значение направления движения (вопрос *куда?*): *купить книгу, хлеб, одеяло; читать журнал, повесть, роман, письмо; лететь в Москву, на отдых, в Китай; идти в университет, в общежитие, на тренировку*. Вводить данные формы можно тренировочными упражнениями на раскрытие скобок, при этом обязательно сначала надо познакомить студентов с вариантами падежных окончаний, с наличием твердой и мягкой разновидности окончаний *у / ю* (*весну, землю*), показать совпадение окончаний мужского рода (*у* неодушевленных существительных) и среднего рода с формами именительного падежа (*увидеть стол, море*).

Также важным при изучении формы винительного падежа является знакомство с глаголами, которые наиболее часто управляют данным падежом: *делать, видеть, слушать, читать, рисовать, знать, учить, изучать, повторять, писать, рассказывать, покупать* и т. д. (а также формы совершенного вида от этих глаголов). Студенты должны запомнить их.

Следующий падеж – **родительный**. Эта падежная форма очень богата разнообразными оттенками, однако наиболее важными и нужными для речевой практики студентов-иностранцев являются четыре значения:

1) пространственное значение. В этом случае падежная форма отвечает на вопрос *откуда?* и используются синонимичные предлоги *из / с*: *из Москвы, из университета, из деревни, с почты, со стадиона, с тренировки*;

2) значение принадлежности. Падежная форма отвечает на вопрос *у кого?* и используется предлог *у*: *у мамы, у брата, у преподавателя, у родителей, у студента, у подруги*;

3) значение объекта с отрицанием. Часто это конструкция *нет кого? / чего?*: *нет друга, подруги, брата, книги, хлеба, оценки, билета, денег, ответа*;

4) количественно-именные сочетания: *пакет молока, коробка конфет, бутылка вина, ящик моркови, килограмм яблок, два дома, три книги*.

**Дательный падеж** является менее употребительным. Он необходим прежде всего для построения конструкций со значением адресата действия (вопросы *кому? чему?*). При изучении дательного падежа продолжается знакомство с построением модели с семантикой прямого объекта, например, *дать кому? что?: Мама дала книгу сыну. Я дала конфету сестре*. Для отработки речевого навыка использования дательного падежа целесообразно использовать конструкции наподобие следующих: *Я купила сувениры (мама, брат, сестра, подруга, родители...)*.

При изучении дательного падежа также нужно познакомиться со списком глаголов, которые управляют дательным падежом: *давать, покупать, дарить, показывать, рассказывать, объяснять, мешать, помогать* и т. д. Необходимо не только запомнить их, но и упражняться в употреблении в конкретных речевых ситуациях.

Не стоит забывать и об изученных ранее падежах. Для этого можно предлагать составление диалогов по моделям, например:

- *Ты где был?*
- *Я ездил в Москву.*
- *У кого там жил?*
- *Я жил у друга.*
- *Что там купил?*
- *Я купил книгу и сувениры.*
- *А кому купил сувениры?*
- *Маме купил конфеты. Папе купил свитер. Другу купил магнит...*

**Творительный падеж** последний, с которым знакомятся студенты. Они усваивают следующие значения.

1. Значение совместности действия: *Я ходила в кино с другом.*
2. Инструментальное значение: *писать ручкой, рисовать карандашом, украшать шарами.*
3. Значение профессиональной деятельности: *работать преподавателем.*
4. Указание на увлечения и занятия: *заниматься спортом, увлекаться рисованием.*

**Выводы.** Отрабатывая образование и употребление любой падежной формы, преподавателю на занятиях по РКИ необходимо знакомить студентов с падежными формами в определенной последовательности. Стоит использовать только активные конструкции, знакомую общеупотребительную лексику, простые речевые ситуации. Материал при этом подается не изолированно, а концентрированно, в составе различных конструкций, с использованием коммуникативных речевых ситуаций. Как утверждает М. В. Холодкова, представление системы склонения существительных строится «по семантическому принципу посредством показа значений падежей и на синтаксической основе» [12, с. 51].

Необходимо применять такие формы работы, которые приводят студентов к осознанному и эффективному овладению нормами и правилами функционирования русских падежных форм. На наш взгляд, для этого важно постоянно использовать повторяемость коммуникативных моделей и речевых образцов на уроках РКИ.

Важно также обратить внимание студентов-иностранцев на тот факт, что использование неправильной падежной формы не только нарушает грамматическое правило, но и может исказить ситуацию общения, вследствие чего привести к коммуникативной неудаче.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – М. : Русский язык. Курсы, 2019. – 496 с.
2. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. – М. : Русский язык, 2002. – 256 с.

3. Булгакова Л. Н., Захаренко И. В., Красных В. В. Мои друзья падежи: Русская грамматика в диалогах. – М. : Русский язык. Курсы, 2009. – 216 с.
4. Давер М. В. Грамматические рифмовки (в помощь учителю русского языка как иностранного) // Русский язык за рубежом. – 1989. – № 3. – С. 50–52.
5. Злобина С. А. Обучение падежной системе русского языка иностранных учащихся на этапе предвузовской подготовки // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 6. – С. 86–94.
6. Митрофанова И. И., Жеребцова Ж. И. Формирование профессиональной компетентности преподавателя русского языка как иностранного в условиях цифровизации образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 3(103). – С. 256–264.
7. Московкин Л. В., Сильвина Л. В. Русский язык : учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов. – СПб. : СМЮ Пресс, 2004. – 528 с.
8. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. – М. : Русский язык, 2003. – 304 с.
9. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / под ред. И. П. Лысаковой. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 270 с.
10. Хавронина С. А., Широоченская А. И. Русский язык в упражнениях. – М. : Русский язык, 2000. – 285 с.
11. Холодкова М. В. Методические основы формирования лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов на этапе довузовской подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия «Филологические науки и культурология». – 2016. – № 1(5). – С. 73–79.
12. Холодкова М. В. Особенности изучения русской падежной системы в иностранной аудитории // Профессиональная коммуникация: актуальные проблемы преподавания и исследования : коллективная монография. – Тамбов : Бизнес-Наука-Общество, 2016. – С. 48–52.

Статья поступила в редакцию 29.05. 2020

#### REFERENCES

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. Sovremennyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij. Teoriya i praktika obucheniya yazykam. – М. : Russkij yazyk. Kursy, 2019. – 496 s.
2. Akishina A. A., Kagan O. E. Uchim'sya učit'. – М. : Russkij yazyk, 2002. – 256 s.
3. Bulgakova L. N., Zaharenko I. V., Krasnyh V. V. Moi druz'ya padezhi: Russkaya grammatika v dialogah. – М. : Russkij yazyk. Kursy, 2009. – 216 s.
4. Daver M. V. Grammaticheskie rifmovki (v pomoshch' uchitel'yu russkogo yazyka kak inostrannogo) // Russkij yazyk za rubezhom. – 1989. – № 3. – S. 50–52.
5. Zlobina S. A. Obuchenie padezhnoj sisteme russkogo yazyka inostrannyh uchashchihsya na etape predvuzovskoj podgotovki // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2010. – № 6. – S. 86–94.
6. Mitrofanova I. I., Zherebcova Zh. I. Formirovanie professional'noj kompetentnosti prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2019. – № 3(103). – S. 256–264.
7. Moskovkin L. V., Sil'vina L. V. Russkij yazyk : uchebnik dlya inostrannyh studentov podgotovitel'nyh fakul'tetov. – SPb. : SMIO Press, 2004. – 528 s.
8. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu / pod red. A. N. Shchukina. – М. : Russkij yazyk, 2003. – 304 s.
9. Russkij yazyk kak inostrannyj. Metodika obucheniya russkomu yazyku / pod red. I. P. Lysakovej. – М. : VLADOS, 2004. – 270 s.
10. Havronina S. A., Shirochenskaya A. I. Russkij yazyk v uprazhneniyah. – М. : Russkij yazyk, 2000. – 285 s.
11. Holodkova M. V. Metodicheskie osnovy formirovaniya lingvokul'turologicheskoy kompetencii u inostrannyh studentov na etape dovuzovskoj podgotovki // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya «Filologicheskie nauki i kul'turologiya». – 2016. – № 1(5). – S. 73–79.
12. Holodkova M. V. Osobennosti izucheniya russkoj padezhnoj sistemy v inostrannoj auditorii // Professional'naya kommunikaciya: aktual'nye problemy prepodavaniya i issledovaniya : kollektivnaya monografiya. – Тамбов : Бизнес-Наука-Общество, 2016. – S. 48–52.

The article was contributed on May 29, 2020

**Сведения об авторах**

*Юркина Татьяна Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: [tanya-yurkina@yandex.ru](mailto:tanya-yurkina@yandex.ru)

*Данилова Елена Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и чувашского языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: [sergeymuratovo@mail.ru](mailto:sergeymuratovo@mail.ru)

**Author information**

*Yurkina, Tatyana Nikolaevna* – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Languages, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: [tanya-yurkina@yandex.ru](mailto:tanya-yurkina@yandex.ru)

*Danilova, Elena Aleksandrovna* – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Languages, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia; e-mail: [sergeymuratovo@mail.ru](mailto:sergeymuratovo@mail.ru)

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

В издании предусматривается размещение оригинальных научных статей по актуальным проблемам филологических и педагогических наук. Публикуются статьи по следующим специальностям:

<b>10.00.00 ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>10.01.00 Литературоведение</b>	
10.01.01	Русская литература
10.01.02	Литература народов Российской Федерации
10.01.03	Литература народов стран зарубежья
10.01.08	Теория литературы. Текстология
10.01.09	Фольклористика
10.01.10	Журналистика
<b>10.02.00 Языкознание</b>	
10.02.01	Русский язык
10.02.02	Языки народов Российской Федерации
10.02.03	Славянские языки
10.02.04	Германские языки
10.02.05	Романские языки
10.02.14	Классическая филология, византийская и новогреческая филология
10.02.19	Теория языка
10.02.20	Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание
10.02.21	Прикладная и математическая лингвистика
10.02.22	Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки, аборигенов Америки и Австралии
<b>13.00.00 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
13.00.01	Общая педагогика, история педагогики и образования
13.00.02	Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
13.00.04	Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры
13.00.05	Теория, методика и организация социально-культурной деятельности
13.00.08	Теория и методика профессионального образования

Статья должна быть написана научным стилем, которому соответствуют точность передаваемой информации, убедительность аргументации, логическая последовательность изложения, лаконичность, авторитетность; представлять ценность для научного сообщества и отвечать нормам научной этики. Уникальность исследования (процент оригинальности) не может быть менее 85 %.

Не принимаются к рассмотрению крупные статьи, механически разделенные на ряд отдельных сообщений; статьи с описанием результатов незаконченных исследований без определенных выводов; работы описательного характера.

Статья должна иметь:

1) индекс универсальной десятичной классификации (УДК);

2) метаданные:

а) инициалы и фамилию(и) автора(ов) на русском и английском языках (строчными буквами курсивом) – количество соавторов в статье может быть не более 3;

б) заглавие на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами);  
в) полное название учреждения, города и страны (курсивом), где выполнена работа, на русском и английском языках;

г) благодарность;

д) аннотацию на русском и английском языках;

е) ключевые слова на русском и английском языках;

3) основной текст, включающий следующие подразделы:

а) введение;

б) актуальность исследуемой проблемы;

в) материал и методы исследования;

г) результаты исследования и их обсуждение;

д) выводы;

4) список цитируемой литературы.

В конце статьи должны быть указаны сведения об авторе(ах) на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность с указанием места работы; домашний адрес с почтовым индексом (для отправки экземпляра журнала), контактный телефон, e-mail; шифр специальности, по которой выполнена работа (согласно номенклатуре специальностей научных работников).

#### Метаданные статьи

**Краткие сведения об авторе(ах).** Должны быть указаны инициалы и фамилия автора(ов). При наличии двух и более авторов последовательность их упоминания зависит от вклада в выполненную работу. Состав авторов статьи гарантирует, что все лица, соответствующие критериям авторства, попали в список авторов и что заслуживающие авторства исследователи не исчезли из этого списка. В некоторых случаях необходимо указать в тексте тех, кто дополнительно принимал участие в работе над исследованием. Все авторы должны дать согласие на внесение в список авторов. Любые изменения в списке авторов должны быть одобрены всеми авторами, включая тех, кто исключен из списка.

**Заглавие.** Название статьи должно быть информативным, лаконичным, отвечать научному стилю текста, содержать основные ключевые слова.

**Сведения об организации (аффилиация)** включают название организации, где выполнена работа (в четком соответствии с лицензионными документами), указание на город и страну нахождения организации.

**Благодарность (Acknowledgement).** Выражаются признательность автора(ов) коллегам за помощь и благодарность спонсорам за финансовую поддержку исследования (также необходимо указать грантовые проекты). Уместно упомянуть все источники финансирования исследований, включая прямую и косвенную финансовую и техническую поддержку (например, предоставление оборудования/материалов). Согласие на упоминание в благодарности лиц этих лиц является обязательным.

**Аннотация (Abstract).** Должна быть содержательной, информативной, четко структурированной, т. е. следовать логике изложения материала и результатов исследования в статье, и включать следующие аспекты ее содержания:

– введение (Introduction);

– актуальность исследуемой проблемы (Relevance);

– материал и методы исследования (Materials and Methods);

– результаты исследования и их обсуждение (Results and Discussion);

– выводы (Conclusions).

Оптимальный объем аннотации должен составлять 160 слов (не более 260 слов на русском языке или 210 на английском языке). Аннотация является источником основ-

ной информации о статье в международных и российских БД (базах данных), а также других реферативных ресурсах. Она должна содержать необходимые термины, позволяющие обнаружить данную статью, используя поисковые элементы.

**Ключевые слова (Keywords)** включают 5–10 слов и/или устойчивых словосочетаний, по которым в дальнейшем будет выполняться поиск статьи. Ключевые слова должны отражать специфику темы, объект и результаты исследования.

**Перевод метаданных.** Все метаданные должны быть полностью переведены на английский язык. При переводе заглавия недопустимо использовать транслитерацию с русского языка на латиницу, кроме непереводаемых названий собственных имен, также нельзя использовать жаргон, известный только русскоговорящим специалистам.

При транслитерации Ф.И.О. авторов необходимо придерживаться единообразного написания фамилий во всех статьях. Ф.И.О. авторов на английском языке приводятся по международным (англоязычным) правилам с указанием инициала отчества. Перевод места работы дается полностью без использования сокращенного названия.

«Англоязычная» аннотация должна быть написана без использования онлайн-переводчиков. Она не является калькой русскоязычного варианта, а представляет из себя стилистически грамотный перевод, следовательно, «русскоязычная» и «англоязычная» аннотации могут различаться по объему.

При переводе автору(ам) необходимо следовать одному из стилей английского языка – американскому или британскому и не допускать их смешивания. Необходимо дробить длинные предложения на несколько коротких, содержащих ясно выраженную мысль, следить за четкостью и понятностью формулирования мыслей при переводе на английский язык.

### **Оформление статьи**

При оформлении статьи необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Статья должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате \*.doc (\*.docx) или \*.rtf шрифтом Times New Roman с выравниванием по ширине и автоматическим переносом слов. При использовании дополнительных шрифтов они должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке. Размер шрифта – 14. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – полуторный. Формат бумаги – А4. Поля: слева – 3 см, справа, сверху и снизу – 2 см.

2. Таблицы должны содержать экспериментальные данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы исследований. Каждая таблица должна иметь заголовок, быть обязательно пронумерована и упомянута в тексте.

3. Количество иллюстраций не должно превышать 5, данные рисунков не должны повторять материалы таблиц. Рисунки должны быть четкими, легко воспроизводимыми, обязательно пронумерованы, упомянуты в тексте и иметь подрисуночные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Все надписи, загромождающие иллюстрации, выносятся в подрисуночные подписи. В электронном виде каждый из иллюстративных материалов (рисунки, графики и т.п.) следует представлять отдельным файлом, имя файла должно быть в следующем формате: фамилия автора латиницей и номер материала, например: Ivanov\_image-1.jpg. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Иллюстративный материал должен быть представлен в форматах tiff, eps, jpg. Для сканированных изображений разрешение должно быть: для тоновых – не менее 300 dpi, для штриховых – не менее 600 dpi.

4. Предполагается, что все таблицы и рисунки созданы автором, если не указано иное. За точность воспроизведения имен, цитат, формул, данных, а также ссылок на использованные в статье другие работы ответственность несет автор статьи.

5. Формулы и буквенные обозначения по тексту должны быть набраны в среде редактора формул Microsoft Equation. Шрифт для греческих букв – Symbol, для всех остальных – Times New Roman. В формулах следует избегать громоздких обозначений. Формулы располагаются по центру страницы, в случае необходимости нумеруются.

6. Сокращение слов, имен, названий, кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов, допускается только с первоначальным указанием полного названия.

### **Разделы статьи**

**Объем публикации.** В зависимости от типа статьи объем материала может существенно различаться:

- *оригинальная научная статья* (Full Article) – не менее 10 и не более 20 страниц;
- *обзорная статья* (Review paper/perspectives) – критическое обобщение какой-либо исследовательской темы – 10–15 страниц.

**Структура.** Статья должна содержать 5 основных блоков: 1) введение; 2) актуальность исследуемой проблемы; 3) материал и методы исследования; 4) результаты исследования и их обсуждение; 5) выводы.

**Блок «Введение»** должен содержать формулировку темы исследования; обзор литературы по обозначенной теме; постановку проблемы, указание на цель исследования.

**Блок «Актуальность исследуемой проблемы»** содержит информацию об актуальности и значимости предлагаемого исследования.

**Блок «Материал и методы исследования»** включает описание материала исследования, используемой методологии, указание на методы и условия проведения экспериментов и/или наблюдений и необходимое оборудование.

**Блок «Результаты исследования и их обсуждение»** содержит фактические и теоретические результаты исследования, интерпретацию полученных результатов, включая соответствие полученных результатов гипотезе исследования; ограничения исследования и обобщения его результатов; предложения по практическому применению; предложения по направлению будущих исследований.

**Блок «Выводы»** содержит краткие итоги разделов статьи *без повторения формулировок, приведенных в предыдущих разделах статьи.*

### **Списки литературы и цитирование**

Авторы обязаны предоставить два списка литературы: один (Список литературы) – оформленный с учетом требований российских БД, второй (References) – с учетом требований иностранных БД на латинице.

Список литературы предполагает наличие не менее 10 позиций и приводится в виде алфавитного списка. При оформлении «русскоязычного» списка литературы следует руководствоваться требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008. Процент ссылок на статьи из отечественных источников должен соответствовать наличию/размеру исследований в российском научном сегменте по данной тематике. В список литературы не включаются источники, наличие и научную ценность которых невозможно проверить (учебные пособия, методические рекомендации, тезисы материалы локальных конференций и др., не представленные в сети интернет в свободном доступе).

Цифровой идентификатор объекта (DOI) (при наличии) цитируемой статьи указывается обязательно.

В журнале практикуется Ванкуверский стиль цитирования: ссылки в тексте даются в квадратных скобках с указанием номера из списка литературы и страницы (при необходимости), откуда приводится цитата, например: [1, с. 377]. В статье должны

быть представлены ссылки на все приводимые в списке литературы источники. Использование автоматических постраничных ссылок не допускается.

Самоцитирование демонстрирует вклад автора работы в исследуемую научную область. Процент самоцитирования не должен превышать 10 %, доля ссылок на другие статьи, ранее опубликованные в нашем журнале, не может быть выше 10–12 %.

Предпочтение при цитировании следует отдавать авторитетным российским журналам, индексируемым или имеющим перспективы индексирования в международных научных базах данных.

Доля ссылок на публикации из иностранных источников должна показывать международный интерес к тематике статьи. В обязательном порядке должны быть представлены зарубежные публикации, изданные в течение последних 5 лет, а также статьи, опубликованные в изданиях, индексируемых в Scopus и Web of Science.

### **Опубликование научной статьи**

Публикация статьи в журнале осуществляется в соответствии с **договором публичной оферты, условиями публикации, прејскурантом на публикацию статей.**

Действие договора возникает с момента отправки:

- а) статьи;
- б) заявления;
- в) заполненной анкеты автора.

В отдельных случаях уместно направить в журнал краткий запрос с описанием темы и основных положений статьи, чтобы убедиться в возможности рассмотрения предлагаемой статьи.

Аспиранты и магистранты дополнительно отправляют отзыв научного руководителя и справку с места учебы, подтверждающую обучение в аспирантуре (магистратуре), с указанием сроков обучения, подписанную руководителем организации.

В редакцию Вестника статья направляется в электронных вариантах (в одном из форматов Word (\*.doc, \*.docx или \*.rtf) и дублируется файлом в PDF), при наличии возможности печатный экземпляр работы и подписанные документы отправляются на почтовый адрес редакции.

Название файла должно быть представлено в следующем виде: фамилия и инициалы (имя и отчество) автора, написанные кириллицей, например: *Иванов И. И.docx*. Если авторов несколько, в названии файла указываются в порядке значимости все авторы: *Иванов И. И., Петров И.И., Сидоров И.И.docx*. Все страницы статьи, включая иллюстрации, должны быть пронумерованы. Материалы в архивированном виде не принимаются.

Поступление статьи в редакцию означает полное согласие автора(ов) с правилами Вестника. Автор(ы) гарантирует(ют), что конфликт интересов отсутствует и было получено согласие на публикацию статьи организации, в которой проводилось исследование. Редакция вправе отказаться от исполнения услуг в одностороннем порядке или приостановить выполнение обязательств по договору в случаях невыполнения обязательств со стороны автора(ов) статьи.

От даты принятия статьи в портфель журнала до ее публикации может пройти от 1 до 2 кварталов. Все материалы по присланным статьям (в том числе рецензии и переписки с авторами) хранятся в редакции в течение 5 лет. Рукописи авторам не возвращаются.

В журнале принято ограничение на возможное количество статей одного автора в одном выпуске Вестника – одна статья, выполненная индивидуально, или не более двух статей, выполненных в соавторстве.

### **Рецензирование**

Принятые редакцией рукописи подлежат обязательному рецензированию. Порядок и формы рецензирования, требования к составу рецензентов, сроки и условия рецензирования определены «Положением о рецензировании научных статей, представленных для публикации в “Вестнике Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева”».

Рецензентами Вестника являются авторитетные ученые, проводящие исследования по проблемам в рамках тематических областей журнала. Рецензент оценивает научный уровень, достоверность результатов исследования, теоретическую и практическую значимость, соответствие статьи направлениям журнала, принятым этическим нормам и принципам научно-публикационного процесса и др.

Рецензирование в журнале осуществляется на основе принципа двойного слепого (анонимного) рецензирования (double-blind). По итогам рецензирования автору(ам) может быть предложено внести правки, доработать материал или продолжить исследования далее. Необходимые правки следует вносить строго в обозначенный редакцией срок; в случае возникновения вопросов редакция берет на себя разъяснительную функцию.

Критические замечания рецензентов и указания на недостатки помогают доработать представленный материал. На основании рекомендаций рецензентов редколлегия Вестника принимает решение о возможности публикации статьи.

Журнал может привлекать внешних рецензентов (т.е. экспертиза рукописи может проводиться независимыми от журнала учеными, не входящими в его редколлегию).

Не принимаются в работу рецензии, пришедшие от авторов вместе со статьей, так как это является нарушением политики и этики научного издания. Редакция не имеет обязательств по рецензированию всех поступающих материалов и не вступает в дискуссию с авторами отклоненных материалов.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Амосова Н. В., Баранова Н. А., Русяева М. М.</i>	Структурно-семантические особенности ихтионимов арктического пространства (на материале немецкого языка) .....	3
<i>Ахвандерова А. Д.</i>	Общая лексика чувашского и волжско-финских языков .....	12
<i>Богданова С. Ю., Карыпкина Ю. Н.</i>	Поиск смыслов и лингвокреативная деятельность в процессах номинации в сфере «новые информационные технологии» ...	18
<i>Гоу Яньминь, Коровина С. Г.</i>	Образ собаки в русских и китайских приметах (на лексико-графическом материале) .....	26
<i>Гурьянова Т. Ю., Фадеева К. В., Ваганова Е. А.</i>	Лингвистическая репрезентация ценностного отношения к соседним народам (на материале этнонимов разноструктурных языков) .....	38
<i>Ибрагимова Э. Р.</i>	Референциальный потенциал наименований лица в разнотипных высказываниях английского и татарского языков ....	45
<i>Катермина В. В., Яченко Е. А.</i>	COVID-19 как лингвистическое явление (на материале текстов англоязычных СМИ) .....	51
<i>Кошева А. Ш.</i>	Репрезентация эвиденциальности в карачаево-балкарском языке .....	59
<i>Мозжегорова Е. Н., Ильина Ю. П.</i>	Особенности сохранения культурно-специфической лексики в художественном переводе .....	67
<i>Напольнова Е. М.</i>	Слова с основным значением «ветер» в турецком языке .....	76
<i>Таланина А. А.</i>	Способы обозначения субъекта научного познания в лекции	84
<i>Халина Н. В., Ваюлина Е. В.</i>	Лингвистические аспекты формирования политической когниции в политическом медиадискурсе (на материале Декларации независимости США и Декларации о создании Шанхайской Организации Сотрудничества) .....	95
<i>Чакалова Э. П., Фарамазян З. А.</i>	Языковые средства описания концепта «жизнелюбие» в индивидуально-авторской картине мира Н. Казандзакиса (на примере романа «Грек Зорба») .....	104

<i>Шугаева Н. Ю., Кормилина Н. В.</i>	Воссоздание культурно-специфической информации при переводе на английский язык романа А. Н. Толстого «Петр Первый» как разновидность межкультурной коммуникации	113
<i>Юзмухаметов Р. Т.</i>	Персидские лексические заимствования в языке суахили ....	125
<i>Яковлева С. Л.</i>	Метафорические модели понятийной сферы «благодарность» в русском паремическом дискурсе .....	133
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>		
<i>Алексеева М. Г.</i>	Изучение литературного образа «учитель ГДР» как источник формирования личностно ориентированных компетенций учителя иностранного языка .....	142
<i>Арестова В. Ю., Андреева Т. П.</i>	Критерии подготовки будущих руководителей хореографических любительских коллективов к сценической интерпретации чувашского народного танца .....	151
<i>Баянова А. Р.</i>	Организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности преподавателя высшей школы .....	159
<i>Бельчусов А. А.</i>	Технология создания цифровой информационно-образовательной среды внеурочной деятельности по информатике ...	166
<i>Кац А. С.</i>	Когнитивные стили современных педагогов: от дефиниции к реализации .....	176
<i>Мухаметзянова Л. Ю.</i>	Когнитивно ориентированные технологии развития личностной концептосферы обучающихся .....	183
<i>Павлова Е. В.</i>	Электронные информационные ресурсы в контексте развития открытого образовательного пространства России .....	189
<i>Парфенова О. В.</i>	Культурно-исторические предпосылки становления и развития дошкольного образования в России .....	198
<i>Петрова Т. Н., Пьянзина Н. Н.</i>	К вопросу об отношении студентов вуза к дистанционному обучению .....	206
<i>Пфаненштиль Н. Г.</i>	Учебные занятия по дисциплине «История» в игровой форме судебного заседания как метод повышения познавательной активности студентов юридических вузов .....	213
<i>Хасанов Ш. Р.</i>	Формирование дополнительной рабочей компетенции у бакалавров в технических вузах .....	220
<i>Юркина Т. Н., Данилова Е. А.</i>	Формирование лингвистических компетенций при изучении грамматической категории падежа на занятиях по русскому языку как иностранному .....	230
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ .....		238

## CONTENT

### PHILOLOGY

<i>Amosova N. V., Baranova N. A., Rusyaeva M. M.</i>	Structural and semantic features of the ichthyonyms in the Arctic space (based on German language) .....	3
<i>Akhvanderova A. D.</i>	General vocabulary of the Chuvash and Volga-Finnish languages .....	12
<i>Bogdanova S. Yu., Karypkina Yu. N.</i>	Sense searching and linguistic creativity in nomination processes in the sphere of new information technologies .....	18
<i>Gou Yanmin, Korovina S. G.</i>	The image of dogs in Russian and Chinese superstitious beliefs (based on lexicographical material) .....	26
<i>Guryanova T. Yu., Fadeeva K. V., Vaganova E. A.</i>	Language representation of axiological attitude to neighbour nations (on the ethnonymy material of languages of different structures) .....	38
<i>Ibragimova E. R.</i>	The referential potential of person names in different-type statements in English and Tatar languages .....	45
<i>Katermina V. V., Yachenko E. A.</i>	COVID-19 as a linguistic phenomenon (based on English mass-media texts) .....	51
<i>Kosheva A. Sh.</i>	Manifestation of evidentiality in Karachay-Balkar language Speech cliches in Russian and Arabic in comparative perspective (on the example of «request» intention) .....	59
<i>Mozzhegorova E. N., Ilyina Yu. P.</i>	Peculiarities of preserving culture-specific elements in literary translation .....	67
<i>Napolnova E. M.</i>	Words with the central meaning “wind” in Turkish .....	76
<i>Talanina A. A.</i>	Ways of denoting the subject of scientific cognition in a lecture .....	84
<i>Khalina N. V., Valyulina E. V.</i>	Linguistic aspects of formation of political cognition in the political media discourse (based on the US Declaration of Independence and the Declaration on the establishment of the Shanghai Cooperation Organization) .....	95
<i>Chakalova E. P., Faramazyan Z. A.</i>	Language means of description of the concept «Love of Life» in individual author’s picture of the world of N. Kazantzakis (on the example of the novel «Zorba the Greek») .....	104

<i>Shugaeva N. Yu., Kormilina N. V.</i>	Reconstruction of culture-specific information when translating novel “Peter the First” by A. N. Tolstoy into English as a variety of intercultural communication functional capabilities of postpositions in modern German .....	113
<i>Yuzmukhametov R. T.</i>	Persian lexical loanwords in Swahili .....	125
<i>Yakovleva S. L.</i>	Metaphorical models of the conceptual sphere «gratitude» in Russian paroemic discourse .....	133

### PEDAGOGICS

<i>Alekseeva M. G.</i>	Studying «The teacher of the GDR» image in literature as a source of formation of personally oriented competences of a foreign language teacher .....	142
<i>Arestova V. Yu., Andreeva T. P.</i>	Criteria for training of future leaders of amateur choreographic groups for stage interpretation of the Chuvash folk dance .....	151
<i>Bayanova A. R.</i>	Organizational and pedagogical conditions for development of university lecturer competitiveness .....	159
<i>Belchusov A. A.</i>	Creating a digital information and educational environment for extracurricular activity on computer science .....	166
<i>Kats A. S.</i>	Modern teachers’ cognitive styles: exploring from phenomenon definition to its realization .....	176
<i>Mukhametzyanova L. Yu.</i>	Cognitive-oriented technologies for the development of students’ personal conceptual sphere .....	183
<i>Pavlova E. V.</i>	Electronic information resources in the context of development of open educational space in Russia .....	189
<i>Parfenova O. V.</i>	Cultural and historical prerequisites for the formation and development of preschool education .....	198
<i>Petrova T. N., Pyanzina N. N.</i>	Identifying the attitude of university students to distance learning .....	206
<i>Pfanenstil N. G.</i>	Training sessions on «History» in game form of a court session as a method of increasing the cognitive activity of law students .....	213
<i>Khasanov Sh. R.</i>	Formation of additional working competence at bachelor students in technical universities .....	220
<i>Yurkina T. N., Danilova E. A.</i>	Formation of linguistic competences when studying the grammatical category of the case in Russian as a foreign language classes .....	230
INFORMATION FOR THE AUTHORS .....		238

**ВЕСТНИК ЧУВАШСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА**

**2020. № 3(108)**

Редакторы      Е. Н. Засецкова  
                         П. А. Шалимова

Компьютерная верстка, макет Л. Н. Улюковой

---

Подписано в печать 25.09.2020. Выход в свет 20.10.2020.  
Формат 70x100/8. Бумага писчая.  
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 31,0.  
Тираж 1000 экз. Заказ № 1560. Цена свободная.

---

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева  
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в редакционно-издательском центре  
Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева  
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38