

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ЖУРНАЛ**

INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL

**ISSN 2303-9868 PRINT
ISSN 2227-6017 ONLINE**

Екатеринбург
2016



Периодический теоретический и научно-практический журнал.
Выходит 12 раз в год.
Учредитель журнала: ИП Соколова М.В.
Главный редактор: Миллер А.В.
Адрес редакции: 620075, г. Екатеринбург, ул. Красноармейская,
д. 4, корп. А, оф. 17.
Электронная почта: editors@research-journal.org
Сайт: www.research-journal.org

**№8 (50) 2016
Часть 5
Август**

Подписано в печать 18.08.2016.
Тираж 900 экз.
Заказ 26151
Отпечатано с готового оригинал-макета.
Отпечатано в типографии ООО "Компания ПОЛИГРАФИСТ",
623701, г. Березовский, ул. Театральная, дом № 1, оф. 88.

Сборник по результатам ЛШ заочной научной конференции International Research Journal.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Журнал имеет свободный доступ, это означает, что статьи можно читать, загружать, копировать, распространять, печатать и ссылаться на их полные тексты с указанием авторства без каких либо ограничений. Тип лицензии CC поддерживаемый журналом: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). Журнал входит в международную базу научного цитирования **Agris**.

Номер свидетельства о регистрации в Федеральной Службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций: **ПИ № ФС 77 – 51217**.

Члены редколлегии:

Филологические науки: Растягаев А.В. д-р филол. наук, Сложеникина Ю.В. д-р филол. наук, Штрекер Н.Ю. к.филол.н., Вербицкая О.М. к.филол.н.

Технические науки: Пачурин Г.В. д-р техн. наук, проф., Федорова Е.А. д-р техн. наук, проф., Герасимова Л.Г., д-р техн. наук, Курасов В.С., д-р техн. наук, проф., Оськин С.В., д-р техн. наук, проф.

Педагогические науки: Лежнева Н.В. д-р пед. наук, Куликовская И.Э. д-р пед. наук, Сайкина Е.Г. д-р пед. наук, Лукьянова М.И. д-р пед. наук.

Психологические науки: Мазилев В.А. д-р психол. наук, Розенова М.И., д-р психол. наук, проф., Ивков Н.Н. д-р психол. наук.

Физико-математические науки: Шамолин М.В. д-р физ.-мат. наук, Глезер А.М. д-р физ.-мат. наук, Свиштунов Ю.А., д-р физ.-мат. наук, проф.

Географические науки: Умывакин В.М. д-р геогр. наук, к.техн.н. проф., Брылев В.А. д-р геогр. наук, проф., Огуреева Г.Н., д-р геогр. наук, проф.

Биологические науки: Буланый Ю.П. д-р биол. наук, Аникин В.В., д-р биол. наук, проф., Еськов Е.К., д-р биол. наук, проф., Шеуджен А.Х., д-р биол. наук, проф.

Архитектура: Янковская Ю.С., д-р архитектуры, проф.

Ветеринарные науки: Алиев А.С., д-р ветеринар. наук, проф., Татарникова Н.А., д-р ветеринар. наук, проф.

Медицинские науки: Медведев И.Н., д-р мед. наук, д.биол.н., проф., Никольский В.И., д-р мед. наук, проф.

Исторические науки: Меерович М.Г. д-р ист. наук, к.архитектуры, проф., Бакулин В.И., д-р ист. наук, проф., Бердинских В.А., д-р ист. наук, Лёвочкина Н.А., к.ист.наук, к.экон.н.

Культурология: Куценков П.А., д-р культурологии, к.искусствоведения.

Искусствоведение: Куценков П.А., д-р культурологии, к.искусствоведения.

Философские науки: Петров М.А., д-р филос. наук, Бессонов А.В., д-р филос. наук, проф.

Юридические науки: Грудцына Л.Ю., д-р юрид. наук, проф., Костенко Р.В., д-р юрид. наук, проф., Камышанский В.П., д-р юрид. наук, проф., Мазуренко А.П. д-р юрид. наук, Мещерякова О.М. д-р юрид. наук, Ергашев Е.Р., д-р юрид. наук, проф.

Сельскохозяйственные науки: Важов В.М., д-р с.-х. наук, проф., Раков А.Ю., д-р с.-х. наук, Комлацкий В.И., д-р с.-х. наук, проф., Никитин В.В. д-р с.-х. наук, Наумкин В.П., д-р с.-х. наук, проф.

Социологические науки: Замараева З.П., д-р социол. наук, проф., Солодова Г.С., д-р социол. наук, проф., Кораблева Г.Б., д-р социол. наук.

Химические науки: Абдиев К.Ж., д-р хим. наук, проф., Мельдешов А. д-р хим. наук.

Науки о Земле: Горяинов П.М., д-р геол.-минерал. наук, проф.

Экономические науки: Бурда А.Г., д-р экон. наук, проф., Лёвочкина Н.А., д-р экон. наук, к.ист.н., Ламоттке М.Н., к.экон.н.

Политические науки: Завершинский К.Ф., д-р полит. наук, проф.

Фармацевтические науки: Тринева О.В. к.фарм.н., Кайшева Н.Ш., д-р фарм. наук, Ерофеева Л.Н., д-р фарм. наук, проф.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PEDAGOGY

МЕТОДИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБЩЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ КРОССФИТ-АТЛЕТОВ ПЕРВОГО ПЕРИОДА ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА	6
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОЗГОВОГО ШТУРМА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	10
КОМПОНЕНТЫ ОЦЕНИВАНИЯ ВЫСОКОАМПЛИТУДНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ, ВЫПОЛНЯЕМЫХ ЮНЫМИ ГИМНАСТКАМИ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЯХ	14
ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ КОНФЛИКТА КУЛЬТУР И ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	16
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ	20
СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО РАЗВИТИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	23
MUSIC EDUCATION IN THE SPANISH AND BULGARIAN TEACHERS' TRAINING AFTER THE BOLONIA PLAN	25
К ВОПРОСУ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ОТРАСЛИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА	31
СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ НАЧАЛЬНОЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ 7-9 ЛЕТ В ЕВРОПЕЙСКИХ ТАНЦАХ	33
СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ НАЧАЛЬНОЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ 7-9 ЛЕТ В ЛАТИНОАМЕРИКАНСКИХ ТАНЦАХ	36
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО МУЗЕЯ КАК ИСТОЧНИК ИНЖЕНЕРНЫХ ЗНАНИЙ	39
статья изъята: ФИЗИЧЕСКАЯ НАГРУЗКА И БИОЛОГИЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ	42
статья изъята: ОМОЛАЖИВАЮЩИЙ ЭФФЕКТ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ	44
ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ОБУЧЕНИЮ	46
ТРАНСФОРМАЦИЯ И СТИЛИЗАЦИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННО-КОМПОЗИЦИОННОМ ФОРМООБРАЗОВАНИИ	48
статья изъята: ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК НА ОРГАНИЗМ СТУДЕНТОВ	50
статья изъята: МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ БИОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗРАСТА СТУДЕНТОВ	52
ОСНОВНЫЕ СМЫСЛЫ ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО ПОДХОДА В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-ДИЗАЙНЕРОВ	54
RESEARCH OF TEENAGERS' NUTRITION BEHAVIOR AS A FIRST STEP OF DEVELOPING NUTRITION EDUCATIONAL PROGRAM	56
ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА И ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ДВУЕДИНАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ	59
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПЛАНОВ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ	61
ИНТЕРАКТИВНЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕНСОРНОГО ВИЗУАЛИЗАТОРА В ПОДГОТОВКЕ СТРЕЛКОВ ИЗ ЛУКА С ПОРАЖЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	64
ОСОБЕННОСТИ ГУМАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	67
ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	70
ОПТИМИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА	73
РЕШЕНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	76
РАЗРАБОТКА ТРЕНИРОВОЧНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ГАНДБОЛИСТОВ	78

**О ПРИМЕНЕНИИ ЛИНГВОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ
СТУДЕНТОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 80**

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PHILOLOGY

ФОРМАТИРОВАНИЕ РАДИОСТАНЦИЙ ТАТАРСТАНА В ТЕОРИИ И НА ПРАКТИКЕ	85
ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОНЦЕПТА «СТРАХ» В РУССКОЯЗЫЧНОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДЛОЖНОЙ ГРУППЫ – «СТРАХ» В ПРЕПОЗИЦИИ).....	88
ПЕРЦЕПТИВНЫЙ МОДУС «ЗАПАХ» И СРЕДСТВА ЕГО ЯЗЫКОВОГО ОЗНАЧИВАНИЯ В ПОЭТИЧЕСКОЙ РЕЧИ И.А.БУНИНА И Н.А.ЗАБОЛОЦКОГО.....	90
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭКСПЛИКАТОРОВ МОДАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ ВОЗМОЖНОСТИ В ГЕНДЕРНОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТОВ)	93
THE DILEMMA IN THE AZERBAIJANI PHILOLOGICAL DICTIONARIES – HOMONYMY OR POLYSEMY.....	97
ИМПЛИЦИТНЫЕ СМЫСЛЫ В РАССКАЗЕ А.П. ЧЕХОВА «КУХАРКА ЖЕНИТСЯ»	102
ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ИНВЕРСИИ ТАНАТОЛОГИЧЕСКОГО МОТИВА «СМЕРТЬ» В ПОЭЗИИ АНГЛИЙСКОГО РОМАНТИЗМА.....	104
РЕГИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ТОПОНИМИЧЕСКИХ НОМИНАЦИЙ КАНАДЫ В СВЕТЕ ИСТОЧНИКОВ ПРОИСХОЖДЕНИЯ	107
ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОБРАЗА НЕПОНЯТОГО ГЕНИЯ В РАССКАЗЕ АБДУЛА КУМЫШЕВА «РАНО ИЛИ ПОЗДНО ВСТРЕТИМСЯ ЗДЕСЬ!»	110
ОБРАЗ РОССИИ КАК АВТО- И ГЕТЕРОСТЕРЕОТИП В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РУССКИХ И АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ	112
ИЗУЧЕНИЕ СИНТАГМАТИЧЕСКИ СВЯЗАННЫХ КОМПЛЕКСОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ С КОМПОНЕНТОМ-КОЛОРАТИВОМ)	114
СИНТЕЗ НОВЕЛЛЫ И ОЧЕРКА КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ АНГЛИЙСКОГО МАЛОГО ЖАНРА В XIX СТОЛЕТИИ	117
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ, СВЯЗАННЫЕ С ИСТОРИЧЕСКИМИ СОБЫТИЯМИ В АВАРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ	119
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ЮМОРА В США	121
ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В РЕЧИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ, ИЗУЧАЮЩИХ ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)	124
ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В ВИРТУАЛЬНОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	127
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ТЕМА-РЕМАТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ	130
МЕТАФОРЫ В АВИАЦИОННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	132
К ПРОБЛЕМЕ СМЫСЛОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕРЕДАВАЕМЫХ СООБЩЕНИЙ ТЕКСТА.....	135
ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ МЕТАФОРЫ «РУИНЫ» В РОМАНЕ Т. МАККАРТИ «КОГДА Я БЫЛ НАСТОЯЩИМ».....	138
ЖАНРОВОЕ МЫШЛЕНИЕ НОВЕЙШЕГО ВРЕМЕНИ И ПРОБЛЕМА РЕЗОНАНСНОГО ДИАЛОГА В ЛИРИКЕ	140
ЯПОНСКАЯ ГРАММАТИКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ	143
КАТЕГОРИЯ ЧИСЛА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В СИСТЕМЕ СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ....	147
ПРОЯВЛЕНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОЙ ФОЛЬКЛОРНОЙ КАТЕГОРИИ ФОРМУЛЬНОСТИ В ДУХОВНЫХ СТИХАХ	151
ФОЛЬКЛОРНЫЕ ФРЕЙМЫ И ИХ ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В ЛИРИЧЕСКИХ СТИХОТВОРЕНИЯХ В.С. ВЫСОЦКОГО.....	154

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PEDAGOGY

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.204

Башта Л.Ю.

Кандидат педагогических наук,

Сибирский государственный университет физической культуры и спорта СибГУФК

**МЕТОДИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБЩЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ
КРОССФИТ-АТЛЕТОВ ПЕРВОГО ПЕРИОДА ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА****Аннотация**

В статье отражена информация о показателях здоровья, общей физической работоспособности, динамике ЧСС при выполнении отдельных комплексов системы Кроссфит мужчинами и женщинами первого периода зрелого возраста. Представлен сравнительный анализ показателей физической подготовленности испытуемых с нормативами комплекса ГТО. Дано экспериментальное обоснование использования методики совершенствования общей физической работоспособности кроссфит-атлетов на основе использования комплекса средств аэробного характера: аэробика, степ-аэробика, BestFit, Outdoor, упражнения на кардиотренажерах.

Ключевые слова: CrossFit, кроссфит, физическая работоспособность и подготовленность.

Basta L.Yu.

PhD in Pedagogy,

Siberian state University of physical culture and sports SibguFK

**A METHOD OF IMPROVING GENERAL PHYSICAL HEALTH CROSSFIT ATHLETES FIRST PERIOD
OF MATURE AGE WORK****Abstract**

The article covers information about health, overall physical performance, heart rate dynamics during performance of certain complex systems is Crossfit, men and women of the first Mature age period. The comparative analysis of indexes of physical preparedness of the subjects with the standards of the TRP. This experimental rationale for the use of the technique of improving overall physical performance crossfit athletes on the basis of using complex means aerobic: aerobics, step aerobics, BestFit, Outdoor, exercise on the cardio equipment.

Keywords: CrossFit, crossfit, physical performance and readiness.

Актуальность. На сегодняшний день кроссфит (CrossFit) – это одно из самых популярных направлений современного фитнеса. Тренировки включают в себя элементы тяжелой атлетики, легкой атлетики, плиометрики, пауэрлифтинга, гимнастики, гиревого спорта и других видов спорта, выполняемых в смешанном или анаэробном режиме. В тренировочных занятиях системы CrossFit практикуется выполнение ежедневных комплексов упражнений - «WOD» или «Workout Of the Day», размещенных на сайте crossfit.com.

Анализ научно – методической литературы и результаты собственных исследований показали, что в занятиях кроссфитом преобладают многосуставные упражнения анаэробного характера, выполняемые в субмаксимальной зоне мощности. Комплексы состоят из 2-5 упражнений с преимущественным использованием повторным методом до отказа (В.А.Глубокий, 2011; В. В. Волков, 2014; М.В. Массалитов, 2015; В.К.Райков, 2015, 2016).

Необходимо отметить, что на сегодняшний день имеются лишь отдельные сведения о воздействии комплексов системы CrossFit на показатели функциональных систем организма и практически отсутствуют научно-обоснованные рекомендации по построению тренировочного процесса М.В. Массалитов, 2015; В.К.Райков, 2015, 2016).

Проблема исследования – необходимость научного обоснования построения тренировочного процесса кроссфит – атлетов первого периода зрелого возраста.

Объект исследования – процесс тренировочных занятий по системе Кроссфит

Предмет исследования – методика совершенствования общей физической работоспособности кроссфит – атлетов первого периода зрелого возраста.

Цель – выявление уровня физической подготовленности и функционального состояния кроссфит – атлетов первого периода зрелого возраста для разработки методики совершенствования общей физической работоспособности.

Гипотеза исследования – было предположено, что разработка и применение в тренировочном процессе методики совершенствования общей физической работоспособности кроссфит – атлетов первого периода зрелого возраста на основе комплекса средств аэробного характера позволит, повысить уровень специальной физической подготовленности, что положительно отразится на показателях общей физической работоспособности.

Для решения поставленной цели были определены следующие **задачи**:

1. Исследовать показатели общей физической работоспособности, общей и специальной физической подготовленности, показатели уровня здоровья у кроссфит – атлетов с разным стажем занятий

2. Разработать и экспериментально обосновать методику повышения общей физической работоспособности кроссфит – атлетов 1 периода зрелого возраста.

Для решения поставленных в работе задач, нами использовались следующие **методы исследования**:

1. Теоретический анализ и обобщение данных научно – методической литературы.

2. Медико-биологические методы: пульсометрия, Гарвардский степ– тест.

3. Педагогическое наблюдение (хронометраж).

4. Педагогическое тестирование.

5. Экспресс – оценка уровня здоровья по методу Г.Л. Апанасенко.

6. Педагогический эксперимент.

7. Методы математической обработки данных.

Исследования проводились на базе фитнес клуба «Линия жизни» г. Омска. В нем приняло участие 25 человек (13 мужчин и 12 женщин) первого периода зрелого возраста в период с 2015 по 2016 год.

В рамках решения второй задачи нами было проведено исследование общей физической подготовленности испытуемых, имеющих разный стаж (до одного года и от одного года до 2 лет) занятий кроссфитом, в котором не было выявлено, достоверных различий между показателями, при этом мы обнаружили, что показатели большей части испытуемых соответствовали нормативам комплекса ГТО.

Сравнение показателей специальной физической подготовленности испытуемых, при использовании F- критерия Фишера, не выявило достоверных различий.

Показатели физической работоспособности по Гарвардскому степ-тесту у двадцати одного испытуемого соответствовали оценке «плохо» и у четырех испытуемых оценке – «ниже средней». Схожая оценка была получена при исследовании показателей здоровья по Л.Г. Апанасенко.

Исследование динамики ЧСС при выполнении отдельных комплексов кроссфит показало, что за первую в минуту от начала работы пульс возрастал до показателей 150 – 160 уд/мин и выше (таблица 1),

Таблица 1 – Динамика ЧСС во время выполнения комплексов системы Crossfit ($X \pm \sigma$)

Испытуемые/Группа		Начальная ЧСС (уд/мин)	ЧСС после первой минуты работы	Максимальное значение ЧСС	Время работы на максимальной ЧСС (мин)
Женщины (n=12)	I	135±7	160±9	177±7	5±3,5
	II	98±10	159±2	167±7	8,2±0,5
Мужчины (n=13)	I	115±5	177±5	186±7	7±1
	II	100±5	179±2	183±3	7,2±1,1

Примечание: I- испытуемые со стажем занятий от полугода до одного года; II- испытуемые со стажем занятий от одного года до двух лет; при этом длительность комплекса составила около 10 минут, из которых 7-8 минут работа выполнялась в большой зоне мощности.

Для решения третьей задачи исследования была разработана методика совершенствования общей физической работоспособности кроссфит – атлетов 1 периода зрелого возраста.

Испытуемые были объединены и поделены на экспериментальную и контрольную группы без учета стажа занятий. В экспериментальную группу вошло 6 женщин и 6 мужчин в контрольную группу – 6 и 7 соответственно. Эксперимент длился три месяца, всего было проведено 24 занятия. Экспериментальная группа тренировалась в течении трех месяцев 4 раза в неделю, где на первом и третьем занятии выполнялись комплексы по системе Кроссфит, а на втором и четвертом – реализовалась разработанная методика повышения общей физической работоспособности, состоящая из четырёх комплексов средств аэробного характера (Таблица 2). Контрольная группа тренировалась только по системе Кроссфит, 4 раза в неделю.

Таблица 2 – Структура и содержание тренировочных занятий для повышения общей физической работоспособности

Комплексы			
Кардиотрена- жеры	Аэробика, степ - аэробика	Outdoor (бег, ходьба на улице)	Функциональный тренинг, best fit
Структура занятия			
Подготовительная часть (10 мин)			
1. Быстрая ходьба	1. Динамическая разминка	1. Бег трусцой	1.Динамическая разминка
2. Комплекс ОРУ		2. Комплекс ОРУ	
		3. Комплекс СБУ	
Основная часть (40–60 мин)			
3.Бег, ходьба, имитация гребли, ходьбы на лыжах, езды на велосипеде	2.Хореографическая комбинация	4. Бег по пересеченной местности	2. Кардио – силовая связка
Заключительная часть (10мин) - стретчинг			

В течение первого месяца нами было проведено обучение испытуемых контролю самочувствия по шкале Борга, а так же обучение основам техники кардио, силовых упражнений, бега и ходьбы. После полутора месяцев тренировочных занятий было увеличено время, отводимое на основную часть – с 40 мин. до 60 мин., при этом интенсивность применяемых средств не изменялась, все испытуемые работали в верхних пределах диапазона ЧСС.

Тренировочное занятие состояло из трех частей: подготовительной, основной и заключительной. Подготовительная часть включала упражнения с низкой интенсивностью, направленные на подготовку организма к предстоящей тренировке – кардиокомпонент и динамический стретчинг. В основной части применялись аэробные упражнения направленного действия, а заключительная часть решала задачи сохранения гибкости и приведение организма в оптимальное состояние после тренировочного занятия.

В содержание комплексов с использованием кардиотренажеров включались бег, ходьба, имитация гребли, езды на велосипеде и лыжного хода. В комплексах средства аэробики и степ – аэробики использовались различные базовые шаги, объединённые в связки и разученные блочным методом. Основными средствами комплексов Outdoor были бег и ходьба. Все программы выполнялись в умеренной зоне мощности равномерным и переменным методом в режиме непрерывного упражнения.

В комплексах «функциональный тренинг и BEST FIT» использовались прыжковые, силовые упражнения, а так же упражнения из арсенала самообороны и йоги, программа выполнялась в умеренной и большой зоне мощности равномерным и круговым методом

По окончании эксперимента было проведено повторное тестирование изучаемых показателей. Исследование специальной физической подготовленности испытуемых после эксперимента показало, что в экспериментальных группах, как у мужчин, так и у женщин были достоверно выше, чем в начале (Таблица 3).

Таблица 3 – Среднегрупповые показатели специальной физической подготовленности ЭГ и КГ

Экспериментальная группа					
До			После		
Берпи	Отжимание	Фронт. присед	Берпи	Отжимание	Фронт. присед
Женщины (кол – во раз, $X \pm \delta$ /темпы прироста (%))					
23 \pm 4	35 \pm 3	35 \pm 14	34 \pm 3* 39	42 \pm 4* 18	48 \pm 13* 31
Мужчины					
40 \pm 11	38 \pm 17	50 \pm 17	49 \pm 5* 20	52 \pm 14* 31	68 \pm 13* 31
Контрольная группа					
Женщины (кол – во раз, $X \pm \delta$ /темпы прироста (%))					
24 \pm 5	31 \pm 9	38 \pm 11	29 \pm 6 15	37 \pm 9* 18	42 \pm 10 10
Мужчины (кол – во раз, $X \pm \delta$)					
40 \pm 9	42 \pm 18	61 \pm 15	44 \pm 8 10	50 \pm 18* 17	66 \pm 16 8

В контрольных группах и у мужчин, и у женщин достоверно улучшились показатели только одного теста - «отжимание». При этом, в экспериментальных группах темпы прироста изучаемых показателей были достоверно выше, чем в контрольных.

Повторное исследование показателей общей физической работоспособности выявило, что у экспериментальной группы оценка физической работоспособности выросла от плохой до средней. В то время как показатели испытуемых контрольной группы соответствовали оценке - «плохо». (Рисунок).

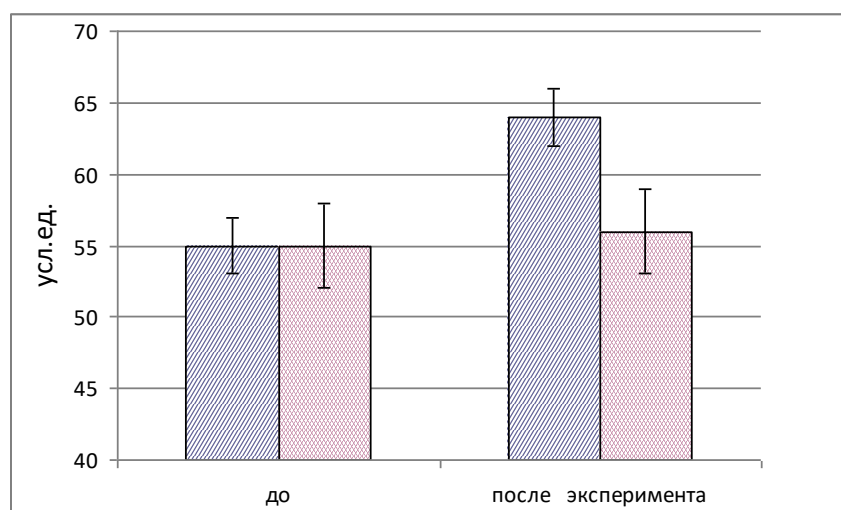




Рис. – Динамика показателей общей физической работоспособности у исследуемых ЭГ и КГ до и после эксперимента

Примечание:  - показатели испытуемых ЭГ
 - показатели испытуемых КГ

Таким образом, применение в тренировочном процессе методики совершенствования общей физической работоспособности на основе применения комплекса средств аэробного характера кроссфит – атлетов первого периода зрелого возраста, способствует достоверному повышению специальной физической подготовленности и положительно отражается на показателях общей физической работоспособности.

Литература

1. Апанасенко Г.Л. Медицинская валеология/ Г.Л.Апанасенко, Л.А.Попова.- Ростов н/Д:Феникс;Киев: Здоровье, 2000.- 245 с..-(Гиппократ)
2. Волков В. В. Особенности комплексного контроля в функциональном интенсивном тренинге/ В. В. Волков.// Физическая культура и массовый спорт на основе здоровьесберегающих технологий [электронный ресурс]: итоговый сб. Всерос. науч. – практ. конф. с междунар. участием / Федеральный науч. центр физ. культуры и спорта. – Электрон. дан. – М., 2014. -1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
3. Волков В. В. особенности физической подготовленности атлетов – кроссфитеров высокой квалификации/ В. В. Волков, В. Н. Селуянов.// Национальные программы формирования здорового образа жизни [Электронный ресурс]: междунар. науч. –практ. конгресс (Москва, 27 – 29 мая 2014): на рус. и англ. яз.: в 4 т./ М-во спорта Рос. Федерации; Российский гос. ун-т физ. культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК). – электрон. дан.-М., 2014.-Т. 1: Материалы конгресса. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM)
4. Глубокий В.А. Кроссфит - новое направление силового фитнеса/ В. А. Глубокий// Восток - Россия - Запад. Современные процессы развития физической культуры, спорта и туризма. Состояние и перспективы здорового образа жизни [Электронный ресурс]: материалы XV традиц. междунар. симпозиума, (Красноярск, 24-27 дек. 2011 г.) / Сиб. гос. аэрокосм. ун-т им. М. Ф. Решетнева. - Электрон. дан..- Красноярск, 2011.- 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
5. Массалитов М.В. История системы функционального тренинга спортсменов кроссфит/ М. В. Массалитов.// Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии [Электронный ресурс]: материалы IV междунар. науч. - практ. конф., (Екатеринбург, 27 февр. 2015 г.) / Рос. гос. проф.-пед. ун-т.- Екатеринбург, 2015.- 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
6. Райков В. Будьте осторожны!:кроссфит: польза и вред/В. Райков, О. Фатеева.//Спорт в школе.-2016.-№2.- с. 10-13
7. Райков В.К. Кроссфит в физической подготовке спортсмена: инновации и риски/ В. К. Райков, О. А. Фатеева // Детский тренер.- 2015.- № 2. - С.55-62.

References

1. Medical valueology Apanasenko GL / G.L.Apanasenko, L.A.Popova.- Rostov n / D: Phoenix, Kiev: Health, 2000.- 245 ..- (Hippocrates)
2. Volkov VV Features of integrated control in functional intensive training / V. Volkov .// physical culture and sports on the basis of health-technology [electronic resource]: final Coll. Proc. scientific. - Pract. Conf. with int. participation / Federal scientific. physical center. Culture and Sports. - Electron. Dan. - M., 2014. -1 electron. wholesale. disk (CD-ROM).
3. Volkov VV Features of physical readiness of athletes - krossfiterov qualifications / VV Volkov, VN Seluyanov .// National program of healthy lifestyle [electronic resource]: Intern. scientific. -prakt. Congress (Moscow, 27 - 29 May 2014) in Russian. and Eng. lang .: 4 t. / M-Ros in sports. Federation; The Russian state. Univ nat. Culture, Sports, Youth and Tourism (GTSOLIFK). - Electron. dan.-M., 2014.-Т. 1: Proceedings of the Congress. - 1 electron. wholesale. disk (CD-ROM)
4. Deep VA CrossFit - a new direction of the force of fitness / VA // Deep East - Russia - the West. Modern processes of development of physical culture, sport and tourism. State and prospects of a healthy way of life [electronic resource]: Proceedings XV trad. Intern. Symposium (Krasnoyarsk, 24-27 December. 2011) / Sib. state. aerokosm. Univ them. MF Reshetnev. - Electron. given ..- Krasnoyarsk, 2011.- 1 electron. wholesale. disk (CD-ROM).
5. Massalit MV History of functional training CrossFit athletes Systems / MV Massalit // . Problems of development of physical culture and sport in the new millennium [electronic resource]: proceedings of IV Intern. scientific. - Pract. Conf., (Yekaterinburg, 27 Feb. 2015) / Ros. state. prof.-ped. University t.- Ekaterinburg, 2015.- 1 electron. wholesale. disk (CD-ROM).
6. Raykov V. Be careful: CrossFit: benefits and harms / B. Raykov, O. Fateeva .// Sport in shkole.-2016.-№2.-with. 10-13
7. Raykov VK CrossFit athlete in physical training: innovation and risk / VK Raykov, OA Fateeva // . Children trener.- 2015.- № 2. - S.55-62.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.079

Беляева Н.Г.¹, Сизова Ю.С.²^{1,2}Старший преподаватель,

ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова»

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОЗГОВОГО ШТУРМА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ****Аннотация**

В статье рассматриваются теоретические аспекты и вопросы практического использования методики мозгового штурма как одной из форм проведения сценарных занятий при изучении иностранного языка в неязыковом вузе. Мозговой штурм рассматривается как метод педагогической коллективизации участников, включающий компонент дискуссии, что позволяет участникам проявить творческую активность, мыслить свободно и открыто. Авторы описывают принципы построения данного процесса, правила его проведения, сложности и преимущества применения.

Ключевые слова: мозговой штурм, педагогические технологии, сценарные формы урока, этапы проведения, сложности применения.

Beljaeva N.G.¹, Sizova Yu.S.²^{1,2}Senior teacher,

Plekhanov Russian University of Economics

**BRAINSTORMING METHOD PRACTICE AT ENGLISH LANGUAGE LESSONS IN NON-LINGUISTIC
UNIVERSITY****Abstract**

The paper focuses on theoretical aspects and practice of brainstorming method usage as one of the script forms of English language lessons in a non-linguistic university. Brainstorming is esteemed as the collectivization method with discussion included that gives room for participants' creativity, free and straightforward thinking. The authors describe brainstorming strategies, rules for conducting, stages, challenges and advantages of implementation.

Keywords: brainstorming, pedagogical technologies, script forms of lessons, realization stages, implementation challenges.

В настоящее время преподаватели как языковых, так и неязыковых вузов используют различные методы и приемы на уроках иностранного языка, направленные на развитие творческой инициативы студентов, на их самостоятельность в овладении дисциплиной, на их конкурентоспособность и мобильность как будущих специалистов. Одной из целей обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции. И применяемые на уроках приемы и методы призваны поддерживать и развивать мотивацию студентов. Так называемые сценарные формы занятий, такие как дискуссия, мозговой штурм, ролевая игра, проект, направлены на повышение эффективности деятельности студентов. Основным принципом таких сценарных или интерактивных форм является принцип активной коммуникации.

Авторы данной статьи остановятся на методе мозгового штурма, как одной из форм проведения сценарных форм урока иностранного языка в неязыковом вузе.

Основными компонентами мозгового штурма, является метод педагогической коллективизации участников и компонент дискуссии, который помогает участникам высвободить творческую энергию и убрать нравственные и смысловые барьеры. Он позволяет всем членам коллектива мыслить свободно и открыто. Именно проявление творческого потенциала, является тем составляющим феноменом, который позволяет развить идейность креативного построения всех процессов мозгового штурма [7, с.54].

Обращая внимание на исторические факты, стоит учитывать, что сама идея мозгового штурма была заложена еще в глубокой древности. Родоначальниками этой педагогической технологии были представители разных стран. В частности идея мозгового штурма была использована викингами, когда необходимо было принять единственно правильное, важное, актуальное и практически применимое решение, когда актуальность разрешаемого вопроса требовала неоднозначного подхода к решению ситуации. Так во времена викингов на корабле производился совет из всех членов команды, после которого капитан выбирал одно решение, предложенное каким-либо членом его команды.

Переходя к современным вопросам модуляции мозгового штурма, или как его иначе сформулировал Осборн в книге, изданной в 1953 г. и получившей название «Управляемое воображение», - brainstorming.

Мозговой штурм – это целевая методика решения сложных вопросов путем коллективного обсуждения, ориентированная на творческое и креативное решение, которое избирается индивидуально, исходя из мнения одного из опрошенных участников.

Также данная концепция является запатентованной и используется на базе современных педагогических технологий. Данная методика может отличаться спонтанностью и субъективностью, но, тем не менее, успешно оправдывает себя на практике, поскольку она задействует весь коллектив и является целевой, в рамках решения актуальной задачи, либо вопроса.

На данный момент выявляется классификация 2-х принципов построения процессов мозгового штурма.

Первичным характеризуемым принципом, является то, что при коллективной работе рождаются идеи более высокого качества. Причем при индивидуальном подходе к той же самой идее, она может быть отвергнута в силу недостаточной проработанности и обоснованности. Если та же самая идея выдвигается при коллективной работе, то она может быть доработана, дополнена и усовершенствована остальными участниками.

Вторым принципиальным отличием мозгового штурма от других педагогических технологий, является то, что участники дискуссии, находящиеся в процессе генерирования идей, более критически оценивают ситуацию. При этом поставить под сомнение мнение одного участника, гораздо легче, чем коллектива единомышленников.

Стоит учитывать, что процесс построения мозгового штурма, базируется на ряде комплексных, взаимно соприкасающихся идей, которые иначе именуются правилами.

- Основным правилом мозгового штурма является отсутствие критики, которая запрещена исходя из позиции целостности морали и нравственности игрового участия, поскольку идеи могут быть спонтанны и не иметь ничего общего с объективным решением. Данное правило внедрено для сохранения целостности игрового процесса.

- Масса идей, высказываемых в процессе мозгового штурма субъективна, но, тем не менее, эта педагогическая методика не теряет актуальности, поскольку среди массы субъективных идей, наиболее вероятно найдется правильное решение.

- Никаких авторских прав на идеи, по своей сути не существует. Мысль, начатая одним участником, может быть подхвачена и развита другими игроками.

- Учитываются и поощряются абсолютно все идеи, вне зависимости от глубины, спонтанности и содержания [6, с. 43].

- Все участники мозгового штурма равноправны.

- Предполагается обязательная фиксация всех высказанных идей, рождающихся в процессе свободных ассоциаций и творческого воображения.

- Группе необходимо дать время для инкубации, чтобы обдумать идеи и затем рассмотреть альтернативные подходы или новые предложения к уже имеющемуся списку.

Суть педагогической технологии, заключающейся в идее мозгового штурма, состоит из закрепления материала лекции, курса, либо урока, поскольку данная технология является элементом обобщения полученных знаний. Мозговой штурм также может предшествовать выполнению более сложного коллективного задания и позволяет направить мысли студентов в нужное русло.

Фактически, мозговой штурм успешно применяется при изучении иностранных языков, поскольку он разрывает языковой барьер и способствует комплексному развитию творческих и креативных идей.

Стоит учитывать тот факт, что формирование положительной мотивации, в обязательном порядке должна рассматриваться педагогом как специализированная задача, целостность которой заключается в создании необходимой базы заинтересованности учеников в структуре познаваемого ими предмета, которым в нашем случае является иностранный язык. Познавательная активность в этом случае, является доминантой следственного развития мозгового штурма, а заинтересованные игровым процессом студенты, лучше усваивают изучаемый материал.

Другим важным элементом, является коммуникация, структура которой базируется на возможности студентов, свободно контактировать между собой и обсуждать комплексные подходы к решению поставленной задачи на иностранном языке [2, с. 608].

Сущность метода мозгового штурма, базируется на ряде сложно структурированных задач:

- осуществление процессов генерации идей в отношении возможных вариаций развития дальнейших процессов;

- оценке и анализе эффективности выдвинутых идей.

Мозговой штурм осуществляется в несколько этапов:

1. подготовительный этап;
2. генерирование идей;
3. заключительный этап.

1. Подготовительный этап.

В процессе осуществления подготовительного этапа из группы студентов выбирается ведущий, который отвечает за организацию и процедурную часть работы. В его непосредственные задачи входят:

- формулировка цели и коррекция задачи;
- подбор участников для последующих этапов работы;
- решение организационных вопросов (при необходимости подготовка доски или транспаранта, распределение ролей среди участников и т.п.) [8, с. 176].

В рамках осуществления подготовительного этапа, может быть сформировано три группы участников из всей группы: генераторов аналитиков, генераторов контримей.

Группа генераторов отвечает за быстрый подхват и развитие сторонних идей. Также в эту группу должны входить студенты, обладающие яркой фантазией с позитивной установкой к творчеству.

Группа аналитиков должна быть сформирована из студентов, имеющих объективные знания в исследуемом вопросе, готовых к тому, чтобы критично оценить ситуацию и дать её всестороннее развитие. Данная группа должна обеспечить разработку идей на основе учебной ситуации.

Группа генераторов контридей призвана стимулировать игровой процесс, выдвигая противоположные варианты предлагаемых решений.

2. Этап генерирования идей.

В рамках этапа генерирования идей необходимо время для активизации мозговых процессов в течение 15 минут, хотя сам ситуационная игра может затягиваться на большую часть занятия, с учетом времени для записи, оценки и анализа сгенерированных идей [4, с. 86].

При этом количество идей, сгенерированных за столь краткий промежуток времени, может достигать 100.

Стоит также учитывать, что в задачу руководителя мозгового штурма, может входить оказание психологической поддержки всем участникам процесса и активизация деятельности генераторов на всех затруднительных игровых периодах.

3. Заключительный этап.

Этот этап предполагает проведение оценки эффективности предложенных идей – подведение итога мозгового штурма [5, с. 375].

Одной из первоочередных задач аналитиков на завершающем этапе, является обобщение и систематизация предложенных идей по группам, в соответствии с классифицируемыми признаками.

Также в процессе аналитики может выявляться феномен конструктивности идей, то есть оценка их практической применимости.

В рамках подведения итогов выявляется одна единственная идея, достойная реализации, или группа практически применимых идей, являющихся наиболее объективными и рациональными в применении к конкретно данной ситуации. Составляется прогноз возможных трудностей на реализацию с учетом диагностики ситуации и анализа проблемы, обозначенной в сценарии занятия.

Методика мозгового штурма активно используется при изучении иностранного языка, как в языковом, так и в неязыковом вузе. Существенное отличие языкового, от неязыкового вуза, заключается в том, что в языковом вузе в практику внедрено эффективное применение педагогического инструментария, основанного на детальном и углубленном обучении иностранному языку. Для неязыкового вуза характерно обобщенность педагогического инструментария и более поверхностного преподавания специфики изучаемого материала.

В рамках диагностики применения методики мозгового штурма в неязыковом вузе, может быть выделен ряд затруднений.

1. Одной из основных сложностей применения данной методики может являться закрепощенность участников в силу недостаточного владения коммуникативными навыками на иностранном языке. Перед педагогом в таком случае стоит задача раскрепостить студентов и дать объективную постановку образа мышления, ориентированного на творческое решение проблемы. Только посредством творческого мышления, при работе со студентами неязыкового вуза, удастся сформировать определенный идеологический образ, который раскрывает суть определенного объекта и явления. Это позволяет студенту лучше представлять, о каком предмете или явлении идет речь конкретно, и какое наименование идеологически сопоставимо с этим предметом [3, с. 543].

Возвращаясь к идеологической концепции мозгового штурма, стоит обратить внимание на тот факт, что только посредством раскованности течения мыслей, формируется активизация рецепторов воображения и интуиции. При этом рационализм, рутинное мышление, лень, отсутствие эмоционального огонька – это именно то, что блокирует образ мышления, а соответственно вопрос применения методики мозгового штурма. Выход за пределы стандартного мышления, дополнение чужих идей, уменьшает шансы упустить из виду объективный выход из ситуации.

2. Второй проблемой применения методики мозгового штурма является ограниченность времени для его проведения. Временной период, необходимый для оценки всех идей, возрастает вместе с их числом и количеством участников мозгового штурма. Поскольку каждое сценарное занятие ограничено программой, то не всегда возможно провести его полноценно, соблюдая все правила, особенно в тех случаях, когда группа студентов достаточно велика.

3. Следующей проблемой, которая ставит под вопрос применения методики мозгового штурма на уроках иностранного языка в неязыковом вузе – это различный уровень владения студентами иностранным языком. Студенты, владеющие иностранным языком лучше одноклассников, предпочитают быть лидерами процесса мозгового штурма, за счет более слабых участников.

4. Нельзя забывать, что основой комплексного языкового восприятия, является мотив. Мотивацией может быть не только сам факт познания, но и преследуемые личностные интересы. Воздействие на уровни мотивации, это результат комплексного восприятия искомой проблемы, а постановка дальнейшего решения и избрания инструментария для осуществления этого решения – это дальнейшее следствие. При недостаточной мотивации или ее отсутствии со стороны студентов-участников мозгового штурма, бывает трудно или невозможно провести мозговой штурм.

5. Сложности проведения мозгового штурма на уроках иностранного языка в неязыковом вузе, особенно при изучении языка специальности, могут быть вызваны отсутствием у преподавателя специфических знаний по предметам, не входящим в круг его специализации. Даже при определенной добросовестной подготовке к проведению занятия, преподаватель иностранного языка может охватить не весь спектр вопросов, которые известны студентам в рамках их специальности. Этот фактор также может тормозить процесс проведения мозгового штурма.

Но, несмотря на возможные сложности, с которыми могут столкнуться преподаватели, внедряя такую сценарную форму занятий, как мозговой штурм на уроках иностранного языка в неязыковом вузе, существует ряд неоспоримых преимуществ.

1. Мозговой штурм не только предшествуют новой теме или обобщают изученный материал, но и развивают способность к творческому мышлению, охватывая все креативно-идеологические технологии, активно применяемые при данной методике.

2. Мозговой штурм более углубленно детализирует процесс освоения и преобладания личностных качеств учащихся, их способности производить оценку текущих ситуаций и применять методики реализации знаний на практике.

3. При данной методике формируется позитивное отношение к иностранному языку, поскольку складывается необходимая база для творческого мышления, развития способностей и умений на уровне подсознания, способности производить творческую оценку предметов или явлений, а также активизировать целый ряд психолого-подсознательных качеств: воображения, памяти, восприятия и т.д.

4. Применение мозгового штурма на сценарных уроках иностранного языка позволяет вводить элементы занимательности, что существенно повышает интерес к изучаемому предмету, а также содержит в себе неограниченные возможности в деле ликвидации перегрузки учащихся домашними заданиями путем использования различных способов изучения нового материала на уроке.

5. Активизация иноязычного общения на уроках иностранного языка становится возможной только в случае установления тесного психо-коммуникативного контакта между студентами и преподавателем, что сближает обе стороны и позволяет осуществить преподавание языка на уровне доверия.

6. Использование методики мозгового штурма на сценарных уроках, реализует возможность целостного обогащения знаний о структуре и свойствах изучаемых предметов, помогая образно осуществить сближение темы исследования с мышлением студентов изучением иностранного языка.

7. Также происходит формирование межпредметных связей между структурой образования и технологиями креативного формирования мышления [1, с. 312].

8. Работа с речью – это, в первую очередь, работа с образом мышления. По сути, мы привыкли давать идентичные наименования отдельным предметам, но по своей сути, у одного и того же предмета может быть масса имен, поэтому человеческий мозг блокирует рецепторы речи, когда мы пытаемся привыкнуть к другому наименованию предмета. Именно по этой причине, в мозговом штурме, проводимом среди студентов неязыкового вуза, используется игровая творческая образность сопоставления идеологических наименований различных объектов, или явлений.

В педагогической технологии самым важным остается донести информацию до учащегося, сделать так, чтобы он тебя услышал, научить его самостоятельно овладевать необходимыми компетенциями. Поэтому аналитика проблемы использования метода мозгового штурма на уроках иностранного языка в неязыковом вузе достаточно субъективна, как и сам этот эмпирический метод.

Для педагога важен используемый инструмент, посредством которого достигается реализация поставленной задачи. От правильности применения инструментария зависит эффективность работы. Метод мозгового штурма может являться одним из инструментов, позволяющим сделать процесс изучения иностранного языка эффективным и увлекательным.

Литература

1. Аллахвердли А.Г. и др. Психология науки: Учебное пособие. – М.:Московский психолого-социальный институт «Флинта», 1998. – 312 с.
2. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Издание – 2-е. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
3. Веракса Н.Е. Психология профессионального самоопределения. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 543 с.
4. Зязюна И.А. Основы педагогического мастерства.- М.: Просвещение, 1998. – с. 86
5. Кузнецов М.Е. Личностно ориентированная подготовка учителя: теоретико-методологический аспект. – Брянск: Издательство Брянского государственного педагогического университета, 2000. – 375 с.
6. Морева Н.А.Педагогика среднего профессионального образования: учебное пособие для студ. педагогических вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 1999 – с. 43.
7. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. - с.54
8. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.

References

- 1.Allahverdli A.G. i dr. Psihologiya nauki: Uchebnoe posobie. – M.:Moskovskij psihologo-social'nyj institut «Flinta», 1998. – 312 s.
2. Andreev V.I. Pedagogika: Uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. Izdanie – 2-e. – Kazan': Centr innovacionnyh tekhnologij, 2000. – 608 s.
3. Veraksa N.E. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya. – M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004. – 543 s.
4. Zyazyuna I.A. Osnovy pedagogicheskogo masterstva.- M.: Prosveshchenie, 1998. – s. 86
5. Kuznecov M.E. Lichnostno orientirovannaya podgotovka uchitelya: teoretiko-metodologicheskij aspekt. – Bryansk: Izdatel'stvo Bryanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2000. – 375 s.
6. Moreva N.A. Pedagogika srednego professional'nogo obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya stud. pedagogicheskikh vuzov. – M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 1999 – s. 43.
7. Nikitina N.N. Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost': teoriya i praktika. – M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004. - c.54
8. Panina T.S. Sovremennye sposoby aktivizacii obucheniya: Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. – M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2006. – 176 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.198

Власова О.П.

Кандидат педагогических наук,

Российский государственный профессионально-педагогический университет

КОМПОНЕНТЫ ОЦЕНИВАНИЯ ВЫСОКОАМПЛИТУДНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ, ВЫПОЛНЯЕМЫХ ЮНЫМИ ГИМНАСТКАМИ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЯХ**Аннотация**

В статье рассмотрены качественные и количественные характеристики компонентов оценивания высокоамплитудных элементов, а также их взаимосвязь на этапе начальной подготовки в художественной гимнастике. В процессе исследования выявлены высокая и средняя степени корреляционной взаимосвязи между показателями, характеризующими техническую ценность и качество взаиморасположения звеньев тела в формообразующей фазе высокоамплитудных элементов. Определена эффективность применения инструментальных методик и педагогического оценивания для контроля динамики развития гибкости на этапе начальной подготовки.

Ключевые слова: оценивание, качество, высокоамплитудные элементы, гибкость, художественная гимнастика.

Vlasova O.P.

PhD in Pedagogy,

Russian State Vocational Pedagogical University

COMPONENTS EVALUATION HIGH-AMPLITUDE ELEMENTS PERFORMING YOUNG GYMNAST IN COMPETITIVE EXERCISES**Abstract**

The article describes the qualitative and quantitative components of the high-amplitude elements as well as their relationship to the stage of initial training in rhythmic gymnastics. The study revealed a high degree of correlation and the average correlation between the indicators of the quality of the technical value and relative position parts of the body in the molding phase of high-amplitude elements. The study revealed the efficacy of instrumental methods and pedagogical assessment for measuring the flexibility of the development at the stage of initial training.

Keywords: estimate, quality, high-amplitude elements, flexibility, calisthenics.

В артистических видах спорта изысканно, грациозно и легко должны выполняться сложнокоординационные двигательные действия, требующие проявления высокого уровня гибкости. Исполнение таких элементов оценивается тем выше, чем больше амплитуда движений. Современный уровень развития таких видов спорта, как художественная гимнастика, требует поиска новых, более объективных форм контроля, позволяющих качественно определить как результат, показанный в двигательных тестах, так и особенности качества их выполнения, разработку единой системы оценивания контрольных упражнений, имеющих различные способы измерения [1].

Специалистами в области гимнастики разработана система оценивания гимнасток – художниц различного возраста и квалификации, включающая в себя разные группы тестов, которые традиционно оценивались по максимальному результату, по качеству исполнения и комплексно, где принято измерение результата с одновременной оценкой качества их исполнения. Данная система оценивания уровня развития отдельных физических качеств дает возможность с большой объективностью проводить обследование гимнасток различной квалификации. Однако следует учитывать при этом, что сроки начального этапа подготовки, а так же способы оценивания элементов изменились за последние годы, это требует иного подхода к выбору средств и методов контроля.

В основном документе, регламентирующем требования к выполнению элементов художественной гимнастики входящих в соревновательные композиции без предмета и с предметами, представлена ценность трудности тела и критерии их оценивания [3]. Ценность профилирующих, всеусложняющихся и модальных прыжков, равновесий и поворотов, входящих в программу гимнасток – художниц определена координационной и амплитудной сложностью исполнения. Специальные исследования показали, что в настоящее время юные спортсменки выполняют в своих упражнениях широкие прыжки, где по требованиям правил соревнований ФИЖ в формообразующей фазе амплитуда движений ног должна соответствовать 180°.

В упражнениях юные гимнастки выполняют равновесия, а также повороты преимущественно на одной ноге (на всей стопе или на полупальцах) с положением свободной ноги вперед (назад) по горизонтали. Амплитуда свободной ноги в таких элементах должна соответствовать 90°, а также иметь фиксированную форму с заметной остановкой в позиции и продолжительно удерживаться без дополнительных движений свободной ноги или опорной стопы до конца вращений.

В судействе художественной гимнастики применяют балльную систему, где при оценивании высокоамплитудных элементов, выполняемых гимнастками в соревновательных упражнениях, одним из составляющих показателей, являются качественные и количественные характеристики исполнения: фиксированная форма; показатели амплитуд движений ног в формообразующих фазах двигательных действий. Данный подход, позволяет на основе четырех балльной шкалы предложенной А.И. Кравчуком [2], применить для оценивания у юных гимнасток качество взаиморасположения звеньев тела с учетом требуемых амплитуд по правилам соревнований в формообразующей фазе выполнения элемента структурных групп трудности тела.

Для комплексной оценки гибкости и подвижности в суставах юных «художниц» 6-7 лет (n=30), занимающихся на этапе начальной подготовки, в нашем исследовании было применено педагогическое тестирование с использованием, как инструментальных методик, так и педагогическое оценивание качества выполнения высокоамплитудных элементов структурных групп и соревновательного упражнения без предмета.

В процессе оценивания элементов, выполняемых юными гимнастками, эксперты в баллах выставляли оценку в соответствии с реализуемыми основными базовыми характеристиками исполнения групп трудности тела. Так, за

исполнение трудности тела, где амплитуда движений в формообразующей фазе элемента больше, чем требуется в правилах соревнований и имеет четко фиксированную форму, судьями-экспертами оценивалось в 3 балла. Оценка 2 балла выставлялась за амплитуду движений звеньями тела гимнастки в формообразующей фазе элемента, которая имеет четко фиксированную форму и соответствует требованиям правил соревнований по художественной гимнастике. За выполнение упражнения, где амплитуда движений звеньями тела в формообразующей фазе элемента у гимнастки имеет маховый характер без фиксации формы, предусмотренной правилами соревнований, судьи-эксперты выставляли 1 балл. Судьи-эксперты выставляли 0 баллов за амплитуду движений звеньями тела гимнастки в формообразующей фазе элемента, которая не соответствует правилам соревнований.

В результате анализа проведенного тестирования и оценивания была рассчитана корреляционная взаимосвязь между изучаемыми показателями. В процессе изучаемого корреляционного анализа полученных данных, нами выявлено, что существуют высокая и средняя степень взаимосвязи между показателями качественных и количественных характеристик. Близкий к единице ($r=0,90$) коэффициент корреляции выявлен между оценкой технической ценности исполнения гимнастических элементов в соревновательном упражнении и оценкой качества взаиморасположения звеньев тела в формообразующей фазе элементов трудности тела. При изучении показателей, нами выявлена средняя степень корреляционной взаимосвязи между оценкой качества исполнения высокоамплитудных элементов и результатами тестов, показатели которых отражают активную и пассивную подвижность в тазобедренных суставах (соответственно $r=0,72$ и $r=0,62$). Это означает, что для осуществления большинства элементов трудности тела в соревновательных упражнениях художественной гимнастики требуется проявление высокого уровня гибкости и подвижности именно в тазобедренных суставах, где амплитуда движений составляет основу формообразующих действий и оценивается судьями как один из важных показателей роста технического мастерства гимнасток - художниц.

В процессе педагогического исследования выявлена результативность применения инструментальных методик для контроля динамики развития гибкости на этапе начальной подготовки. В то же время при освоении базовых и профилирующих элементов мы использовали метод количественной оценки качественных показателей, ориентиром для визуальной оценки взаиморасположения звеньев тела может быть как их положение относительно друг друга, так и относительно внешних предметов (горизонтали или вертикали). Экспресс-контроль за технической подготовленностью можно проводить, используя балльную шкалу оценивания с учетом действующих правил соревнований к технике выполнения элементов структурных групп.

Для удобства и более точного оценивания можно применять способ стенографирования элементов, принятый в художественной гимнастике. Другой способ стенографирования – графическая запись поз гимнасток на двух параллельных линиях (соответствующих линиям плеч и таза). В этом случае можно применять графическую запись, принятую в гимнастике при описании общеразвивающих упражнений. Таким образом, анализ специальной литературы и результаты исследований, позволили сделать заключение о необходимости как количественного, так и качественного контроля подготовленности гимнасток на этапе начального обучения.

Литература

1. Пшеничникова Г.Н. Обучение элементам без предмета на этапе начальной подготовки в художественной гимнастике : учебное пособие / Г. Н. Пшеничникова, О.П. Власова. - Омск : Изд-во СибГУФК, 2013. – 188 с.
2. Кравчук А. И. Физическое воспитание детей раннего и дошкольного возраста : (науч.-метод. и организац. основы гармонич. дошкол. комплекс. физ. воспитания). В 3 ч. Ч. 2, 3 / А. И. Кравчук. – Новосибирск : [б. и.], 1998. – 136 с.
3. Правила судейства по художественной гимнастике : действующие нормы для индивидуальных и групповых упражнений : ФИЖ, 2013-2016. – [Б. м. : б. и.], 2013. - 127 с.

References

1. Pshenichnikova G.N. Obuchenie jelementam bez predmeta na jetape nachal'noj podgotovki v hudozhestvennoj gimnastike : uchebnoe posobie / G. N. Pshenichnikova, O.P. Vlasova. - Omsk : Izd-vo SibGUFK, 2013. – 188 s.
2. Kravchuk A. I. Fizicheskoe vospitanie detej rannego i doshkol'nogo vozrasta : (nauch.-metod. i organizac. osnovy garmonich. doshkol. kompleks. fiz. vospitanija). V 3 ch. Ch. 2, 3 / A. I. Kravchuk. – Novosibirsk : [b. i.], 1998. – 136 s.
3. Pravila sudejstva po hudozhestvennoj gimnastike : dejstvujushhie normy dlja individual'nyh i gruppovyh uprazhnenij : FIZh, 2013-2016. – [B. m. : b. i.], 2013. - 127 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.213

Джанхотова З.Х.¹, Абазова Л.М.², Гутаева Ж.Ж.³^{1,2}Кандидат филологических наук, доцент, ³кандидат филологических наук ст. преподаватель

Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ КОНФЛИКТА КУЛЬТУР И ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**Аннотация**

Статья посвящена проблеме изучения художественных произведений на занятиях по русскому языку как иностранному. В ней рассматриваются явления интерференции, возникающие в результате воздействия национального сознания на восприятие инокультурного художественного текста. В статье также предлагаются методы работы, призванные смягчить конфликт культур и помочь студентам-иностранцам адекватно понимать произведения русской литературы.

Ключевые слова: художественный текст, конфликт культур, эстетическая интерференция, национальная культура, русская литература.

Dzhankhotova Z.Kh.¹, Abazova L.M.², Gutaeva Zh.Zh.³^{1,2}PhD in Philology, associate professor, ³PhD in Philology, senior lecture

Kabardino-Balkarian State University named after Berbekov J.M.

WARNING OF CONFLICT OF CULTURES AND AESTHETIC INTERFERENCE AT THE STUDY OF ARTISTIC TEXT ON EMPLOYMENTS ON RUSSIAN AS FOREIGN**Abstract**

The article is devoted to the problem of studying the works of art on the lessons of Russian as a foreign language. The phenomenon of interference arising up as a result influences of the national consciousness on the perception of the foreign culture artistic text is considered in it. Some methods of work called to soften the conflict of cultures and to help the adequate understanding of works of the Russian literature by foreign students are also offered (analysed).

Keywords: artistic text, conflict of cultures, aesthetic interference, national culture, Russian literature.

Чтение произведений художественной литературы – один из важнейших аспектов программы практического курса русского языка как иностранного. Именно поэтому, несмотря на значительную степень разработанности, проблема использования художественного текста по-прежнему актуальна для методистов и преподавателей РКИ. Интерес к этому вопросу во многом обусловлен полифункциональностью литературных произведений. Известно, что воспитательная, культурологическая, эстетическая, страноведческая и языковая функции художественных текстов способствуют усилению эффективности учебного процесса и оказывают значительное активизирующее воздействие на мотивацию учащихся. Знакомство иностранных студентов с произведениями русской литературы помогает формированию общего культурного фона, а также более глубокому и осознанному пониманию языковых процессов. Художественный текст является отправной точкой для изучения разнотематической лексики, углубляет знания в области грамматики, способствует расширению культурологического кругозора. Тексты художественных произведений используются на занятиях по РКИ как объект филологического, лингвистического, стилистического и лингвострановедческого анализа, иллюстрируют функционирование языковых единиц всех уровней, служат средством овладения разными видами речевой деятельности. Кроме того, изучение произведений русской художественной литературы является одним из самых эффективных средств, позволяющих студентам-инофонам познакомиться со спецификой национальной картины мира, понять важнейшие концепты, образы и символы, определяющие особенности российской культуры. Привлечение художественного текста позволяет студентам-инофонам постепенно изменить и мотивацию изучения русского языка: познавательные и практические установки учащихся сменяются стремлением глубже понять культуру, историю народов России, специфику их национальных характеров.

Современная интерпретация художественного текста предполагает расширение понятия текста до границ культуры. Текст, по мнению исследователей, есть культурный феномен, культурный универсум, обобщенная картина мира. Одновременно сама культура тоже является текстом. Как утверждает известный литературовед и культуролог Ю.М.Лотман, культура – это «собрание текстов и даже единый большой текст» [6, с.5]. Художественный текст, по мнению исследователя, «уподобляясь культурному макрокосму, становится значительнее самого себя и приобретает черты модели культуры», но в то же время он «имеет тенденцию осуществлять самостоятельное поведение, уподобляясь автономной личности» [11, с.204-205]. Сказанное дает основание утверждать, что текст выполняет функцию коллективной культурной памяти, является носителем многовекового духовно-практического опыта разных народов и отдельных личностей. Такая глобальная насыщенность художественного текста культурной информацией – один из важнейших факторов, осложняющих адекватное понимание произведений литературы в иноязычной аудитории. Еще одно серьезное препятствие на пути восприятия студентами-инофонами художественного текста – своеобразие языковой картины мира, связанное с культурно-обусловленными явлениями в изучаемом языке. Как утверждал В.Гумбольдт: «Разные языки – это не различные обозначения одного и того же предмета, а разные видения его. [...] Путем многообразия языков непосредственно обогащается наше знание о мире и то, что нами познается в этом мире; одновременно расширяется для нас и диапазон человеческого существования» [5, с. 7]. Последователь учения Гумбольдта Л.Вайсгербер так определял специфику языковой картины мира: «Словарный запас конкретного языка включает вместе с совокупностью языковых знаков также и совокупность понятийных мыслительных средств, которыми располагает языковое сообщество; и по мере того, как каждый носитель языка изучает этот словарь, все члены языкового сообщества овладевают этими мыслительными средствами; в этом смысле можно сказать, что

возможность родного языка состоит в том, что он содержит в своих понятиях определенную картину мира и передает ее всем членам языкового сообщества»[2,с.153].Сказанное убеждает, что художественный текст – сложное коммуникативное пространство. Незнание его законов неизбежно ведет к конфликту культур, во избежание которого преподавателю РКИ необходимо использовать не только лингвистические, но и философские, педагогические, психологические и культурологические способы постижения смыслов.

Самые большие затруднения в изучении литературных произведений связаны с образностью художественного языка, т. е. со способностью языковых единиц приобретать новые смыслы, с их понятийной неисчерпаемостью, возникающей в результате ассоциативных связей. Процессы смыслообразования, безграничные в рамках данной культуры, могут оказаться непреодолимым препятствием для читателя-инофона. Носителем языка произведение литературы воспринимается во всем многообразии его связей с жизнью, с культурой страны, в которой он формировался как личность. Важную роль в этом процессе играет национальный компонент языкового сознания, объединяющий автора и читателя. Иностранному читателю значительно труднее уловить эти связи: из-за неоформленности языкового сознания, характерного для членов российского культурного сообщества, значительная часть информации, заложенной в тексте, утрачивается. Между тем художественный текст обладает гораздо большей информативностью, чем нехудожественный, что обусловлено особым свойством языковых единиц приобретать новые значения в контексте литературного произведения. Эта особенность является проявлением одной из важнейших функций языка литературного произведения – эстетической. Образность характерна для всех единиц языкового выражения художественного текста, который как эстетически закодированный миф о реальности предполагает многовариантное и многослойное прочтение. Поэтому действительный смысл художественного слова никогда не замыкается в его буквальном значении. Как известно, слово, представляющее определенный язык и, следовательно, конкретную национальную культуру, имеет специфические ассоциативно-образные возможности и разнообразные семантические нюансы. Это позволяет употребить его в определенном контексте иначе, чем в обычных, нейтральных формах. Своеобразие национального видения мира часто выражается в том, что оно наделяет объекты вымышленными свойствами: ассоциативное представление о предмете не всегда соответствует действительности. В образной, художественной номинации может быть отражена не реальная действительность, а некое представление о ней. Таким образом, в лексической семантике художественного произведения закрепляется не совсем действительность, а отражение реальности, возможная модель мира в сознании человека конкретной национальной культуры. Двойственная природа художественного текста, множественность его смыслов приводят при изучении инокультурного произведения к конфликту интерпретаций, связанному с различием ментальности, или картин мира автора и читателя. Эти же факторы вызывают культурный шок, последствием которого нередко становится интерференция. Впервые этот термин в отечественном литературоведении использовал Г.Гачев. Согласно ученому, интерференция при восприятии художественного произведения - столкновение разных национальных образов мира и языков. Изучение этого явления, по справедливому замечанию ученого, дает обширный материал для понимания национального склада мышления и эстетических представлений разных народов[4]. Выявление факторов конфликта культур и эстетической интерференции может оказать, на наш взгляд, значительную помощь в правильном подходе к изучению художественного текста. Как показывает опыт работы с иностранными студентами, влияние национальных традиций освоения действительности вызывает значительные нарушения художественного содержания и внутренних свойств инокультурного литературного произведения. Художественный мир автора, его образно-индивидуальное видение реальности интерпретируются часто в соответствии с этическими и эстетическими представлениями читателя-инофона. Известно, что в каждой национальной культуре представления о сущности трагического, возвышенного, комического и т.д. имеют свою специфику. Таким образом, преподавателю РКИ чрезвычайно важно знать, представителем какой культуры является студент, изучающий русский язык. От этого должны зависеть педагогическая стратегия и тактика. Работа над преодолением интерферирующих влияний родного языка и национальных художественных традиций будет продуктивной только в том случае, если преподаватель РКИ научится учитывать опыт культуры и исторической жизни народа, к которому принадлежит иностранный студент. С другой стороны, освоение сложной системы смыслов, заключенных в текстах художественных произведений, невозможно без понимания учащимися важнейших духовных ценностей носителей русского языка, главных кодов их словесного искусства. Адекватное восприятие художественного произведения студентами-иностранцами не представляется возможным не только без знаний в области языка, но также без сведений о культуре, истории и национальном менталитете россиян. Таким образом, взаимный интерес и взаимное изучение контактирующих культур – единственно верный подход к процессу изучения художественного текста на занятиях по РКИ.

Как известно, работа над художественными текстами на занятиях по РКИ преследует языковые(прагматические и практические) и неязыковые цели. К неязыковым целям относится формирование у студентов-инофонов страноведческой, этнокультурной и лингвокультурологической компетенций, эстетическое воспитание, привитие чувства прекрасного. В данной статье мы остановимся на проблемах, связанных с неязыковыми целями работы. Начиная работу над литературным произведением, преподавателю РКИ необходимо учитывать, что художественный текст в системе обучения должен соответствовать определенным требованиям. Особое внимание следует уделять принципам отбора художественных произведений, главные из которых – познавательная ценность, информативность, увлекательность сюжета. Не менее важно иметь в виду эстетическую, эмоциональную и общечеловеческую значимость проблем, затронутых в литературных произведениях. Целесообразнее выбирать художественные тексты, содержащие информацию об истории, культуре, национальных традициях отдельных регионов России, а также страны в целом. Еще одним важнейшим принципом, на наш взгляд, является умение подбирать на определенном этапе освоения языка такие художественные произведения, в которых между автором и читателем существует язык-посредник, т.е. некий общий язык, объединяющий «отправителя» текста и его «получателя». Язык, служащий своеобразным кодом текста, т.е. чем-то узнаваемым, понятным читателю на ментальном уровне. Такой подход к выбору произведений помогает смягчить конфликт интерпретаций, снять многие причины, препятствующие

адекватному пониманию художественного текста. К примеру, опыт работы с иностранными студентами в Кабардино-Балкарском университете показывает, что у выходцев из арабских стран, Афганистана, Турции и Таджикистана изучение произведений, авторы которых принадлежат к мусульманской или кавказской культуре (Ч.Айтматов, Ф.Искандер, Р.Гамзатов, К. Кулиев и др.), вызывает интерференционные явления гораздо реже, чем у представителей других государств. Объясняется это, как нам кажется, тем, что чтение произведений этих авторов не сопровождается культурным шоком, резким расхождением между нравственно-эстетическим отношением к миру, раскрывающимся в тексте, и той системой взглядов, которая сложилась у студентов в процессе усвоения ими собственно-национальных художественных и этических традиций. Но изучение произведений этих авторов ценно не только тем, что художественный мир, отраженный в них, не противоречит национальным представлениям иностранных студентов об этическом и эстетическом. Важно то, что оно помогает подойти к осмыслению универсальных для всего человечества нравственных и художественных ценностей. Воссоздавая национальную картину мира, этика и эстетика которого хорошо знакомы студентам из восточных стран, произведения названных авторов значительно облегчают процесс перехода к восприятию русской литературы, с традициями которой неразрывно связано развитие литератур народов России и бывшего СССР. Изучение произведений национальных писателей на занятиях по РКИ способствует воспитанию личности, осознающей свою принадлежность к родной культуре и испытывающей уважение к литературам и культурам других народов. Обращение к их творчеству обогащает духовно-нравственный мир студентов, их жизненный и эстетический опыт, формирует навыки сравнительного анализа произведений русской и родной литератур, учит выявлять национально-обусловленные различия, находить общие, объединяющие начала. Как справедливо пишет исследователь Н.С.Выгон: «Проза Ч.Айтматова, И.Друцэ, Г.Матевосяна, В.Шукшина и Ф.Искандера имеет общее направление художественного поиска с тенденцией развития литературы XX века, которая обычно связывается с именем У.Фолкнера, сделавшего округ Йокнапатофа краеугольным камнем вселенной. В творчестве этих писателей возникает художественный феномен особого рода: "замкнутый" национальный мир, обладающий реалистической достоверностью, благодаря системе универсализующих содержание приемов, обретает многозначность художественной модели действительности и позволяет решать бытийственные проблемы в своем кругу, чтобы затем транспонировать их в мир как сущностные проблемы»[3]. Иначе говоря, творчество этих авторов служит своеобразным транслятором глобальных, общечеловеческих проблем бытия, раскрываемых через специфику сугубо национальной культуры и мировосприятия.

В решении названных задач существенную помощь может оказать, к примеру, обращение к творчеству Ф.А.Искандера, органично соединившего в своих произведениях нравственно-духовный опыт двух национальных культур. Фазиль Искандер – выдающийся писатель Абхазии и России, один из самых ярких и самобытных авторов в литературе второй половины 20 века. Его поэзия и проза представляют собой совершенно особый мир: писатель одновременно утверждает систему ценностей, унаследованных им от своего народа и русской национальной культуры. Литературный критик Ст. Рассадин замечает: «В русской литературе у него положение особое. Он не просто абхазец, пишущий по-русски; он, став русским писателем, не перестал быть абхазцем. Колорит родного юга в его книгах уже не только свойство материала, но свойство кисти. В превосходной русской речи Фазиля Искандера живет очень национальная, южная, кавказская интонация»[7, с. 6]. Неповторимый авторский стиль, увлекательность сюжетов, лиризм и изящество – отличительные черты творчества Фазиля Искандера, способные активизировать читательский интерес студентов. А характеры персонажей, система ценностей кавказского патриархального общества, представленные в его произведениях, – тот «общий язык», который поможет студентам из восточных стран через знакомое приблизиться к пониманию нравственно-эстетических принципов русской и мировой культуры.

Фазиль Абдулович Искандер родился в Сухуми. Детство будущего писателя прошло в сухумском дворике и в горном абхазском селе, куда он каждый год уезжал на летние каникулы к родственникам матери. В старом Сухуми вместе с абхазами издавна жили греки, персы и турки. Этот «культурный котел», благословенный край детства, где природа и люди составляли целостный мир патриархальной деревенской жизни, стал впоследствии для Искандера средоточием правды о смысле бытия, критерием его оценки. Абхазия, Мухус (Сухум), горное село Чегем, расположившиеся между двумя одинаково безграничными стихиями – небом и морем – знаковые образы творчества Фазиля Искандера. Абхазия, изображенная в прозе Искандера, – своеобразный художественный мир, персонажи которого представляют колоритные народные характеры, вышедшие из родной почвы, из произведений кавказского фольклора. Писатель преображает свою «малую родину», бесконечно дорогой сердцу уголок родной земли в центр мироздания; делает самым сокровенным местом земли дом, а его многочисленных обитателей, согретых теплотой родства, дружбы и приязни, – героями своих произведений. Идея дома, общего для всех людей, сконцентрировалась в себе все основные лейтмотивы творчества писателя. Неразрывно связанная с впечатлениями детства, она ассоциируется с такими понятиями, как надежда, добро, человечность, честь и благородство. Рассуждая о специфике русской литературной классики, Искандер делит ее на поэзию дома и поэзию бездомья. Замечает, что в литературе явно прослеживается парность противоположностей: Пушкин — Лермонтов, Толстой — Достоевский, Ахматова — Цветаева. Себя он относит к поэзии дома[8].

Трудно не согласиться с мнением известного современного писателя и литературного критика Д.Быкова, утверждающего: «Дом – синтез долга и милосердия, доброты и закона, компромисс для самых непримиримых. И эту идею дома, объединяющую всех, – одинаково святуя для кавказцев и русских – Искандер внес в русскую литературу...». Исследователь пишет о том, что человек жив идеей дома, который в прозе абхазского писателя всегда символизирует мораль, твердую и прочную основу бытия [1].

Идея дома и нерасторжимого родства живущих в нем нашла отражение во многих произведениях Ф.Искандера: в рассказах «Колчерукий», «Большой день большого дома», «Ремзик», «Жил старик со своею старушкой», «Дерево детства», «Дедушка», в цикле замечательных рассказов о Чике, в романе «Сандро из Чегема», в повести «Софичка» и т.д.

Поэтика дома присуща культурам всех народов мира. Однако на сегодняшний день особенно ярко она представлена в восточных странах, до сих пор хранящих многочисленные черты архаики, связанные с родоплеменными отношениями в обществе. Дом, семья, родственные узы – главные жизненные ценности кавказца – понятны и близки представителям восточных культур. Известно, что восточное общество построено на принципах коллективизма. Важнейший элемент его социального устройства – община. Дом, семейные отношения и традиции – это тот стержень, который пронизывает все общество в странах Востока. К примеру, семья находится на первом месте в числе жизненных ценностей всех арабов – и мусульман, и христиан. Личность подчинена интересам семьи, рода и всего племени. Соплеменники несут ответственность за поведение каждого члена коллектива, во главе которого находятся старейшины рода. Традиционная семья основана на власти мужа – главы семейства. Покорность и почитание старших – отличительная черта хорошо воспитанного молодого человека в восточном обществе. Родоплеменная структура арабского общества повторяет семейную организацию [12]. Сказанное можно отнести ко всем мусульманским и многим восточным обществам.

В одном из самых известных произведений Ф.Искандера «Сандро из Чегема» ярко и красочно изображена жизнь, в которой фундаментальными принципами бытия являются представления о коллективной жизни общества. Писатель показывает тот «общий дом», где каждый чувствует себя частью единого целого, ощущает ответственность за благополучие не только своей семьи, но и всего рода, племени. Ф.Искандер в одном из интервью сказал: «В "Сандро" воспета патриархальная Абхазия и звучит поэзия патриархального общества. Читатель тоскует по такому гармоничному миру, с одной стороны, с другой – в "Сандро" он узнает реалистические детали истинной жизни, в которой есть место и лукавству, и коварству, и обману. Поэтому "Сандро" – произведение и о современности, и о детстве человечества. Мне кажется, это соединение дает чувство правды и чувство гармонической законченности, о которой тоскует всякий человек»[9].

Поэтика дома наглядно представлена и в замечательном произведении Фазиля Искандера «Большой день большого дома». Это – « рассказ о почти бесконечном в своей насыщенности свежими впечатлениями бытия дне детства, словно бы излучающем солнечный свет – свет лиц близких и любимых людей. Это какая-то самосветящаяся мозаика прекрасного мира – дня детства»[10, с. 17]. Рассказ Искандера – воспоминание об одном дне из детства матери рассказчика, эпизод из жизни большой абхазской семьи, которую автор рассматривает как нерасторжимое целое. Семейные узы, прочные связи с родовым кланом и родиной объединяют ее членов. Жизнь большой семьи в рассказе Искандера полна гармонии и света. Писатель великолепно передает настроение жаркого летнего дня, свет и тепло которого символизирует сердечность и нежную привязанность друг к другу многочисленных родственников, объединенных любовью и преданностью друг другу. Девочка Кама, находящаяся в центре повествования, надолго сохранила в памяти это солнечное воспоминание о прошлом. И через многие годы обычаи предков и убеждения, сформировавшиеся в лоне большой и прочной семьи, побуждают ее, прошедшую через враждебность мира и немалые жизненные испытания, удерживать всех в теплой родовой связи. Старая женщина не устает напоминать сыну о родственниках, нуждающихся в его внимании и помощи. Автор убежден, что чувством единого дома, «маминым словом», ее любовью и верностью «большой семье» объясняется необходимость поддержания родового клана. Идея общего дома, верности его традициям мы угадываем и в словах бабушки Камы, уверенной в том, что хороший человек старается жить и умереть там, где он родился. Она строго осуждает Робинзона – героя романа Даниеля Дефо, о котором читает ей внук, потому что жизнь человека, покинувшего родной дом, кажется ей абсурдной. Бабушка Камы вспоминает о собственном переселении в Турцию, о горечи жизни на чужбине, о невозможности счастья вдали от дома, близких людей, родины.

Фазиль Искандер описывает в своем рассказе всего один день из жизни обычной абхазской семьи, но в этом дне отражается очень важная идея жизни – идея большого дома, очага, семьи, родства, символизирующая единство близких людей, гармоничные взаимоотношения между ними, любовь и ответственность друг за друга. Понятие дома в творчестве Ф.Искандера – этический центр, предстающий в нескольких ипостасях: дом-жилище, дом-мир, дом-душа человека.

В творчестве Фазиля Искандера через призму национального бытия абхазов представлены практически все нравственные ценности, характерные для людей восточной культуры: власть мужчины как главы семейства, культ материнства, уважение к предкам и старшим в роду, понятие о чести, гостеприимстве и т.д. Но, как известно, эти ценности не чужды и другим культурам мира. Поэтому главное в подчеркнутом локализованном художественном мире Фазиля Искандера то, что в нем нашло отражение все многообразие общечеловеческих проблем, социальных, национальных и нравственных. Фазиль Искандер сумел показать в своих произведениях тот «общий дом», проблемы которого понятны и близки всем культурам мира. Поэтому, изучая творчество этого выдающегося писателя современности, студенты-иностранцы через восприятие узнаваемых национально-обусловленных представлений о мире научатся понимать символы и других культур, используемые как знаки, за которыми стоят знакомые и понятные человеку любой национальности чувства и мысли. Эмоциональный фон произведений указанных выше авторов (Ч.Айтматов, Ф.Искандер, Р.Гамзатов, К.Кулиев и др.), знакомые элементы материального и духовного мира помогут им обнаруживать в художественных произведениях русской литературы смыслы, базирующиеся на общечеловеческих ценностях, понимать связи, объединяющие все мировые культуры.

Литература

1. Быков Д. Господи, мы у костра / <http://omiliya.org/article/gospodi-my-u-kotra-dmitrii-bykov>
2. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа. – М.: МГУ, 1993. – 223 с.
3. Выгон Н.С. Художественный мир прозы Фазиля Искандера: автореферат дисс... по филологии 10.01.02. – М., 1992
4. Гачев Г. Национальные образы мира. – М.: Советский писатель, 1988. – 233 с.
5. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 400 с.

6. Злотникова Т.С. Классический текст и текст классического произведения [Текст] // Текст в фокусе литературоведения, лингвистики и культурологии. – Ярославль: Истоки, 2002. – 266 с.
7. Иванова Н. Смех против страха, или Фазиль Искандер. – М.: Советский писатель, 1990. – 320 с.
8. ИскандерФ. Эссе и публицистика / тексты подготовлены С. Венициным http://lib.ru/FISKANDER/isk_publ.txt
9. Кучерская М. Фазиль Искандер: Очеловечивание человека // Российская газета. 4.03.2004 №3420(0) <https://rg.ru/2004/03/04/iskander.html>
10. Лебедев А. ... И смех, и слезы, и любовь. Вступительная статья к книге Фазиль Искандер Избранное. – М.: Советский писатель, 1988. – 576 с.
11. Лосева Л.М. Как строится текст [Текст]. – М.: Просвещение, 1980. – 96 с.
12. Сердюк Ю.О. Менталитет арабов // География, 2003 - №10 <http://geo.1september.ru/article.php?id=200301003>

References

1. Bykov D. Lord, we have fire / <http://omiliya.org/article/gospodi-my-u-kostra-dmitrii-bykov>
2. Weisgerber L. Native language and the formation of the spirit. – M.: Moscow state University, 1993. – 223 p.
3. Vygon N. With. The artistic world of the prose of Fazil Iskander: the author's abstract Diss... on Philology 10.01.02. (1992)
4. Gachev G. National images of the world. – Moscow: Soviet writer, 1988. – 233 p.
5. Humboldt V. Selected works on linguistics. – M.: Progress, 1984. – 400 p.
6. Zlotnikova T. S. Classic text and the text classical works [Text] // Text in the focus of literary studies, linguistics and cultural studies. – Yaroslavl: The Origins, 2002. – 266 p
7. Ivanova N. Laughter against fear, or Fazil Iskander. – Moscow: Soviet writer, 1990. – 320 p.
8. Iskander, F. Essays and journalism / texts prepared by S. Winitzki http://lib.ru/FISKANDER/isk_publ.txt
9. Iskander Fazil: the Humanization of man // the Russian newspaper. 4.03.2004 No. 3420(0) <https://rg.ru/2004/03/04/iskander.html>
10. Lebedev A. ...And laughter, and tears, and love. Introduction to the book of Fazil Iskander favorites. – Moscow: Soviet writer, 1988. – 576.
11. Loseva, L. M., How to build a text [Text]. – M.: Education, 1980. – 96 p
12. Serdyuk Y. A. the Mentality of the Arabs // the Geography, 2003 - No. 10 <http://geo.1september.ru/article.php?id=200301003>

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.022

Жмурова И.Ю.

ORCID: 0000-0002-2173-9491, доцент, кандидат педагогических наук,
Южный федеральный университет

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Аннотация

В статье обсуждаются вопросы организации проектной деятельности будущего учителя математики. Описан научно-исследовательский проект «Сельский учитель С.А. Рачинский и его приемы устного счета». На примере данного проекта рассмотрена реализация основополагающих функций проектной деятельности в профессиональной подготовке бакалавра педагогико-математического образования: научно-исследовательской, культурологической, креативной, профессионально-педагогической, интеграционной, показаны интеграционные связи.

Ключевые слова: проектная деятельность, профессиональная подготовка, интеграционные связи, педагогико-математическое образование.

Zhmurova I.Y.

ORCID: 0000-0002-2173-9491, Associate professor, PhD in Pedagogy,
Southern Federal University

RESEARCH PROJECT IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS OF MATHEMATICS

Abstract

The article discussed the organization of project activity of future teachers of mathematics. Described research project "Rural teacher of S. A. Rachinsky and the techniques of verbal accounts". For example, the project considered the implementation of the basic functions of project activities in the professional training of bachelors of pedagogical and mathematical education: research, cultural, creative, vocational-pedagogical, integration, integration links are shown.

Keywords: project activity, professional training, integration of communications, pedagogical and mathematical education.

Фундаментальные изменения современной системы отечественного образования ставят перед педагогическим образованием новые задачи – задачи подготовки педагогов нового типа, сочетающих высокое качество предметных знаний, обширный диапазон практических навыков и умений и способность применять их в различных обстоятельствах. Требованием времени является прикладная направленность обучения, что особенно актуально для педагогико-математического образования, поскольку успехи страны существенно зависят от уровня математической науки, математического образования и математической грамотности всего населения [1, с. 1]. Одним из способов повышения эффективности профессиональной подготовки учителя математики является, на наш взгляд, использование проектной деятельности в процессе обучения. В последнее время эта деятельность привлекает к себе пристальное

внимание педагогов, методистов, учителей математики. В частности, В.А. Далингер считает проектировочные умения одним из основополагающих компонентов деятельности учителя [4, с. 63], Е.С. Полат определяет проектную деятельность как интегрированный компонент системы образования [6, с.128], проектная деятельность включается в образовательные стандарты высшего образования. Так, например, в профессионально-образовательном стандарте Южного федерального университета предусмотрен специальный модуль проектной деятельности объемом 9 зачетных единиц (324 часа), реализующийся в течение первых трех лет обучения бакалавра. Его осуществление призвано повысить качество профессионального обучения за счет включения обучающегося в различные виды деятельности [2].

Основными функциями использования проектной деятельности в обучении будущего учителя являются: научно-исследовательская, интеграционная, культурологическая, креативная и профессионально-педагогическая [5, с. 34].

В качестве примера рассмотрим научно-исследовательский проект «Сельский учитель С.А. Рачинский и его приемы устного счета», выполняемый студентами первого курса Института математики, механики и компьютерных наук им. И.И. Воровича Южного федерального университета – будущими учителями математики.

Актуальность данной темы обусловлена следующим. Формирование и развитие вычислительных навыков обучающихся – одна из задач школьного математического образования. В основном, решением этой задачи активно занимаются на уроках математики в начальной школе, а также в 5-6 классах. С 7 класса вычислительная работа отодвигается на задний план: преобладающими в обучении математике становятся преобразования – алгебраические, логарифмические, показательные, тригонометрические. На уроках физики, химии или биологии активно используется вычислительная техника – на уроке необходимо обсудить основные аспекты решения задачи, а не тратить время на вычисления. В связи с этим вычислительные навыки школьников либо не формируются вообще, либо частично утрачиваются. Запрет использования калькуляторов и другой вычислительной техники на ЕГЭ по математике приводит к тому, что школьники делают ошибки даже в несложных задачах.

Анализ результатов ЕГЭ по математике показал, что наиболее простую задачу № 1 профильного уровня в 2015 г. не смогли решить около 40% выпускников: основная причина – арифметические ошибки; многие участники экзамена не решили геометрическую задачу № 12 – не смогли извлечь квадратный корень из десятичной дроби; как обычно, трудности вызвала задача № 13 на составление уравнения, но некоторые выпускники, правильно составив уравнение, не смогли его решить – не справились с вычислениями.

Значительное число выпускников, сдававших в 2015 г. ЕГЭ по математике базового уровня, не справились с вычислительными заданиями: задание № 1 (арифметические действия с обыкновенными или десятичными дробями) не смогли решить около 20% участников экзамена, задание № 2 (действия со степенями) – приблизительно 25%, задание № 3 (простая задача на проценты) – примерно 15%, задание № 5 (действия с корнями) – почти 30%, задание № 6 (действия с натуральными числами) – немногим менее 15%, № 12 (оптимальный выбор в таблице): примерно 5%. В среднем, около 30% участников экзамена не владеют или слабо владеют вычислительными умениями [8]. Анализ ЕГЭ 2016 г. еще не опубликован, но, видимо, особых изменений не предвидится.

Таким образом, формированию вычислительных навыков, развитию вычислительной культуры обучающихся требуется уделять значительное внимание, систематически изучать рациональные приемы вычислений, постоянно проводить контроль навыков устного счета, поэтому очень важно уделять специальное внимание данным вопросам в профессиональной подготовке будущего учителя математики.

При работе над проектом студенты изучили работы С.А. Рачинского «Арифметические забавы», «1001 задача для умственного счета», «Геометрические забавы», ознакомились с различными приемами быстрого счета и рациональных вычислений. В рамках исследования были обоснованы приемы устного счета, описанные Рачинским: умножение чисел, близких к 100, возведение в квадрат любого двузначного числа, способ умножения на число, записанное одними девятками, умножение двузначных чисел, сумма единиц которых равна 10 и другие. Это потребовало от студентов определенных усилий, самостоятельного изучения некоторых разделов теории чисел и числовых систем. Требовалось не просто отыскать простой метод решения вычислительной задачи, но и доказать его справедливость – задача, непростая для вчерашних школьников.

Подобная деятельность способствует формированию и развитию интеллектуальных умений, повышению уровня мотивации учебной деятельности, развитию творческих способностей – тем самым реализуется не только научно-исследовательская, но и креативная функция проектной деятельности.

Тема данного проекта позволяет реализовать и культурологическую функцию проектной деятельности, поскольку историко-персоналистические знания, знакомство с незаурядными личностными и профессиональными качествами педагогов, деятелей отечественного математического образования способствуют повышению уровня историко-математической и историко-методической компетентности будущего учителя.

При работе над проектом студенты ознакомились с жизнью и деятельностью великого русского ученого-просветителя. Личность Сергея Александровича Рачинского уникальна. В 20 лет он закончил Московский университет (естественное отделение физико-математического факультета), став кандидатом естественных наук, а вскоре и магистром, в 33 года за крупное сочинение «О некоторых химических превращениях растительных тканей» ему была присуждена учёная степень доктора ботаники. Он был успешным ученым, ординарным профессором Московского университета, в его московском доме собирались художники и писатели, ученые и композиторы, его друзьями были Лев Толстой и Петр Чайковский, Ференц Лист и Куно Фишер.

С 1872 г. Рачинский уезжает в свое поместье Татевое, где на свои деньги создает и всю жизнь содержит сельскую школу, отдавая своим ученикам всего себя. Его педагогические работы о сельских школах печатались во многих газетах и журналах, он был попечителем церковно-приходских школ округа и все свои доходы, в том числе и назначенную ему в награду за просветительскую деятельность пожизненную пенсию, он тратил на постройку и содержание новых школ [3, с. 20].

Для студентов-математиков особенно интересна практика обучения крестьянских детей арифметике. Повышенное внимание Рачинский уделяет решению задач. Не имея специального математического образования, он выпускает

пособие для учителей сельских школ «1001 задача для умственного счета», пишет статьи «Арифметические забавы», «Геометрические забавы», посвященные некоторым вычислительным приемам.

Интересно, что среди выпускников сельской школы Рачинского много художников: Тит Никонов, Иван Петерсон, Николай Третьяков и другие. Самый знаменитый из них – художник-передвижник Николай Петрович Богданов-Бельский. Сюжет его известной картины «Устный счет» хорошо известен, часто повторяется на обложках учебников математики, других книг. В частности, задача, которую решают герои картины, изображена на уникальном мозаичном панно подземного перехода в г. Ростове-на-Дону (памятнике советского монументального искусства прошлого века) – поэтому историческая часть проекта содержит и региональный компонент.

Рассмотрение большого количества задач позволило студентам составить свой собственный банк задач, которые могут в дальнейшем использоваться ими в их профессиональной деятельности: многие задачи, решенные в рамках работы над проектом, могут быть рассмотрены в профильной, основной и даже начальной школе – как на занятиях математических кружков и факультативов, так и непосредственно на уроках.

Обучение изученным приемам учащихся, проведение контроля устного счета, использование задач Рачинского на уроке требует, разумеется, специальной методики, поэтому данный проект является элементом и методической подготовки будущего учителя, осуществляя профессионально-педагогическую функцию проектной деятельности. Преемственным продолжением проекта будет работа над созданием методики обучения школьников приемам рациональных вычислений. Кроме того, включение будущих учителей математики в проектную деятельность, сформированность проектных умений, позволит студентам в дальнейшем эффективно руководить проектной деятельностью школьников.

Тема описываемого проекта обладает высоким интеграционным потенциалом: в процессе работы над проектом реализован весь спектр интеграционных связей математики [7, с. 66]: интродисциплинарные связи теории чисел, интердисциплинарные связи с элементарной математикой и алгеброй, интерцикловые связи с информатикой, методикой обучения математике, интерблоковые связи с педагогикой, историей, искусствоведением. Безусловно, при работе над данной темой максимально осуществляется интеграционная функция проектной деятельности.

Таким образом, выполнение научно-исследовательского проекта «Сельский учитель С.А. Рачинский и его приемы устного счета» позволяет реализовать все основные функции проектной деятельности и, следовательно, способствует повышению эффективности профессиональной подготовки бакалавра педагогико-математического образования.

Литература

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации // (утв. распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. N 2506-р) [Электронный ресурс] [http://минобрнауки.рф/documents/3894\(30.06.2016 г.\)](http://минобрнауки.рф/documents/3894(30.06.2016 г.))
2. Приказ ЮФУ от 27.01.2016 г. № 15-ОД О Стандарте проектирования и реализации образовательных программ Южного федерального университета в новой редакции [Электронный ресурс] <http://sfedu.ru/pls/rsu/docs/u/U-3319/Folders/file/15-OD.pdf> (27.07.2016)
3. Баврин И.И. Сельский учитель С.А. Рачинский и его задачи для умственного счета. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2003
4. Далингер В.А. Приоритетное направление исследования педагогики высшей школы – подготовка современного учителя математики // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 11. – С. 63-64 [Электронный ресурс] <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=25609> (30.07.2016).
5. Жмурова И.Ю. Опыт использования проектной деятельности в профессиональной подготовке учителя математики // Уральский научный вестник. 2016. Т. 7. № -1. С. 34-38.
6. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2009.
7. Полякова Т.С., Жмурова И.Ю., Лялина Е.В. Интеграционные связи и их оценка учителями математики и бакалаврами педагогико-математического образования. // Методический поиск: проблемы и решения. 2015. № 1 (18). С. 66-72
8. Яценко И. В., Семенов А. В., Высоцкий И. Р. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2015 года по математике [Электронный ресурс] <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (25.07.2016).

References

1. Konceptcija razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii // (utv. rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 24 dekabrja 2013 g. N 2506-r) [Elektronnyj resurs] [http://minobrnauki.rf/documents/3894\(30.06.2016 g.\)](http://minobrnauki.rf/documents/3894(30.06.2016 g.))
2. Prikaz JUFU ot 27.01.2016 g. № 15-OD O Standarte proektirovaniya i realizacii obrazovatel'nyh programm Juzhnogo federal'nogo universiteta v novoj redakcii [Elektronnyj resurs] <http://sfedu.ru/pls/rsu/docs/u/U-3319/Folders/file/15-OD.pdf> (27.07.2016)
3. Bavrin I.I. Sel'skij uchitel' S.A. Rachinskij i ego zadachi dlja umstvennogo scheta. – M.: FIZMATLIT, 2003
4. Dalinger V.A. Prioritetnoe napravlenie issledovaniya pedagogiki vysshej shkoly – podgotovka sovremennogo uchitelja matematiki // Sovremennye naukoemkie tehnologii. – 2007. – № 11. – S. 63-64 [Elektronnyj resurs] <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=25609> (30.07.2016).
5. Zhmurova I.Ju. Opyt ispol'zovaniya proektnoj dejatel'nosti v professional'noj podgotovke uchitelja matematiki // Ural'skij nauchnyj vestnik. 2016. T. 7. № -1. S. 34-38.
6. Polat E.S. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya. – M.: Akademija, 2009.
7. Poljakova T.S., Zhmurova I.Ju., Ljalina E.V. Integracionnye svyazi i ih ocenka uchiteljami matematiki i bakalavrami pedagogiko-matematicheskogo obrazovaniya. // Metodicheskij poisk: problemy i reshenija. 2015. № 1 (18). S. 66-72
8. Jashhenko I. V., Semenov A. V., Vysockij I. R. Metodicheskie rekomendacii dlja uchitelej, podgotovlennye na osnove analiza tipichnyh oshibok uchastnikov EGJe 2015 goda po matematike [Elektronnyj resurs] <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (25.07.2016).

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.008

Ибрагимов И.О.¹, Нюдюрмагомедов А.Н.²¹Декан факультета повышения квалификации,Махачкалинский филиал Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ), ²Доктор педагогических наук, профессор, Дагестанский государственный университет**СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО РАЗВИТИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ****Аннотация**

В статье на основе сравнительного анализа разных научных позиций раскрываются специфические особенности работы и требования к компетентности преподавателя в системе повышения квалификации. Обобщая результат экспериментального исследования, выявлены и обоснованы шесть существенных факторов и различий в работе специалистов, преподавателя вуза и метадеятельности преподавателя системы повышения квалификации. Рассматривая работу преподавателя системы повышения квалификации как многоуровневую метадеятельность, предложены ситуативно-аналитические, инструктивно-тренинговые, проблемно-проектные, группового взаимодействия и перспективно-динамические интерактивные технологии. Использование таких технологий позволяет более продуктивно организовать развитие профессиональной компетентности специалистов.

Ключевые слова: повышение квалификации, компетенции, компетентность, метадеятельность, интерактивные технологии.

Ibragimov I.O.¹, Nydyurmagomedov A.N.²¹Dean of the faculty training, Makhachkala branch of the Moscow State Automobile and Road Technical University (MADI), ²PhD in Pedagogy, Professor, Dagestan State University**SPECIFICS OF WORK TEACHER FOR PROFESSIONAL COMPETENCE IN TRAINING****Abstract**

On the basis of a comparative analysis of the different scientific positions disclosed specifics of the work and the requirements for the competence of the teacher in system of improvement of professional skill. The results of experimental studies identified and substantiated six essential factors and differences in the work of professionals, university lecturer and metadepatelnosti teacher training system. Considering the work of the teacher training system as a multilevel metadepatelnost, offered situational-analytical, instructional and training, problem-design, group interaction and promising and dynamic interactive technologies. The use of such technologies can be more productive to organize the development of professional competence of experts.

Keywords: training, competence, competence, metadepatelnost, interactive technology.

Система повышения квалификации работников в современных рыночных условиях развития общества должна реагировать как на характер современного производства и социальных отношений, так и на потребности работников в развитии собственного творческого потенциала. При этом специалисты в области профессионального образования акцентируют внимание на том, что система повышения квалификации, будучи педагогическим процессом, отвечает за опережающее развитие и преобразование мышления и деятельности специалистов [1]. Существенное значение в такой деятельности имеет учет социальных факторов, открытость к взаимодействию с системой подготовки специалиста и его опытом работы, уровень квалификации и мастерство преподавателя системы повышения квалификации.

Повышение квалификации в современной образовательной практике и научных исследованиях интерпретируется в разных смыслах: деятельность, следующая за другой деятельностью, деятельность человека над собой, деятельность, стоящая над предметной деятельностью, универсальная деятельность. В нашей позиции оно есть специфическая педагогическая деятельность, которая проходит как метадеятельность преподавателя, интегрирующая в себе деятельностью педагогов разных уровней образования, и «не связанная с преобразованием действительности непосредственно, но оказывает влияние на жизнедеятельность человека через его смысловую сферу» [2]. Соответственно деятельность преподавателя в сфере повышения квалификации следует за деятельностью педагогов на разных уровнях системы образования:

- деятельностью школьного учителя и способами ориентации школьников на самостоятельную познавательную и практическую деятельность;
- готовностью выпускника школы использовать усвоенные в школе универсальные умения и способы деятельности на уровне профессиональной подготовки;
- деятельностью преподавателей высшей школы по интеграции школьного опыта студентов и способов профессиональной деятельности;
- готовностью выпускника высшей школы к выполнению профессиональных функций на нормативном и продвинутом уровне в форме компетенций;
- условиями труда специалиста, в которых компетенции получали возможность проявляться в форме компетентности;
- уровнем квалификации и мотивации специалиста при входе в систему повышения квалификации;

Компетентность преподавателя системы повышения квалификации заключается в способности реализовать механизмы интеграции компетенций, полученных специалистом на этих уровнях становления его квалификации, повышать мотивацию слушателей к повышению своей квалификации и ориентировать их на реализацию своего творческого потенциала.

Выделенные факторы позволяют определить «сущностные и специфические характеристики деятельности по повышению квалификации в отличие от других типов педагогической деятельности, восстановить соответствующую

педагогическую действительность, в которой могут быть сформулированы принципы, методы, формы и содержание процессов повышения квалификации» [1]. Как видно, все выделенные факторы относятся к деятельности преподавателя, к его методологической культуре, включающей профессиональное мировоззрение, мастерство и поведение [3, с.23]. Эти три компонента профессионализма специалиста должны быть присущи как выпускнику и преподавателю вуза, так и преподавателю системы повышения квалификации, которому приходится работать с преподавателями профессиональных образовательных организаций. В компетенциях выпускника при этом необходимо учитывать потенциальную готовность к выполнению профессиональных функций и адаптации в мире на основе полученных знаний и способов деятельности. В профессиональной компетентности работника эта готовность получает возможность своей реализации и дополняется своим отношением, мотивацией и социальной ответственностью за результаты своего труда. Только у специалиста эта позиция относится к конкретной предметной области профессии и своего места в обществе, а у преподавателя, который имеет дело с повышением квалификации этих специалистов, компетентность имеет многоуровневый характер и должен отражать все перечисленные факторы метадеятельности. Получается так, что преподаватель в системе повышения квалификации должен ориентировать свою работу на компетентность и профессиональный уровень квалификации преподавателя образовательной организации. Они как бы оба преподавателя, но преподаватель имеет своей задачей восполнение, развитие компетентности специалиста, которые не вполне удалось преподавателю вуза. В решении такой задачи в системе повышения квалификации он должен кроме того опираться на потенциал и мотивацию слушателя к своему развитию, его знания и опыт в форме компетенций, полученных в период профессиональной подготовки. Но по сути он имеет дело с совершенствованием и развитием компетентности специалиста, полученной в ходе профессиональной деятельности под влиянием требований работодателя, стиля работы менеджеров и наставников на работе. Познавательная деятельность в системе повышения квалификации, как утверждал М.М.Бахтин, происходит как взаимодействие между разными сознаниями обладающего истиной, не знающего, ошибающегося, ищущего истину [4, с. 93].

Профессиональное мастерство специалиста проявляется в совершенстве отработанных умений деятельности, но не только в них. Ведь повышение квалификации предписано всем специалистам, а не только тем, кто нуждается в повышении мастерства. Соответственно мастерство должно постоянно побуждать любого специалиста к поиску новых, более совершенных способов и оригинальных подходов к деятельности. Слушатели, которые приходят на повышение квалификации по собственной инициативе, испытывают такую потребность. Профессиональное мастерство преподавателя в системе повышения квалификации уже требует наличия совершенных и пластичных умений вовлечения слушателей в перипетии, проблемы, оригинальные идеи, лучшие образцы, модели и проекты в области своего профессионального труда, которые не были предметом деятельности преподавателя вуза и менеджера в профессиональной деятельности специалиста.

Специфика проявления профессионального поведения преподавателя выражается как в открытости взаимоотношений со слушателями, так и импровизациях разных способов профессионального труда и размышлений над проблемами науки искусства, общественной жизни, профессиональных неопределенных ситуаций. Импровизированное поведение позволяет преподавателю стимулировать собственные мысли, поиски, проекты слушателей, вселить в них уверенность в своем творческом потенциале, дать им почувствовать себя соучастниками процесса своего совершенствования, развития и самореализации.

При таком подходе к квалификации преподавателя системы повышения квалификации возникает необходимость иначе смотреть и на его поведение в реализации интерактивных технологий его деятельности. Технологии организации учебного процесса и практических его приложений предстоит разрабатывать с учетом этих параметров компетентности специалиста и требований к работе преподавателя системы повышения квалификации.

В специальной литературе по развитию непрерывного образования при этом выделяют три уровня организации повышения квалификации: стартовой актуализации, инновационный и фасилитационного управления [5]. Каждый из этих уровней требует своих специфических технологий организации. Наша опытно-экспериментальная работа в системе повышения квалификации позволяет считать более продуктивными следующие интерактивные технологии: ситуационно-аналитические, инструктивно-тренинговые, проблемно-проектные, группового взаимодействия, перспективно-динамические. В каждом из названных типов технологий интерактивность стимулируется инициативой, мастерством и открытостью поведения преподавателя, а осуществляется в совместной деятельности слушателей и студентов соответствующих направлений профессиональной подготовки. В такой совместной работе создаются благоприятные условия тренинга компетенций студентов в знаниевом потенциале и опыта слушателей в проявлении компетентности в рамках требований работодателя. Стратегической функцией преподавателя становится раскрытие творческого потенциала слушателей в перспективно-динамических проектах.

Литература

1. Очерки концепции системы повышения квалификации // Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования // http://experiment.lv/rus/biblio/el_biblio/ocherki/ocherki.htm
2. Боротко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности // <http://logopediya.com/books-pedagogika2/17-2.php>
3. Омаров О.А., Гасанов М.М., Ньюджомгомедов А.Н. Методологическая культура преподавателя высшей школы. – Махачкала: Изд-во Лотос, 2008. – 192с.
4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. Изд-е 4-е – М.: Советская Россия, 1979. – 320с.
5. Возгов З.В. Специфические особенности процесса непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников // <http://sibac.info/conf/pedagog/xxi/29744>

References

1. Sketches of the concept of system of professional development//Schedrovitsky P. G. Sketches on education philosophy//http://experiment.lv/rus/biblio/el_biblio/ocherki/ocherki.htm
2. Borytko N. M. In space of educational activity//<http://logopediya.com/books-pedagogika2/17-2.php>

3. Lobsters O. A., Gasanov M. M., Nyudyurmagomedov A.N. Methodological culture of the teacher of the higher school. – Makhachkala: Lotus publishing house, 2008. – 192 pages.
4. Bakhtin of M.M.Problema of Dostoyevsky's poetics. Izd-e the 4th – M.:sovetsky Russia, 1979. - 320 pages.
5. Vozgov Z.V. Specific features of process of continuous professional development of scientific and pedagogical workers/<http://sibac.info/conf/pedagog/xxi/29744>

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.186

Иотова А.И.

ORCID: 0000-0001-7453-6017, Кандидат искусствоведения, доцент,

Мадридский университет Комплутенсе

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКИХ И БОЛГАРСКИХ УЧИТЕЛЕЙ ПО БОЛОНСКОМУ ПРОЦЕССУ

Аннотация

Музыка, бесспорно, оказывает влияние на общее образование человека. Именно поэтому занятия музыкой присутствуют в учебном плане общего обязательного образования в Испании и Болгарии. Данная статья предлагает обзор соответствия учебного плана университетскому обучению учителей музыки в Испании и Болгарии. Цель исследования состоит в том, чтобы выявить сходства и различия в принципах образовательной политики этих стран. Результаты показали следующее: несмотря на то, что обе страны присоединились к Болонскому процессу, между принципами их политики в сфере образования есть существенные различия

Ключевые слова: учитель, музыка, образование, степень, учебный план, начальная школа, средняя школа, обучение учителей.

Iotova A.I.

ORCID: 0000-0001-7453-6017, PhD in Music Education,

Associate professor, Complutense University of Madrid

MUSIC EDUCATION IN THE SPANISH AND BULGARIAN TEACHERS' TRAINING AFTER THE BOLONIA PLAN

Abstract

Music and its indisputable practice exert an Influence on the overall education of a person. This is why music education is present in the curriculum of general compulsory education in Spain and Bulgaria. This paper offers an overview of the curriculum corresponding to university training of the music teachers of both Spain and Bulgaria. The objective of the research is to test the similarities and differences in the educational policies of the countries to which it relates. The results have shown that despite both countries being united by the common project of Bologna, there are significant differences between educational policies.

Keywords: teacher, music, education, degree, curriculum, primary school, secondary school, teachers' training.

Introduction

According to me, we could define the musical education as an everyday interpersonal interaction based on joint work on the art of music between adult and child which are mutually enriched by means of interpreting, sharing or creating unique musical experiences. The process of musical education in a child instills important values and active perception of the world and of himself [1]

Music Education as a concept in itself expresses its essence, its existence as such, embodied in two pedagogical attitudes which are interrelated and complementary. On the one hand, the education of music and on the other hand, using music for education purposes [2].

Willems [3] believes that music education is essentially human and serves to awaken and develop the human faculties.

To say that music helps develop a person completely is not anything new. Teaching music is probably the only discipline that simultaneously affects all dimensions of human beings [1].

Cremades [4] says that music has an educational value that contributed to the total development of the person in its three dimensions: physiological, psychological and sociological. The music is involved in the biological or physiological dimensions according Cremades through the rhythm. The rhythmic expression provides a coordination capacity that is reflected in the psychomotor ability of the person.

The development of psychological ability in turn presupposes the development of different skills: intellectual, emotional, moral, cognitive, etc. The child's identifies the emotions expressed in music, as a path towards the formation of its values. The appropriate music for the capacities of children can be more affective, than persuasion or instruction [1].

The sociological dimension refers to the development of interpersonal intelligence or the ability of each person, that is, the establishment of social relations, and that man is by nature a social being.

Musical activities are an example of social education. For joint interpretations, both instrumental and singing or dancing qualities such as cooperation, responsibility, tolerance and respect are essential. In group work we create emotional bonds between students that help socialization and prevention of exclusion. It is important to distribute the collective leadership classes and create a climate of participatory democracy where students can propose or help establish rules [5].

Meanwhile, Gardner, in his study of the theory of multiple intelligences, 1998, refers to the musical intelligence as one that influences the emotional, spiritual and physical development of human beings. The music, therefore, constitutes intellectual capacity present in every person and a structured way of thinking and working, positively influencing the learning of mathematics, language and spatial skills.

Further support for the importance of music in the development of the person can be found in the UNESCO Declaration [6] which recognizes music as an essential manifestation of culture and the right of all the world's children to music education and to participate in it, integrating it as part of their education.

Furthermore since its inception in 1953, the ISME (International Society for Music Education) promotes many international meetings (congresses, conferences, seminars...) in order to advance the recognition of the value of music education throughout the world and its establishment in every nation, as well as equal opportunities and the right to a quality musical education.

However, even if all these facts justify the educational value of music, we live in a time of social undervaluation of music education and education policy. The incorporation of music education in the curricula in almost a symbolic way shows their disinterest in musical literacy of the population.

"The educational institution [...] has been designed and maintained, and continues to be so in our time by intellectuals and politician rarely considered as a fundamental artistic value. For them, usually the arts stand apart from the serious and important and must remain an accessory, that is, a luxury"[7].

2. Objectives

a) Identify the teacher in charge of music education in Spain and Bulgaria in the schools, Nursery, Primary and Secondary

b) Describe and analyze the musical training received by teachers in Spain and Bulgaria.

c) Detect the differences and similarities in the curricula at universities in both countries.

3. Legislative Framework

University educational systems in Spain and Bulgaria are adapted to the European Higher Education Area (EHEA) They consist of three cycles: Bachelors Degree, Masters Degree and Doctorate. The EHEA is a field of educational organization started in 1999 with the Bologna process. It sought to harmonize the different educational systems in the European Union and provide an effective way of sharing among all students. It is now integrated into the EHEA countries in addition to the 27 EU countries, such as Russia and Turkey to reach a total of 47 participating countries.

To achieve the objectives, the EHEA is based on three pillars:

1) European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) is a standard for comparing the study attainment and performance of students of higher education across the European Union and other collaborating European countries. For successfully completed studies, ECTS credits are awarded. One academic year corresponds to 60 ECTS -credits are equivalent to that from 1500 to 1800 hours of study in all countries of respective standard or qualification type and are used to facilitate transfer and progression throughout the Union.

From the educational point of view, the consequence is the reduction of hours of class in favor of supervised practice by teachers.

2) Graduate / Postgraduate structure: Higher education is divided into two cycles, a graduate degree of general guidance and later a specialist postgraduate orientation for masters. It should be highlighted that the principle which articulates this system will be acquisition of skills is more important than the acquisition of knowledge.

3) Accreditation: The last pillar provides for systems of accreditation, through an internal and an external assessment. Monitor the quality of each training center and its adaptation to the requirements of the European Higher Education.

Current law in force that intends to integrate Spain and Bulgaria to EHDA are:

Spain : the Organic 6/2001 Universities Act [8].

Bulgaria: The Higher Education Law 12/1995 [9]. Note that this law has been amended several times to adapt itself to the guidelines of the European Higher Education Area.

4. Organization of education in Spain and Bulgaria

The organization of school education in Spain and Bulgaria is similar. In both countries it is divided into 3 stages: nursery, primary and secondary. There are some differences in the years corresponding to the nursery and primary education (Table 1). As can be seen in Table 1, Bulgaria primary education begins one year later than in Spain and lasts for a shorter time.

Table 1 – Educational stage

Stage	Spain	Bulgaria
Nursery	0 – 6 years	0 – 7 years
Primary	6 – 12 years	7 – 11 years
Secondary	12 – 16 years	11 – 16 years

Both in Bulgaria, as in Spain, music education is taught in each of the stages. There are some differences in the way teachers are trained (Table 2). A music specialist for nursery and secondary stages is used in Bulgaria. By contrast, in the primary and secondary stage in Spain.

Table 2 – Requirement of teacher of music in Spain and Bulgaria

Stage	Spain	Bulgaria
Nursery	Bachelors in nursery school	Musical pedagogue
Primary	Bachelor in primary education with specialization in music	Bachelors of nursery and primary education
Secondary	Superior Conservatory and Masters in pedagogy	Musical pedagogue

5. Music teacher training of Spain and Bulgaria

5.1. Music teacher training for nursery education

The musical training of teachers in charge of music education in Spain and Bulgaria has substantial differences. We have analyzed the musical training in degrees and later we will discuss the differences and similarities. The results of Spain have been taken from the Complutense University of Madrid (Table 3). The results of Bulgaria are taken from Academy of Music, Dance and Fine Arts Plovdiv (Table 4). The points of analysis include the level of studies, subjects related to music teacher education and hours comprised in each subject. We have also considered the hours of practice during the degree and the presence of musical training in the Final Project.

Table 3 – Nursery teachers' training in Spain

Analysis criterias	Nursery teacher degree
Level of studies	Bachelors (240 ECTS)
Years of study	4
Obligatory subjects for musical education (credits)	1) Development of Musical Expression 2) Development of Musical Expression in nursery education
Credits	6 + 6 = 12
Optional subjects for music (credits)	1) Songs and Games with Music (4,5) 2) Active Music Listening (4,5) 3) Elaboration of Didactic Musical Material (4,5)
Total hours (obligatory + optional)	120 + 135 = 255
Music practice in schools	No
Musical presence in Final Work of Degree (FWoD)	FWoD Includes all the competences acquired in the degree

Table 4 – Musical training of nursery school teachers in Spain

Analysis criterias	Pedagogue of music
Level of studies	Bachelors (240 ECTS)
Years of study	4
Obligatory subjects for musical education (credits)	<p>Subjects on musical theory</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Elementary music theory 2) History of music I 3) History of music II 4) Harmony arrangement I 5) Harmony arrangement II 6) Poliphony I 7) Musical language I 8) Musical language II 9) Musical instruments 10) Arrangement for symphony orchestra 11) Musical analysis I 12) Theory of aesthetic music 13) Folklore music 14) History of pop and jazz music <p>Subjects on music practice</p> <ol style="list-style-type: none"> 15) Specialist instrument /singing I 16) Specialist instrument /singing II 17) Specialist instrument /singing III 18) Obligatory piano I 19) Obligatory piano II 20) Obligatory piano III 21) Obligatory piano IV 22) Choir director with piano I 23) Choir director with piano II 24) Choir director of the course I 25) Choir director of the course II 26) Choir director of the course III 27) Orchestral Conduction with piano 28) Play from sheet music 29) Voice positioning I 30) Obligatory accordion/ or synthesizer <p>Teaching subjects</p> <ol style="list-style-type: none"> 31) Teaching of music with practise (15)

Table 4 – Musical training of nursery school teachers in Spain (end)

Credits	75,5 +65 +15=155,5
Optional subjects for music (credits)	Complementary subjects on teaching music
	1) Teaching specialists instrument
	2) Teaching of musical language
	3) Pedagogue practise with school choir
	4) Pedagogue practise of specialists instrument /singing
	5) Pedagogue practise of musical language
	6) Arrangements for the orchestra of woodwind instrument and brass
	7) Teaching of aesthetic music
	8) Teaching for disabled people
	Complementary subjects for additional training
	9) Choir director with piano III
	10) Orchestral Conduction with piano II
	11) Orquestral Conduction for the orchestra of woodwind instrument and brass
	12) Playing in the students orchestra I
	13) Playing in the students orchestra II
	14) Playing in the students orchestra III
	15) Play specialists instrument/singing IV
	16) Chamber music I
	17) Chamber music II
	18) History of aesthetics of music
	19) Voice positioning II
	20) Acoustic Music
	21) Psychological music and music therapy
Total hours (obligatory + optional)	1550 + 780 = 2330

Musical education is imparted by a generalist teacher in Spain, while in Bulgaria it is imparted by a music specialist. As we have seen in Tables 3 and 4, the musical education in Bulgaria is much higher than in Spain in areas of the number of subjects, credits and hours. While the Spanish generalist teacher will offer 255 hours of which only 120 are obligatory. In contrast, the specialist music education in Bulgaria, the music students are regarded to receive 1550 mandatory hours and are offered to take part in 780 optional hours. What can be regarded as common, is the level of education and years of study, which in both cases is 4 years.

5.2. Musical training of Primary teachers

Unlike the nursery teacher training in music, the training of primary school teachers changes greatly in both countries (Table 2). In Spain the music teacher is the same teacher but with primary specialization in music during his degree (Table 5). However, in Bulgaria, the specialist figure disappears and music education is carried out by the generalist teacher (Table 6). It should also be mentioned that in Spain there are different university courses for teachers of primary and infant education and those who have obtained one of them can not teach in another level. In contrast, in Bulgaria the nursery and primary teachers study the same degree. It is curious to note that after obtaining his degree, the Primary school teacher can not teach in nursery schools according to the regulations.

The musical training of music teachers in primary is lower in Bulgaria than in Spain unlike the nursery stage. As we can see in Tables 5 and 6, the compulsory subjects are 31.5 credits music content in Spain and only 18 in Bulgaria.

Internships are also more extensive in Spain: 630 hours versus 210 in Bulgaria (Tables 5 and 6).

Practices in both countries develop in 3 stages. The first is observation which involves monitoring, analysis and development of an attitude to the real teaching-learning process of music.

During the second stage, students experience musical activities in the classroom.

The last stage is the most important. It is the longest stage and includes the preparation of students to begin work in primary schools.

Table 5 – Musical training of primary school teachers in Spain

Analysis criterias	Primary teacher with specialization in music
Level of studies	Bachelors (240 ECTS)
Years of study	4
Obligatory subjects for musical education (credits)	1) Musical instrument training alone and in groups (6) 2) Vocal Training and its Application in the Classroom (6) 3) Musical Audition: Analysis and Methodology (6) 4) Rhythm, Movement and Dance (6) 5) Music in Primary Education (7.5)
Credits	6+6+6+6+7,5=31,5
Optional subjects for music (credits)	---
Total hours (obligatory + optional)	31,5
Music practice in schools	44 credits of 35 hours each = 1540 hours. Or which 630 hours face to face in 3 periods of 90, 90 and 450 (90+90+450=630)
Musical presence in Final Work of Degree (FWoD)	6 credits

Table 6 – Musical training of primary school teachers in Bulgaria

Analysis criterias	Nursery and primary school education
Level of studies	Bachelors (240 ECTS)
Years of study	4
Obligatory subjects for musical education (credits)	1) Didactic of the musical education in primary school. (7.5) 2) Folk music for children. (4.5) 3) Musical instrument - accordion (6)
Credits	7,5+4,5+6=18
Optional subjects for music (credits)	Theory of music (4,5)
Total hours (obligatory + optional)	18+4,5=22,5
Music practice in schools	60+60+90=210 minimum of 30 hours of music
Musical presence in Final Work of Degree (FWoD)	6 credits

5.3. Musical training of teachers of Secondary School

Secondary education in Spain is given over four years to students ranging from 12 to 16 years. In Bulgaria this stage starts one year earlier and lasts five years from 11 to 16 (Table 1). In Bulgaria the person in charge of music education is the music teacher, the same who is in charge of nursery stage (Table 4). In Spain, to teach in secondary education one is required to successfully complete the Master Teacher Training in Secondary Education. To access this area of music masters are required to have obtained the title of the Conservatory of Music, any specialty. The Master aims to provide a comprehensive and specific musical pedagogical training with a total of 60 credits. It also includes practice in secondary schools (12 credits) and a research paper to finish the Masters (Table 7).

Despite the difference in curricula in Spain and Bulgaria, Secondary School teachers have points in common: an extensive musical training at the Superior Conservatory also combined with extensive teacher training. The difference is that in Spain this type of teacher can only teach in high school. However the Bulgarian musical educator can teach in nursery schools as well.

Table 7 – Secondary music teacher in Spain

Analysis criterias	Professor of music in Secondary School
Level of studies	Masters (60 credits)
Years of study	1
Obligatory subjects for musical education (credits)	The musical interpretation in the classroom in Secondary Education (5) Didactic of music in Secondary Education (5) The movement and dance music in the classroom (5) Educational innovation and research in the music room (5)
Credits	5+5+5+5=20
Optional subjects for music (credits)	-
Total hours (obligatory + optional)	200
Music practice in schools	12 credits
Musical presence in Final Work of Degree (FWoD)	Trabajo Fin de Máster de investigación 12 créditos

6. Conclusions

Bulgaria and Spain organise their higher education in the field of European Higher Education Area. However we have detected substantial differences in university music teacher education. This is probably determined by the different approach of the presence and importance of music in different educational stages. The musical education in Spain is more important in primary and secondary school, having little presence in the nursery school. Just the opposite happens in Bulgaria which places more emphasis in nursery musical education. Music specialists employed in Bulgaria in nursery and Secondary, leaving the primary stage without a specialist. This produces a gap in the music education of children. In future works, we think it necessary to check the musical training at the Conservatory of each country, taking into account what forms part of the musical training for many music teachers. We plan to extend this study to other countries of the European Higher Education Area with the purpose of testing other educational models for music education.

Литература

1. Ivanova, A. (2013): Bases de la educación musical en educación infantil. Sofia: Avangard, 24p. 12p.
2. Atanasova-Vukova, A. (1995): Para la educación musical en el jardín de infancia. Universidad de Blagoevgrad, 6 p.
3. Willems, E. (1981). El valor humano de la educación musical. Barcelona: Paidós, 12 p.
4. Cremades, A. (2006): La educación musical en la educación primaria. Available: <http://www.tallermusical.net/cgi-bin/yabb/YaBB.pl?board=practica;action=display;num=1163779680>
5. Ivanova, A. (2009): Las competencias básicas a través de los sentidos: la música, un valioso instrumento para el desarrollo global y la socialización de las personas. Educación y Futuro. Madrid: CES Don Bosco.
6. UNESCO (1956): Music in Education. International Conference on the Role and Place of Music in the Education of Youth and Adults. Brussels, 1953. Switzerland: Unesco.
7. Maneveau, G. (1993): Música y Educación. Madrid: Ediciones Rialp.
8. The Organic 6/2001 Universities Act: www.universidad.es
9. Сборник закони - АПИС, кн. 1/96 г., стр. 7; кн. 5/96 г., стр. 509; кн. 8/97 г., стр. 17; кн. 8/99 г., стр. 133; кн. 8/2000 г., стр. 49; кн. 6/2002 г., стр. 37; кн. 7/2004 г., стр. 85; кн. 10/2005, стр. 19; кн. 11/2005, стр. 173

References

1. Ivanova, A. (2013): Bases de la educación musical en educación infantil. Sofia: Avangard, 24p. 12p.
2. Atanasova-Vukova, A. (1995): Para la educación musical en el jardín de infancia. Universidad de Blagoevgrad, 6 p.
3. Willems, E. (1981). El valor humano de la educación musical. Barcelona: Paidós, 12 p.
4. Cremades, A. (2006): La educación musical en la educación primaria. Available: <http://www.tallermusical.net/cgi-bin/yabb/YaBB.pl?board=practica;action=display;num=1163779680>
5. Ivanova, A. (2009): Las competencias básicas a través de los sentidos: la música, un valioso instrumento para el desarrollo global y la socialización de las personas. Educación y Futuro. Madrid: CES Don Bosco.
6. UNESCO (1956): Music in Education. International Conference on the Role and Place of Music in the Education of Youth and Adults. Brussels, 1953. Switzerland: Unesco.
7. Maneveau, G. (1993): Música y Educación. Madrid: Ediciones Rialp.
8. The Organic 6/2001 Universities Act: www.universidad.es
9. Sbornik zakoni - APIS, kn. 1/96 g., str. 7; kn. 5/96 g., str. 509; kn. 8/97 g., str. 17; kn. 8/99 g., str. 133; kn. 8/2000 g., str. 49; kn. 6/2002 g., str. 37; kn. 7/2004 g., str. 85; kn. 10/2005, str. 19; kn. 11/2005, str. 173



ПРИМЕР DOI:

10.18454/IRJ.2015.0001

Начиная с ноябрьского выпуска 2015 года /10 (41) Ноябрь 2015/, каждой статье, опубликованной в Международном научно-исследовательском журнале, редакция издания будет присваивать идентификатор цифрового объекта DOI:

- DOI облегчает процедуры цитирования, поиска и локализации научной публикации;
- DOI повышает авторитет журнала, а также свидетельствует о технологическом качестве издания;
- DOI является неотъемлемым атрибутом системы научной коммуникации за счет эффективного обеспечения процессов обмена научной информацией.

(Digital Object Identifier) — идентификатор цифрового объекта, стандарт обозначения представленной в сети информации.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.233

Ишимова И.Н.¹, Клестова О.А.²

¹ORCID: 0000-0002-6810-5904, кандидат педагогических наук, доцент,

²ORCID: 0000-0001-5103-7979, кандидат педагогических наук, доцент,

Уральский государственный университет физической культуры

К ВОПРОСУ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ОТРАСЛИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Аннотация

В статье рассмотрена проблема подготовки будущих специалистов в области менеджмента спорта по программе уровня магистратуры с разными базовыми образованиями. Раскрыты основания разработки образовательной программы с учетом требований профессионального стандарта «Руководитель организации (подразделения организации), осуществляющей деятельность в области физической культуры и спорта», указаны основные требования к уровню ее освоения.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, образовательный стандарт направления подготовки, основная образовательная программа, компетенции, содержание подготовки.

Ishimova I.N.¹, Klestova O.A.²

¹ORCID: 0000-0002-6810-5904, PhD in Pedagogy, assistant professor,

²ORCID: 0000-0001-5103-7979, PhD in Pedagogy, assistant professor,

Ural State University of Physical Culture

TO THE PROBLEM OF CONTINUITY PROGRAM UNDERGRADUATE AND GRADUATE IN TRAINING FIELD OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

Abstract

In the article the problem of training of future specialists in the field of sport management graduate program at different levels of basic education. Disclosed base the development of educational programs tailored to the requirements of the professional standard "Head of the organization (organizational unit), operating in the field of physical culture and sport", indicated the main requirements to the level of its development.

Keywords: professional standard, educational standard areas of training, basic education program, competency, training content.

Сегодня рынок труда требует мобильных специалистов с новыми квалификационными характеристиками, тогда как современная система высшего образования, зависящая от сроков утверждения стандартов, не готова быстро и в полном объеме удовлетворять актуальные запросы рынка труда. В связи с этим пересмотр обязательных требований к содержанию подготовки будущих специалистов связан с новой тенденцией – введением многоуровневых программ высшего образования с целью приближения его к требованиям рынка труда.

Подготовка кадров для отрасли физической культуры и спорта получила новый импульс, когда были утверждены профессиональные стандарты основных категорий работников отрасли. В настоящее время со стороны Министерства спорта Российской Федерации ужесточаются требования к постоянному повышению квалификации кадров отрасли, как на уровне образовательного ценза, так и на уровне опыта практической деятельности. В связи с этим становится актуальной проблема подготовки будущих кадров для отрасли физической культуры в образовательных организациях высшего образования, с опорой на требования рынка труда, органов управления, работодателей отрасли физической культуры, а также на современную нормативную базу.

Особенностью современной системы высшего образования является то, что Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВО) не регламентируют перечень дисциплин, обязательных для освоения, в том числе и обязательных требований к набору знаний и умений. В связи с этим вузы, осуществляющие обучение будущих специалистов по одинаковым направлениям подготовки, имеют широкую свободу в выборе дисциплин, а значит – и в формировании содержания образовательных программ (далее – ООП). С другой стороны, выпускник бакалавриата имеет право и возможность продолжить образование в магистратуре, программа которой существенно отличается от направления подготовки первой ступени высшего образования. Многообразие возможных вариантов ООП, регулируемых только набором компетенций, указанных во ФГОС, поднимает проблему качества подготовки будущих специалистов отрасли.

Разрешить указанную проблему можно при условии применения стандартизации как одной из составляющих обеспечения качества подготовки специалистов для любой отрасли, в том числе и для отрасли физической культуры и спорта.

Стандартизация – это результат взаимодействия различных факторов, к которым относятся уровни развития науки, техники, экономики, права, культуры и т. д. Стандарты, в том числе образовательные и профессиональные, выступают как активное средство регулирования общественных отношений и организации производственных процессов. Сама природа стандарта делает его средством управления качеством образования. Найдя среди объектов стандартизации тот, воздействие на который дает наиболее всеобъемлющую и целостную реакцию всей системы, можно достичь высоких показателей качества образования. Таким объектом может и должно быть содержание образования.

Исследование проводилось в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (далее – УралГУФК), осуществляющим подготовку будущих специалистов для отрасли физической культуры и спорта. Нами рассматривалось направление подготовки 49.04.03 «Спорт» (уровень магистратуры), программа подготовки «Менеджмент в спорте».

Освоение данной образовательной программы обеспечивает выпускнику седьмой уровень квалификации в соответствии с профессиональным стандартом «Руководитель организации (подразделения организации), осуществляющей деятельность в области физической культуры и спорта». Специалист такого уровня должен быть готов реализовать руководство самыми разными направлениями деятельности физкультурно-спортивной организации: спортивной подготовкой; консультированием и тестированием в области физической культуры и спорта; комплексной деятельностью в области физической культуры и спорта. Каждое из этих направлений деятельности имеет свою специфику, эффективное исполнение которой обусловлено соответствующим набором компонентов компетенций.

Профессиональным сообществом определены также знания, которыми должен обладать претендент на должность руководителя физкультурно-спортивной организации. Независимо от сферы ответственности, претендент должен знать [1]:

- законодательство РФ в сфере физической культуры и спорта трудовое и налоговое законодательство;
- нормативные документы в области регулирования финансов, бухгалтерского учета и отчетности, вышестоящей организации, собственника по организации плановой работы в физкультурно-спортивной организации соответствующей организационно-правовой формы и формы собственности; регламентирующие работу со служебной документацией;
- санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы физкультурно-спортивной организации по профилю деятельности;
- основы планирования, бюджетирования и порядок финансирования деятельности физкультурно-спортивной организации соответствующей организационно-правовой собственности и формы собственности;
- требования к оформлению, реквизитам, порядку разработки и утверждения разнообразных локальных нормативных актов и документов;
- основы экономики, организации труда и управления;
- методы календарного и сетевого планирования;
- методы убеждения, аргументации своей позиции;
- порядок составления установленной отчетности;
- порядок заключения и исполнения договоров;
- правила внутреннего трудового распорядка физкультурно-спортивной организации;
- основы работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой, браузерами;
- этические нормы в области спорта
- требования охраны труда и пожарной безопасности.

Базой освоения программы магистратуры составляют компетенции бакалавра (специалиста). Поскольку областью профессиональной деятельности выпускников этой программы подготовки является управление в сфере физической культуры и спорта, то наиболее близкими направлениями бакалавриата, формирующими необходимые для освоения данной программы компетенции, являются «Физическая культура» и «Менеджмент». И если набор общекультурных компетенций для разных направлений бакалавриата универсален, то совокупности общепрофессиональных и профессиональных компетенций различаются кардинально. Перед профессорско-преподавательским составом встает проблема: как обеспечить высокое качество подготовки магистрантов, имеющих образование по разным направлениям бакалавриата, осваивающих одну программу магистратуры.

В настоящее время в УралГУФК по данной программе обучаются магистранты, имеющие следующее базовое образование (уровень бакалавриата): 26% – «Физическая культура»; 26% – «Менеджмент»; 48% имеют другое базовое образование. Таким образом, перед образовательной организацией стоит задача обеспечения качества подготовки обучающихся, изначально владеющих разным (прежде всего по содержанию) набором профессиональных компетенций.

Выпускник вуза, освоивший основную образовательную программу по направлению подготовки «Менеджмент», в достаточной мере обладает вышеперечисленными знаниями и умениями, составляющими компетентность в сфере управления. Для такого магистранта актуальными будут модули и дисциплины, направленные на освоение компетенций, отражающих специфику отрасли физической культуры и спорта.

В свою очередь, выпускник направления подготовки «Физическая культура» будет в достаточной степени обладать компетентностью, отражающей специфику отрасли физической культуры и спорта, но не обладать необходимым уровнем компетенций, характерных для организационно-управленческой деятельности. Для такого магистранта актуальными будут дисциплины именно управленческого цикла. Тогда как выпускники других направлений подготовки будут вынуждены в полной мере осваивать компетенции, характерные для управленческой деятельности в отрасли физической культуры.

Опрос обучающихся в УралГУФК по направлению 49.04.03 «Спорт» показал, что 36% обучающихся испытывают потребность в более углубленном изучении дисциплин физкультурной направленности, 27% – в дисциплинах управленческого цикла, 24% – в дополнительных знаниях как по дисциплинам управленческого, так и физкультурного направления, 13% – указали на достаточность базового уровня образовательной программы.

Обеспечить удовлетворение запроса обучающихся, выступающих потребителями образовательной услуги, возможно посредством применения стандартизации образовательной программы с одной стороны, и индивидуализации траектории подготовки – с другой.

Стандартизация в реализуемой в УралГУФК образовательной программе «Спорт» проявляется в унификации требований к результатам освоения дисциплин, содержание которых основано на синхронизации указанных выше требований образовательного и профессионального стандартов, а также набора дисциплин управленческого цикла, отражающих специфику требований профессионального стандарта. Индивидуальная образовательная траектория подготовки магистранта проявляется в глубине заданий для самостоятельной работы обучающихся по всем

дисциплинам учебного плана, что находит свое отражение в рабочих программах дисциплин, а также в содержании набора модулей дисциплин, предлагаемых магистрантам в перечне дисциплин по выбору вариативной части учебного плана. Это дает возможность обучающимся самостоятельно выбирать и компенсировать различия их базового образования и требований ООП магистратуры, достигать необходимого уровня компетентности по дисциплине и программе в целом.

Таким образом, предложенные нами варианты синхронизации требований профессионального стандарта, предъявляемых к уровню образования и компетентности специалистов отрасли физической культуры с образовательным стандартом, реализуемые образовательными организациями высшего образования, а также индивидуализация образовательных траекторий обучающихся, позволит более качественно готовить будущих специалистов отрасли физической культуры и спорта, отвечающих требованиям рынка труда и заказу основного работодателя – Министерства спорта Российской Федерации.

Литература

1. Профессиональный стандарт «Руководитель организации (подразделения организации), осуществляющей деятельность в области физической культуры и спорта» (приказ Минтруда России от 29.10.2015 № 798н; зарегистрирован в Минюсте России 12.11.2015 № 39694). – Режим доступа : www.consultant.ru (дата сохранения 24.11.2015).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.04.03 Спорт (уровень магистратуры) (приказ Минобрнауки России от 14.12.2015 № 1469; зарегистрирован в Минюсте России 18.01.2016 № 40628). – Режим доступа : www.consultant.ru (дата сохранения 25.01.2016).

References

1. Professional'nyj standart «Rukovoditel' organizacii (podrazdelenija organizacii), osushhestvlyajushhej dejatel'nost' v oblasti fizicheskoy kul'tury i sporta» (prikaz Mintruda Rossii ot 29.10.2015 № 798n; zaregistrirovan v Minjuste Rossii 12.11.2015 № 39694). – Rezhim dostupa : www.consultant.ru (data sohraneniya 24.11.2015).

2. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniju podgotovki 49.04.03 Sport (uroven' magistratury) (prikaz Minobrnauki Rossii ot 14.12.2015 № 1469; zaregistrirovan v Minjuste Rossii 18.01.2016 № 40628). – Rezhim dostupa : www.consultant.ru (data sohraneniya 25.01.2016).

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.160

Клецов К.Г.¹, Елагин И.В.

¹ORCID: 0000-0003-1412-5034, Кандидат педагогических наук,

Сибирский государственный университет физической культуры и спорта

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ НАЧАЛЬНОЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ 7-9 ЛЕТ В ЕВРОПЕЙСКИХ ТАНЦАХ

Аннотация

В статье рассмотрены структура и содержание начальной технической подготовки детей 7-9 лет в европейской программе танцевального спорта. На основе теоретического анализа и педагогических наблюдений определен состав двигательных действий, входящих в состав элементов - фигур начальной подготовки танцоров 7-9 лет. Произведена систематизация двигательных действий с позиции принадлежности к группам танцев и отдельным танцам европейской программы. Определена структура начальной технической подготовки танцоров 7-9 лет.

Ключевые слова: двигательные действия, европейские танцы, начальная подготовка.

Kletsov K.G.¹, Elagin I.V.

¹ORCID: 0000-0003-1412-5034, PhD in Pedagogy,

Siberian state University of physical culture and sports

STRUCTURE AND CONTENT OF INITIAL TECHNICAL TRAINING OF CHILDREN OF 7-9 YEARS IN THE EUROPEAN DANCES

Abstract

The article describes the structure and content of the initial technical training of children of 7-9 years in the European program of dance sport. On the basis of theoretical analysis and teaching observation, we have determined the set of motor actions that are part of the elements - the initial training of dance figures at the age of 7-9 years. We have performed the systematization of motor actions from the perspective of belonging to the dance groups and individual dances of the European program. The structure of initial technical training has been designed.

Keywords: physical action, European dance, initial training.

В правилах соревнований по танцевальному спорту представлен перечень элементов, допустимых для исполнения танцорами на начальном этапе подготовки. В связи с развитием популярности танцевального спорта, повышением уровня детского танца в России происходит изменение нормативных документов (последние изменения были опубликованы 16.08.2015 г.), в сторону увеличения сложности элементов (элементы более высокого класса «Д» «опускают» на более низкий уровень - «Е» класс). Все это ведет, по нашему мнению, к изменению содержания начальной технической подготовки детей в танцевальном спорте, что в свою очередь позволяет говорить об актуальности выбранной нами темы исследования [5].

Кроме того, на сегодняшний день сведения о начальной технической подготовке детей в танцевальном спорте представлены лишь в форме описания техники исполнения отдельных элементов соревновательной программы

[2,3,4]. Однако эти сведения до настоящего времени практически не систематизированы и не обобщены, за исключением отдельных исследований [1,6]. В частности остается не ясным содержание предварительной подготовки, «объемных», «структурных», видовых и двоеборных навыков начальной технической подготовки детей в танцевальном спорте. По нашему мнению, получение этих сведений может повысить эффективность тренировочного процесса детей в танцевальном спорте, усовершенствовать методику обучения.

Проблема исследования заключается в том, что с изменением правил соревнований необходимо совершенствовать содержание и методику начальной технической подготовки детей в танцевальном спорте.

Объект исследования: предварительная и непосредственная начальная (базовая) техническая подготовка детей в танцевальном спорте.

Предмет исследования: структура и содержание предварительной и непосредственной начальной (базовой) технической подготовки детей 7-9 лет в европейских танцах.

Гипотеза исследования: предполагалось, что изучение и систематизация техники исполнения отдельных элементов европейских танцев, позволит выделить структуру и содержание начальной технической подготовки детей.

Цель исследования: определить структуру и содержание навыков европейских танцев в процессе начальной технической подготовки детей.

Для достижения цели исследования поставлены следующие задачи:

1. Выявить содержание начальной технической подготовки детей 7-9 лет в европейских танцах.
2. Определить структуру начальной технической подготовки детей 7-9 лет в европейских танцах.
3. Определить взаимосвязь между соревновательной оценкой и качеством исполнения элементов начальной технической подготовки детей 7-9 лет в европейских танцах.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы:

1. Теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы.
2. Метод педагогического наблюдения.
3. Методы математической статистики.

В правилах соревнований прописаны тридцать пять фигур «Е» класса в европейской программе танцев. Нами был проведен анализ двигательных действий, которые содержатся в этих фигурах начальной подготовки. Большую часть рассмотренных двигательных действий составили танцевальные шаги в различных вариантах исполнения.

Мы классифицировали все двигательные действия. Первая группа – это видовые, они применяются во всех трех танцах европейской программы: шаг вперед вниз, шаг назад вниз, шаг правой в сторону с поворотом вправо и подъем, подставка и спуск, шаг левой в сторону с поворотом вправо и подъем. Такие двигательные действия носят «сквозное» применение во всех разрешенных танцах европейской программы у детей 7-9 лет на этапе начальной подготовки. По нашему мнению, именно видовые двигательные действия имеют наибольшее значение в процессе освоения европейских танцев, поскольку определяют качество исполнения большего количества танцев. Данные двигательные действия могут и должны входить в состав непосредственной – базовой начальной технической подготовки, но могут быть выведены и в состав предварительной подготовки, для ускорения процесса обучения.

У танца венский вальс нет специфических двигательных действий, точно такие же шаги исполняются и в квикстепе, и в медленном вальсе. Поэтому следующая группа двигательных действий, которую мы выделили, содержит навыки общие для двух танцев – медленный вальс и квикстеп: шаг вперед и подъем, шаг влево и подъем, шаг влево и спуск, шаг назад и спуск, крест, шаг в сторону с поворотом влево и подъем, шаг в сторону с поворотом вправо и подъем. Такие двигательные действия можно назвать структурными – группированными. Они носят промежуточный характер между видовыми и собственно структурными, входя, по нашему мнению, в состав структурной – объемной технической подготовки.

Необходимо отметить, что особенности исполнения (детали техники) видовых и структурных – группированных двигательных действий в том или ином танце европейской программы могут отличаться, однако основной принцип исполнения (ведущее звено техники) остается неизменным независимо от исполняемого танца.

Двигательные действия структурных групп – это такие, которые используются только в определенном танце (Таблица).

Таблица – Двигательные действия структурных групп

Медленный вальс	Квикстеп
Каблучный поворот	Шаг вправо и спуск
Шаг назад с поворотом влево вниз	Шаг вперед и спуск
Шаг вперед с поворотом влево и подъём	

Структурные двигательные действия носят специфический характер того или иного танца европейской программы.

В результате теоретического анализа современного состояния начальной технической подготовки у детей 7-9 лет в европейской программе, нами разработана структура, которая может учитываться в процессе подготовки спортсменов (Рис.). В процессе обучения элементам европейских танцев следует начинать с раздела видовой подготовки, затем переходя к разделу структурной подготовки. В процессе структурной подготовки следует, прежде всего, изучить двигательные действия общие для двух видов танца и затем приступить к изучению двигательных

действий структурных групп. Такая последовательность обучения, по нашему мнению, может повысить эффективность тренировочного процесса танцоров 7-9 лет.

Нами было принято решение определить взаимосвязь между соревновательной оценкой и качеством исполнения элементов начальной технической подготовки детей 7-9 лет в европейских танцах. Для решения поставленной задачи мы провели комплексную экспертную оценку исполнения двигательных действий группой испытуемых: видовых и структурных, а так же соревнования солистов.



Рис. – Структура начальной технической подготовки детей 7-9 лет в европейских танцах

В результате выявлена достаточно высокая взаимосвязь между изучаемыми показателями ($R=0,87$). Это говорит о важности совершенствования начальной технической подготовки в комплексе видовых и структурных двигательных действий.

В результате корреляционного анализа выявлено, что качество исполнения видовых двигательных действий имеет среднюю взаимосвязь с соревновательной деятельностью. Это свидетельствует о том, что видовой начальной технической подготовки необходимо уделять особое внимание в тренировочном процессе ($R=0,52$).

Корреляционный анализ не выявил взаимосвязи структурной начальной технической подготовки с соревновательной деятельностью танцоров 7-9 лет в европейской программе. Это свидетельствует о том, что отдельная целенаправленная работа над одним из компонентов структуры не может принести результата в танцах.

Эффект начальной технической подготовки может быть достигнут только при совершенствовании всех двигательных действий начальной технической подготовки в комплексе с акцентом на видовую начальную техническую подготовку.

Литература

1. Ереско И.Е. Методика совершенствования тренировочного процесса танцоров 7-9 лет на основе использования хореографии: автореф. дис. канд. пед. наук. /И.Е. Ереско. – Хабаровск: ДГАФК, 2005. – 28 с.
2. Лэрд, У. Техника латиноамериканских танцев: в 2 ч. : пер. с англ. / У. Лэрд. М.:Артис, 2003. - Ч. 2 :Пасодобль, ча-ча-ча, джайв. – 242 с. – (Соврем. балльный танец).
3. Лэрд, У. Техника латиноамериканских танцев: в 2 ч. : пер. с англ. / У. Лэрд. М.:Артис, 2003. – Ч. 1 : Румба, самба. – 180 с. – (Соврем. балльный танец).
4. Мур, А. Балльные танцы. Техника европейских танцев. /А. Мур. – Москва: Астрель, 2004. – 236 с.
5. Положение Союза танцевального спорта России «О танцах и допустимых фигурах в стандарте и латине» / Приложение № 2 перечень фигур по латине / СТСП. – М., 2012. – 67 с.
6. Путинцева, Е.В. Структура видов начальной подготовки детей 7-9 лет в спортивных танцах: Автореф. дис. канд. пед. наук. /Е.В. Путинцева. – Москва: РГУФК, 2009. – 24 с.

References

1. Eresko, I.E. Metodika sovershenstvovaniy trenirovochnogo processa tantsorov 7-9 let na osnove ispolzovaniy xoreografii: Avtoref. dis. kand. ped. nauk. – Xabarovsk: DGAFK, 2005. – 28 s.
2. Lerd, Y. Texnika latinoamerikanskix tantsev: v 2 ch.: per. s angl. / Y. Lerd. – M.: Artis, 2003. – Ch. 2: Pasodobl, cha-cha-cha, jaiv. – 242 s. – (Sovrem. balnij tanets).
3. Lerd, Y. Texnika latinoamerikanskix tantsev: v 2 ch.: per. s angl. / Y. Lerd. – M.: Artis, 2003. – Ch. 1: Rumba, samba. – 180 s. – (Sovrem. balnij tanec).
4. Mur, A. Balnie tantse. Texnika evropeiskix tantsev / A. Mur. – Moskva: Astrel, 2004. – 236 s.

5. Polodgenie Souza tancevalnogo sporta Rosii «O tancax I dopustimix figurax v standarte i latine» /Prilogenie № 2 perechen figure po latine / STSR. – M., 2012. – 67 s.

6. Putintseva, E.V. Struktura vidov nachalnoj podgotovki detej 7-9 let v sportivnix tancax: Avtoref. diss. kand. ped. nauk / E.V. Putinceva. – Moskva: RGUFK, 2009. – 24 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.161

Клецов К.Г.¹, Бердникова А.С.

¹ORCID: 0000-0003-1412-5034, Кандидат педагогических наук,

Сибирский государственный университет физической культуры и спорта

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ НАЧАЛЬНОЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ 7-9 ЛЕТ В ЛАТИНОАМЕРИКАНСКИХ ТАНЦАХ

Аннотация

В статье рассмотрены структура и содержание начальной технической подготовки детей 7-9 лет в латиноамериканской программе танцевального спорта. На основе теоретического анализа и педагогических наблюдений определен состав двигательных действий, входящих в состав элементов – фигур начальной подготовки танцоров 7-9 лет. Произведена систематизация двигательных действий с позиции принадлежности к группам танцев и отдельным танцам латиноамериканской программы. Определена структура начальной технической подготовки танцоров 7-9 лет.

Ключевые слова: двигательные действия, латиноамериканские танцы, начальная подготовка.

Kletsov K.G.¹, Berdnikova A.S.

¹ORCID: 0000-0003-1412-5034, PhD in Pedagogy,

Siberian state University of physical culture and sports

THE STRUCTURE AND CONTENT OF THE INITIAL TECHNICAL TRAINING OF CHILDREN OF 7-9 YEARS IN THE LATIN AMERICAN DANCES

Abstract

The article describes the structure and content of the initial technical training of children of 7-9 years in the Latin American program of dance sport. On the basis of the theoretical analysis and pedagogical supervision we have determined the set of motor actions that are part of the elements - the initial training of dancers figures at the age of 7-9 years. We have performed the systematization of motor actions from the perspective of belonging to the dance groups and individual dances of Latin American dance program. The structure of initial technical training at the age of 7-9 years has been designed.

Keywords: physical actions, Latin American dances, initial preparation.

В правилах соревнований по танцевальному спорту представлен перечень элементов, допустимых для исполнения танцорами на начальном этапе подготовки. В связи с развитием популярности танцевального спорта, повышением уровня детского танца в России происходит изменение нормативных документов (последние изменения были опубликованы 16.08.2015 г.), в сторону увеличения сложности элементов (элементы более высокого класса «Д» «опускают» на более низкий уровень – «Е» класс). Все это ведет, по нашему мнению, к изменению содержания начальной технической подготовки детей в танцевальном спорте, что в свою очередь позволяет говорить об актуальности выбранной нами темы исследования [5].

Кроме того, на сегодняшний день сведения о начальной технической подготовке детей в танцевальном спорте представлены лишь в форме описания техники выполнения отдельных элементов соревновательной программы [2,3,4]. Однако, до настоящего времени эти сведения практически не систематизированы и не обобщены за исключением отдельных исследований [1,6]. В частности остается не ясным содержание предварительной подготовки, «объемных», «структурных», видовых и двоеборных навыков начальной технической подготовки детей в танцевальном спорте. По нашему мнению, получение этих сведений может повысить эффективность тренировочного процесса детей в танцевальном спорте, усовершенствовать методику обучения.

Проблема исследования заключается в том, что с изменением правил соревнований необходимо совершенствовать содержание и методику начальной технической подготовки детей в танцевальном спорте.

Объект исследования: предварительная и непосредственная начальная (базовая) техническая подготовка детей в танцевальном спорте.

Предмет исследования: структура и содержание предварительной и непосредственной начальной (базовой) технической подготовки детей 7-9 лет в латиноамериканских танцах.

Гипотеза исследования: предполагалось, что изучение и систематизация техники исполнения отдельных элементов латиноамериканских танцев, позволит выделить структуру и содержание начальной технической подготовки детей.

Цель исследования: определить структуру и содержание навыков латиноамериканских танцев в процессе начальной технической подготовки детей.

Для решения цели исследования поставлены следующие задачи:

1. Выявить содержание начальной технической подготовки детей 7-9 лет в латиноамериканских танцах.
2. Определить структуру начальной технической подготовки детей 7-9 лет в латиноамериканских танцах.

Для решения поставленных задач применялись следующие методы:

1. Теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы.
2. Метод педагогического наблюдения.

3. Методы математической статистики.

Для определения содержания двигательных действий у детей 7-9 лет в танцевальном спорте в латиноамериканской программе, мы применили теоретический анализ правил соревнований и описаний техники выполнения элементов. Был составлен каталог двигательных действий (разновидностей шагов), реализуемых при исполнении всего перечня допустимых элементов латиноамериканских танцев у детей 7-9 лет на начальном этапе подготовки.

Сведения, полученные в результате теоретического анализа, были проверены в процессе педагогического наблюдения. Для этого в условиях соревнований нами фиксировалось выполнение выше обозначенных двигательных действий в составе соревновательных комбинаций у детей 7-9 лет, результаты фиксировались в протокол. В результате проведенного сравнения результатов теоретического анализа и педагогических наблюдений выяснилось, что содержание начальной технической подготовки существенно не различается. Это свидетельствует о том, что все двигательные действия, предусмотренные каталогом танцевальных элементов, применяются в практике соревновательной деятельности детей- танцоров 7-9 лет.

Также были обобщены сведения, полученные в результате теоретического анализа, позволившие выявить двигательные действия, которые встречаются во всех трех танцах латиноамериканской программы – видовые: перенос тяжести тела на месте с ноги на ногу, боковой шаг, шаг вперед, шаг назад, «Латинский крест». Такие двигательные действия носят «сквозное» применение во всех разрешенных у детей 7-9 лет на этапе начальной подготовки танцах латиноамериканской программы. По нашему мнению, именно видовые двигательные действия имеют наибольшее значение в процессе освоения латиноамериканских танцев, поскольку определяют качество исполнения большего количества танцев. Именно с видовых навыков, на наш взгляд, необходимо начинать освоение латиноамериканских танцев у детей. Полученные сведения должны быть учтены в процессе совершенствования методики обучения. Данные двигательные действия могут и должны входить в состав непосредственной – базовой начальной технической подготовки, но могут быть выведены и в состав предварительной подготовки для ускорения процесса обучения.

Кроме того, что существуют двигательные действия общие для трех танцев, есть элементы общие для двух танцев латиноамериканской программы в разных сочетаниях (Табл. 1).

Таблица 1 – Двигательные действия общие для двух танцев латиноамериканской программы

Самба + ча-ча-ча	Самба + джайв	Ча-ча-ча + джайв
Приставка стопы с частичным переносом тяжести тела	«Свивл»	«Шассе»
Приставка стопы с переносом тяжести тела		Задержанный шаг
Скользящее движение		Прерванный шаг

Данные двигательные действия не имеют сквозного применения во всех трех латиноамериканских танцах и распространяются на какие-либо два танца в том или ином сочетании. Такие двигательные действия можно назвать структурными – группированными. Они носят промежуточный характер между видовыми и собственно структурными, входя, по нашему мнению, в состав структурной – объемной технической подготовки. В методике обучения, на наш взгляд, они должны осваиваться следом за видовыми.

Необходимо отметить, что особенности исполнения (детали техники) видовых и структурных – сгруппированных двигательных действий в том или ином танце латиноамериканской программы могут отличаться, однако основной принцип исполнения (ведущее звено техники) остается неизменным независимо от исполняемого танца.

После выявления общих для трех танцев и группированных видов двигательных действий, были определены двигательные действия характерные исключительно для того или иного вида танца (Табл. 2).

Таблица 2 – Двигательные действия структурных групп упражнений латиноамериканских танцев у детей 7-9 лет

Структурные группы		
Самба	Ча-ча-ча	Джайв
Шаг в сторону с частичным переносом тяжести тела	«Лок»	«Рок»
«Пойнт» с частичным переносом тяжести тела	«Ронд шассе»	Приставка без переноса веса
	«Хип твист шассе»	«Тэп» стопой без переноса тяжести тела

Структурные двигательные действия носят специфический характер того или иного танца. По нашему мнению, в структуре процесса обучения они должны завершать изучение действий, после чего можно приступать к освоению элементов – фигур.

В результате теоретического анализа современного состояния начальной технической подготовки у детей 7-9 лет в латиноамериканской программе, нами разработана структура (рис. 1.), которая может учитываться в процессе подготовки спортсменов. В процессе обучения элементам латиноамериканской программы танцевального спорта следует начинать с раздела видовой подготовки, а затем переходить к разделу структурной подготовки. В процессе структурной подготовки следует, прежде всего, изучить двигательные действия общие для двух видов танца и затем

приступить к изучению двигательных действий структурных групп. Такая последовательность обучения, по нашему мнению, может повысить эффективность тренировочного процесса танцоров 7-9 лет.

Проведенное исследование имеет перспективу к продолжению с позиции своего аналога в европейских танцах, а так же открывает возможность изучения двособорных навыков танцоров 7-9 лет. Формирование завершеного представления о структуре начальной технической подготовки танцоров 7-9 лет будет способствовать модернизации тренировочного процесса и методики обучения танцам.



Рис. – Структура начальной технической подготовки детей 7-9 лет в латиноамериканских танцах

Литература

1. Ереско И.Е. Методика совершенствования тренировочного процесса танцоров 7-9 лет на основе использования хореографии: автореф. дис. канд. пед. наук. /И.Е. Ереско. – Хабаровск: ДГАФК, 2005. – 28 с.
2. Лэрд, У. Техника латиноамериканских танцев: в 2 ч. : пер. с англ. / У. Лэрд. М.:Артис, 2003. - Ч. 2 : Пасодобль, ча-ча-ча, джайв. – 242 с. – (Соврем. балльный танец).
3. Лэрд, У. Техника латиноамериканских танцев: в 2 ч. : пер. с англ. / У. Лэрд. – М.: Артис, 2003. – Ч. 1 : Румба, самба. – 180 с. – (Соврем. балльный танец).
4. Мур, А. Балльные танцы. Техника европейских танцев. /А. Мур. – Москва: Астрель, 2004. – 236 с.
5. Положение Союза танцевального спорта России «О танцах и допустимых фигурах в стандарте и латине» / Приложение № 2 перечень фигур по латине / СТСП. – М., 2012. – 67 с.
6. Путинцева, Е.В. Структура видов начальной подготовки детей 7-9 лет в спортивных танцах: Автореф. дис. канд. пед. наук. /Е.В. Путинцева. – Москва: РГУФК, 2009. – 24 с.

References

1. Eresko, I.E. Metodika sovershenstvovaniy trenirovochnogo processa tantsorov 7-9 let na osnove ispolzovaniy xoreografii: Avtoref. dis. kand. ped. nauk. – Xabarovsk: DGAFK, 2005. – 28 s.
2. Lerd, Y. Texnika latinoamerikanskix tantsev: v 2 ch.: per. s angl. / Y. Lerd. – M.: Artis, 2003. – Ch. 2: Pasodobl, cha-cha-cha, jaiv. – 242 s. – (Sovrem. balnij tanets).
3. Lerd, Y. Texnika latinoamerikanskix tantsev: v 2 ch.: per. s angl. / Y. Lerd. – M.: Artis, 2003. – Ch. 1: Rumba, samba. – 180 s. – (Sovrem. balnij tanec).
4. Mur, A. Balnie tantse. Texnika evropeiskix tantsev / A. Mur. – Moskva: Astrel, 2004. – 236 s.
5. Polodgenie Souza tancevalnogo sporta Rosii «O tancax I dopustimix figurax v standarte i latine» /Prilogenie № 2 perechen figure po latine / STSR. – M., 2012. – 67 s.
6. Putintseva, E.V. Struktura vidov nachalnoj podgotovki detej 7-9 let v sportivnix tancax: Avtoref. diss. kand. ped. nayk / E.V. Putinceva. – Moskva: RGUFK, 2009. – 24 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.073

Козлова А.Г.

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена»

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО МУЗЕЯ КАК ИСТОЧНИК ИНЖЕНЕРНЫХ ЗНАНИЙ

Аннотация

В статье дан анализ отношений людей к научно-техническим музеям, раскрыты возможности использования образовательного пространства музеев в углублении инженерных знаний обучающихся, рассмотрена пропедевтика выбора профессии инженера учащейся молодежью. Материалы статьи будут полезны магистрантам, аспирантам и практикующим работникам сферы образования.

Ключевые слова: научно-технический музей, образовательное пространство, инженерные знания, пропедевтика выбора профессии инженера, учащаяся молодежь.

Kozlova A.G.

PhD in Pedagogy, Professor

The Herzen State Pedagogical University of Russia

EDUCATIONAL SPACE SCIENCE AND TECHNOLOGY MUSEUM AS A SOURCE OF KNOWLEDGE ENGINEERING

Abstract

The article analyzes the relations of people to science and technology museums, opened the possibility of using educational space museums in deepening students' knowledge of engineering, considered propaedeutics choice of profession of engineer students. Article Submissions will be useful to undergraduates, graduate students and practitioners of education.

Keywords: Science and Technology Museum, educational space, engineering knowledge, propaedeutics select the engineering profession, students.

Образовательное пространство научно-технического музея позволяет посетителю не только соприкоснуться с реальным вещественным предметом, но, в случае его отсутствия увидеть рациональную реконструкцию истории изучаемых феноменов, в данном случае речь идет о технике. И уже тогда в теоретическом плане технику можно отнести к реальности культуры.

Еще в 1968 г. Франк Оппенгеймер (Frank Oppenheimer) (Кафедра Физики Университет Колорадо) отмечал, что «Объяснение науки и техники без реквизита напоминает попытку обучения плаванию без допуска ученика к воде. Для многих людей наука остается непостижимой, а техника пугающей» [4]. И далее: «требуются приборы, которые люди могут видеть и испытывать; приборы, демонстрирующие явления, которые могут быть спровоцированы, прекращены, изменены самими посетителями» [4]. Такое соучастие сотрудников музея и посетителей называют «интерактивным» (взаимодейственным). На Западе часто интерактивные музеи называют детскими музеями.

Во многих странах созданы высокотехнологичные музеи, где собраны не произведения искусства разных народов и времен, а артефакты достижений науки, которые позволяют судить не только о современных технологиях, но и о том, что ждет человечество в будущем.

В 2001 году в Токио был открыт музей Мирайкан - Национальный музей развития науки и инноваций. О нем пишут как о музее будущего в настоящем. Здесь все представлено так, чтобы развивать у посетителей интерес к науке и технике. В музее все можно потрогать, участвовать в эксперименте через взаимодействие с интерактивными экспонатами.

Музей Powerhouse (Сидней) создан на двух 2-х «китах»: «Science + Design». В музее раскрывается перед посетителями не только история того, как возникало не просто инженерное изделие, а как в процессе создания артефакта соединились наука и красота.

Самым крупным научно-техническим музеем является Немецкий музей достижений естественных наук и техники в Мюнхене. И главное, что в нем создано образовательное пространство для всех возрастов обучающихся. Ребята на практике закрепляют школьную программу по физике и химии. Для таких посетителей сотрудниками музея создано около 1000 интерактивных развлечений.

Интересными являются не только современные музеи науки и техники. В 1857 году был открыт в Лондоне Музей науки. Всего в музее 53 постоянных экспозиции, с помощью которых посетитель получит полное представление о хронологии развития науки и инженерной мысли от первой промышленной революции до современных нанотехнологий. В экспозиции есть статичные экспонаты. Но, как правило, современному посетителю можно увидеть экспонаты в движении, со звуковым сопровождением действующей техники.

В России в 1872 г. в Петербурге был открыт музей Прикладных знаний, а в Москве - Политехнический музей, один из крупнейших музеев науки и техники в мире. Задачей технических музеев в 19 в. была пропаганда новейших научных и инженерных достижений.

В настоящее время по данным Российской музейной энциклопедии существуют «научно-технические музеи – как профильная группа музеев, документирующих историю развития и современное состояние науки и техники и их влияние на эволюцию человеческого общества. Многопрофильные музеи документируют историю науки и техники в целом; отраслевые - отдельные отрасли науки, техники и технологии, промышленного производства: музеи связи, авиации, транспорта, космонавтики. Существует большая группа мемориальных музеев Н. и т., посвященных выдающимся ученым в области техники и естествознания» [5].

Количество научно-технических музеев постоянно колеблется, так как одни из них закрываются, и, напротив, возникают новые. Самыми крупными научно-техническими музеями России считаются Политехнический музей, Центральный музей связи им. А.С. Попова, Музей железнодорожного транспорта.

В Интернете для обучающихся 5-х классов была дана задача: «По состоянию на 2008 год в России было 57 естественнонаучных научно-технических музеев. Сколько всего музеев каждого из этих видов, если научно-технических музеев в 2 раза меньше, чем естественнонаучных?» Ответ: в 2008 году в России было 19 научно-технических и 38 естественнонаучных музеев» [5].

Как и другие социальные институты, музей направлен на выполнение актуальных потребностей общества. Научно-технический музей как социальный институт имеет неоспоримую роль в формировании престижа будущего инженера у обучающихся. Действительно, в настоящее время научно-технических музеев не так уж и много. И это обязательно негативно отразится на воспитании интереса к инженерной профессии как самой востребованной.

Одним из важнейших шагов для ликвидации этого пробела было учреждение 22 июня 2015 года по инициативе Политехнического музея Ассоциации содействия развитию научно-технических музеев «АМНИТ» (свидетельство Министерства юстиции № 1157700009367), где сказано, что «членами Ассоциации могут быть музеи предприятий, образовательных учреждений, научных и инженерных центров и другие юридические и физические лица, разделяющие цели Ассоциации».

Чтобы оценить успешность использования образовательного пространства научно-технических музеев, необходимо рассмотреть их деятельность по следующим критериям:

- охват музейной аудитории,
- соответствие ее мотивации целям углубления инженерных знаний,
- вклад образовательного пространства научно-технического музея в пропедевтику выбора профессии инженера.

Одной из задач исследования была задача составить социальный портрет аудитории посетителей, определить ее целевые ориентации.

Объектом исследования является музейная аудитория (потенциальные и реальные посетители музея).

Предмет исследования – информационные запросы к музею.

Для реализации поставленных задач применялись качественные и количественные методы исследования.

Как показали результаты контент-анализа отзывов о посещении музеев (2001-2015 гг.) посетителями научно-технических музеев в основном являются обучающиеся в школах, принимающих участие в экскурсиях, интерактивных играх, присутствующих на встречах с учеными. Второй по числу посетителей является группа родителей с детьми (правда, такое содружество более характерно для зарубежных музеев), и третья группа – это одиночные посетители.

В целом надо отметить, что наиболее мобильной группой является учащаяся молодежь – молодые люди и девушки в возрасте от 16 до 23 лет, которые обучаются в школах, лицеях, колледжах и вузах.

Данная целевая музейная аудитория (реальные и потенциальные посетители музеев) имеет много общих и особенных характеристик.

При изучении охвата музейной аудитории также проводился выборочный анкетный опрос среди учащейся молодежи соответственно следующим группам: старшеклассники (15-16 лет); студенты первых-вторых курсов технических и военных вузов (17-18 лет); бакалавры технических вузов (19-22 года), магистранты (до 24 лет). Объем выборки составил 237 респондентов.

В нашем исследовании был выдвинут ряд гипотез. Предполагалось, что основные мотивы посещения научно-технического музея:

(1) определены тем, что у отдельной части посетителей еще не сформировался целевой мотив пребывания в музее – просто свободное времяпрепровождение (пассивный досуг);

(2) выступают поверхностные познавательные интересы учащейся молодежи к техническим достижениям, посещение музея необходимо обучающимся в плане расширения собственного кругозора;

(3) ограничены желанием пополнить знания в учебных предметах, таких как физика, химия и биология;

(4) связаны с будущим выбором или освоении профессии инженера, с углублением инженерных знаний, полученных в школе, в ВУЗе.

В ходе изучения охвата музейной аудитории научно-технических музеев было выявлено, что основной составляющей групп посетителей являются школьники (43%), затем идут случайные посетители (гости города) (33%), затем – студенты технических и военных ВУЗов (24%).

Соотнесение данных наблюдения и гипотетическими положениями показывает, что случайные посетители (судя по отзывам) в основном рассматривают посещение музеев как свободное времяпрепровождение (1).

Для обучающихся школ – ведущими являются мотивы (2, 3). И все-таки, почти четвертая часть музейных посетителей мотивированы на получение и расширение инженерных знаний (5).

Проведенный опрос среди обучающихся 7-10 классов ГБОУ СОШ №503 Кировского района Санкт-Петербурга показал, что им мало или почти НИЧЕГО не известно о труде инженера. И тем более, они не смогли определить, каким инженером и в какой области хотели бы стать.

Инженер – специалист, который «знает не только технику, технологию, но и экономику, организацию производства и производственных отношений, умеет пользоваться инженерными методами при решении инженерных задач и в то же время обладает способностью изобретательства, творческого подхода к делу, имеет специальную теоретическую и практическую подготовку, соответствующие деловые и личностные качества» [3, с.87].

Из интервью с музейными сотрудниками научно-технических музеев Санкт-Петербурга было выявлено, что предпочтительным для школьников являются обзорные экскурсии, а для студентов проводятся интерактивные лекции, совмещенные с экскурсионными методами.

Вместе с тем, музейная среда способствует тому, чтобы у обучающихся успешно проходил процесс узнавания – подкрепления тех знаний, которые были получены на занятиях в школе, в ВУЗе. Абстрактные знания об артефакте при встрече с подлинником превращаются в конкретные.

Инженерные знания обладают спецификой, так как они являются соединением технических знаний и знаний естественнонаучного цикла.

Техника на протяжении длительного периода своей истории была мало связана с научным знанием. Изобретатели, как правило, создавали свои разработки, не понимая, как они действуют. При этом наука и техника развивались автономно. Научная революция XVIII века привела к становлению классического естествознания и соединению естественнонаучного и технического знания. Но до конца XIX века в инженерной практике не наблюдалось регулярного использования научных знаний. Инженерная практика и развитие науки развивались параллельно.

В настоящее время произошло тесное сближение технической практики и научного знания. Но прав Хенрик Сколимовски, отмечая, что «техническая теория создает реальность, в то время как научная теория только исследует и объясняет ее» [9].

Философское осмысление техники проходило через всю эволюцию человеческого сообщества. Но лишь в конце XIX века развитие техники воспринимается как проблемная реальность. В первой половине XX века разразился спор между представителями двух направлений: техника – это благо человечества – первое из них, и другое техника приведет к гибели нашу цивилизацию. Многие ученые, такие как В. Бийкер и Д. Лоу [2, с. 11], Д.В. Ефременко [2, 168] отмечают, что технические и социальные изменения проходят в едином потоке, в едином целостном процессе.

Федеральные государственные образовательные стандарты содержат государственный заказ, направленный на то, чтобы обучающийся одну треть школьного обучения тратил на личностное развитие, повсеместно использовал возможности образовательного пространства различных социальных институтов, в том числе и музеев.

Инженерные знания – это трудно определяемый феномен в образовательном процессе школы. В целом необходимо рассматривать их как синтез технического опыта с естественнонаучными знаниями.

Существует некая классификация инженерных знаний. Они делятся на практические; технологические (знания о физических, химических принципах главных отраслей производства), о технологиях многих процессов, об организации труда; конструктивно-технические и материаловедческие.

Практические, или опытные знания применяются при описании предметно-практической деятельности людей, когда имеется необходимость поэтапно раскрыть суть создания объекта (рассматриваемого экспоната музея). Демонстрируются приемы и действия не только ручного труда, но и машинной обработки материалов – наладка, настройка, управление станком... В отдельных музеях предоставляется такая возможность получить подлинный опыт создания определенного объекта.

В школьном образовании инженерные знания не могут выйти на определенный уровень применения их в практике – для этого просто отсутствует материальная база. Они могут быть включены в различные программы, учебные планы, учебники как материал для теоретического осмысления, как источник изучения такого сложного феномена, каким является техника.

Технологические знания являются одним из основных элементов инженерных знаний, получаемых в школе.

В своем произведении «Деньги и машина» О. Шпенглер выступал против инструментальной концепции техники. Он писал: «Техника есть тактика всей жизни в целом... Технику нельзя понимать инструментально. В технике речь идет не о создании инструментов-вещей, а о способе обращения с ними, не об оружии, а о борьбе» [7, с. 457]. Это положение является основополагающим для изучения инженерных знаний в школе.

Если предлагать обучающимся изучать технику инструментально в школе, то образовательный процесс будет перегружен по объему знаний.

Во время проведения обзорных экскурсий главным является то, что обучающимся необходимо показать своевременность появления изобретения.

Техника не появляется «для себя» и «в себе». По аналогии «искусство ради искусства». С.К. Гильфиллена рассматривал технику как комплекс разнородных элементов: конструкционные материалы, особенности проекта, способ эксплуатации, квалификация обслуживающего персонала, управление и т.д. [1].

До обучающихся важно донести мысль: «Техническое изобретение возникает тогда, когда изменение социальной среды создает новую комбинацию этих элементов» [3, с. 109]. Такого же мнения придерживались и В.Бийкер и Д.Лоу (Bijker W.E., Law J.), «техническим артефактом можно считать лишь такой предмет, функциональность которого социально определена. Технического артефакта «в себе» или «для себя» не существует. И хотя создание технического артефакта является результатом применения естественнонаучного знания, само это применение зависит от социальной интерпретации, от решения различных социальных акторов» [8, с. 110]. И такая возможность есть в каждом научно-техническом музее.

Инженерные знания, отражающие сведения о технологиях многих процессов, об организации труда; конструктивно-технические и материаловедческие лучше всего осваиваются при сочетании промышленного (производственного) музея и непосредственного посещения самого производства.

Конечно, не все обучающиеся поступают в технические ВУЗы и продолжают свою научную и техническую карьеру, но любовь к науке и технике у них остается навсегда.

Таким образом, эффективное использование образовательного пространства научно-технических музеев обучающимися поможет оптимизировать процесс получения ими инженерных знаний, воспитать у них понимание ценности инженерного труда, а также будет способствовать развитию устойчивого мотива получения профессии инженера.

Литература

1. Гильфиллэн С.К. Социология изобретения, 1935 Sc Gilfillan The Sociology of Invention (Paper): 1970 Год: 1970 Интернет-ресурс //Режим доступа: <http://readrate.com/eng/books/the-sociology-of-invention-paper>
2. Ефременко Д.В. Введение в оценку техники. – М., 2002
3. Мангутов И.С. Инженер. Социально-экономический очерк. М.: Сов. Россия.- 1973. 224 с. – С. 87
4. Письмо Оппенгеймера (черновой перевод). Целесообразность научного музея. Ноябрь, 1968 г. Франк Оппенгеймер Кафедра Физики Университет Колорадо Интернет-ресурс //Режим доступа: <http://www.t-z-n.ru/archives/oppenheimer.pdf>
5. Российская музейная энциклопедия Интернет-ресурс //Режим доступа: http://www.museum.ru/RME/sci_tech.asp
6. Школьные знания. Интернет-ресурс //Режим доступа: <http://znaniya.com/task/2519151>
7. Шпенглер О. Деньги и машина. Пер. с нем. под редакцией и с предисловием проф. Г. Генкеля. - Петроград: Изд.: «Центральное кооперативное издательство «Мысль», 1922; Интернет-ресурс: сайт «Слушай книги» //Режим доступа: <http://askach.com/osvald-shpengler-prusskaya-ideya-i-socializm/>
8. Bijker W.E., Law J. Shaping Technology – Building Society. Cambridge (Mass.): Mit Press, 1992.
9. Skolimowski H. Philosophy of Technology as a Philosophy of Man. - In: The History and Philosophy of Technology. Ed. G. Bugliarello a. D. B. Doner Chicago. University of Illinois Press, 1979, p. 325-336. Сколимовски Х. 'Философия техники как философия человека. 1979': Интернет-ресурс: /сайт Цифровая библиотека по философии //Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000959/st000.shtml>

References

1. Gil'filljen S.K. Sociologija izobretenija, 1935 Sc Gilfillan The Sociology of Invention (Paper): 1970 God: 1970 Internet-resurs //Rezhim dostupa: <http://readrate.com/eng/books/the-sociology-of-invention-paper>
2. Efremenko D.V. Vvedenie v ocenku tehniki. – M., 2002
3. Mangutov I.S. Inzhener. Social'no-jekonomicheskij ocherk. M.: Sov. Rossiya.- 1973. 224 s. – S. 87
4. Pis'mo Oppengejmera (chernovoj perevod). Celesoobraznost' nauchnogo muzeja. Nojabr', 1968 g. Frank Oppengejmer Kafedra Fiziki Universitet Kolorado Internet-resurs //Rezhim dostupa: <http://www.t-z-n.ru/archives/oppenheimer.pdf>
5. Rossijskaja muzejnaja jenciklopedija Internet-resurs //Rezhim dostupa: http://www.museum.ru/RME/sci_tech.asp
6. Shkol'nye znaniya. Internet-resurs //Rezhim dostupa: <http://znaniya.com/task/2519151>
7. Shpengler O. Den'gi i mashina. Per. s nem. pod redakciej i s predisloviem prof. G. Genkelja. - Petrograd: Izd.: «Central'noe kooperativnoe izdatel'stvo «Mysl'», 1922; Internet-resurs: sajt «Slushaj knigi» //Rezhim dostupa: <http://askach.com/osvald-shpengler-prusskaya-ideya-i-socializm/>
8. Bijker W.E., Law J. Shaping Technology – Building Society. Cambridge (Mass.): Mit Press, 1992.
9. Skolimowski H. Philosophy of Technology as a Philosophy of Man. - In: The History and Philosophy of Technology. Ed. G. Bugliarello a. D. V. Doner Chicago. University of Illinois Press, 1979, p. 325-336. Skolimovski H. 'Filosofija tehniki kak filosofija cheloveka. 1979': Internet-resurs: /sajt Cifrovaja biblioteka po filosofii //Rezhim dostupa: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000959/st000.shtml>

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.107

Кусякова Р.Ф.

Кандидат педагогических наук

Пермский национальный исследовательский политехнический университет
ФИЗИЧЕСКАЯ НАГРУЗКА И БИОЛОГИЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ

Аннотация

Данная статья детально и подробно описывает комплекс оздоравливающих упражнений, влияющих на биологический возраст участников эксперимента в сторону его уменьшения во время проведения исследования в течение девяноста дней, что является тем самым сроком выполнения любого комплекса мероприятий, в момент которого начинается происходить становление вновь приобретенного функционального навыка, и после которого, можно рассчитывать на его структурно-функциональное закрепление, адаптивное преобразование.

Ключевые слова: возраст, нагрузка, комплекс.

Kusyakova R.F.

PhD in Pedagogy,

Perm National Research Polytechnic University

PHYSICAL ACTIVITY AND BIOLOGICAL AGE

Abstract

This article in detail and describes in detail the range of healthful exercise, affecting the biological age of the participants in the experiment in the direction of its reduction during the study, within ninety days, which is the very term performance of any package of measures at the moment which is beginning to happen becoming newly acquired functional skills, and after that, you can count on its structural-functional consolidation, adaptive conversion.

Keywords: age, load, complex.

Статья изъята

Статья изъята

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.106

Кусякова Р.Ф.

Кандидат педагогических наук,

Пермский национальный исследовательский политехнический университет

ОМОЛАЖИВАЮЩИЙ ЭФФЕКТ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ

Аннотация

Настоящее исследование призвано объективизировать данные проведенного исследования по применению комплекса оздоровительных упражнений в виде суставной гимнастики, преобразовав отзывы испытуемых в объективно измеряемые и объективно оцениваемые величины, что помогло бы в дальнейшем, при продвижении идей здорового образа жизни и несения их в массы, является следующей научно – практической задачей, которая поставлена для решения в данном научно-практическом эксперименте, длящемся в течение 90 дней.

Ключевые слова: возраст, нагрузка, комплекс.

Kusyakova R.F.

PhD in Pedagogy,

Perm National Research Polytechnic University

THE REJUVENATING EFFECT OF IMPROVING GYMNASTICS

Abstract

The present study aims to objectify the data of the study on the use of complex health exercises in the form of joint exercises, transforming reviews test in objectively measured and objectively assessed values, which would help in the future, in promoting the ideas of a healthy lifestyle and incurring them in the mass, it is the next scientific-practical task, which is set to address the scientific and practical experiments, lasting for 90 days.

Keywords: age, load, complex.

Статья изъята

Статья изъята

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.223

Лазарева О.П.

ORCID: 0000-0001-7242-8397, доцент, кандидат социологических наук,

Тюменский государственный университет

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ОБУЧЕНИЮ**Аннотация**

Целью данной статьи является изучение проблемы мотивации студентов к обучению в вузе. От истории исследования мотивации автор переходит к проблеме низкого качества образования в результате заниженной мотивации студентов к обучению и предлагает разные направления работы в вузе, повышающие мотивацию студентов. Работа со студентами, по мнению автора, создает атмосферу сотрудничества, повышает эмоциональную удовлетворенность пребыванием в стенах вуза и веру в свои силы, что приводит к успешному выполнению работы и, в конечном итоге, повышает мотивацию.

Ключевые слова: мотивация, обучение в вузе, профессиональная деятельность.

Lazareva O.P.

ORCID: 0000-0001-7242-8397, Senior Lecturer, PhD in Sociology,

Tyumen State University

PROBLEM OF MOTIVATION OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION STUDENTS TO STUDY**Abstract**

The purpose of the article is to analyze the problem of students' motivation to study in higher educational institutions. From the history of motivation research the author turns to the problem of low quality of education as a result of low motivation and suggests different directions of work at university that increase the motivation to study. The author suggests that the work with students creates the atmosphere of cooperation, increases their satisfaction of being a student and their self-confidence. All these lead to successful work and increases motivation.

Keywords: motivation, study at higher educational institution, professional activity.

Языковая подготовка будущих специалистов максимально востребована в настоящее время. Поэтому необходимо создавать благоприятные условия для этого, что, в свою очередь, определяет комплекс задач научно-методического характера, реализуемых в учебных программах. Одной из насущных задач преподавателей иностранных языков является формирование интереса к изучению иностранных языков; эта задача рассматривается как необходимая составляющая глобальной стратегии личностного и профессионального становления и развития студента.

Учебная деятельность студентов неязыковых вузов должна быть организована так, чтобы постоянно вызывать и поддерживать мотивацию к изучению иностранных языков, которая, по определению А.Н. Леонтьева является «мотором деятельности». Но, в отличие от целей, которые ставит перед собой человек, мотивы и мотивация им не осознаются: «когда мы совершаем те или иные действия, то в этот момент мы обычно не отдаем себе отчета в мотивах, которые их побуждают» [5, 122]. Студенты, заинтересованные в использовании языка для общения, для чтения оригинальной литературы, для продвижения по службе, в общем, стремящиеся к осуществлению каких-либо целей в будущей профессиональной деятельности, порой неосознанно начинают интересоваться изучением иностранных языков, достигая хороших успехов.

Мотивация рассматривается с различных точек зрения, поэтому данное понятие объясняется по-разному. Так, согласно Х. Хекхаузену, «мотивация не является единым процессом, равномерно от начала до конца пронизывающим поведенческий акт. Она, скорее, складывается из разнородных процессов, осуществляющих функцию саморегуляции на отдельных фазах поведенческого акта, прежде всего до и после выполнения действия. От мотивации зависит, как и в каком направлении будут использованы различные функциональные способности. Мотивацией также объясняется выбор между различными возможными действиями, между различными вариантами восприятия и возможными содержаниями мышления; кроме того, ею объясняются интенсивность и упорство в осуществлении выбранного действия и достижения его результатов» [7, 18].

Попытки объяснить действия человека предпринимаются с давних пор. Мотивацией, которая вбирает в себя активизацию, управление и реализацию целенаправленного поведения, объясняют не только поведение и обучение человека, но также такие процессы, как восприятие, представление и мышление.

Проблема мотивации имеет более чем столетнюю историю. Данной теме посвящены труды таких ученых, как Пфендер («Мотив и мотивация», 1911), Янг («Мотивация и поведение», 1936) и др. Существует несколько подходов к проблематике. Рассмотрим вкратце каждый из них.

Так, первый подход основан на теории инстинкта. Родоначальником этого направления считается Мак-Дауголл, его последователи – Лоренц и Тимберген. Согласно данной теории человеческое поведение основывается на инстинктах и побуждениях. Здесь выделяются следующие аспекты: познавательный (получаемая информация перерабатывается человеком), эмоциональный (после переработки информации человек эмоционально возбуждается) и двигательный аспект (готовность человека к моторным действиям).

Второе направление изучения мотивации основано на теоретико-личностном подходе. Здесь прослеживается линия психологии личности (мотивация является ключом к описанию и пониманию личности и индивидуальных отличий), или линия психологии мотивации (мотивация – это процесс, который объясняет актуальное поведение). Родоначальниками данного направления по праву считаются Вундт, Ах, Дарвин, Фрейд, которые доказывали, что способность человека делать выводы из приобретенного опыта позволяет быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям и тем самым сохранять свой вид.

Третье направление связано с интересом к изменению ассоциаций между стимулом и реакцией, т.е. основано на теоретико-ассоциативном подходе. Здесь следует выделить таких ученых, как Джеймс, Торндайк, Павлов, которые считали, что человеческое сознание является результатом развития нервной системы. Согласно данной теории, основную роль в человеческом поведении играют ситуационные факторы, управление человеком внешними и внутренними раздражителями, например, влечением.

Сегодня мотивация исследована не полностью, нет единых методов и теорий ее изучения, ученые не пришли к окончательному решению всех вопросов, связанных с данной проблемой. Поэтому тема, затронутая в статье, является актуальной, особенно для образовательной сферы.

«Высшее образование выступает значимым элементом образовательной траектории человека. На сегодняшний день это практически единственный демократичный инструмент вертикальной мобильности и построения успешной жизненной карьеры молодого человека. В настоящее время все граждане страны, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья, имеют законодательное право получить образование, в том числе и высшее» [3, 125]. Но, к сожалению, на сегодняшний день низкое качество образования считается одной из наиболее актуальных проблем нашего общества. Причин этому множество, но наиболее существенными причинами низкого уровня образования считаются такие, как оказание вузами платных услуг, что приводит к тому, что в вузы приходят так называемые необучаемые студенты, под которых адаптируют все программы и преподаватели вынуждены с ними работать, так они для образовательных учреждений – источник инвестиций. Многие студенты ориентированы на формальные знаки – оценки, а не на содержание образования, для них важно получить хороший диплом, а не те знания, которые необходимы для профессиональной деятельности. Массовый по численности канал, по которому вузы набирают необучаемых студентов – это разные формы заочного, сокращенного, дистанционного и прочего обучения. «Студенты заочной формы обучения составляют значительный по численности контингент, по характеристикам базовой подготовки и мотивированности к учебе проигрывающий студентам – очникам. Данные опросов показывают, что ни престиж вуза, ни качество образования не являются для заочников существенными признаками при выборе вуза» [2, 90]. Некоторые студенты вообще приходят в тот или иной вуз для реализации совершенно других целей, например, студенты, успешные в спорте, музыке, актерстве, принимаются в вузы на целевое обучение. Их задача – не учиться, а показывать хорошие результаты на конкурсах, в соревнованиях, другими словами защищать честь вуза перед другими конкурентами в этой области. Ведь данный показатель в условиях нынешней конкуренции среди вузов очень важен. У таких студентов мотивация к учебе занижена, они знают, что получают хорошие оценки за то, что поют, танцуют и т.п.

Нельзя не упомянуть того факта, что нынешние студенты относятся к поколению, воспитанному в большей степени телевизором и компьютером, где они находят полную свободу для своих действий, в том числе основанных на асоциальных желаниях. В большей степени это касается компьютера с возможностью выхода в интернет для общения в социальных сетях, виртуальных игр и т.д. По утверждению самих обучающихся, они выбирают социальные сети, потому что там они находят свободу, свободу от контроля взрослых, свободу безнаказанно делать то, что категорически запрещено в реальной жизни (например, безнаказанно кого-либо оскорблять, высказывать свое, порой отрицательное мнение ...). В социальных сетях дети могут создавать желаемый образ и поддерживать его, проявлять свою индивидуальность, добиваться успеха и завоевывать популярность [1, 127]. У детей, которые проводят большую часть своего времени в интернете, постоянно перегружая свой мозг информацией, «атрофируется мотивация к обучению, им становится неинтересно, они не могут удержать внимание» [6, 75].

Многие студенты не хотят учиться в вузе, но их заставляют родители, в результате мы получаем совершенно не замотивированных обучающихся. Многочисленные исследования показывают, что существует связь между желанием ребенка поступать в вуз и социально-демографическими характеристиками его семьи. Чем богаче социальный ресурс семьи (в том числе выше образовательный статус родителей), тем больше вероятность того, что ребенок будет стремиться получить высшее образование [4, 51].

Таким образом, проблема мотивации студентов к обучению очень острая на сегодняшний день, поэтому преподавателям необходимо активизировать свою работу по вовлечению своих подопечных в процесс учебы, по прививанию интереса к получаемой специальности.

В системе высшего образования можно реализовать два направления деятельности, влияющих на мотивацию: воспитательная и учебная работа. Воспитательная работа в вузе помогает формировать у студентов необходимые моральные ценности. Необходимо проводить воспитательные мероприятия: развлекательные, обучающие, патриотические. Основная задача таких мероприятий – формирование заинтересованности у студентов к изучаемому предмету. Изучаемый предмет (независимо от того английский язык это или экономика) в этом случае становится не просто скучным академическим предметом, но и средством выражения себя в условиях игровой деятельности.

Учебная деятельность также направлена на повышение мотивации. На учебных занятиях отсутствует развлекательная составляющая, но, не смотря на это, методы обучения разнообразны. Так, повысить мотивацию студентов на занятиях можно такими способами, как: обмен студентами, приглашение зарубежных лекторов, проведение научно-практических, публикации статей в различных изданиях, защита курсовых и дипломных работ на иностранном языке.

Перечисленные направления работы со студентами помогают создавать атмосферу сотрудничества, веры в свои силы, активизируют общение студентов друг с другом и с преподавателями, что непосредственно ведет к повышению эмоциональной удовлетворенности, к успешному выполнению деятельности, и, в конечном итоге, к повышению мотивации к обучению.

Литература

1. Гуркина О.А., Мальцева Д.В. Мотивы использования виртуальных социальных сетей подростками // Социологические исследования. 2015. № 5. С. 123-130
2. Денисова-Шмидт Е.В., Леонтьева Э.О. Категория «необучаемых» студентов как социальный феномен университетов (на примере дальневосточных вузов) // Социологические исследования. 2015. № 9. С. 86-92

3. Колесникова Е.Ю., Новикова Е.М. Влияние семьи на формирование мотивации к получению высшего профессионального образования у учащихся с инвалидностью // Социологические исследования. 2014. № 4. С.124-131
4. Константиновский Д.Л. Опустеют ли аудитории вузов. Попытка опровержения прогнозов// Россия реформирующаяся: Ежегодник-2004/ Отв. ред. Л.М. Дробизева. – М.: Институт социологии РАН, 2004. С. 50-60
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Реформа образования глазами учителей и преподавателей: опыт социологического исследования / Т.А. Хагуров, А.А. Остапенко; Инс-т РАН; Рос. акад. соц. наук, Краснодар. регин. отд.- М.-Краснодар: Парабеллум, 2013. 107с.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб: Питер; М.: Смысл, 2003.

References

1. Gurkina O.A., Mal'ceva D.V. Motivy ispol'zovaniya virtual'nyh social'nyh setej podrostkami // Sociologicheskie issledovaniya. 2015. № 5. S. 123-130
2. Denisova-SHmidt E.V., Leont'eva E.H.O. Kategoriya «neobuchaemyh» studentov kak social'nyj fenomen universitetov (na primere dal'nevostochnyh vuzov) // Sociologicheskie issledovaniya. 2015. № 9. S. 86-92
3. Kolesnikova E.YU., Novikova E.M. Vliyanie sem'i na formirovanie motivacii k polucheniju vysshego professional'nogo obrazovaniya u uchashchihsya s invalidnost'yu // Sociologicheskie issledovaniya. 2014. № 4. S.124-131
4. Konstantinovskij D.L. Opusteyut li auditorii vuzov. Popytka opроверzheniya prognozov// Rossiya reformiruyushchayasya: Ezhegodnik-2004/ Отв. ред. Л.М. Дробизева. – М.: Институт социологии РАН, 2004. С. 50-60
5. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' // М.: Politizdat, 1975. – 304 s.
6. Hagurov T.A., Ostapenko A.A. Reforma obrazovaniya glazami uchitelej i prepodavatelej: opyt sociologicheskogo issledovaniya / T.A. Hagurov, A.A. Ostapenko; Ins-t RAN; Ros. akad. soc. nauk, Krasnodar. regin. otd.- M.-Krasnodar: Parabellum, 2013. 107s.
7. Hekhauzen H. Motivaciya i deyatel'nost'. SPB: Piter; M.: Smysl, 2003.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.101

Ланщикова Г.А.¹, Скрипникова Е.В.²^{1,2}Кандидат педагогических наук,

Омский государственный педагогический университет, факультет искусств

ТРАНСФОРМАЦИЯ И СТИЛИЗАЦИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННО-КОМПОЗИЦИОННОМ
ФОРМООБРАЗОВАНИИ

Аннотация

В статье раскрыта специфика формально-композиционного принципа трансформации и стилизации в изобразительном искусстве и дизайне, дан обстоятельный анализ этих двух принципов. Описаны этапы выполнения задания на трансформацию дерева, начиная с теоретического осмысления объекта, заканчивая его художественно-образным воплощением. В статье подчеркивается особая важность этих композиционных методов в художественной практике различных областей творческой деятельности человека, необходимость их использования в создании выразительного художественного образа.

Ключевые слова: трансформация, стилизация, композиция, формообразование.

Lanshchikova G.A.¹, Skripnikova E.V.²^{1,2}PhD in Pedagogy,

Omsk State Pedagogical University, Faculty of Art

TRANSFORMATION AND STYLIZATION IN ARTISTIC COMPOSITIONAL FORM CREATION

Abstract

In this article we disclosed different characteristics of formal and compositional principle of transformation and stylization in art and design, we gave the detailed analysis of these two aspects. We described the phases of realization of the exercise on the wood transformation, starting from the theoretical understanding of the object, ending with its artistic embodiment. Here we accentuate the importance of these compositional methods especially in practice of different areas of theoretical human activity, the necessity of its applying to create the impressing art form.

Keywords: transformation, stylization, composition, form creating.

Тема трансформации и стилизации в художественном образовании – одна из важнейших и интереснейших. В практическом курсе формальной композиции она играет одну из ключевых ролей, поскольку в ней с наибольшей отчетливостью выражаются художественные принципы композиционной организации изобразительного материала.

В современном мире широко представлены средства обработки изображений в компьютерной графике: графические редакторы для работы с растровой и векторной графикой. Наличие инструментов трансформации рисунка позволяет выполнять вращение, масштабирование, искривление и зеркальное отображение, также можно пользоваться различными фильтрами. Дизайнеры нередко прибегают к помощи механических электронных средств. Но на стадии обучения трансформированию более приемлемым методом является рисунок «от руки».

Трансформация (от позднелат. transformatio – превращение) – это преобразование формы, вида и существенных свойств объекта.

В дизайне и декоративно-прикладном искусстве трансформацию определяют как изменение, преобразование, переработку природных форм. Это один из приемов визуальной организации образного выражения, абстрагирования,

при котором выявляются наиболее характерные черты предмета, а несущественные детали мысленно отбрасываются. При трансформировании формы используют гиперболизацию, увеличение или уменьшение в размере отдельных частей, элементов, вытягивание, округление, подчеркивание угловатости и т.д.

Декоративная переработка может заключаться в изменении абриса предмета, превращении объемной формы в плоскостную, добавлении деталей, насыщении формы орнаментом, упрощение либо усложнение конструкции, выделении силуэта, представлении формы в необычном контексте, изменении реального цвета и т.п. В результате изобразительный мотив может приобрести символичность, орнаментальность.

Художественная трансформация не должна сводиться к простому украшательству, форма должна быть связана со средой, подчеркиваться, выявляя назначение предмета, отвечать принципу тектоничности, выстраивания системы связей отдельных частей и элементов в единую целостность произведения.

Следует учитывать закономерности визуального восприятия формы, пропорций, плоскостности или объемности, контрастности, фона и др. Более простая по силуэту форма, к примеру, читается быстрее; более характерным является изображение головы в профиль, а руки – в таком ракурсе, чтобы были видны все пальцы.

Обычно при работе над формой одновременно применяют и трансформацию и стилизацию, поскольку один прием дополняет другой и работает на развитие основной пластической идеи, темы. Иногда эти два понятия отождествляют.

Стилизация представляет собой декоративное обобщение изображаемых объектов с помощью ряда условных приемов изменения формы, объемных и цветовых отношений. Трансформация же означает большую степень преобразования формы в изображения, утрирование, как, например, в шаржах.

Следует сказать, что термин «стилизация» также применяют, определяя подражание какому-либо стилю, направлению, использование его черт. В этом случае стилизацию можно назвать внешней, поверхностной, не имеющей индивидуального характера.

Стилизовать, преобразовывать форму можно по собственному признаку (длинношей жираф) и по привнесенному свойству (мудрая сова). В первом случае используется, как правило, «изобразительный» путь обобщения, а во втором – «неизобразительный»: ассоциативный, основанный на наблюдении и жизненном опыте.

В качестве объекта для трансформации могут выступать не только натурные зарисовки, но и, также, детские рисунки или фотографии.

Для практической проработки формально-композиционных принципов трансформации и стилизации необходимо брать не какой-либо конкретный предмет, а общее понятие: дерево, птица, растение, животное и т.п. Так, если, например, темой работы является «дерево», то подразумевается не какое-нибудь конкретное дерево: ель, береза, дуб, а дерево как понятие, которое требуется проанализировать во всей полноте его содержания.

Опираясь на вышеизложенное, можно выделить условно этапы выполнения задания на творческую переработку для студентов.

1 этап. Подготовительный. Анализ предметного содержания и теоретическое осмысление объекта. Выявление системно-структурной характеристики анализируемого понятия. Выделив необходимые элементы, их системообразующие связи, следует описать более подробно свойства и характеристики объекта в целом и каждый элемент в частности (по собственному или заданному свойству). Можно изначально сделать это описание в устной или письменной форме, сформировать замысел.

2 этап. Стилизация. Абстрагирование, уход от внешнего подражания, от стереотипа, связанного с этим понятием. Выявление наиболее типичных черт объекта; отказ от всего случайного, поверхностного, от стереотипа формы за счет раскрытия содержания общего понятия, анализ смысловых частей, необходимых для творческого обобщения. Выбор основного системообразующего начала. Выявление главных конструктивных частей: крона, ствол, корни. Далее, в зависимости от замысла, возможен отказ от одной из этих частей, например, корней.

Процесс, стилизации должен осуществляться не только на основе внешне воспринимаемого признака, но и по внутреннему свойству, который может даже не наблюдаться визуально. Такие свойства дерева как стройность, гибкость, колючесть воспринимаются непосредственно и, в процессе стилизации, не представляют трудной задачи для студента. В случае же создания образа на основе «внутренних» свойств, таких как высокомерность, колкость, болезненность, стилизация приобретает большую сложность.

Выбрав для работы определенные признаки и свойства, обучающийся определяет необходимый комплекс выразительных средств для формально-образного изображения.

3 этап. Трансформация. Дальнейшее выявление образа через заострение наиболее характерных черт, привнесение необходимых элементов. Трактовка природных мотивов может производиться в линейном решении, пятновом, в том числе точечном, линейно-пятновом. Линия может быть ломанной, жесткой, а может быть и плавной, округлой. Пятно может всецело или частично заполнять форму.

Можно использовать разнообразные стили работы – фольклорные, фантазийные.

На основании выделенного свойства объекта производится графическая трансформация важнейших структурных элементов, с одним формообразующим началом, для дерева это – корневая система, ствол, ветви, крона. Этот прием должен привести к целостности композиционного образа на основе доминирующего признака.

Общее формообразующее начало способно подчинить в итоговой композиции масштаб, пластику, ритм, пространство и другие характеристики изображаемого объекта. Только при этом условии достигается необходимый уровень художественной выразительности.

Практика использования принципа стилизации в разнообразных областях художественной деятельности, таких как живопись, графика, скульптура, архитектура, декоративно-прикладное искусство показывает, что в его основе может лежать не только определенное свойство или признак. Стилизация может осуществляться и на базе одного элемента. Такой процесс стилизации будет более лаконичным, приведет к созданию почти условного образа, когда предмет еще прочитывается, или когда практически не прочитывается, трансформируясь в формальный знак.

Именно для образов сильной трансформации требуется тонкое чувство меры, чтобы образная структура воспринималась естественно и органично, не утрачивая выразительности и различимости.

Литература

1. Дагдидян К.Т. Декоративная композиция: учеб. пособие для вузов. -3-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 312 с.
2. Крючкова К.К. Композиция в дизайне. Организация плоскости. Формирование знаков: учеб.-метод. пособие. – К-н-А.: Жук, 2009. – 425 с.
3. Стародуб К.И., Евдокимова Н.А. Рисунок и живопись: от реалистического изображения к условно-стилизованному: учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 190 с.
4. О.Л. Голубева .Основы композиции: учеб. пособие. – М.: Изобразительное искусство, 2008. – 143 с.

References

1. Dagldijan K.T. Dekorativnaja kompozicija: ucheb. posobie dlja vuzov. -3-e izd. – Rostov n/D: Feniks, 2011. – 312 s.
2. Krjuchkova K.K. Kompozicija v dizajne. Organizacija ploskosti. Formirovanie znakov: ucheb.-metod. posobie. – K-n-A.: Zhuk, 2009. – 425 s.
3. Starodub K.I., Evdokimova N.A. Risunok i zhivopis': ot realisticheskogo izobrazhenija k uslovno-stilizovannomu: ucheb. posobie. – Rostov n/D: Feniks, 2009. – 190 s.
4. O.L. Golubeva .Osnovy kompozicii: ucheb. posobie. – M.: Izobrazitel'noe iskusstvo, 2008. – 143 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.122

Леготкина Л.Р.¹, Лопатина А.Б.²

^{1,2}Кандидат педагогических наук,

Пермский национальный исследовательский политехнический университет

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК НА ОРГАНИЗМ СТУДЕНТОВ

Аннотация

Данные материалы описывают закономерности, развивающиеся в организме студентов под действием гормональных перестроек и физических нагрузок. Организм студентов, проходя все периоды и этапы своего роста и становления, под действием гормонального перепада уровней, регулирующих антропометрические данные, биологически активных веществ, имеет склонность к тому, что биологический возраст студентов, опережает хронологический. Такая ситуация фиксирована у студентов, участвующих в проводимом исследовании.

Ключевые слова: студенты, организм, возраст.

Legotkina L.R.¹, Lopatina A.B.²

^{1,2}PhD in Pedagogy,

Perm National Research Polytechnic University

THE IMPACT OF PHYSICAL STRESS ON THE STUDENTS

Abstract

These materials describe the patterns that develop in the body of students under the influence of hormonal changes and physical activity. The body of students passing all periods and stages of its growth and formation, under the influence of hormone levels drop, regulating the anthropometric data, biologically active substances, has a tendency to the fact that the biological age of the students ahead of chronological. This situation fixed at the students involved in the research.

Keywords: students, body, age.

Статья изъята

Статья изъята

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.123

Леготкина Л.Р.¹, Лопатина А.Б.²

^{1,2}Кандидат педагогических наук,

Пермский национальный исследовательский политехнический университет

МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ БИОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗРАСТА СТУДЕНТОВ

Аннотация

Данные материалы описывают методику применения способа оценки биологического возраста студентов, во время проведения занятий физической культурой. Для объективизации данных эффективности проведения занятий физической культурой, была использована хорошо зарекомендовавшая себя методика определения биологического возраста студентов непрофильных, по физической культуре, высших учебных заведений, на которую все студенты отреагировали положительно, с интересом, что проявилось в посещении всех занятий.

Ключевые слова: студенты, организм, возраст.

Legotkina L.R.¹, Lopatina A.B.²

^{1,2}PhD in Pedagogy,

Perm National Research Polytechnic University

METHOD FOR DETERMINING THE BIOLOGICAL AGE OF STUDENTS

Abstract

These materials describe the method of application of a method for evaluating the biological age of the students during physical training. For objectification of data efficiency of physical training, it has been used well-proven method of determining the biological age of the students of non-core, on physical training, higher education institutions, to which all students have responded positively, with interest, which was manifested in attendance at all sessions.

Keywords: students, body, age.

Статья изъята

Статья изъята



Все статьи, опубликованные в «Международном научно-исследовательском журнале», загружаются в РИНЦ.

Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) — библиографическая база данных научных публикаций российских учёных. Для получения необходимых пользователю данных о публикациях и цитируемости статей на основе базы данных РИНЦ разработан аналитический инструментарий ScienceIndex.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.076

Майдибор О.Н.

ORCID: 0000-0002-1825-0023, Кандидат педагогических наук,

Высшая школа архитектуры, дизайна и искусств Архитектурно-строительной академии

Донского государственного технического университета

**ОСНОВНЫЕ СМЫСЛЫ ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО ПОДХОДА В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ
БАКАЛАВРОВ-ДИЗАЙНЕРОВ****Аннотация**

Художественная педагогика, как аспект эффективности в подготовке студентов изобразительного профиля. Инновационный подход в развитии художественной педагогики на основе цивилизационного подхода. Понимание сущности искусства, как алгоритма преобразования окружающей действительности молодыми дизайнерами. Переосмысление истоков искусства и его значимость в современном образовании. Система профессиональной подготовки дизайнеров требует систематического обновления, возможности вариативности и реакции на современное, развивающееся мировое сообщество.

Ключевые слова: художественно образование, изобразительное искусство, методика, модернизация, дизайн, инновация, культура, художественный стиль.

Maydibor O.N.

ORCID: 0000-0002-1825-0023, PhD in Pedagogy, Graduate School of Architecture,

Design and Art of Architecture and Construction Academy Don State Technical University

**THE BASIC MEANING OF CIVILIZED APPROACH DURING THE PREPARATION OF BACHELOR'S
AND DESIGNERS****Abstract**

Art pedagogy as an aspect of effectiveness in preparing students of fine profile. An innovative approach in the development of artistic pedagogy by civilizational approach. Understanding the essence of art as a conversion algorithm of reality young designers. Rethinking the origins of art and its importance in the modern education. The vocational training system designers require systematic updating, possibility of variation and response to modern, evolving global community.

Keywords: art education, art, technique, modernization, design, innovation, culture, art style.

Художественная педагогика владеет множеством принципиальных позиций, факторов, аспектов исследований в том или другом культурно-историческом слое. Широко известна методика Н.Н. Ростовцева, В.С. Кузина с геометрическим методом, методика эмоционально-композиционного отражения действительности Б.М. Неменского, методика, построенная на аспекте культуuroобразности, А.А. Прищепы, артефактов И.М. Власовой и мн.др. Но исследователи не использовали в методике изобразительного искусства естественно-научный и цивилизационный аспекты. Естественно-научный аспект во многом связан со структурой флоры и фауны с основами анатомии человека, животных и насекомых с особенностью формообразования в живой природе. Данный аспект хранит огромное количество эффективных приемов в познания живой природы и преобразование полученных образов в студенческих учебно-творческих работах.

Цивилизационный аспект в данной статье раскрывается более подробно и отражает попытку приоткрыть тайну исторического творческого процесса первобытных художников их приемы и способы изображения. Удивительным образом искусство далекого прошлого перекликается с современным искусством. Данное обстоятельство выводит на абсолютно новый уровень понимания значения творчества как процесса для человека, для мирового сообщества. Искусство при своей сложности и привилегированности становится еще сложнее как вид жизнедеятельности человека. Противоречия обнаруживаются как во внутренней структуре, так и во взаимодействии с внешними структурами как смежных, так и отдаленных научных теорий.

Высокий профессиональный уровень выпускника по направлению дизайн определяется задачами, решаемыми промышленностью и сферой услуг, т.е. рынком труда и востребованностью специалиста данного профиля со способностями модернизировать, изменить или улучшить качество и востребованность товара на мировом рынке. Проблема настолько серьезна, что однозначное и безапелляционное решение вряд ли возможно. Изменения широкомасштабно происходящим в мировом сообществе быстротечны, непредсказуемы и парадоксальны, что складывается впечатление, что прогнозирование или систематизация, корректировка, понятие «опережающее развитие» практически неосуществимы. Финансовые и промышленные кризисы, спад производства, уменьшение платежеспособности населения характеризуются социальным обнищанием и провалом мирового сообщества в дальнейшем медиакультурном и индустриальном развитии. Современные промышленные и социальные круги не способны не только контролировать ситуацию в народном хозяйстве, но и предупредить возникновение тех или иных кризисных ситуаций.

Изобразительное, прикладное искусство, дизайн в описываемой ситуации не только не востребовано, но и сама структура искусства переживает данный кризис, включая сферу образования. Казалось бы, что любая образовательная антикризисная программа не эффективна и утопична, но глубокое изучение и систематизация исторических вех в дизайн-образовании подтверждают обратное. Именно в периоды экономического спада и кризиса многих общественных систем происходил прорыв в той или другой образовательной среде.

Инновации в образовании происходили не с оглядкой на прошлое, а с подготовкой, скрупулезного научного анализа востребованности специалиста нового времени и не с учетом долгосрочных перспектив с учетом решения насущных проблем современного общества. Следовательно, современная образовательная система должна отвечать следующим принципам:

- мобильности

- краткосрочности
- емкости
- базисности

Промышленный кризис обуславливает поиск новых материалов, более экономичных, технологичных и качественных по физико-химическим свойствам. Таким образом, возникают факторы поиска и разработки новых конструкций со свойственным данному материалу и эстетического вида. Эстетика изделия порождает моду, а мода в свою очередь повышает спрос изделия. В тоже время мода на что либо предполагается, что мода это не только одежда, но и все товары общего спроса, включая дома, квартиры, автомобили, картины и мн.др. И так мода быстротечна, следовательно, моде, поддерживать имидж необходимость современного общества. Следовательно, и инновационные технологии и новый художественно-эстетический образ должен все время перерождаться, пересоздаваться и значит мобильность преобразования учебного процесса должно быть заложено в структуре образования. В данной связи необходимо обозначить педагогические технологии, технологии связанные с технологическими процессами промышленного производства. Современные промышленные технологии автопроизводства позволяют типизировать производственный процесс и использовать узлы и агрегаты с разной переконпоновкой в различных моделях автомобилей, изменяя лишь эстетический облик автомобиля.

IT-технологии формируя 3D модель позволяют быстро изготовить матрицы для промышленного процесса способного штамповать неограниченное количество кузовных деталей абсолютно нового эстетического облика, повышая спрос и как бы создавая новые модели, на самом деле, это кластер способный при рестайлинге использовать прежние узлы и агрегаты. Соответственно новые материалы, новые технологии, новые достижения химической промышленности обуславливают профессиональную деятельность дизайнера на качественно новом уровне и алгоритм мобильности образовательного процесса должен быть предоставлен с учетом условий производства, социума, дизайна.

В современном мире каждый год становятся ненужными тысячи профессий. Следовательно, структура образования высшей школы должны иметь ограниченный временной промежуток, чтобы восполнять необходимые производственные силы. Краткосрочное обучение должно включать скрупулёзно отобранный арсенал профессиональных качеств бакалавра, способности идентифицировать свои умения и знания в новых условиях, транслировать компетентностный формат личностных качеств. Эффективным решением краткосрочного обучения бакалавров могут явиться производственные кафедры, организуемые в структуре производственной единицы. Реальное производство, реальный студент, реальные требования – наиболее высокое качество подготовки и мониторинг результатов труда и компетенций бакалавра.

Историческое прошлое раскрывает сущность искусства, его значение для общества. XVIII тысяч лет до н.э. в Испании, выдающиеся способности художников и скульпторов того времени. XV век до н.э. барельеф 30 м в пещере. Реализованный художественный замысел определенной социальной группы. Найдены предметы прикладного искусства «Мадленский период». Отверстия для развешивания – разграничения пространства – зонирование. Различные приемы обработки материалов. Неандертальцы. Реконструкция лица современного человека пластины использовались для многократного нанесения рельефов – старое затиралось и наносилось новое. (Валь-Камоника) следы на камне. Выработанный единый художественный стиль идентичен по пластике форме упряжи и многому другому в разных пещерах на расстоянии до 1 тыс.км. Мадленская культура встречается и в Египте. На высоких скалах, с которых наблюдается долина Нила, изображены животные широкомасштабным панно, более 40 метров длиной, на котором изображено более 25 видов парнокопытных и

Выработанную манеру или даже художественный стиль можно обозначить как натурализм с использованием стилизации. Древний художник, обладая высокой степенью мастерства, удивляет не только лаконичностью изображенного, но и множеством загадок творчества. Предполагая, что у скульптора был ограниченный и примитивный набор инструментов, тем не менее, камень обработан довольно тщательно. Ученый склоняется к тому, что тысячелетия назад камень был гораздо мягче, но данный аргумент довольно сомнителен. Камень как любой другой минерал растет, увеличивается, твердеет и т.д., так же как в любой структуре у нем есть мягкие и твердые слои и еще направление роста кристаллов. Каждый каменотес знает, что рубить камень нужно по направлению роста кристаллов он легче скалывается и сколы происходят в желаемом или предполагаемом месте. Таким образом, можно использовать естественную природную форму, образующую составляющую. Т.е. в природной форме обозначить то или другое животное. Но это не происходит. Древний скульптор рубит не тот образ животного, который подсказывает ему камень, а реализует свой авторский образ. Можно утверждать даже об определенном каноническом образе, который сформирован социумом или под воздействием других обстоятельств, но изображения в различных стоянках древнего человека идентичны, причем идентичность наблюдается не только в схеме изображения анатомических характеристик животных, пропорций, абриса, пластики, но и деформаций, анатомических аномалий животных. Но самое удивительное это то, что совпадает масштаб изображений, т.е. изображения идентичны и накладываются друг на друга вне зависимости от места нахождения наскальных или пещерных изображений. Следовательно возникает большое количество вопросов, связанных со структурными и системными парадигмами формирования изобразительного искусства как виды деятельности древнего человека.

1. Общественное, историческое и индивидуальное сознание
2. Социальная значимость художника в древний период
3. Профессиональная дифференциация
4. Система приобретения знаний изобразительного искусства
5. Каноническая система изображения
6. Обеспечение изобразительными материалами и инструментами

Семь тысяч лет назад на Балканах племена добывали, обрабатывали и изготавливали инструменты и оборудование из меди. Что свидетельствует о прорыве развития общественного сознания в определенный исторический период.

Ремесленный подход в условиях современной образовательной системы не возможен. Не потому, что обучение ремеслу качественно низкий уровень получения профессиональных навыков, и не потому, что тип обучения мастер-ученик соответствует низким результатам труда, а потому что для данного цикла требуется большее количество времени и этот временной промежуток может составлять годы, а за это время происходит не только моральное старение оборудования, но и становятся неликвидными продукты производства, включая знания, умения и навыки.

Литература

1. Власова И.М. Формирование профессионализма дизайнеров средствами архетипов. Монография. – Ростов н/Д: FOUNDATION, 2014 – 136 с.
2. Кузин В.С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальных классах. – М., 2011
3. Неменский Борис Михайлович // Кто есть кто в современной культуре: В 2 вып. / Гл. ред. С. М. Семенов, авт. и сост. Н. И. Шадрин, Р. В. Пигарев и др. – М.: МК-Периодика, 2006-2007.
4. Прищепа А.А. Теория и практика художественного образования (личностно-ориентированный культуросообразный контекст). Монография. – Ростов-на-Дону, 2003. – 192 с.
5. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. Учебник. – М.: Агар, 2000. – 251 с.

References

1. Vlasova IM Formation of professional designers means archetypes. Monograph. - Rostov n / D: FOUNDATION, 2014 - 136 p.
2. VS Kuzin Fine art and technique of its teaching in the primary grades. - M., 2011
3. Nemensky Boris // Who's Who of contemporary culture: in 2 vol. / Ch. Ed. SM Semenov, aut. and comp. NI Shadrin, RV Pigarev etc. -. M.: MK-Periodicals, 2006-2007.
4. Prischepa AA Theory and practice of art education (student-centered culture-context). Monograph. - Rostov-on-Don, 2003. - 192 p.
5. NN Rostovtsev Methods of teaching art in school. Textbook. - M.: agar, 2000. - 251 p.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.026

Макеева А.Г.

Кандидат педагогических наук,

Институт возрастной физиологии российской академии образования

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВЕДЕНИЯ, СВЯЗАННОГО С ПИТАНИЕМ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ КАК НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ ПРАВИЛЬНОМУ ПИТАНИЮ

Аннотация

В статье представлены результаты исследования, цель которого - изучение поведения подростков 14-15 лет, связанного с питанием. На основании полученных данных выделены основные задачи, на решение которых должно быть направлено обучение правильному питанию.

Ключевые слова: поведение, питание, правильное питание, образовательные методики, профилактика, избыточный вес, ожирение.

Makeeva A.G.

PhD in Pedagogy,

Institute of Developmental Physiology, Russian Academy of Education

RESEARCH OF TEENAGERS' NUTRITION BEHAVIOR AS A FIRST STEP OF DEVELOPING NUTRITION EDUCATIONAL PROGRAM

Abstract

Results of nutrition behavior study among 14-15 y.o. students are presented. The study allows to identify key challenges, which can be overcome with the help of nutrition education program aimed to teenagers. The main topics are prevention of obesity due to teaching students maintain a healthy energy balance, developing of positive attitudes towards healthy products in order to motivate students to consume them regularly, promoting school nutrition and development of teenager's ability to make positive food choices themselves.

Keywords: nutrition, behavior, health nutrition, educational interventions, prevention, obesity, overweight.

Nutrition behavior studies nowadays are used in many spheres of non-communicable diseases prevention. They are very popular in the educational sphere too where they are usually conducted to evaluate the results of educational interventions aimed to different target groups [1, 2]

One of the projects where such kind of wide-scale research is run every 3 years is Healthy Kids Program - the most popular nutrition educational program in Russia. Nutrition behavior studies are a very important tool to renovate the Program contents and improve the methods of nutrition education [4, 3].

But nutrition behavior studies are beneficial not only for ongoing programs. They can be very helpful in making a new program as well. The studies allow to reveal key issues that could be addressed by means of nutrition education and formulate the list of actual topics for the new target groups.

Methods

The research was conducted before the start of development of a new module of Healthy Kids Program (see above) aimed at 14-15 y.o. students.

The research involved 450 adolescents of 14-15 y.o. (456 girls and 516 boys) from two Russian regions. Information was collected through a questionnaire, developed by the specialists of Institute of Developmental Physiology. The questionnaire included two types of questions.

The first type of questions was focused on routine details of the day before the survey – student's menu, number of meals, places for eating, physical activities, and daily schedule. The second types of questions was aimed to reveal general characteristics of students' life – their awareness about healthy lifestyle, their taste preferences, interest in sport, what types of sport activities they prefer, their involvement in sport activities, etc.

The study results gave clear understanding of the key issues that could be reached with the help of nutrition education and main focuses of our new program.

The main characteristics of students' lifestyle.

Students spent most of their time on sedentary types of activities (mainly on learning) having classes at school (6-7 hours) and doing homework (2-3 hours). Increased sedentary behaviors, caused by excessive school load are a serious risk factor of several diseases including overweight and obesity. How can nutrition education take part in reducing negative influence of sedentary lifestyle?

Nutrition Program should educate students about the need for maintaining a healthy weight and shape ideas about the energy of their ratio. Teenagers should know which products are high in calories, why they should not eat those products too often, which products are low in calories and can be consumed as snacks instead of energy food (yogurt, fruits, cereal bar and etc).

Unfortunately, students' involvement in real physical activities is not enough. Only 32% of the respondents had sports or dancing class the day before the research and only 37 % of the students reported that they did sport or took dancing classes regularly (2-3 times a week).

Herewith, physical activities are popular among students. Most students mentioned that they liked to take part in school sport activities (school championships, contests and etc.) regularly and would like to do it more often.

So, most of our respondents don't need additional promotion of sports; they just need opportunity to realize their real interest in sports. One of the real ways to do it is development of sport school environment (school sport clubs, extracurricular sports activities and etc.).

Students' awareness about healthy life style. Students are well educated in the sphere of health nutrition – they know about health nutrition regime, ratio, rules of hygiene and etc.

These results were not surprising for us. Special information about healthy lifestyle is widely presented in Russian school curriculum – topics about nutrition are included in Biology, Natural History, Chemistry courses as well as in extracurricular activities.

So the level of students' awareness about nutrition and healthy lifestyle is generally high. Do they need to get special nutrition education? What role does students' awareness play in their real nutrition?

Nutrition regime of students. Only 37% of the students asked had 4-5 meals the day before the research, 38% had 3 meals and 30% of the respondents had an absolutely unhealthy regime: they mentioned about 2 meals only. Lunch is the most common meal: all our respondents had lunch the day before the research.

Only 70% of the students had breakfast. 67% of our respondents mentioned dinner. Afternoon snack is skipped by most students, only 21% of respondents reported about the meal in their questionnaires.

What kind of educational interventions can be effective in this case? Important objective of nutrition Program is to teach teenagers plan their day in advance not to miss meals and eat regularly (to visit school canteen, take lunch box if they do not have time to eat at home or in school and etc). At the same time teachers and parents should be encouraged to control students' nutrition too.

Places for eating. Home is the main place for student's nutrition. All students had dinner at home, many of them had home lunch and breakfast. School is the second location where students eat - 38% of students ate at school canteen the day before research.

Despite the fact that only 7% of the students ate at a café the day before the research we should not underestimate the role of public nutrition for our target groups. 20% of our respondents reported that they ate in a café regularly (8% - every week and 12%- several times a month).

Most of the teenagers (88%) reported that they had pocket money for buying food and 65% bought some snacks in a school canteen or in supermarkets the day before the research.

So our respondents usually have lots of opportunities to choose their meals themselves that highlights the need to teach student to regulate their ration themselves. They should know how to choose healthy food for snack, to be able to clarify expiration date and evaluate nutrition value of products by label, to be familiar with laws protecting the rights of consumers.

Students menu. To learn more about the specifics of the students' ration a special list of the most typical products and dishes (soup, meat, cereals, fish, dairy products, fresh vegetables and fruit, snacks) was included in the questionnaire. Students had to mark what they had eaten the day before the research.

It was revealed that the menu of quite a number of students did not include products which should be consumed daily according nutritionists' recommendations - dairy products, soups, cereals, fresh fruit. It is of major concern that the popularity of vegetables and fish was minor - only 36% of the students ate vegetables and only 20% of them – fish. At the same time 43% of the respondents reported consuming snacks (cheeps, cookies and etc).

Why is consumption of many healthy products and food by students not enough?

We asked students to mark the food they liked and disliked in the list of products and dishes.

There is a link between students taste preferences and specifics of their menu. Most popular products were mentioned by students as a part of their yesterday menu very often. At the same time such less popular products as fish and vegetables were mentioned only by 12% of students.

So lack of popularity of some healthy products is one of the factors restricting their consumption by students. Nutrition education should include interventions aimed to promote healthy taste preferences among students and form positive attitudes towards healthy food.

At the same time some healthy products insufficiently consumed by students (soup, dairy products) do not need any special promotion because they are popular enough among them. Our research highlighted a peculiar interconnection between the actual menu of our respondents and the place where they eat. Thus students who visited a school canteen the day before research are less likely to consume junk food and sweets, and more likely to eat soups, vegetables, dairy products in comparison with their peers who ate only at home or in a café.

Table – Places for eating and students menu.

Products	Students who did not eat in school canteen the day before research (n=312)	Students who ate in school canteen the day before research (n=138)	Significance level
Meat	89	94	N/S
Fruits	90	85	N/S
Soup	44	66	P<0,05
Dairy products	33	58	P<0,001
Junk-food	52	35	P<0,001
Vegetables	35	55	P<0,001
Fish	14	11	N/S

How can nutrition education make healthy food more available for our respondents? As we can see, school canteen is an effective source to provide teenagers with healthy and balanced diet. So, first of all, we should promote school nutrition among teenagers, motivate them to visit school canteen more often. Different educational activities can be used to achieve it: culinary master classes conducted by canteen staff, contest of students projects «Best design for our canteen», events like «Breakfast with celebrities» (famous people – artists, scientists, politics visit school and have breakfast with students) and etc.

To improve students' diet special education interventions aimed at parents are needed to raise their interest in healthy nutrition and motivate them to control regime and ration of their children. The last point is of the most importance, because parents of teens do not pay enough attention to their children's nutrition. Only 28% of the respondents mentioned that their nutrition was regularly controlled by their parents.

So effective educational interventions aimed to adolescents on five main goals:

- Decreasing the risk of obesity by teaching students to analyze caloric value of their menu, reduce calorie-rich dietary components and maintain a healthy energy balance.
- Developing of positive attitudes towards healthy products among students in order to motivate students to consume them regularly.
- Promoting school nutrition among teenagers in order to improve students' diet..
- Designing special educational strategies for parents to increase their awareness about the benefits of healthy nutrition for their children.
- Raising children's determination to make positive food choices themselves and Improving their ability to select healthy food and follow healthy regime.

References

1. Habib-Mourad C., Moore H.C. Health-E-PALS: promoting Healthy Eating and Physical Activity in Lebanese school children – intervention development // Education and Health. - 2014. - № 32 (1). – P. 3-8.
2. James A. Unhealthy weight: Changing the attitude and behavior of Liverpool's children and young people // Education and Health. – 2015. - № 33(3). – P. 77-81.
3. Makeeva A.G. Scientific base of nutrition culture promotion // Education. - 2011. - №15. - P.182-192.
4. Makeeva A.G. What can be changed by nutrition education? Evaluation of the educational influence on children's behavior and nutritional knowledge // Education and Health. - 2015. - № 33(1). - P.14-19.

References

1. Хабиб –Мурад С., Мур Х.С. Продвижение правильного питания и физической культуры среди ливанских школьников//Образование и здоровье. - 2014. - № 32 (1). – С. 3-8.
2. Джеймс А. Избыточный вес: Изменение представления и поведения ливерпульских детей и подростков // Образование и здоровье. – 2015. - № 33(3). – С. 77-81.
3. Макеева А.Г. Научные основы формирования культуры питания// Образование. - 2011. - №15. - С.182-192.
4. Макеева А.Г. Что может быть изменено за счет обучения правильному питанию? Оценка влияния образовательных программ на поведение и знания детей. // Образование и здоровья. - 2015. - № 33(1). - С.14-19.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.017

Матвиенко Т.Н.¹, Матвиенко Е.А.²¹Директор МОУ СШ №101 г. Волгограда, кандидат педагогических наук,²начальник кафедры философии Волгоградской академии МВД России, кандидат философских наук, доцент**ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА И ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК
ДВУЕДИНАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ****Аннотация**

Одной из новых задач современной системы образования становится воспитание толерантности, что особенно актуально в условиях нарастающей глобализации. Взаращивание культуры толерантности в сфере взаимодействия культур, народов, цивилизаций сегодня не имеет альтернативы. В то же время толерантность имеет границы. Неприемлемо попустительское отношение к распространению деструктивных идеологий и моделей поведения. Толерантное отношение к тем социальным силам, которые стоят на позициях принципиальной интолерантности, самоубийственно для общества. Задача педагогического сообщества видится нам как раз в том, чтобы, воспитывая подрастающее поколение в духе толерантности, в то же время сохранить здоровое ядро личности и культуры.

Ключевые слова: толерантность, патриотизм, культура, педагогическое сообщество, воспитание, глобализация.

Matvienko T.N.¹, Matvienko E.A.²¹Director of the Volgograd school № 101, PhD in Pedagogy,²chief of chair of philosophy the Volgograd Academy of the Ministry of the Interior of Russia,

PhD in Philosophy

FORMING OF PATRIOTISM AND TOLERANCE LIKE A DUAL MISSION OF MODERN PEDAGOGY**Abstract**

The upbringing of tolerance is becoming one of the new challenges of modern educational system. This aim is especially relevant in the in the context of growing globalization. Nurturing a culture of tolerance in the sphere of interaction between cultures, nations, civilizations has no alternative today. At the same time tolerance has its own limits. Permissive attitude to the spreading of destructive ideologies and behaviour patterns is unacceptable. Tolerant attitude to those social actors whose viewpoints is fundamental intolerance is suicidal for society. The both missions of pedagogical community is the upbringing of tolerance and at the same time the preservation of healthy core of personality and culture.

Keywords: tolerance, patriotism culture, pedagogical community, upbringing, globalization.

Мир постмодерна, в котором все мы вынуждены существовать – мир развивающийся, динамичный, постоянно трансформирующий привычные нам социальные институты. Разумеется, все сказанное относится и к системе образования. В ее рамках приходится решать воспитательные задачи, ранее не стоявшие перед педагогами в принципе. Речь идет, в числе прочего, о необходимости воспитания толерантности (что особенно актуально в условиях нарастающей глобализации).

Однако, выступая как мощнейший фактор движения к толерантности, глобализация современного мира параллельно создает условия, затрудняющие диалог культур и цивилизаций. К таковым можно отнести нарастающее многообразие мира, осязаемую социальную поляризацию в мире, высвобождение энергий социального хаоса вследствие упразднения биполярной структуры человеческого сообщества, рост религиозного фундаментализма и воинствующего национализма, стремление Запада спастись в одиночку (концепция "золотого миллиарда"), неспособность старых международных институтов обеспечить надежную и гарантированную защиту любой культуры и цивилизации в новых условиях существования человечества и др. Необходимо также указать на нежелание (а возможно, и неспособность) западной цивилизации отбросить свои претензии на статус «спасителя человечества», привычку не вести равноправный диалог с другими цивилизациями, но становится в позицию всезнающего, преисполненного ригоризма ментора. К тому же глобализация все отчетливее порождает и тенденцию к локализации – к возрождению (а иногда и возведению в культ) сугубо местных ценностей и институтов. «Встреча» глобального и локального порождает феномен их сложного и противоречивого взаимодействия – глокализации.

Игнорируя эту очевидную тенденцию, апологеты глобализации считают условием прогрессивного развития социума возможно более широкую экспансию евроатлантической цивилизационной модели на иные регионы планеты. Однако у нашего народа свои ценностные бытийные основы. Ценности же «общечеловеческие» (читай: западные) зачастую воспринимаются резко негативно. Критике подвергается чудовищная примитивизация внутреннего «космоса», прогрессирующая девальвация в сознании человека интеллектуальных, эстетических, этических ценностей, культ потребительства, безудержный, разрушающий все вокруг себя гедонизм. Разумеется, перечисленные проблемы напрямую затрагивают и все звенья образовательной системы Российской Федерации.

В условиях растущей социальной нестабильности, углубления экономического кризиса, изменения условий существования личности в социуме, формирования новых параметров социализации личности степень значимости проблемы толерантности резко возрастает. Ее актуальность усиливается интенсификацией процессов социальной миграции, становлением мультикультурного общества. Изменение этнической и конфессиональной карты интенсивно происходит и в Российской Федерации.

Проблема толерантности в наши дни приобрела поистине интернациональный характер. Именно ее решение в перспективе может помочь развязать узлы бесчисленных кровотокающих и «замороженных» конфликтов. Достижение компромиссов в диалоге конфликтующих сторон невозможно без определенного уровня взаимной терпимости, принятия культурных отличий, отрицания монополии на обладание кем бы то ни было абсолютной истиной.

Глобализация современного мира постоянно напоминает человечеству о том, что мы едины в своем многообразии, что дифференциация точек зрения на сходные явления и процессы не может быть элиминирована в силу глубоких культурных различий. Эта дифференциация выступает постоянным источником социальных рисков как

для отдельных социальных акторов, так и для мира в целом. Налицо повторение исторической ситуации, возникшей в Новое время в период кровопролитных межконфессиональных столкновений в Европе. «Лекарством» от этой «болезни» как раз и стало «обретение гражданства» понятием «толерантность».

До недавнего времени широчайшее распространение имела опасная иллюзия, что историческое развитие человечества неизбежно ведет к росту культурной однородности. Это, как считалось, с неотвратимостью формирует в мире культуру толерантности. Тезис о существовании общеобязательных и общезначимых, то есть независимых от исторических и культурных условий ценностных оснований человеческого бытия, был своего рода «символом веры» для подавляющего большинства мыслящей публики как на Западе, так и за его пределами. Потребовалось приложения экстраординарных усилий для того, чтобы хотя бы слегка пошатнуть эту «европоцентристскую религию». Свой вклад в ее начавшийся коллапс внесла и глобализация. В ходе последней стал очевиден крах западного социального макропроекта в области обеспечения международной безопасности.

Принципы демократии, плюрализма и толерантности из краеугольных камней аксиологической системы западного социума все стремительнее трансформируются в принципы инструментальные, используемые избирательно. Сегодня очевидно, что действие этих принципов ограничивается внутрицивилизационным пространством партийно-политического плюрализма, практически не применяясь в отношениях Евроатлантической цивилизации Запада с иными вариантами культурно-исторической организации социума.

Для российской культурного пространства, характеризующегося глубоким дуализмом, перманентной борьбой «неозападников» и «неославянофилов», глобализация продуцирует действие разнонаправленных процессов. С одной стороны, речь идет о вестернизации и бездумном отрицании всего, что так или иначе ассоциируется с отечественным культурно-историческим типом. С другой стороны, мы наблюдаем подъем гипернационализма, ксенофобии, утверждение психологии осажденной крепости, бесконечные поиски внешних и внутренних «врагов» и т. п. «Либеральные» СМИ навязывают обществу поистине безбрежную толерантность, в результате чего, например, права преступников оказываются более значимым, чем права потерпевших, свобода слова – выше информационной и социальной безопасности общества и т. д. Однако не отстают и горе-патриоты, оперирующие грубо вырванным из исторического контекста клише «Москва – Третий Рим» и готовые сегодня же возвести новый «железный занавес».

Несмотря на озвученные выше критические замечания, лишь толерантность может стать прочным фундаментом межкультурных, межконфессиональных и иных потенциально конфликтных отношений в ситуации глобализации не имеет альтернативы. Именно идеи плюрализма и толерантности лежат в основе любого диалога [3, 33]. Терпимость к «Другому» перестает носить характер исключительно этического требования. Она превращается в социально-политический (а отчасти и правовой) императив современного сообщества.

Доброжелательность, великодушие, терпимость россиян к чужому опыту во многом основываются на понимании того, что получаемые в ходе диалога (культур, цивилизаций, политических партнеров) ответы на острые вопросы современности в принципе нельзя получить никаким другим путем. Этот опыт обогащает сферу не только утилитарную, но и духовную, ибо в ходе диалога возделывается поле взаимного согласия людей, растет сокровищница культурных достижений человечества.

Толерантность начинает выступать в качестве неотъемлемого элемента современного понимания свободы, являющейся высшей социальной ценностью. Она же служит важной частью структуры правоотношения и определяющим началом права вообще. Но это, в свою очередь, означает, что принцип толерантности должен творчески применяться на всех уровнях отношения личности, общества и государства. В частности, мы можем и должны поставить вопрос о границах толерантности. Не следует превращать ее в некий фетиш, игнорируя при этом требования здравого смысла [2, 180, 181].

Все вышесказанное справедливо и при воспитании толерантности у подрастающего поколения, в частности, в рамках общеобразовательной школы. Такое, воспитание, безусловно, необходимо (тем более, в такой многонациональной и поликонфессиональной стране, как Россия). Однако толерантность ни в коей мере не означает всетерпимости и всепрощенчества. Не менее значимо воспитание патриотизма, формирование у школьников прочного духовного стержня, непримиримое отношение к негативным сторонам жизни нашего общества.

Духовно-нравственной основой патриотизма гражданина России является восприятие России как самобытного культурно-цивилизационного пространства, надежда на возрождение её внешнего могущества и внутренней стабильности, обеспечивающей безопасность личности и общества; любовь к малой и большой Родине. Данная формула может быть дополнена еще одной составляющей: уважением культуры других народов. Это позволяет противостоять поднимающему голову национализму и шовинизму. Сочетать в воспитательном процессе обе названные тенденции – воспитание как в духе патриотизма, так и толерантности, – важнейшая задача современной школы.

Подведем итог. Толерантность должна стать одним из основополагающих принципов жизни современного общества. Альтернативы этому просто нет. Социум сегодня стал настолько сложным, фрагментированным, мозаичным, что торжество ксенофобских установок просто-напросто «взорвет» его. При этом распад социума неизбежно будет сопровождаться масштабными конфликтами, кровавым хаосом «войны всех против всех» (что мы и наблюдаем, к примеру, в развернутой форме в современной Сирии, а в форме зачаточной – и в Европе [1, 130-135]).

В то же время очевидно, что необходима четкая демаркация границ толерантности. Неприемлемо попустительское отношение к распространению деструктивных идеологий и поведенческих паттернов. Толерантное отношение к тем социальным силам, которые стоят на позициях принципиальной интолерантности, самоубийственно для общества.

Задача педагогического сообщества видится нам как раз в том, чтобы, воспитывая подрастающее поколение в духе толерантности, в то же время сохранить здоровое ядро личности и культуры. Задача эта сверхсложная, но без ее решения дальнейшее развитие (а возможно, и само существование) общества вряд ли возможно.

Литература

1. Большова Н.Н. «Пегида» как пример протестных движений, возникших в Европе под влиянием миграционного кризиса // Полис. – 2016. - № 3. – С. 123-137.
2. Матвиенко Е.А. Исламский радикализм как глобальная проблема современности // Вестник Волгоградской академии МВД России. – 2015. - №4 (35). — С. 179—184.
3. Меликов И.М., Гезалов А.А. Диалог культур и культура диалога: концептуальные основы // Вопросы философии. – 2014. - № 12. – С. 24-34.

References

1. Bol'shova N.N. "Pegida" kak primer protestnyh dvizheniy, vznikshih v Evrope pod vliyaniem migratsionnogo // Polis. – 2016. - № 3. – P. 123-137.
2. Matvienko E.A. Islamskiy radikalizm kak global'naya problema sovremennosti // Vestnik Volgogradskoy akademii MVD Rossii. – 2015. - №4 (35). — P. 179—184.
3. Melikov I.M., Gezalov A.A. Dialog kul'tur i kul'tura dialoga: kontseptual'nye osnovy // Voprosy filosofii. – 2014. - № 12. – P. 24-34.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.111

Михайлова В.Е.

ORCID: 0000-0001-5575-2312, Кандидат педагогических наук,
Сибирский институт непрерывного дополнительного образования

**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПЛАНОВ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННЫХ
СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ**

Аннотация

В статье представлены условия, обуславливающие самоопределение детей и подростков в способах построения жизненных планов личности, таких как социально-экономические условия, трансформационные процессы в сфере образования, кризис семейных ценностей. На основе анализа обозначаются ключевые аспекты формирования жизненных планов, их виды, признаки, связь с жизненными стратегиями, а также потребности, актуализирующие жизненные планы. Характеризуются основные проблемы формирования жизненных планов подростков в современных условиях.

Ключевые слова: жизненные стратегии, жизненный план, самоопределение.

Mikhailova V.E.

ORCID: 0000-0001-5575-2312, PhD in Pedagogy,
Siberian Institute of Continuing Supplementary Education

**PROBLEMS OF FORMATION OF LIFE PLANS OF TEENAGERS AT MODERN SOCIO-CULTURAL
CONDITIONS**

Abstract

The article presents the conditions that contribute to self-determination of children and adolescents in the methods of constructing the individual life plans, such as socio-economic conditions, the transformation processes in the area of education, the crisis of family values. The key aspects of the formation of life plans, their types, evidence, communication with life strategies and needs, actualizing life plans are based on the analysis and identifies in the article. The basic problems of the formation of life plans in modern conditions are characterized.

Keywords: life strategies, life plan, self-determination.

В настоящее время научный интерес стали представлять темы, изучающие разнообразные факторы, влияющие на облик современного юношества, а именно — на их дальнейшее личностное развитие. Новые, но не всегда эффективные модели интеграции молодых людей в общество стали способами достижения желаемых целей, их смыслом понимания жизни, потребностей, задающих ориентиры социального поведения для целых поколений. В основе такой интеграции и такого выбора положено *личностное самоопределение*, имеющее ценностно-смысловую природу и представляющее собой активное определение своей позиции по отношению к социально значимым ценностям, обществу и общественным нормам [5].

Это самоопределение человека обусловлено происходящими в российском обществе социально-экономическими преобразованиями, связанными с высокой степенью экономической неопределенности, идеологией потребительства и системы ценностей, в которой потребление, во всех его видах, выступает смыслом и целью жизнедеятельности человека.

В силу этого возрастает необходимость осмысления современного контекста представления человека о собственном будущем, отношения к своим планам, перспективам, будущему. Жизненные перспективы и стратегии являются предметом научных работ педагогов, психологов, социологов. Так, К.А. Абульханова-Славская, утверждает, что «стратегия жизни человека в широком ее понимании — это принципиальная реализуемая в различных условиях, обстоятельствах способность личности к соединению своей индивидуальности с условиями жизни, к ее воспроизводству и развитию» [1]. Другие ученые, например Ю.М. Резник [10], определяет жизненную стратегию как сложную, саморегулирующуюся систему, как мировоззрение человека о собственной жизни, как ориентир, направляющий действия и поведение человека в течение длительного времени.

Учитывая особенности конкретного пространства, где протекает жизнедеятельность человека, можно понять те социально и личностно значимые факторы, которые влияют на формирование жизненных планов подростков.

Например, запросы и возможности подростков и молодежи, образ и стиль жизни, позиции, статус, все то, что позволяет личности конструировать собственную модель поведения и вкладывать в нее свой план, собственное понимание идентичности, правильности устройства мира, свободы, ответственности.

Теоретико-методологической основой изучения жизненных планов детей и подростков выступают диалектический подход (Г. Гегель) как всеобщий метод к анализу социальных процессов и явлений, позволяющий рассматривать жизненные планы в их взаимосвязи с особенностями социокультурной системы, ее неопределенностью и нелинейностью [4]; философская концепция человека как социально существа, действующего в социальных системах разного уровня – социум, школа, семья, группа (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев [6]).

В работах зарубежных авторов эта идея просматривается в концепциях устремленности личности в будущее (Г. Олпорт [9], А. Маслоу [7]); веры в свои возможности (К. Роджерс [11], Э. Фромм [12]). Отечественные работы раскрывают способность жизненных планов выполнять ориентационную функцию, целостность средств молодого человека для их достижения, показывают, как планы зависят от задач, которые определяются условиями жизни и получают принадлежность к тому или иному виду. Так, планы условно делятся на общественно-политические, профессионально-образовательные, личностно-семейные, материально-бытовые, романтико-познавательные [2].

Однако, все вышесказанное имеет место лишь в определенный период развития общества – период стабильного развития. Тогда процесс формирования жизненных планов опосредован преимущественно, стабильными общественными, личными потребностями и тоже относительно стабилен на уровне общества, малой группы, отдельного человека. Обратимся к современной ситуации. Какие проблемы, влияют на формирование жизненных планов подростков и юношества в современных условиях? Причем, с одной стороны, внутренний аспект – ситуация неопределенности, нестабильности внутренних процессов развития личности, с другой, внешний аспект – дискретные процессы, сменяемые друг друга на макроуровне: в обществе, государстве, экономике.

Во-первых, как показывает анализ педагогической литературы, исследование жизненных планов следует осуществлять с позиций изменившегося **взаимодействия молодых людей и общества**. В нашем случае – это общество постсоветской России, получившее ситуацию апогея детского неблагополучия, страха молодежи за свое будущее, феномен национальной трагедии детства и многочисленные деформированные виды жизненных стратегий, имеющие названия «стратегии адаптации» и «стратегии выживания» (Н.Ф. Наумова [8]). Именно поэтому постсоветское пространство – пространство психологического дискомфорта для формирования жизненных планов («что бы ни выбрал – все не нравится», «вдруг ситуация изменится и я останусь в стороне»), ситуативности, так как молодые люди не могут всегда самостоятельно решить, чего же им нужно от жизни.

Во-вторых, формирование жизненных планов осложнено психологическими характеристиками подростков и молодежи. На многие вопросы наука не дает ответ: где у молодежи потребность в учении и мысли о профессиональном пути («буду как отец»), где потребность заботы о родителях, которые каждую минуту стремятся накормить, что-то купить, дать деньги на расходы, каковы ключевые новообразования подростков, почему происходит отторжение социальных ролей («я ваш сын, и что дальше»), почему чувство взрослости уже в 11-12 лет ведёт к потребности освободиться от опеки родителей и перестроить отношения с ними на основе права пользования всеми атрибутами взрослости (свобода, жилье, материальные ресурсы). Исследования жизненных планов показало, что одной из стабильных характеристик у детей стала неспособность видеть себя в будущем. Дети живут не имея потребностей ни в чем, одним днем и не видят связи прошлого, настоящего и будущего [3].

Временная перспектива характеризуется фрагментарностью и мозаичностью. Например, отражая актуальные интересы и увлечения, субъективная картина будущего у младших подростков содержит в себе больше указаний на события, связанные со школьной жизнью, а у старших – с необходимостью получить диплом и создать собственную семью. Этим описание перспектив подростков и молодежи заканчивается: ни деталей своего продвижения и получения желаемого, ни описываемых рисков, ни возможных вариантов развития событий.

В-третьих, трансформация института семьи в условиях современной социокультурной среды происходит в направлении множества изменений и редукции отношений. Среди таковых можно отметить: сведение к формальным родственным связям, отсутствие времени на внутрисемейное общение (традиции, семейные советы, семейные правила), акцентуации в воспитании: от чрезмерной эмоциональной опеки до агрессии или безразличия. Заметной чертой нового времени стало отчуждение ребенка от семьи: враждебность, конфликтность и тревожность. Может быть поэтому жизненные планы у таких подростков связаны прежде всего с желанием освободиться от родительской опеки и иметь свободу. Было бы очень уместным в семье принятие такого характера ребенка, какой уже сформировался (не похожий на характер родителей), позитивная оценка ребёнка (а не только его достижений), возможность выбора для ребенка, позитивный эмоциональный фон семейного воспитания.

В-четвертых, обучение и воспитание школьников в новых условиях является малоэффективным, недостаточными для развития будущих жизненных планов. Никто уже не говорит, что не замечает разворачивающиеся конфликты между возможностями и установками ребенка и ожиданиями и требованиями школы. Ребенок больше не хочет имитации, появляются места обучения вне школы, сконструированные в соответствии с **задачами возраста**, например, ресурсный центр в Свердловской области «Робот Центр», Школа при Университете Иннополис (Татарстан), которая объединяет лучшие практики российского и зарубежного образования; развлекательно-познавательный музей «Джоуль парк» (г. Омск, г. Краснодар) с залами интерактивных экспонатов, оптических иллюзий, нарушенной гравитации, где ребенку можно самому практически поставить многие физические опыты; интерактивные площадки, музеи-театры «Сказкин Дом», «ЛабиринтУм» и «КидБург», работающими по обучающим программам (г. Санкт-Петербург). Отсутствие в школах действий по приведению в соответствие содержания образования и адекватных времени форм обучения детей, делает формирование жизненных планов спонтанными, оторванными от личных интересов детей. А ведь для построения жизненных планов необходимо построить образ возможного будущего, которое возникает в результате личностного участия ребенка в ситуации выбора.

В-пятых, образовавшийся в России ценностный вакуум не позволяет более конструировать жизненные планы подростков и молодежи с позиции устойчивых ценностных ориентаций. Если жизненная стратегия – способ ведения жизни, то она должна предполагать планирование личностью собственной жизни путем реальной практики, снабженной личными отношениями к себе и своей группе. К окружающим, когда ребенок берет на себя решение нравственных или бытовых проблем, а взрослый помогает, но не форсирует события.

Таким образом, формирование жизненных планов, как и другое человеческое действие имеет дуальную обусловленность: с одной стороны они детерминированы социальной системой; с другой стороны – внутренними особенностями, сформированными преимущественно в кругу семьи и социальной группы. Если ребенок встраивается в систему социальных связей со своими жизненными планами, то испытывает адекватность социальному пространству, что является основой дальнейшего выстраивания жизненных перспектив. В целом, продуманный и принятый личностью жизненный план субъективен, обладает согласованностью, временной определенностью и соотношением с социальным контекстом. Такой жизненный план не имеет четкой привязки к возрастному отрезку, в нем сведены воедино отношение к миру, людям, социальным дискурсам и самому себе, он содержит обоснованные пути продвижения и своего развития с учетом разрешения противоречий и сложившимися обстоятельствами. При этом понятие «план» обретает форму и становится своеобразным эйдосом, то есть внутренней формой, удерживающей способность подростка воспроизводить свою активность. Координатами жизненного планирования становятся: адекватность отношений с малыми социальными группами, отсутствие возрастных деструктивных новообразований, проживание в семье с сохраненными эмоциональными отношениями, наличие опыта принятия решений (в практике), рефлексия (оценка шансов собственной успешности), ценностное ориентирование (смыслы в деятельности), познавательная образовательная активность, опосредующая деятельность подростка.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
2. Астафьева И.Н. Виды жизненных планов и их индивидуально-психологические детерминанты у студентов-выпускников: дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2011. – 210 с.
3. Волокитина А.А. Жизненные стратегии молодежи в условиях профессионального выбора // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 4. – С. 216-221.
4. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: в 3 т. / отв. ред. Е.П. Ситковский. – М.: Мысль, 1974-1977. – 3 т.
5. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 19-26.
6. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 40 с.
7. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухиной. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2016. – 399 с.
8. Наумова Н.Ф. Жизненная стратегия в переходном обществе // Социологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 5-22.
9. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды / пер. с англ. Л.В. Трубицыной, Д.А. Леонтьева; под общ. ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
10. Резник Ю.М., Смирнов Е.А. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа). – М.: Ин-т человека РАН, Независимый ин-т гражданского общества, 2002. – 260 с.
11. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. М.М. Исениной. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
12. Фромм Э. Человек для себя / пер. с англ. А.В. Александровой. – М.: Астрель, 2012. – 315 с.

References

1. Abul'hanova-Slavskaja K.A. Strategija zhizni. – M.: Mysl', 1991. – 301 s.
2. Astaf'eva I.N. Vidy zhiznennyh planov i ih individual'no-psihologicheskie determinanty u studentov-vypusknikov: dis. ... kand. psihol. nauk. – Rostov n/D, 2011. – 210 s.
3. Volokitina A.A. Zhiznennye strategii molodezhi v uslovijah professional'nogo vybora // Znanie. Ponimanie. Umenie. – 2010. – № 4. – S. 216-221.
4. Gegel' G. Jenciklopedija filosofskih nauk: v 3 t. / otv. red. E.P. Sitkovskij. – M.: Mysl', 1974-1977. – 3 t.
5. Ginzburg M.R. Lichnostnoe samoopredelenie kak psihologicheskaja problema // Voprosy psihologii. – 1988. – № 2. – S. 19-26.
6. Leont'ev A.N. Potrebnosti, motivy, jemocii. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1971. – 40 s.
7. Maslou A. Motivacija i lichnost' / per. s angl. T. Gutman, N. Muhinoj. – 3-e izd. – SPb.: Piter, 2016. – 399 s.
8. Naumova N.F. Zhiznennaja strategija v perehodnom obshhestve // Sociologicheskij zhurnal. – 1995. – № 2. – S. 5-22.
9. Olport G. Stanovlenie lichnosti: izbrannye trudy / per. s angl. L.V. Trubicynoj, D.A. Leont'eva; pod obshh. red. D.A. Leont'eva. – M.: Smysl, 2002. – 462 s.
10. Reznik Ju.M., Smirnov E.A. Zhiznennye strategii lichnosti (opyt kompleksnogo analiza). – M.: In-t cheloveka RAN, Nezavisimyj in-t grazhdanskogo obshhestva, 2002. – 260 s.
11. Rodzhers K. Vzgljad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka / per. s angl. M.M. Iseninoj. – M.: Progress, 1994. – 480 s.
12. Fromm Je. Chelovek dlja sebja / per. s angl. A.V. Aleksandrovoj. – M.: Astrel', 2012. – 315 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.113

Новосёлов М.А.¹, Олёкминская П.М.²¹Кандидат педагогических наук,

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма,

²ORCID:0000-0003-4249-1322, Магистрант РГУФКСМиТ**ИНТЕРАКТИВНЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕНСОРНОГО ВИЗУАЛИЗАТОРА В ПОДГОТОВКЕ СТРЕЛКОВ ИЗ ЛУКА С ПОРАЖЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА****Аннотация**

В данной статье рассмотрены проблемы подготовки лиц с поражением опорно-двигательного аппарата в стрельбе из лука, с использованием сенсорного визуализатора. Выявлены особенности применения в подготовительном процессе стрелков из лука интерактивных компьютерных технологий на основе сенсорного визуализатора. На основе анализа динамики психоэмоциональной и функциональной подготовленности лиц с поражением опорно-двигательного аппарата в стрельбе из лука, определяются улучшения лабильной системы организма, а также улучшение функциональных показателей в ответ на экспериментальную методику подготовки стрелков из лука с поражением опорно-двигательного аппарата. Результаты могут быть внедрены в подготовку спортсменов в стрельбе из лука, для улучшения их психоэмоционального состояния и стрессоустойчивости во время соревновательной деятельности.

Ключевые слова: Компьютерные игры, сенсорный визуализатор, программа подготовки, стрельба из лука, лица с поражением опорно-двигательного аппарата.

Novoselov M.A.¹, Olekminskaya P.M.²¹PhD in Pedagogy, Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism,²ORCID:0000-0003-4249-1322, Master student, member of the board of young scientists,

Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism

INTERACTIVE COMPUTER GAMES TECHNOLOGY WITH BASED ON SENSOR VISUALIZER IN PREPARATION ARCHER WITH A DEFEAT MUSCULOSKELETAL SYSTEM**Abstract**

This article deals with the problems of training persons with lesions of the musculoskeletal system in archery using the Visualizer touch. Features of the application in the preparatory process archers interactive computer technology based on sensory visualizer. Based on the analysis of the dynamics of psycho-emotional and functional readiness of individuals with lesions of the musculoskeletal system in archery, are determined to improve the labile system of the body, as well as the improvement of the functional parameters in response to the experimental procedure of preparation of archers with lesions of the musculoskeletal system. The results can be incorporated into the training of athletes in archery, to improve their mental and emotional state and stress during competitive activity.

Keywords: Computer games, touch visualizer, training program, archery, people with damage to the musculoskeletal system.

Актуальность. Использование современных информационных технологий в подготовке спортсменов, в основном, сводится к диагностике, обработке результатов и накоплению баз данных. Тренировочный процесс со спортсменами с ограниченным состоянием здоровья направлен на формирование двигательных умений и навыков необходимых в стрельбе из лука, не уделяя должного внимания психофизическому состоянию спортсменов. В то же время возможность применения интерактивных компьютерных игр в процессе подготовки спортсменов с поражением опорно-двигательного аппарата в стрельбе из лука до настоящего момента не разработана.

Исследования компьютерных игр активно ведётся в основном в социальных и гуманитарных науках. В сфере подготовки спортсменов подобные исследования фактически отсутствуют

Цель исследования. Выявить эффективность подготовки стрелков из лука с поражением опорно-двигательного аппарата с использованием

интерактивных компьютерных игр с сенсорным визуализатором.

Организация исследования. Исследования проходило в три этапа:

На первом этапе (сентябрь — декабрь 2014 г.) проводился анализ научно-методической литературы по тематике исследования, наблюдение, была разработана методика занятий на сенсорном визуализаторе спортсменов с ограниченным состоянием здоровья в стрельбе из лука. Определялись объект и предмет исследования. Формулировалась гипотеза. Были определены методы исследования.

На втором этапе (январь 2015 г.— сентябрь 2015 г.). Проведение комплексного тестирования двигательных качеств и психоэмоционального состояния испытуемых. Была разработана экспериментальная программа подготовки (Рисунок 1), по которой в течение 9 месяцев проводился педагогический эксперимент с получением эмпирических данных.

На третьем этапе (сентябрь 2015 г.— февраль 2016 г.). Обработывались и анализировались результаты исследования, подготовка выводов проведённого эксперимента и рукописи исследования.

Испытуемые. Исследования проводились в 2014-2015 гг. на базе спортивно-стрелковых клубов и спортивных школ г.Москвы и Московской области. В исследовании принимали участие начинающие спортсмены по стрельбе из лука.

Из испытуемых были сформированы 2 группы: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ). В экспериментальную группу вошли лучники в количестве 6 человек, в контрольную — 6 человек.

Методы исследования. Для достижения поставленной цели изучались нами учебные, научные, периодические издания, сборники научных трудов и научных конференций, монографии по проблеме исследования.

Для изучения динамики показателей психоэмоциональной и функциональной подготовленности лиц с поражением опорно-двигательного аппарата в стрельбе из лука с использованием интерактивных компьютерных игр на основе сенсорного визуализатора нами изучались результаты теста Руфье, стабилметрической платформы, ЧСС, восьми цветового теста Люшера, опросника САН, опросника «WHOQOL-BREF», экспертной оценки.

Методы математической статистики позволили рассчитать средние значения каждого изучаемого признака.

В данной методике используется схема по улучшению психоэмоционального и функционального состояния, использовались базовые принципы построения системы тренировочных занятий (принцип: непрерывности, системного чередования нагрузок и отдыха, адаптивного сбалансирования динамики нагрузок, циклического построения системы).

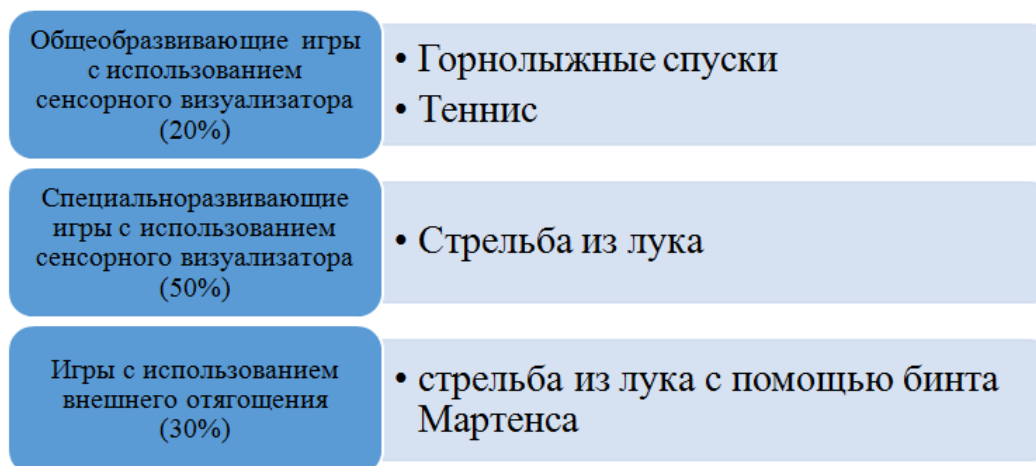


Рис. 1 – Программа подготовки с использованием интерактивных компьютерных игр с сенсорным визуализатором спортсменов с ограниченным состоянием здоровья в стрельбе из лука

Для успешного использования программы необходимо применять следующие педагогические методы: практические (предписание алгоритмического типа), наглядные (показ и метод графической записи упражнений в игровом пространстве), словесные (объяснение, метод коррекции ошибок). Роль этих методов в процессе выполнения упражнений неодинакова и зависит от задач конкретного занятия.

Все упражнения в комплексе должны быть взаимосвязаны и расположены в определенной последовательности (Рисунок 1).

Методика занятий с сенсорным визуализатором спортсменов с ограниченными физическими возможностями в стрельбе из лука на подготовительном этапе. Она была включена в начало учебно-тренировочного процесса. Продолжительность методики – 9 месяцев, занятия проводились 2 раза в неделю по 60 минут. Спортсмены ЭГ вместо общей физической подготовки занимались интерактивными компьютерными играми с сенсорным визуализатором.

Сложность и темп игры увеличивалось постепенно, за основу брался адаптационный механизм к физической нагрузке. Примерно через 3-4 недели снимали показатели ЧСС, пульс не должен быть выше 160 уд/м, это будет говорить о том, что произошли структурные изменения в организме, следовательно, можно постепенно начинать увеличивать нагрузку повышая её объем и интенсивность. На начальном этапе спортивной подготовки нагрузка должна быть достаточной для того, чтобы стимулировать процессы структурных изменений организма (увеличение силы мышц, улучшение выносливости и координационных способностей). Целью обще-подготовительного периода является адаптация организма к физическим нагрузкам.

Обсуждение результатов. В ходе педагогического эксперимента у испытуемых экспериментальной группы результаты работоспособности сердца по индексу Руфье при физической нагрузке были достоверно различны. В ЭГ наблюдается тенденция к улучшению восстановлению работоспособности, соответственно уменьшилось время необходимое для восстановления ЧСС. Поэтому, наименьшее количество баллов, говорит о лучшей функциональной возможности сердца ($U_{\text{эмп}}=5$ при $U_{\text{кр}} P \leq 0.01 = 3$; $U_{\text{кр}} P \leq 0.05 = 7$), прирост 9,6%, что говорит о том, что занятия с использованием интерактивных компьютерных играх с сенсорным визуализатором положительно влияют на работу сердца при физических нагрузках (рис. 2).

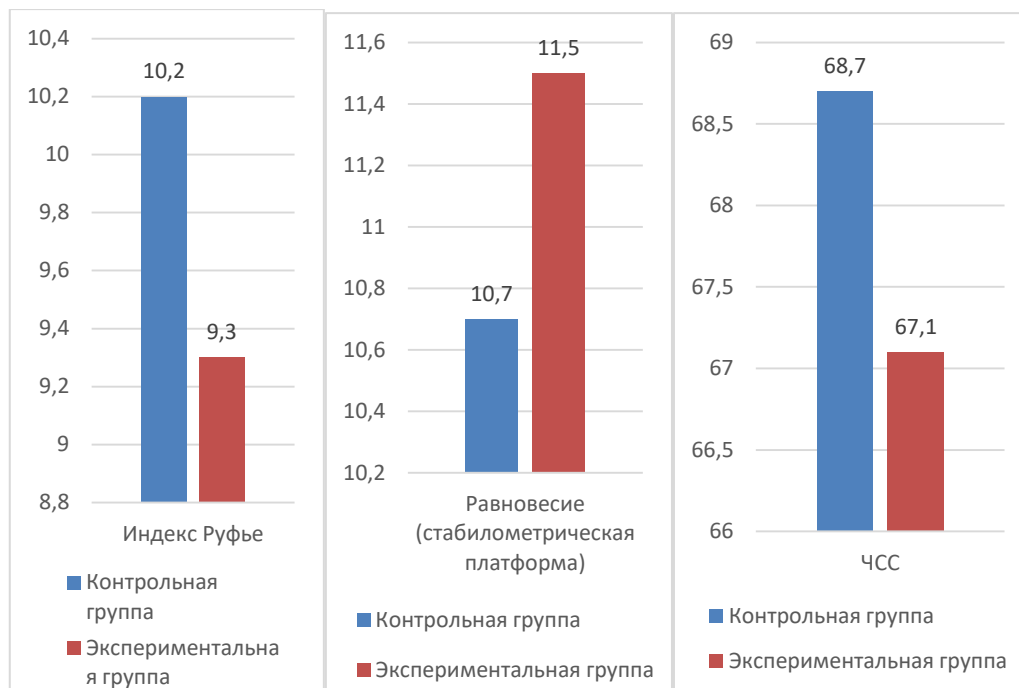


Рис. 2 – Сравнительные показатели функциональной подготовленности после эксперимента в Контрольной (n=6) и Экспериментальной (n=6) группах

Показатели равновесия мы оценивали с помощью стабилометрической платформы. Таким образом мы наблюдаем, что после проведения педагогического эксперимента у испытуемых наблюдается тенденция к улучшению координационных способностей ($U_{\text{эмп}}=6$ при $U_{\text{кр}} = P \leq 0.01 = 3$, $P \leq 0.05=7$), что несомненно отражается на качестве выстрела и на спортивной результативности, прирост 7,4%.

В результате педагогического эксперимента спортсменов в стрельбе из лука с ограниченным состоянием здоровья в экспериментальной группе (Таблица 1) произошло улучшение показателей психо-функционального состояния. Во всех тестах результаты имели достоверные различия. В ходе проведения педагогического эксперимента психофизиологическое состояние в КГ не изменилось, до и после педагогического эксперимента спортсмены с ПОДА в стрельбе из лука остались подавлены, испытывали равнодушие, апатию, что говорит о том, что занятия по утвержденной программе спортивного клуба не улучшают психо-функционального состояния спортсменов.

Таблица 1 – Результаты теста психоэмоционального состояния САН после эксперимента в контрольной (n=6) и экспериментальной (n=6) группах

Показатель	Контрольная	Экспериментальная	U-критерий Манна-Уитни	p
	x	x		
Самочувствие	4	5,25	$U_{\text{эмп}}=3$ при $U_{\text{кр}} = P \leq 0.05=7$	$\leq 0,05$
Активность	4,33	5	$U_{\text{эмп}}=7$ при $U_{\text{кр}} = P \leq 0.05=7$	$\leq 0,05$
Настроение	4,3	5,1	$U_{\text{эмп}}=5,5$ при $U_{\text{кр}} = P \leq 0.05=7$	$\leq 0,05$

После проведения эксперимента показатели психоэмоционального состояния и самовосприятие различны между ЭГ и КГ ($U_{\text{эмп}}=0,5$ при $U_{\text{эмп}} \geq 0,05$), это говорит о тенденции улучшения психоэмоционального состояния и самовосприятия в экспериментальной группе. В результате педагогического эксперимента спортсменов в стрельбе из лука с ограниченным состоянием здоровья в экспериментальной группе (таблица 2) произошло улучшение показателей психоэмоционального и функционального состояний. Во всех тестах результаты имели достоверные различия.

Таблица 2 – Показатели теста оценки вегетативного тонуса (тест М.Люшера) психоэмоционального состояния по опроснику «WHOQOL-BREF» после эксперимента в контрольной (n=6) и экспериментальной (n=6) группах

Показатель	Контрольная	Экспериментальная	U-критерий Манна-Уитни	p
	x	x		
ЛЮШЕР (вегетативный тонус)	0,91	1,41	$U_{\text{эмп}}=1.5$ при $U_{\text{кр}} = P \leq 0.05=7$	$\leq 0,05$
Опросник «WHOQOL-BREF»	19,5	25	$U_{\text{эмп}}=0,5$ при $U_{\text{кр}} = P \leq 0.05=7$	$\leq 0,05$

В результате педагогического эксперимента спортсменов в стрельбе из лука с ограниченным состоянием здоровья в экспериментальной группе произошло улучшение показателей психофизического состояния. Во всех тестах результаты имели достоверные различия.

Литература

1. Компьютерный спорт (киберспорт): проблемы и перспективы: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции (в формате интернет-конференции) 16–20 декабря 2014 г. – М.: ФГБОУ ВПО «РГУФКСМиТ», 2015. – 72 с.
2. Новосёлов М.А., Олёкминская П.М. Реабилитация спортсменов с повреждением опорно-двигательного аппарата с применением компьютерных игр и игровых сенсорных визуализаторов / М.А. Новосёлов, П.М. Олёкминская // Здоровый образ жизни и физическое воспитание студентов и слушателей вузов: Материалы XIII международной очно-заочной научно-практической конференции, 2 апреля 2015 года, г. Москва.-М.: ИНЭП, 2015. – Ч.2.-С.191-194
3. Сопов В.Ф. Теория и методика психологической подготовки в современном спорте: Методическое пособие. – М.: 2010. – 116 с.

References

1. Computer sports (eSports): problems and prospects: Proceedings of the III All-Russian scientific-practical conference (the online conference format) 16-20 December 2014 - M.: VPO "RGUFKSMiT", 2015. - 72 p.
2. Novoselov M.A, Olekminsk P.M Rehabilitation of athletes with damage to the musculoskeletal system with the use of computer games and sensory visualizers / M.A Novoselov, P.M Olekminsk // A healthy lifestyle and physical education students and university students: Proceedings of XIII International part-time scientific and practical conference on 2 April 2015, the Moskva. M.: INEP, 2015 - CH.2.-S. 191-194
3. Sopov V.F. Theory and methods of psychological training in modern sport: Toolkit. - M.: 2010. - 116 p

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.019

Попов А.С.¹, Холина Л.И.²

¹Адъюнкт Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, ²доктор педагогических наук

ОСОБЕННОСТИ ГУМАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В представленной научной статье автором рассматривается проблема процесса гуманизации современного российского высшего военного образования. Образовательный процесс военного вуза, опирающийся на гуманитарную составляющую, формирует ценностные ориентации, научное мировоззрение и жизненную позицию будущих офицеров, в связи, с чем данная работа раскрывает сущность процесса гуманизации высшего военного образования, его содержание и особенности на основе категориально-понятийного и антропологического подходов.

Ключевые слова: гуманизм, гуманность, гуманизация системы высшего военного образования.

Popov A.S.¹, Choline L.I.²

¹Adjunct Novosibirsk military Institute of internal troops named after General of the army I.K. Yakovlev of the Ministry of interior of Russia, ²PhD in Pedagogy

THE FEATURES OF HUMANIZATION OF THE MODERN RUSSIAN HIGHER MILITARY EDUCATION

Abstract

Presented in the scientific article the author considers the problem of the process of humanization of modern Russian higher military education. The educational process of military higher educational institutions based on the humanitarian component, forms values, scientific Outlook and attitudes of future officers, in connection with which this work reveals the essence of the process of humanization of higher military education, its content and features based on the categorical-conceptual and anthropological approaches.

Keywords: humanism, humanity, humanization of higher military education.

Обращение к проблеме гуманизации современного высшего военного образования обусловлено множеством причин: реформирование силовых структур, которым придется работать в новых напряженных условиях; возрастающие требования к профессиональной подготовке будущих офицеров, способных решать не только сложные служебно-боевые задачи, но и управлять собственной духовной жизнью, заниматься саморазвитием и самообразованием.

В период становления самой личности будущего офицера – защитника Отечества определяющую роль играет современная высшая военная школа. С гуманизацией военного образования предполагается, прежде всего, смена авторитарной системы отношений в армейской среде, на систему нравственных гуманистических отношений.

Анализ научных исследований по обозначенной теме позволяет отметить множество нерешенных теоретических и практических задач. К их числу относится создание непротиворечивой системы основополагающих понятий «гуманизм», «гуманность», «гуманизация», «гуманитаризация», которая решается в данной работе. Методологической базой исследования являются категориально-понятийный и антропологический подходы. Они позволяют раскрыть сущность понятий «гуманизм», «гуманность», «гуманизация», «гуманитаризация», их содержание, обозначить общие и выделить главные свойства.

По мнению Э.Фромма, «гуманизм» - это исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности - желаемой нормой отношений между людьми [7, с. 130]. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что гуманизм это, прежде всего, многоплановое и сложное явление, основными признаками которого необходимо выделить личность и её непосредственные ценности.

В армейской среде гуманизм проявляется, прежде всего, в повседневных служебных взаимоотношениях. В их основе лежит авторитет командира (начальника), базирующийся на неравенстве правовых статусов командира (начальника) и подчиненного, а так же системы ценностей. Альтернативой такого положения вещей должна быть «гуманная власть» командира (начальника) над подчиненными. Фундаментом данной власти должен выступать гуманизм, реализация которого порождает взаимоотношения в армии, прежде всего, человеческие.

В свою очередь «гуманность» - это обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), явленная в сознании переживаниями сострадания и реализуемая в общении и деятельности - в актах содействия, соучастия и помощи [1, с. 53], где основополагающей целью выступает гармоничное развитие таких способностей человека, которые являются ценностными.

Отсюда следует то, что «гуманность» есть свойство личности. Одной из приоритетных задач образовательного процесса высшей военной школы выступает формирование такой личности курсанта - будущего офицера, которая разделяет как идеи, так же и ценности в служебно - боевой деятельности других сослуживцев. «Очеловеченная» образовательная система в армии должна стать «антропоцентрической», это означает то, что в центре нее должен быть непосредственно сам курсант - будущий офицер, не курсанта приспосабливать к процессу образования, а все содержание данного процесса нацелить на развитие будущего офицера как высшей ценности.

Можно согласиться с мнением И.Д.Димаковой, которая считает, что для успешного развития личности вокруг неё должна быть образована такая атмосфера, которую условно можно назвать «гуманистическим пространством» [2, с. 5]. Эта позиция требует уточнения. Непосредственное воздействие в отношении развития и состояния личности оказывает сама среда [8].

Анализ многочисленных проведенных исследований процессов по подготовке высококвалифицированных военных специалистов позволяет прийти к выводу о том, что непосредственно в образовательной среде военного вуза созрела необходимость создания такой среды, в которой курсант будет занимать центральное место и играть ключевую роль. «...образовательная среда не существует как нечто естественно - природное, натуральное, а есть специально создаваемые условия, в которых активизируются психические механизмы, заставляющие субъектов обучения включаться в образовательную деятельность» [4, с.21]. Среда должна соответствовать определенному типу деятельности. В нашем случае - это гуманистическая профессионально - ориентированная на военную деятельность среда.

Следующее понятие, подлежащее анализу - «гуманизация». Его можно рассмотреть с точки зрения различных позиций, например как в социальном плане, так и педагогическом контексте. В социальном плане под гуманизацией можно понимать одновременно как явление, так и деятельность в процессе становления и воспитания в обществе идей гуманизма, а с позиции педагогического контекста под гуманизацией понимается процесс, который направлен на формирование гуманных качеств личности, гуманности самого человека.

Гуманизация военного образования так же выступает как социальной, так и педагогической проблемой. Военный педагог, который осмысливает и осознает необходимость гуманизации современной армейской действительности, прежде всего, должен преобразовывать ее на гуманистической основе. Это означает, что с реализацией целей и задач, которые стоят перед военнослужащим, он должен не только формировать нормативно - правовые модели поведения и профессиональной деятельности, умения решать служебно - боевые задачи, передавать своим подчиненным не только армейский, но и нравственный опыт, опыт взаимоотношений между людьми основанных на гуманных ценностях.

Одной из глобальных проблем современности является проблема гуманизации военного образования. Для полноценного всестороннего развития будущего офицера, одним из условий, выступает реализация целевых функций гуманизации высшего военного образования, обогащение его способностей и творческого потенциала.

Гуманизация образования в высшей военной школе, на современном этапе его реформирования, представляет собой предъявление иных требований к подготовке будущих офицеров. Прежде всего, это нацеливает на необходимость поиска инновационных подходов к организации взаимодействия и отношений между участниками образовательного процесса военного вуза, которые должны характеризоваться ни подчинением, ни подавлением, а взаимным доверием, сотрудничеством, человеческим участием, открытостью, а так же поддержкой.

Питаемая принципами современного педагогического мышления гуманистическая философия военного образования опирается на обширный теоретический фундамент, который выстроен представителями военных школ различного профиля, и которые по новому рассматривают механизмы по формированию и оценки новых знаний и концепций, особенности в построении современных теорий. Следствием вышесказанного выступает то, что в современном высшем военном образовании, на сегодняшний день, происходит постепенная смена основополагающих педагогических концепций и их существенная корректировка.

Одной из таких концепций «гуманизации» образовательного процесса высшей военной школы является «гуманитаризация», которая успешно реализовалась в современном российском техническом образовании при введении в подготовку кадров системы гуманитарных наук. Гуманитарное образование будущих офицеров непосредственно способствует гуманизации самой военной службы, напрямую содействует повышению эффективности военно - социального управления, обращению командиров (начальников) к нуждам подчиненных, их потребностям и интересам.

«Гуманитарное образование военных кадров способствует гуманизации и самой военной службы, повышению эффективности военно - социального управления, обращение командиров к нуждам, потребностям, интересам подчиненных, изменению военно - организационной культуры в сторону усиления внимания к человеческому фактору» [6, с. 17].

Сегодня, в период масштабных и кардинальных перемен в системе образования Российской Федерации, и в частности в системе военного образования, внимании научных деятелей обращено к проблеме, которая связана с гуманизацией самого содержания образования высшей военной школы, педагогического процесса, педагогической деятельности и личности будущего офицера в процессе его профессиональной подготовки. Основы профессионализма будущих офицеров закладываются в военных вузах, где будущие офицеры овладевают разнообразными, в том числе гуманитарными знаниями, приобретают гуманистические навыки и умения, накапливают первоначальный опыт гуманитарной деятельности [3, с. 40].

Офицер – это, прежде всего высококвалифицированный специалист, который должен владеть не только профессиональными знаниями, умениями и навыками, он, прежде всего, человек, профессиональная деятельность которого является для него самой особой ценностью.

Гуманизация военного образования представляет собой разворот всех составляющих как учебного, так и воспитательного процесса подготовки будущих офицеров непосредственно к самой личности. С осуществлением гуманизации образовательного процесса обеспечится возможность сформировать целостную личность будущего офицера, которая сможет сконцентрировать в себе самые позитивные черты человека.

Посредством гуманизации образования высшей военной школы осуществляется возможность по формирования личности будущего офицера на основе: воспитания патриота своего Отечества, гражданина правового государства, который уважает права и свободы личности, обладает высокой степенью нравственности; исторической преемственности поколений; разностороннего развития будущего офицера на основе формирования в нем навыков по самообразованию, а так же самореализации личности; формирования целостного миропонимания, опираясь на особенности национальной культуры; инновационных тенденций, отражающих трансформации во всех сферах человеческой деятельности (науки, культуры, экономики и др.).

Исходя из этого, созревает необходимость по разработке и созданию такой модели процесса формирования ценностной базы духовности курсантов, которая основывалась бы на процессе перехода ценностей из теоретической (объективной) системы в эмпирическую (субъективную) систему ценностей. Гуманистические ценности служат фундаментом, определяющим не только качество образования, но и новый стиль человеческой деятельности. [7, с.22]. Осознавая то, что гуманистический идеал еще далек от реальности, наталкивает на понимания того, что в современном военном образовании такой идеал необходим, и что к нему необходимо стремиться.

Таким образом, образовательный процесс в военном вузе, делающий упор на гуманитарную составляющую, формирует у будущих офицеров ценностные ориентации, научное мировоззрение и жизненную позицию, а также помогает их творческому развитию. Гуманизация современного военного образования, прежде всего, должна быть направлена на отказ от устаревших субъект - объектных отношений и поворот на субъект - субъектные, на организацию новой системы подготовки будущих офицеров.

Литература

1. Головин С.Ю. «Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин». Харвест; Минск; 1998.
2. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога в современных условиях. - СПб.: Каро, 2007. - 168 с.
3. Мамчур А.М. Теоретическое и технологическое обеспечение гуманитаризации военного образования курсантов вузов: дис. канд. пед. наук. - Тольятти. 2002. - С. 54.
4. Петухова А.В. Создание профессионально ориентированной образовательной среды в техническом вузе (на примере инженерно-графической подготовки) / А.В.Петухова, Л.И.Холина.- Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2013.-175 с.
5. Серегина Т.Н. Совершенствование профессиональной подготовки офицеров путем гуманитаризации военного образования.- КубГУ. Краснодар, 2005. – 183 с.
6. Ульянова В.Г. Управление процессом формирования гуманистических ценностей курсантов военных вузов: монография / В.Г. Ульянова.- ЧВВАКИУ. - Челябинск, 2010. - 199 с.
7. Фромм, Э. Психопанализ и этика /Э.Фромм. - М.: Моспедагентство, 1993. - 416 с.
8. Холина Л.И. Соотношение понятий «образовательное пространство», «образовательная система», «образовательная среда» // Труды НГАСУ. Новосибирск: НГАСУ, 1999. Вып. 3(4). С.142-146.

References

1. Golovin S.Y. "Dictionary practical psychologist / Sost. S. Y. Golovin". Harvest; Minsk; 1998.
2. Demakova I.D. Educational activities of the teacher in modern conditions. - SPb.: Karo, 2007. - 168 s.
3. Mamchur, A.M., Theoretical and technological support of humanization of military education of cadets of higher education institutions: dis. cand. ped. nauk. - Toliatti. 2002. - S.54.
4. Petukhova A.V. Creation of the professionally oriented educational environment in a technical University (for example, engineering and graphic preparation) / V.A. Petukhov, L.I. Choline.- Novosibirsk: Izd-vo Shops, 2013. - 175 s.
5. Seregina T.N. Improving the training of officers by means of humanization of military education.- Kuban state University. Krasnodar, 2005. - 183 s.
6. Ulyanova V.G. Management of process of formation of the humanistic values of cadets of military higher educational institutions: monograph / V.G. Ulyanova.- CHVVAKIU. - Chelyabinsk, 2010. - 199 s.
7. Fromm, E. Psychoanalysis and ethics /E. Fromm. - M.:Mospedagency, 1993. – 416 s.
8. Choline L.I. Correlation of the concepts "educational environment", "educational system", "educational environment" // Proceedings of NGASU. Novosibirsk: NGASU, 1999. Vol. 3(4). S. 142-146.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.082

Романченко М.К.¹, Кориков В.А.²

¹ORCID: 0000-0001-5078-864X, Кандидат технических наук, ²преподаватель,

Новосибирский колледж автосервиса и дорожного хозяйства

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассмотрены различные аспекты профессионального образования и занятости молодежи, на обсуждение вынесен опыт организации международного сотрудничества в сфере профессионального образования, обеспечение на этой основе развития образовательного учреждения за счет эффективного использования ресурсов.

Ключевые слова: взаимодействие с зарубежными профессиональными образовательными заведениями; профессиональное образование; формирование индивидуальной траектории развития личности

Romanchenko M.K.¹, Korikov V.A.²

¹PhD in Engineering, ²lecturer,

Novosibirsk College of car service and road industry

THE EXPERIENCE OF ORGANIZATION OF INTERNATIONAL COOPERATION IN THE SPHERE OF PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract

The article discusses various aspects of vocational education and youth employment, for a discussion of the experience of organization of international cooperation in the sphere of professional education, ensuring, on this basis, the development of educational institutions through effective use of resources.

Keywords: interaction with foreign professional educational institutions; professional education; formation of an individual trajectory of personality development

Требования, предъявляемые современным рынком труда, имеют первостепенное значение при разработке образовательными учреждениями программ профессионального обучения.

Педагогические работники системы профессионального образования, вовлечены в совместные исследования, проводимые с коллегами других стран в целях определения управляющего механизма опережающей подготовки педагогических работников вызванное необходимостью обеспечения инновационного развития экономики Сибирского региона. Это будет способствовать возможности международной сертификации программ профессиональной подготовки, а также профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций дополнительного профессионального образования, обеспечивая благоприятные условия для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе [1, с.6].

В Новосибирской области одобрена инициатива Новосибирского колледжа автосервиса и дорожного хозяйства по реализации комплексного подхода к международному сотрудничеству.

Взаимодействие педагогического коллектива колледжа с зарубежными профессиональными образовательными заведениями заложено в 2013 году. Как участники международного проекта «Образование и занятость молодежи в России и за рубежом» представители колледжа посетили автомобильный завод «Шкода», расположенный в г.Млада Болеслав (Чехия). В целях знакомства с организацией грамотного производства автотранспортного предприятия с учетом внедрения разнообразных инновационных программ с 18 по 22 апреля сибиряки посетили современное предприятие, выпускающее легковые автомобили, автобусы, грузовики и сельскохозяйственную технику мирового качества. А также делегация колледжа посетила площадку «Доркомэкспо-2013» действующую в рамках XVI Международного форума в сфере дорожного строительства и благоустройства территорий в г.Москва.

Коллектив колледжа строит деятельность с учетом основных задач:

- создание эффективной платформы для профессионального общения руководителей предприятий автотранспортной и дорожно-строительной отраслей региона с педагогическим и студенческим коллективами;
- внесение «академического» вклада в разработку инновационных технологий техники и оборудования необходимых для эффективной модернизации транспортно-дорожного комплекса Сибирского региона/

Кроме того в 2013 году педагогические работники колледжа посетили головной завод фирмы Wirtgen GmbH (Германия). Представители "Wirtgen Group" и Новосибирского колледжа автосервиса и дорожного хозяйства, заключили договор о международном сотрудничестве в области профессионального образования.

Цель такого сотрудничества - ознакомление обучающихся с инновационными технологиями в производстве. Такое сотрудничество значительно увеличит профессиональную компетенцию будущих специалистов. Кроме того, такое сотрудничество будет способствовать эффективному продвижению нового в зарубежном опыте.

Важным фактором развития дорожно-строительной и автотранспортной отраслей региона должно стать взаимодействие с работодателями колледжа, каковыми в Новосибирской области являются ОАО «Новосибирскавтодор», ОАО «Новосибирскагропромдорстрой», ОАО «Сибмост» и другие. Ожидается, что подобное сотрудничество на международном уровне будет оказывать содействие организации внедрения новейших технологий, повышению инновационной активности предприятий. Основопологающим аргументом эффективной реализации данного проекта станет высокий уровень творческих возможностей педагогических работников, обучающихся и выпускников НКАиДХ.

В целях более глубокого изучения опыта коллег в решении вопросов занятости молодежи, ознакомления с опытом взаимодействия в области профориентации представители колледжа участвовали в работе международной научно-

практической конференции «Профессиональное образование и занятость молодежи - XXI век» проходящей на базе Кузбасского регионального института развития профессионального образования в г. Кемерово [4].

В 2014 году колледж, являясь представителем Новосибирской экспериментальной площадки Российской академии образования, стал членом Гонконгского Международного общества исследования сравнительного образования.

В 2014 году по инициативе колледжа подготовлен и представлен научный доклад для работы в форуме «Политика развития образования в глобальном контексте» проводимой в рамках международной образовательной программы «Система профессионального образования в России и Китае» [3].

С 2012 года на базе Новосибирского колледжа автосервиса и дорожного хозяйства организовано проведение ежегодной научно-практической конференции «Инновации в технике и образовании», приобретшей в последствии статус областной конференции с международным участием [6].

Цель проведения форума: определение перспективных и новых материалов, а также технологических путей их создания, разработки совместных научных программ; укрепление научного и педагогического сотрудничества между образовательными учреждениями г. Новосибирска различного уровня; развитие международного сотрудничества; установление деловых контактов и коммерческих связей в данной области, а также повышение качества подготовки молодых специалистов и научных кадров; вовлечение молодежи в научно-исследовательский процесс, стимулирование самостоятельной научно-исследовательской работы студентов, развитие исследовательских навыков и стремления к творческому использованию знаний в процессе будущей профессиональной деятельности.

Опыт проведения конференций такого уровня показывает различные пути достижения положительного эффекта от проведенного мероприятия. Ожидается следующее:

- рост практического уровня труда в автотранспортной и дорожно-строительной отраслях, в результате своевременного доведения до делегатов форума информации о последних не опубликованных отечественных и зарубежных достижениях;
- развитие деловых контактов образовательного учреждения полезных для эффективного взаимодействия науки и техники;

Для работы в форуме 2016 года подано сто шестьдесят девять заявок. Данный факт наглядно показал тенденцию, сложившуюся в течение пяти лет. (Первый форум - шестнадцать участников, третий принял для участия в работе восемьдесят девять студентов области, в четвертом отмечены сто двадцать три докладчика).

Расширилось количество участников зарегистрированных в мероприятии. В V областной научно-практической конференции с международным участием пожелали работать 65 организаций (в 2014 году были направлены преподаватели и обучающиеся пятнадцати ОУ, 2015 год расширил ареал участников – 32 организации пожелали представить делегатов).

2016 год Высшее образование представили одиннадцать ВУЗов. СПО принявшее участие составило 54 ОУ.

Город Новосибирск представляли 24 образовательных учреждения.

Новосибирскую область представили такие районы Новосибирской области, как: Колыванский, Куйбышевский и г.Бердск.

С 2015 года участвуют и другие области Восточной и Западной Сибири, Удмуртия и Татарстан. В V научно-практической конференции заявлено двадцать три региональных единицы [2].

Это: Архангельская, Владимирская, Иркутская, Калужская, Кировская, Курганская, Московская, Нижегородская, Новосибирская, Омская, Оренбургская, Орловская, Ростовская, Свердловская, Томская, Читинская области; Красноярский, Пермский, Хабаровский края; Республики Коми, Татарстан, Северная Осетия, Ханты-Мансийский автономный округ.

2016 год объединил для совместной работы 7 стран. Это Республики Беларусь и Казахстан, образовательные учреждения из Германии, Болгарии и Англии и Австралии.

Основные ожидаемые результаты работы Новосибирского колледжа автосервиса и дорожного хозяйства:

-уровневая система учета достижений обучающихся в непрерывном техническом образовании, будет способствовать формированию индивидуальной образовательной профессиональной, технической траектории развития личности;

-будут разработаны организационные условия внедрения программ опережающей профессиональной подготовки с использованием сетевой формы между Новосибирским колледжем автосервиса и дорожного хозяйства и другими образовательными организациями, с привлечением дополнительных профессиональных программ, направленных на профессиональное совершенствование.

Это такие учреждения Новосибирской области, как: «Сибирский государственный университет путей сообщения», «Сибирский государственный университет водного транспорта», «Новосибирский государственный педагогический университет», «Новосибирский государственный аграрный университет», «Новосибирский строительно-монтажный колледж», «Новосибирский областной многофункциональный центр прикладных квалификаций», «Новосибирский центр профессионального обучения в сфере транспорта» и другие.

Основные результаты исследования деятельности по организации международного сотрудничества в сфере профессионального образования будут опубликованы в серии научных статей, содержащих основные научно-методические материалы, программы, рекомендации преподавателям и социальным партнерам, с обсуждением на всероссийских и международных научно-практических конференциях [5].

Научная значимость ожидаемых результатов от организованного колледжем международного сотрудничества в сфере профессионального образования, состоит в том, что в результате деятельности:

-будет разработана теоретико-педагогическая модель подготовки инженерно-технических кадров в сфере автотранспортной и дорожно-строительной отраслей, сфокусированная на формирование профессионального самоопределения обучающихся обладающих профессиональными компетенциями; уровневая система учета

достижений обучающихся в непрерывном техническом образовании, способствующей формированию индивидуальной профессиональной технической траектории развития личности;

-будут подготовлены и апробированы организационные возможности создания и развития программ ориентированных на обеспечение профессиональной подготовки с использованием сетевой формы, с образовательными учреждениями осуществляющими образовательную деятельность, направленных на профессиональное совершенствование.

Литература

1. Жуков Г.Н., Пахомова Е.А., Стратегия опережающего профессионального образования[Текст] / Г.Н. Жуков, Е.А. Пахомова //Профессиональное образование в России и за рубежом, 2009, №1., URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-operezhayuschego-professionalnogo-obrazovaniya#ixzz4DH2BWAxV>
2. Новостной портал НКАиДХ URL: <http://нкаидх.рф/index.php/588-v-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-s-mezhdunarodnym-uchastiem-innovatsii-v-tehnike-i-obrazovanii>
3. Пахомова Е.А. Непрерывное профессиональное образование и занятость молодежи / Сибирский педагогический журнал, Выпуск №5, 2014, URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/nepriyvnoe-professionalnoe-obrazovanie-i-zanyatost-molodezhi>
4. Резолюция Всероссийской научно-практической конференции «Профессиональное образование и занятость молодежи XXI век. Система профессионального образования в условиях модернизации» Журнал: Образование. Карьера. Общество. Выпуск № 3(42), Кемерово, 2014. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rezolyutsiya-vserossiyskoy-nauchno-prakticheskoy-konferentsii-professionalnoe-obrazovanie-i-zanyatost-molodezhi-xxi-vek-sistema>
5. Романченко М. К. Опыт создания образовательного учреждения многоуровневого непрерывного профессионального образования по подготовке рабочих и специалистов [Текст] / М. К. Романченко // Образование и наука в современных условиях : материалы VIII Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 26 июня 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 3 (8). — ISSN 2412-0537. URL: https://interactive-plus.ru/discussion_platform.php?requestid=111869
6. Романченко М.К. Опережающая подготовка кадров в СПО и ДПО [Текст] /М.К. Романченко //Роль науки в развитии социума: теоретические и практические аспекты: Материалы 22-й Международной научно-практической конференции (Россия, г. Екатеринбург), 2016.

References

1. Zhukov G. N., Pakhomova E. A., Strategy of advancing professional education[Text] / G. N. Zhukov, E. A. Pakhomov // Professional education in Russia and abroad, 2009, No. 1., URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-operezhayuschego-professionalnogo-obrazovaniya#ixzz4DH2BWAxV>
2. News portal Nkeith URL: <http://нкаидх.рф/index.php/588-v-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-s-mezhdunarodnym-uchastiem-innovatsii-v-tehnike-i-obrazovanii>
3. Pakhomov, E. A., continuing professional education and youth employment / Siberian pedagogical journal, No. 5, 2014, URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/nepriyvnoe-professionalnoe-obrazovanie-i-zanyatost-molodezhi>
4. Resolution of all-Russian scientific-practical conference "Vocational education and youth employment XXI century. The system of professional education in conditions of modernization" Kemerovo, 2014. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rezolyutsiya-vserossiyskoy-nauchno-prakticheskoy-konferentsii-professionalnoe-obrazovanie-i-zanyatost-molodezhi-xxi-vek-sistema>
5. Romanchenko M. K., the Experience of creating educational institutions of multilevel continuous professional education for the training of workers and specialists [Text] / Romanchenko M. K. // Education and science in modern conditions : materials of VIII Intern. scientific.–pract. Conf. (Cheboksary, 26 Jun 2016) / redkol.: O. N. Shirokov [and others]. — Cheboksary: CNS "Interactive plus", 2016. — № 3 (8). — ISSN 2412-0537. URL: https://interactive-plus.ru/discussion_platform.php?requestid=111869
6. Romanchenko M. K. Advanced training of personnel in the SPO and DPO [Text] /K. M. Romanchenko //the Role of science in developing society: theoretical and practical aspects: proceedings of the 22nd International scientific-practical conference (Russia, Ekaterinburg), 2016.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.187

Серебрянцева О.Г.

Кандидат психологических наук, доцент,

Московский городской педагогический университет

ОПТИМИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА*Аннотация*

Статья указывает на проблемы системы подготовки и раскрывает возможности оптимизации работы преподавателей иностранного языка нелингвистических вузов в настоящее время. Преподавателям вуза, обучающим студентов иностранному языку, приходится самостоятельно искать решение проблем, возникающих в процессе работы, накапливать и формировать свою базу гибких умений и навыков по профильной подготовке студентов, поскольку повышение квалификации в этом направлении не проводится в современных условиях.

Ключевые слова: преподаватель иностранного языка неязыкового вуза, гибкие умения и навыки, компетентностный подход, универсал, метод проектов, интеграция.

Serebryantseva O.G.

PhD in Psychology, Associate Professor,

Moscow City Teachers' Training University

FOREIGN LANGUAGE TEACHERS WORK OPTIMIZATION IN NONLINGUISTIC UNIVERSITY*Abstract*

The article indicates the problems of teachers training system and shows some ways of foreign language teachers' work optimization in nonlinguistic university nowadays. Foreign language teachers have to decide problems arising during their work, to accommodate and form their own base of flexible teaching skills according to their students' special subjects because the advanced training programs do not meet teachers' requirements in this way.

Keywords: nonlinguistic university foreign language teacher, flexible teaching skills, competence approach, universalist, project method, integration.

Преподавание иностранного языка в нелингвистическом вузе

В наши дни в стране происходит реформирование профессионального образования под воздействием изменений на рынке труда. Однако проблема подготовки педагогических кадров для вузов, в том числе и подготовки преподавателей иностранного языка для нелингвистических вузов существовала всегда. Вопрос об организации системы подготовки педагогических кадров не раз ставился в России. Идеи выдающихся педагогических мыслителей активно предлагались и внедрялись на протяжении предыдущих двух столетий. В XXI веке мы также учитываем исторический опыт педагогической системы в процессе подготовки будущих преподавателей. С течением времени становление личности выпускника педагогического вуза требует новых подходов с опорой на прошлый опыт.

Подготовке преподавателей иностранного языка для нелингвистических вузов почти не уделяется внимания в отечественной системе образования, несмотря на проводящиеся реорганизацию и модернизацию. Это очень трудная задача и преподавателям иностранного языка, работающим в нелингвистическом вузе, приходится самостоятельно искать решение данной проблемы, накапливать и формировать свою базу гибких умений и навыков преподавания, поскольку повышение квалификации происходит узко и только в общем языковом направлении.

Профессиональные качества преподавателя иностранного языка

Задачей преподавателя является стремление учиться всю жизнь, а задачей преподавателя иностранного языка нелингвистического вуза – учиться понимать язык специальности студентов и обучать их этому. К сожалению, так происходит не всегда и этому не уделяется достаточно **внимания** со стороны преподавателя.

Первоначальная профессиональная подготовка дает выпускнику языкового вуза базу и возможность стать носителем профессиональных знаний на иностранном языке. Он получает лингвистическое и педагогическое образование, но не владеет специфической профессиональной лексикой отдельной профессии. Поэтому после окончания вуза он должен стать не только преподавателем, самостоятельно организующим свою деятельность в учебной аудитории, выступающим в роли тьютора, фасилитатора или модератора, но и разбирающимся в тематике специальности обучаемых им студентов.

За то время пока накапливается опыт преподавания и знания по специальности преподаватели сталкиваются с рядом трудностей: методических, лингвистических, психологических и других. Часто даже отсутствие современных учебников и учебных пособий и недостаток копировальной техники может стать проблемой.

Каким же должен быть преподаватель иностранного языка высшей профессиональной школы сейчас и в будущем? Очевидно, что преподаватель иностранного языка должен быть своего рода **универсалом** в учреждениях высшей школы разного профиля. Он должен постоянно искать новое, хорошо знать свой предмет, понимать психологию и особенности развития своих учеников, основные психологические механизмы социальной перцепции, владеть педагогическими технологиями, т. е. формами, методами, приемами обучения и воспитания. Преподаватель иностранного языка в нелингвистическом вузе должен иметь представление о системе общенаучных и специальных знаний, которые получают студенты на занятиях по предметам специального цикла. Для решения данной проблемы необходимо осуществлять межпредметные связи профессиональных дисциплин и иностранного языка.

Компетентностный подход и компетентность преподавателя иностранного языка в вузе

Сегодня преподаватели все чаще используют компетентностный подход, направленного на эффективность профессионального образования и развитие общих и профессиональных компетенций будущего специалиста, готового к конкурентоспособной профессиональной деятельности на рынке труда. В современных условиях «для человека чрезвычайно важна не столько энциклопедическая грамотность, сколько способность применять

обобщенные знания и умения в конкретных ситуациях, для разрешения проблем, возникающих в реальной деятельности. Таким образом, знания являются базой компетентности человека, которая рассматривается при компетентностном подходе» [6].

Принимая во внимание компетентностный подход, преподаватели нашего вуза разрабатывают рабочие программы, в которых указаны профессионально-важные качества специалиста-профессионала со знанием иностранного языка. Профессиональная компетентность рассматривается нами как: «совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных знаний; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др.» [4]. А «иноязычная компетентность это совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения иностранному языку, а также способность к выполнению определенной деятельности на основе полученных знаний, навыков и умений» [1].

Одной из основных проблем преподавания иностранного языка в нелингвистических вузах является некомпетентность самого преподавателя иностранного языка в области профильной специальности. Часто преподавательскую нагрузку составляют группы студентов разных специальностей, что тоже осложняет деятельность преподавателя, так как увеличивается объем подготовки к занятиям. Преподаватель имеет трудности при отборе учебного материала, понимании специальной литературы, при проверке заданий, выполняемых студентами и т.д., поскольку не обучался профессиональному иностранному языку. К причинам недостатков современной языковой подготовки студентов нелингвистических вузов также можно отнести недостаточный объем времени, отводимый учебным планом на изучение дисциплины «иностранный язык», отсутствие учета межпредметных связей, а также нехватка или отсутствие учебных пособий, соответствующих конкретной специальности.

В идеале преподавать специальный профессиональный язык должен преподаватель, владеющий хотя бы **основами той специальности**, которой обучаются студенты данного вуза или иметь второе высшее образование по соответствующей специальности. В качестве примера можно привести работу кафедр английского языка нашего вуза, где один из преподавателей помимо педагогического, имеет еще и психологическое образование и преподает английский язык в Институте психологии, социологии и социальных отношений.

Пример обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе

Наш университет выпускает большое количество специалистов разных направлений со знанием иностранного языка, то есть обладающих иноязычной компетентностью как составной частью профессиональной компетентности выпускника. Для будущих психологов, социальных психологов, социальных работников, специальных психологов, логопедов, дефектологов и др. были разработаны рабочие программы, соответствующие требованиям учебных стандартов. На методических объединениях преподаватели выясняют вопросы, связанные с преподаванием спецпредметов, рассматривают соответствующий арсенал средств, методов и приемов, выявляют межпредметные связи совместно с преподавателями профессиональных дисциплин, обсуждают методические разработки и учебные пособия по иностранному языку ведущего преподавателя и свои собственные по каждой специальности, учебные материалы по отдельным темам, модулям, занятиям.

Преподаватели не стесняются выяснять непонятные им вопросы по специальности **у своих студентов**, так как те уже являются в некоторой степени специалистами (начиная со второго курса). В данном случае широко используется **метод дискуссии** как один из методов проблемного обучения. В ходе дискуссии преподаватель не только помогает студентам приобрести определенные умения и навыки и решить какую-то проблему, но и самому стать более компетентным по конкретному профессиональному вопросу. Так как дискуссия предполагает групповую работу участников в аудитории, то у преподавателя появляется возможность услышать больше мнений и сведений по обсуждаемому вопросу. Метод дискуссий может предварять **метод проектов** или являться его частью.

Самым результативным методом в данное время для нелингвистических специальностей, по-нашему мнению, считается метод проектов, в котором используется самостоятельная образовательная деятельность обучающихся по своему профилю под руководством педагога. В ходе проекта осуществляется решение актуальной научно-практической профессиональной проблемы [3].

В результате совместной деятельности педагогов и студентов преподаватели иностранного языка становятся значимыми и авторитетными для студентов, так как студенты критично относятся к компетентности самого преподавателя и требованиям, которые он предъявляет им.

Заключение

В заключении можно сказать, что профессиональная направленность обучения иностранному языку требует его **интеграции** с дисциплинами каждой специальности.

В сферу деятельности преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе могут и должны войти следующие **виды деятельности и умения**: выбор методов и организационных форм обучения; изучение базовой профессиональной лексики и основ специальности обучаемых; проектирование и конструирование дидактического процесса; отбор учебного материала; разработка учебных программ (куда входит и система контроля, оценки и коррекции) и модулей учебного предмета; овладение технологией модульного обучения; создание методических и учебных пособий и учебников (в том числе электронных); использование научной литературы и периодики по специальности; рекомендация специальной литературы на иностранном языке для преподавателей и студентов; умение адекватно оценивать свою компетентность/некомпетентность; использование помощи преподавателей специальных дисциплин.

Учитывая вышесказанное, следует подчеркнуть, что важнейшим качеством преподавателя является профессиональное самосознание и способность к самооценке [10]. Он является субъектом изменений в образовании и главным ресурсом развития образовательных систем.

Литература

1. Архипова, Г.С. Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста (медицинского профиля) / Г.С. Архипова: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Чита: РГБ ОД, 2006. – С. 12-13
2. Бодалев, А.А. Психология общения. Избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – 3-е изд., перераб. и допол. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2002.
3. Бокуть Е.Л., Серебрянцева О.Г. Проектная деятельность студентов в вузе как форма реализации межпредметных связей. – Международный научно-исследовательский журнал. – Екатеринбург, 2016, №2(44), ч.4. – с. 107-111.
4. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2008. – № 10. – с. 51.
5. Виноградова О.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза (на материале английского языка). Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., 2003. – 24 с.
6. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий, пособие /Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПК и ПРО. – 2003. – 101 с.
7. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
8. Матухин Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей. – Язык и культура, № 2 (14), 2011.
9. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта; МПСИ, 1998. – 200 с.
10. Серебрянцева О.Г. Метод проектов как средство обучения национально-культурной специфике речевого общения студентов-психологов и социальных работников. Международная научно-практическая конференция «Оптимизация процесса преподавания иностранных языков в неязыковом вузе» ФГАОУ ВПО РГПУ, Екатеринбург, 2010. – С.227-230.

References

1. Arkhipova G.S. Future specialist foreign language competence formation (medical specialization) / G.S. Arkhipova: Author's abstract of candidate of pedagogy: 13.00.08. – Chita: RGB OD, 2006. – P. 12-13.
2. Bodalev A.A. Psychology of communication. Psychological selected works. / A.A. Bodalev. – 3-d ed., revised and add. – M.: MPSC, Voronezh, NPO "MODEK", 2002.
3. Bokut E.L., Serebryantseva O.G. Project activities of students in nonlinguistic university as a form of using interdisciplinary connections. – International research journal. – Ekaterinburg, 2016, No. 2(44), part 4. – p. 107-111.
4. Vvedensky V.N. Teacher's professional competence modelling // Pedagogics. – 2008. – No. 10. – p. 51.
5. Vinogradova O.S. Foreign language competence formation using problem method of teaching a foreign language at the advanced stage of core university (on English materials). Author's abstract of candidate of pedagogy. – M., 2003. – 24 p.
6. Ivanov D.A. Competence approach in education. Problems, concepts, instruments, textbook/D.A. Ivanov, K.G. Mitrofanov, O.V. Sokolova. – M.: APK&PRO. – 2003. – 101 p.
7. Isaev I.F. Teacher's professional and teaching culture / I.F. Isaev. – M.: Academy, 2002. – 208 p.
8. Matukhin D.L. Profession oriented foreign language teaching university students of nonlinguistic chief subjects. – Language and culture, No. 2 (14), 2011.
9. Mitina L.M. Psychology of teacher professional development / L.M. Mitina. – M.: Flinta, MTTSC, 1998. – 200 p.
10. Serebryantseva O.G. Project method as a means of teaching students-psychologists and social workers./International scientific and practical conference "Teaching process optimization in non-linguistic university." FGAOU VPO HUPPU, Ekaterinburg, 2010. – P.227-230.



«Международный научно-исследовательский журнал» включен в базу данных **WorldCat**.

WorldCat — крупнейшая в мире библиографическая база данных, насчитывающая свыше 240 млн записей о всех видах произведений на 470 языках мира. База создается совместными усилиями более чем 72 тыс. библиотек из 170 стран мира в рамках организации OCLC.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.189

Смирнова О.М.

Кандидат педагогических наук, доцент,

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»

**РЕШЕНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА
«ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»****Аннотация**

В статье рассматриваются обобщенные способы учебных действий по решению учебных задач младшими школьниками на уроках в курсе «окружающий мир». Раскрываются методические аспекты по решению учебных задач учащимися с помощью учебных заданий. Уделяется внимание применению разноуровневых заданий, в которых усложненные способы учебных действий позволяют применить знания, умения в практической деятельности и в новых учебных ситуациях при изучении курса «окружающий мир».

Ключевые слова: учебная задача; разноуровневые задания; учебные действия.

Smirnova O.M.

PhD in Pedagogy, Associate professor,

State Social and Humanitarian University

**THE SOLUTION OF EDUCATION TASKS PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN STUDYING OF A COURSE
«ENVIRONMENT»****Abstract**

In article the generalized ways of educational actions according to the solution of educational tasks at lessons are considered by younger school students «Environment» is aware. Methodical aspects according to the solution of educational tasks pupils by means of educational tasks reveal. The attention is paid to application the raznourovnevykh of tasks in which the complicated ways of educational actions allow to apply knowledge, abilities in practical activities and in new educational situations when studying a course «Environment».

Keywords: education task, split-level tasks, educational actions.

В изучении курса «окружающий мир» организация учебной деятельности младших школьников может быть представлены как система учебных задач. Учебная задача как компонент учебной деятельности рассматривается в исследованиях ученых (А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина). В. В. Давыдов раскрывает понятие как единство цели действия и условий ее достижения [1, с. 157]. Принятию учебной задачи учащимися уделяется внимание в деятельностном аспекте урока. Н.Н. Деменева рассматривает как задачу, которая представляет для ученика цель, ее он должен выполнить в определенных условиях [7, с. 37].

Н. Ф. Виноградова рассматривает учебную задачу в познании «окружающего мир» как обобщенные способы учебных действий по усвоению содержания, выделяет новообразования для младших школьников – умение применять полученные знания, выбирать более рациональный способ решения учебной задачи, причину ошибки и пути ее исправления [3, с. 21]. Деятельностный аспект урока по предмету «окружающий мир» необходимо связывать с принятием младшими школьниками учебной задачи (осознанием и овладением общими способами решения конкретных задач в изучении содержания), выполнением заданий, включающих способы учебных действий [6, с. 80].

На уроке «окружающий мир» содержание учебного материала учащиеся усваивают в разнообразных видах деятельности: учебной, исследовательской, контрольно-оценочной, читательской, проектной, которые связаны с осознанием учебной задачи, выполнением учебных действий для ее достижения, оценкой своих учебных достижений. Знания, умения должны быть лично значимыми, помогать младшим школьникам решать проблемы, являться основой норм и правил взаимодействия с окружающей действительностью, средством воспитания общей культуры. Принятие учебной задачи раскрывается через практические и познавательные задачи, их решение связано с учебными действиями по усвоению содержания учебного материала по предмету. В условиях внедрения ФГОС НОО одним из требований к уроку является подведение учителем учащихся к теме, организация постановки цели, учебных действий, обеспечивающих осознание и принятие учебной задачи младшими школьниками, включение в активное «открытие знаний».

Элементом учебной задачи является цель, достигается с помощью учебных действий, нахождением общих способов действий. На этапе урока «принятие учебной задачи учащимися» вопросы: «Что узнаем? Чему научимся?» – нацеливают младших школьников на учебные достижения, которые необходимо достигнуть. Эти планируемые результаты включают универсальные учебные действия, их формирование связано с содержанием учебного материала курса «окружающий мир». Г. И. Вергелес обосновывает универсальное учебное действие принятие учебной задачи, цели учебной деятельности в регулировании любой деятельности, независимо от ее предметного содержания, овладение данным умением нацеливает на решение учебной задачи, а не конкретно-практической [2, с. 22]. Деятельностный подход в изучении курса «окружающий мир» несомненно, связан с самостоятельным поиском младшими школьниками знаний, применением их в практической деятельности и новых учебных ситуациях. В этом ведущую роль принадлежит предметным и общим учебным умениям. Учебные действия являются основой умений, без них не могут быть применены знания, умения в практической деятельности и в новых учебных ситуациях. Регулятивные универсальные учебные действия, такие как принятие и осознание учебной задачи, оценка своих учебных достижений учащимися по теме урока обеспечивают организацию разнообразных видов деятельности школьников на уроке. Таким образом, принятие учебной задачи младшими школьниками зависит от выполнения способов учебных действий для ее достижения, подведением учащихся к теме и цели урока, решением конкретных учебных практических и познавательных задач, включением обучающихся в разнообразные виды деятельности. Решение учебных задач связано с выполнением учащимися заданий на моделирование связей, проведение

исследований, самостоятельное применение знаний, умений в новых ситуациях, поиск информации, преобразование ее и представление. Учебную задачу при изучении курса «окружающий мир» можно рассматривать как учебное задание, поскольку в нем имеет место содержание учебного материала, обобщенные способы учебных действий, которыми школьники должны овладеть при выполнении на различных этапах урока: актуализации усвоения знаний учащимися, при проверке домашнего задания, первичном закреплении изученного материала. Такими способами учебных действий в заданиях являются: найдите, узнайте, рассмотрите, запишите. Усложненные способы усвоения содержания учебного материала, такие как докажете, объясните, обоснуйте противоречие, составьте цепочку связей или модели позволяют применить знания, умения в новых учебных ситуациях на этапе урока «включение знаний в систему, закреплении изученного». Наглядно - образное мышление младших школьников обуславливает необходимость применения средств наглядности на уроках «окружающий мир». Она является основой выполнения речевых действий (расскажите, объясните, назовите) которые позволяют рассуждать, высказывать свою точку зрения, находить пути решения в ходе проблемного диалога. Выполнение разноуровневых заданий позволяет не только закрепить изученный материал, выявить успешность усвоения его, но и способствует развитию контрольно-оценочной самостоятельности учащихся. В заданиях следует включать учебных действий, которыми должны овладеть младшие школьники, содержание быть общим, уровень сложности не связан с его объемом, а с усложненными способами учебных действий с ним. Менее подготовленным ученикам предлагать задания с опорой на средства наглядности, узнавание, различение объектов окружающего мира. Наиболее подготовленные школьники могут выполнять задания, включающие решение проблемных ситуаций, моделирование связей в природе, доказательства, обоснование противоречия, нахождение путей решения проблемы, фиксирование результатов исследования, поиск и представление информации из дополнительной литературы. В курсе «окружающий мир» можно выделить следующие виды разноуровневых (дифференцированных) заданий: задания, опосредующие учебную информацию, воспроизведение изученного материала; на применение знаний, умений в практической деятельности и в новых учебных ситуациях [4, с. 168; 5, с. 189].

Учебные действия контроля и оценки также являются условием успешности обучения младших школьников решению учебных задач в курсе «окружающий мир». Особенностью урока является то, что ученики сами оценивают свои учебные достижения. Оценка связана с качественными показателями, правильностью выполнения учебных заданий, что определяет результативность обучения. Организуется самопроверка или взаимопроверка выполненных заданий учащимися, при этом используется образец, учебник, можно в ходе фронтальной проверки обсудить ответы, проецируя образцы выполненных заданий школьников через документ камеру.

Итак, учебная задача включает обобщенные способы учебных действий, которые ориентируют школьников на «открытие знаний», поиск информации при изучении курса «окружающий мир. Условиями успешности решения учебных задач младшими школьниками в изучении курса «окружающий мир» являются:

- применение разноуровневых заданий, в которых усложненные способы учебных действий позволяют применить знания, умения в практической деятельности и в новых учебных ситуациях;
- подведение учащихся к теме и цели урока, осознанию и овладению общими способами решения конкретных задач по освоению содержания учебного материала по теме урока.
- включение младших школьников в оценивание своих учебных достижений, учебных действий контроля и самоконтроля результатов выполненных заданий;

Литература

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
2. Вергелес Г. И., Докшанина Т.С. Особенности овладения младшими школьниками универсальным учебным действием принятия учебной задачи / Герценовские чтения. Начальное образование. Том 6. № 2. – СПб. : Издательство ВВМ, 2015. – С.21 –26.
3. Виноградова Н.Ф. Окружающий мир: методика обучения: 1- 4 класс. – М. : Вентана-Граф, 2005. – 240.
4. Смирнова О. М. Дифференцированный подход к младшим школьникам в изучении курса «Окружающий мир» / Проблемы современной науки: сборник научных трудов: выпуск 7. Часть 1. – Ставрополь: Логос, 2013. – С. 165 – 170.
5. Смирнова О. М. Уровневая дифференциация обучения младших школьников в курсе «окружающий мир». Проблемы и перспективы развития непрерывного (многоуровневого) школьного образования: Монография [под ред. С. Д. Якушевой] Глава 6. – Новосибирск: Изд. СибАК, 2014. – С.183 – 200.
6. Смирнова О. М. Деятельностный подход в изучении курса «Окружающий мир» в начальной школе. Актуальные проблемы развития образования в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. Коллективная монография [под ред. В. И. Баймурзиной]. – СПб. : Социально-гуманитарное знание, 2015. – С. 78 – 98.
7. Современные технологии проведения урока в начальной школе с учетом требований ФГОС: методическое пособие / под ред. Н. Н. Деменевой. – М. ; АРКТИ, 2013. – 132 с.

References

1. Davydov V. V. Teorija razvivajushhego obuchenija. – М. : INTOR, 1996. – 544 s.
2. Vergeles G.I., Dokshanina T. S. Osobennosti ovladenija mladshimi shkol'nikami universal'nym uchebnym dejstviem prinjatija uchebnoj zadachi / Gercenovskie chtenija. Nachal'noe obrazovanie. Tom 6. № 2. – SPb. : Izdatel'stvo VVM, 2015. – S.21 –26.
3. Vinogradova N.F. Okruzhajushhij mir: metodika obuchenija: 1- 4 klass. – М. : Ventana-Graf, 2005. – 240.
4. Smirnova O. M. Differencirovannyj podhod k mladshim shkol'nikam v izuchenii kursa «Okruzhajushhij mir» / Problemy sovremennoj nauki: sbornik nauchnyh trudov: vypusk 7. Chast' 1. – Stavropol': Logos, 2013. – S. 165 – 170.
5. Smirnova O. M. Urovnevaja differenciacija obuchenija mladshih shkol'nikov v kurse «okruzhajushhij mir». Problemy i perspektivy razvitija nepreryvnogo (mnogourovneвого) shkol'nogo obrazovanija: Monografija [pod red. S. D. Jakushevoj] Glava 6. – Novosibirsk: Izd. SibaK, 2014. – S.183 – 200.

6. Smirnova O. M. Dejatel'nostnyj podhod v izuchenii kursa «Okruzhajushij mir» v nachal'noj shkole. Aktual'nye problemy razvitiya obrazovaniya v usloviyah realizacii Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov novogo pokolenija. Kollektivnaja monografija [pod red. V. I. Bajmurzinoj]. – SPb. : Social'no-gumanitarnoe znanie, 2015. – S.78 – 98.

7. Sovremennye tehnologii provedeniya uroka v nachal'noj shkole s uchetoм trebovanij FGOS: metodicheskoe posobie / pod red. N. N. Demenevoj. – M. : ARKTI, 2013. – 132 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.206

Филатова Н.П.¹, Кудря О.Н.², Асеева А.Ю.³, Башта Л.Ю.⁴, Шалаев О.С.⁵¹Кандидат педагогических наук, профессор, ²Доктор биологических наук, доцент,³Кандидат педагогических наук, старший преподаватель, ⁴Кандидат педагогических наук, доцент,⁵Кандидат педагогических наук, доцент, ректор,

Сибирский государственный университет физической культуры и спорта

РАЗРАБОТКА ТРЕНИРОВОЧНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ГАНДБОЛИСТОВ

Аннотация

Специфическая для гандбола игровая выносливость по данным зарубежных и отечественных специалистов (С.А. Сидорчук, 2011, Rolf Brack, 1996) основывается на анаэробной мощности. Оптимальная композиция аэробной и анаэробной выносливости гарантирует поддержание высокого темпа игры с постоянным использованием технико-тактических действий на высоком качественном уровне. В статье представлены результаты выполнения теста 4 по 300 м с отдыхом 4-5 минут и теста 4 по 300 м с отдыхом 1 минута. После двух вариантов теста спортсмены находятся в значительной степени утомления, поэтому далее выполнять в тренировочном занятии высокоинтенсивные физические нагрузки проблематично.

Ключевые слова: срочный эффект, тренировочная нагрузка, тест специальной выносливости, высококвалифицированные гандболисты.

Filatova N.P.¹, Kudrya O.N.², Aseeva A.Y.³, Bashta L.Y.⁴, Shalaev O.S.⁵¹PhD in Pedagogy, professor, ²PhD in Biology, associate professor, ³PhD in Pedagogy, lecturer,⁴PhD in Pedagogy, associate professor, ⁵PhD in Pedagogy, associate professor, rector,

The Siberian State University of Physical Education and Sports

AN URGENT EFFECT OF THE TRAINING LOAD FOR DEVELOPMENT OF SPECIAL ENDURANCE OF skilled HANDBALL PLAYERS

Abstract

The specific endurance of handball players is based on anaerobic power. It is proved by researches of the Russian and foreign experts. Players have to move quickly and for a long time. The optimum composition of aerobic and anaerobic endurance guarantees maintenance of high rate of game, continuous use of technical and tactical actions with high quality. This article contains results of the test 4 on 300 m with rest of 4-5 minutes, and the test 4 on 300 m with rest of 1 minutes. After two versions of the test the athletes are substantially exhaustions. The performance of high-intensity physical activity at such effect of a training task is problematic.

Keywords: urgent effect, training load, testing of specific endurance, skilled handball players.

В современном гандболе одним из важнейших факторов физической подготовленности игроков высокой квалификации признан уровень развития специальной выносливости. Анализ мнений широкого круга специалистов по поводу содержания тренировочного процесса, направленного на развитие специальной выносливости, проведенный С.А. Сидорчуком и М.В. Сахаровой (2011), показал отсутствие единого подхода в выборе содержания тренировочных заданий, их объемов в отдельном занятии.

Специфическая для гандбола игровая выносливость по данным зарубежных и отечественных специалистов (Н.В. Яружный, 1993; Rolf Brack, 1996) основывается на анаэробной мощности, которая проявляется во множестве максимально быстрых движений, сопровождающихся образованием молочной кислоты в мышцах. Вместе с тем игроки должны проявлять быстроедействие длительно, что обусловлено продолжительностью матча. Оптимальная композиция аэробной и анаэробной выносливости гарантирует поддержание высокого темпа игры с постоянным использованием технико-тактических действий на высоком качественном уровне.

Используемые в занятии задания, как правило, выполняются в виде беговых упражнений, но разнятся по длине отрезков: от 9-30 м в челночном беге, до 800 м гладкого бега (С.А. Сидорчук с соавт., 2011). Общий объем подобной работы достигает 4400 м в одном занятии, что соотносится с данными суммарной величины дистанции пробегаемой квалифицированными спортсменами за матч (В.Я. Игнатьева, 1995). Подобное разнообразие решений в выборе содержания тренировочных заданий, безусловно, требует уточнения, что послужило отправной точкой в нашем исследовании.

Объект исследования – процесс построения спортивной тренировки в спортивных играх.

Предмет исследования - развитие выносливости квалифицированных спортсменов в спортивных играх в годичном цикле подготовки.

Цель исследования: научное обоснование методологии совершенствования выносливости в подготовке высококвалифицированных спортсменов в спортивных играх.

Одной из задач исследования было - разработать содержание и установить оптимальные величины физической нагрузки в тренировочных заданиях, направленных на развитие специальной выносливости.

Для её решения нами было проведено констатирующее исследование.

Методы и организация исследования. В исследовании участвовали 10 квалифицированных игроков гандбольной команды, возраст испытуемых 18-22 года. Исследование проводилось в конце соревновательного периода в момент подготовки команды к ответственному турниру.

Испытуемым предлагалось выполнить тестовую нагрузку - бег 300 м 4 раза (скорость бега 80-85% от максимальной), моделирующую соревновательную деятельность гандболистов и, вместе с тем, тренировочные задания, которые используются в подготовке гандбольных команд в Европе (С.А. Сидорчук с соавт., 2011) и России для совершенствования анаэробной гликолитической выносливости.

Процедура тестирования выглядела следующим образом: непосредственно беговая нагрузка выполнялась спортсменами индивидуально, в условиях стадиона с беговой дорожкой 400м. В исходном состоянии у испытуемых были получены данные ЧСС. Для определения биоэнергетических параметров и для изучения метаболических процессов при мышечной работе и в процессе срочного восстановления определяли концентрацию лактата в капиллярной крови в покое, на 3-й и 10-й минутах срочного восстановления. Для определения концентрации лактата использовали индивидуальный биохимический анализатор «Accutrend Plus» (Германия). Аналогичные измерения проводились во время всех пауз отдыха и по окончании теста.

Спортсмены выполняли тестовую нагрузку в двух вариантах. В варианте 1 испытуемые пробегали 4 раза по 300м через 5 минут отдыха, во втором варианте - 4 раза по 300 метров через 1 минуту отдыха. Следует уточнить, что забор крови для определения концентрации лактата у спортсменов при тестировании по варианту 2 проводился между забегами в конце минутного интервала отдыха, после четвертого повторения на 3-ей и 10-ой минуте отдыха. Кроме того рассчитывалась скорость бега испытуемых.

Результаты исследования. В результате исследования было установлено, что срочный эффект выполнения тестового задания при различных паузах отдыха имеет значимые отличия (табл.).

Прежде всего, необходимо отметить, что с тестом справились не все испытуемые. Двое 18-летних спортсменов (самые молодые участники тестирования) досрочно прекратили выполнение задания в связи с развитием у них утомления высокой степени, что отмечалось как во внешних признаках, так и в объективных показателях. Все остальные испытуемые полностью справились с заданием.

Таблица – Средние значения изучаемых показателей квалифицированных гандболистов

Изучаемые показатели	Исходное состояние	После 1 забега	После 2 забега	После 3 забега	После 4 забега
тест 300 х 4 через 5 минут отдыха					
Скорость бега, м/с		6,4±0,4	6,1±0,2	6±0,3	5,8±0,4
ЧСС, уд/мин	86±8	171±7	178±7	182±8	185±13
Лактат, мМ/л	1,84±0,2	9,3±3,5	12,4±4,1	15,8±3,4	16,72±2,7
тест 300 х 4 через 1 минут отдыха					
Скорость бега, м/с		6,5±0,3	5,7±0,3	5,4±0,3	5,4±0,4
ЧСС, уд/мин	87±11	173±6	177±7	180±6	182±7
Лактат, мМ/л	1,8±0,71	6±1,8	6,4±3	9,6±5,2	11,9±3

Среднее значение скорости бега в первом забеге при выполнении двух вариантов теста достоверно не различалось. При этом скорость бега постепенно с каждым забегом снижалась. Динамика индивидуальных показателей скорости бега в тесте варианта 1 была как нисходящей, устойчивой, так и восходящей. ЧСС у всех испытуемых неуклонно возрастала от первого к последнему забегу. Индивидуальная концентрация лактата в крови большинства испытуемых уже после первого забега свидетельствует о превышении порога анаэробного обмена и с каждым последующим забегом возрастает в среднем до 16,72 ±2,7 мМ/л. На 10 минуте отдыха ЧСС у испытуемых составляло 125±8 уд/мин, концентрация лактата 13,1±2,8 мМ/л. При определении данного показателя на 20 минуте отдыха составлял - 9±3,8 мМ/л (табл.1).

Спустя неделю те же испытуемые гандболисты выполняли тест вариант 2 (табл. 1). Среднее значение скорости бега спортсменов значимо снижалось во втором и последующих забегах.

ЧСС в течение тестирования прогрессивно возрастала у спортсменов. Концентрация лактата, на наш взгляд, имела значимые величины и могла сравниваться в двух вариантах тестирования после третьего и четвертого забега, когда прошло не менее трех минут от момента начала выполнения тестового задания. Так после 3 забега концентрация лактата в тесте варианте 2 была достоверно ниже, чем при варианте 1. На 10 минуте отдыха концентрация лактата у испытуемых составляла 13, 4±2 мМ/л, а на 20 минуте отдыха – 10, 95±1,4 мМ/л. Результаты выполнения теста варианта 2 свидетельствуют о том, что спортсмены, как по окончании тестирования, так и через 10, а также 20 минут отдыха находятся в значительной степени утомления.

Субъективно спортсмены легче переносили нагрузку варианта 2, что, вероятно связано, с выполнением бега с меньшей скоростью. Расчет уравнения регрессии показателей лактата в обоих вариантах теста свидетельствует о том, что при выполнении теста варианта 1 ($y=2,4567X+7,4$, $R^2=0,9624$) показатели лактата смещены по оси ОУ, достоверно выше, чем при выполнении теста варианта 2 ($y=2,5386X+2,5$, $R^2=0,9139$).

Заключение. Полученные в ходе исследования данные позволяют сделать заключение, что выполнение физической нагрузки варианта 1, способствует развитию мощности гликолитического энергообеспечения. Тогда как нагрузка в задании, построенном по варианту 2, позволяет воздействовать на ёмкость процесса энергообеспечения того же типа. После обоих вариантов теста спортсмены находятся в значительной степени утомления, в связи с этим далее выполнять в тренировочном занятии высокоинтенсивные физические нагрузки проблематично, либо это возможно только после 20 минут отдыха или переключения на работу другого, скорее аэробного типа энергообеспечения.

Литература

1. Сидорчук С. А., Сахарова М.В. Методики совершенствования скоростной выносливости гандболистов высокой квалификации в подготовительном периоде // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. - 2011. - № 7 (77). - С. 141-144.
2. Brack, R. & Bubeck, D. & Pietsch, R. (1996). Spielfähigkeits- und entwicklungsorientiertes Nachwuchstraining im DHB. Handballtraining, 18 (3/4), 4-12.
3. Игнатъева В.Я. Многолетняя подготовка гандболистов (теория, методика и организация): дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук.- М., 1995.- 87 с.
4. Яружный Н.В. Структура и контроль физической работоспособности в командных игровых видах спорта: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук.- М., 1993.- 46 с.

References

1. Sidorchuk S. A., Saharova M.V. Metodiki sovershenstvovaniya skorostnoj vynoslivosti gandbolistov vysokoj kvalifikacii v podgotovitel'nom periode // Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta. - 2011. - № 7 (77). - S. 141-144.
2. Brack, R. & Bubeck, D. & Pietsch, R. (1996). Spielfähigkeits- und entwicklungsorientiertes Nachwuchstraining im DHB. Handballtraining, 18 (3/4), 4-12.
3. Ignat'eva V.Ja. Mnogoletnjaja podgotovka gandbolistov (teoriya, metodika i organizacija): dis. v vide nauch. dokl. ... d-ra ped. nauk.- M., 1995.- 87 s.
4. Jaruzhnyj N.V. Struktura i kontrol' fizicheskoy rabotosposobnosti v komandnyh igrovyyh vidah sporta: Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk.- M., 1993.- 46 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.043

Шафикова З.Х.¹, Зиганшина Г.Х.²

¹Кандидат педагогических наук, доцент,

руководитель швейной мастерской по реабилитации и социализации девушек с РАС,

²старший преподаватель, Башкирский государственный университет

О ПРИМЕНЕНИИ ЛИНГВОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В данной статье представлены понятие инклюзивного образования, основные задачи и принципы его развития с акцентом на востребованную в ССУЗах и в ВУЗах России профессиональную подготовку студентов с ОВЗ. Актуальность статьи состоит в том, что в ней рассматривается опыт применения лингвопедагогического подхода к обучению иностранному языку данной категории студентов в условиях инклюзии с учетом специфики их нарушений для повышения качества их подготовки в целях успешной социализации в современном мире.

Ключевые слова: социализация лиц с ОВЗ, инклюзивное профессиональное образование, лингвопедагогический подход.

Shaffikova Z.Kh.¹, Ziganshina G.Kh.²

¹PhD in Pedagogy, Assistant Professor,

Head of the sewing workshop for rehabilitation and socialization of girls with early infantile autism,

²Senior Professor, Bashkir State University

ON APPLICATION OF LINGUISTICALLY ORIENTED PEDAGOGICAL APPROACH TO TEACHING AND UPBRINGING STUDENTS WITH LIMITATIONS OF HEALTH UNDER CONDITIONS OF INCLUSIVE PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract

This article presents the notion of inclusive education, the main tasks and principles of its development with emphasis given to the topical for Russian special and higher educational institutions problem of professional training of students with limitations of health. Of prime importance here is discussing experience of applying a linguistically oriented pedagogical approach to teaching a foreign language to the considered category of students under conditions of inclusion with due regard to the specific character of their disorders to increase the level of their training aimed for successful socialization in the modern world.

Keywords: socialization of persons with limitations of health, inclusive professional education, linguistically oriented pedagogical approach.

Сужесточением вызовов нового времени перед российским обществом остро встает задача всемерного содействия успешной социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Важным конструктивным шагом на этом пути призвана стать их инклюзия в образовательное пространство России. На сегодняшний день реализация инклюзивного образования как части образования, подразумевающей доступность

образования для всех, в том числе лиц с ОВЗ, в плане приспособления к различным нуждам всех обучаемых, по праву считается одним из приоритетных направлений развития социальной образовательной политики Российской Федерации. Это направление находит прямое отражение в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) третьего поколения для систем среднего и высшего профессионального образования (СПО и ВПО), ориентированных на обновление приоритетов их развития в соответствии с мировыми стандартами и тенденциями и, прежде всего, ведущего из них – качества и доступности образования.

Инклюзивное или включающее образование (от фр. *inclusive* – включающий в себя) предусматривает возможность совместного обучения лиц с ОВЗ со здоровыми сверстниками с предоставлением условий для получения одинакового качественного образования на всех уровнях обучения: дошкольном, школьном, вузовском и послевузовском. Его главные принципы, как отмечает О.С. Гольдфарб, базируются на общечеловеческих принципах, провозглашающих гуманное отношение к жизни каждого индивида. Так, в рамках практики инклюзивного образования дети с особыми образовательными потребностями смогут расти и развиваться вместе с нормативно развивающимися сверстниками, посещать обычные учебные заведения, заводить в них своих друзей – в общем, жить, как живут все остальные дети [1, с. 5]. Очевидно, ценность идеи активного взаимодействия с другими в процессе совместного обучения – не только в расширении возможности успешной социализации лиц с ОВЗ, но и в привитии здоровым сверстникам основ гуманного отношения к тем, у кого имеются какие-либо ограничения в развитии или в здоровье. В этой связи важно отметить, что среди основных задач развития инклюзивного образования, включающих в себя устранение физических барьеров на пути социального, образовательного и профессионального включения людей с ОВЗ в жизнь общества; обеспечение поэтапной преемственности всех уровней образования, включая профессиональную подготовку и профессиональную адаптацию; обеспечение ментальной готовности всех слоёв общества к принятию инклюзии, последняя задача практически не освещена в современных педагогических и социально-психологических исследованиях [2, с. 2]. Предполагается, что реальным практическим шагом в решении данной задачи должно стать воспитание гуманного отношения к лицам с ОВЗ в рамках различных образовательных учреждений.

Ярким показателем такого отношения служит активное внедрение в практику инклюзивного образования принципа индивидуального подхода, предполагающего выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого обучаемого. Под индивидуальным подходом в детской педагогике понимают не только внешнее внимание к нуждам ребенка, но и представление самому ребенку возможности реализовать свою индивидуальность [3, с. 119]. Признание, что все дети и шире – все обучаемые – индивидуумы с различными потребностями в обучении, на практике воплощается в стремление к разработке гибких подходов и методов обучения, адекватно учитывающих различные потребности в обучении.

Сложность и многоаспектность обозначенной проблематики объясняет необходимость утверждения комплексного подхода – междисциплинарности как главного принципа психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, требующего учета новейших достижений в области педагогики, психологии, медицины [3, с. 120], а также дефектологии, языкознания и других отраслях знания. Неудивительно, что инклюзивная образовательная среда формируется многопрофильной командой педагогов и специалистов, работающих в тесном междисциплинарном сотрудничестве и объединенных едиными целями и задачами обучения и воспитания особенных детей.

Подлинно творческой площадкой для новых идей и разработок может стать инклюзивное образование в системах СПО и ВПО, обеспечивающее студентам с ОВЗ доступ к получению профессионального образования.

Актуальность развития профессионального инклюзивного образования в нашей стране объясняется необходимостью обучения и трудоустройства юношей и девушек с ОВЗ и нарушениями развития, чьё профессиональное образование крайне затруднено из-за отсутствия способности к быстрому овладению учебными и трудовыми навыками. Так, их трудовое обучение с целью овладения рабочими специальностями швеи, плотника, ювелира и т.п. требует кропотливой работы с многократным показом и повторением действий и с постоянным контролем и помощью со стороны родителей.

В числе основных препятствующих их обучению особенностей следует отметить выраженную неравномерность и специфичность развития психических функций, в частности, речевой функции, а также выраженные трудности социально-эмоционального взаимодействия, препятствующие успешному общению со здоровыми сверстниками, что обуславливает потребности в специальной организации образовательного пространства и необходимость использования специальных приемов и методов в их обучении.

Введение ФГОС третьего поколения в сферу профессионального образования нацелено на задачу воспитания и обучения человека, который по окончании учебного заведения «сможет не только ориентироваться в современной жизни, но и будет готов подстраивать эту жизнь под себя». Важное условие выполнения этой задачи – успешная реализация утверждаемого ФГОС компетентностного подхода к профессиональному образованию, предполагающего повышение качества профессионального образования для обеспечения конкурентоспособности будущего специалиста на рынке труда [4, с. 11]. Безусловно, применительно к рассматриваемой категории студентов профессиональная подготовка такого специалиста имеет свою специфику. Так, ФГОС высшего образования указывает на необходимость обеспечения для лиц с ОВЗ доступности форм обучения, в частности, форм приема-передачи информации при использовании электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, а также возможности при обучении по индивидуальному учебному плану удлинения по их желанию срока получения образования до одного года. Однако требуемая для получения качественного образования и удовлетворения их особых образовательных потребностей индивидуализация обучения далеко не исчерпывается проблемой поиска доступных форм обучения и удлинением сроков обучения.

Современный этап развития профессионального образования четко обозначил необходимость внедрения в образовательный процесс передовых инновационных подходов и методик с целью разработки и активного применения востребованных для обучения лиц с ОВЗ специальных приемов и методов работы. В этом плане бесспорно важная роль принадлежит междисциплинарным исследованиям, отражающим тенденцию к интеграции

знания в современной науке [5, с. 168]. Весьма отчетливо эта тенденция выражена в прикладной сфере профессионального образования, где, основываясь на утверждении А.Н. Яковлевой, «взаимодействуют психологические, педагогические, социокультурные, социально-политические и экономические ... – добавим: и факторы профессиональной подготовки» [6, с. 126]. В частности, яркой ареной изучения интеграции образовательных и воспитательных задач представляется обучение иностранному языку студентов ВПО, направленное на формирование «способности к коммуникации на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия». Уже в самой предлагаемой ФГОС формулировке данной компетенции подразумевается органичный синтез предметной образовательной задачи овладения студентом способностью к иноязычной речевой коммуникации с педагогическими задачами обеспечения его выхода на должный уровень личностного развития и овладения социокультурной компетенцией для успешного межличностного и межкультурного взаимодействия. Следует отметить, что наряду с коммуникативной и социокультурной компетенцией, иностранный язык как междисциплинарный предмет в системе ВПО содержательной стороной привлекаемых текстовых материалов также способствует формированию и развитию профессиональных компетенций будущего специалиста и становлению мировоззрения, отвечающего духу времени. Другая немаловажная сторона занятий иностранным языком – усилия, требуемые для овладения иноязычной речевой компетенцией – характеризует его как существенный фактор активизации мыслительных процессов. Выделенные нами моменты, как и многие другие значимые аспекты изучения иностранного языка, превращают данный предмет в эффективный инструмент для интеллектуального, личностного и профессионального развития студента с ОВЗ, тем самым содействуя его успешной интеграции в жизнь общества.

Актуализация развивающего потенциала обучения иностранному языку невозможна без опоры на лучшие достижения педагогической деятельности и её научной трактовки как «многоотраслевого явления». К их числу можно отнести передовые разработки лингвопедагогики – пограничной науки, заявившей о себе как о совершенно новом направлении поиска, тесно связанном с лингвистикой и предметом её изучения – системой языковых средств, используемых в речевом общении. Развиваясь «на стыке нескольких традиционных дисциплин и ориентированная на достижения наук, строящихся на взаимодополняющих методологических подходах», эта область исследования привлекает к себе внимание представителей самых различных отраслей знания [7].

Как отмечает А.Н. Яковлева, «лингвопедагогика осуществляет анализ факторов и условий обучения иностранным языкам с целью формирования не только лингвистических, но и социальных компетенций, выявляет эффективные методы и способы воспитания детей и молодежи на опыте иноязычной культуры, при помощи воспроизводства этого опыта и лингвистической среды. Таким образом, в объекте своего исследования лингвопедагогика интегрирует педагогические и лингвистические компетенции для оптимизации процессов воспитания и социализации при обучении иностранным языкам», при этом «главные критерии оценки применения лингвопедагогической системы – показатели включенности обучаемых в образовательный процесс и межкультурные отношения» [8].

Наш опыт применения лингвопедагогического подхода на занятиях по английскому языку позволяет в самых общих чертах описать круг проблем, неминуемо возникающих при обучении иноязычной речевой деятельности студентов с ОВЗ, и обозначить некоторые эффективные формы работы.

Так, работа со студентами, страдающими синдромом детского раннего аутизма (РАС) (от лат. *autos* – «сам», отсюда *аутизм* – погружение в себя) требует учета специфики данного нарушения психического развития, «характеризующегося расстройствами речи и моторики, стереотипности деятельности и поведения, приводящими к нарушениям социального взаимодействия» [9]. Как показывает опыт работы с ними, среди проблем обучения, апеллирующих к применению лингвопедагогического подхода, следует особо выделить отклонения в речевом развитии и сложности в адаптации к парной и групповой формам работы при формировании речевых навыков и умений. Например, специфическая склонность аутичных студентов к многократному повторению каких-либо слов, зачастую проявляемому как феномен эхолалии – повторения слов, сказанных другим человеком, может эффективно использоваться при аудировании в различных упражнениях на дриллинг, преследующих путем многократного повторения цели усвоения фонетического и лексико-грамматического материалов в соответствии с требованиями утвержденной образовательной программы. В литературе по обучению детей с РАС способность к эхолалии (от *эхо* + греч. *lalia* – речь) отмечается как хороший знак, говорящий о развитии коммуникации ребенка с постепенным переходом на использование повторения слов и фраз для сообщения чего-то значимого [10]. В чем-то схожие механизмы поэтапного формирования коммуникативных навыков на базе дриллинга отслеживаются и в обучении английскому языку. Интересно отметить явное удовольствие, с каким студенты с РАС выполняют подобные упражнения, ощущая «неповторимый аромат» произносимых на английском языке фраз и предложений. Эффект можно намеренно усиливать похвалой переживающих за их успех студентов и преподавателя. Также рекомендуется активное привлечение для дриллинга английских скороговорок, детских стихов, пословиц, поговорок и других уникальных языковых проявлений народного духа, знакомство с которыми усиливает интерес к языку, помогая воспитывать уважительное отношение к языковому богатству и культуре английского народа и успешно развивать социокультурную компетенцию.

Лингвопедагогический подход также весьма успешен и в работе со студентами с нарушениями моторики верхних и нижних конечностей (ДЦП) с тяжелыми дефектами речи (заиканием). Отмечено, что сильное заикание может в какой-то степени преодолеваться попытками пропеть слова и фразы. Эта психофизиологическая особенность активно использовалась нами для вовлечения этих студентов в такие формы работы, как групповое исполнение учебных песен, например, для отработки употребления временных форм английского глагола. Также разучивались песни для расширения фоновых знаний о культуре англоязычного мира (рождественские песни, популярные песни из репертуара Элвиса Пресли, Фрэнка Синатры, группы «Битлз» и др.).

Продуктивным способом обеспечения коммуникации на английском языке, позволяющим студентам с указанным речевым дефектом обойтись без затруднительной для них устной речи, представляется использование элементов таких личностно-ориентированных технологий, как проблемно-эвристические, диалогово-дискуссионные и игровые, с привлечением компьютерных технологий и мультимедийных средств. Опыт показывает эффективность организации в инклюзивной группе электронной переписки на английском языке с получением такими студентами отзывов-комментариев от здоровых сверстников на самостоятельно написанные и отосланные ими эссе по какой-либо злободневной тематике с последующим выступлением автора (авторов) наиболее понравившегося отзыва для освещения и группового обсуждения самых проблемных аспектов эссе. Не менее эффективна и такая форма работы, как создание студентами обозначенной категории мультимедийных презентаций проблемного сюжетного содержания с привлечением ими других студентов для представления речевого сопровождения демонстрационных слайдов с последующей групповой дискуссией.

В обоих примерах лингвопедагогической организации работы налицо активная включенность всех студентов инклюзивной группы в образовательный процесс, где каждому дается возможность участия в построении продуктивной коммуникации на английском языке с погружением в мир англоязычной культуры. В числе позитивных моментов используемых форм работы – их нацеленность на развитие добрых, уважительных взаимоотношений в инклюзивной группе и раскрытие творческого и интеллектуального потенциала студентов. Ещё один момент – высокий воспитательный потенциал тематической ориентации на проблемные вопросы страноведческого, профессионального и социально-культурного характера, способствующей развитию у студентов личностных, в том числе профессионально значимых качеств и, прежде всего, открытости к общению и признанию культурных и духовных ценностей других народов, уникальности их вклада в развитие изучаемой области профессиональной деятельности.

Особо следует подчеркнуть получение студентами с указанным дефектом речи уникальной возможности построения эффективной коммуникации на английском языке и творческого самовыражения с пробой себя – элемент ролевых игр – и в роли экспертного жюри отзывов, и опытного режиссера представляемой в группе презентации. Немаловажен и упор на самостоятельную работу таких студентов в ходе домашней подготовки эссе и презентаций как средство воспитания у них способности включения в «процессы самообучения, саморазвития и самоорганизации ... в условиях иноязычного образования», изучение которых представляет безусловную актуальность для лингвопедагогики [11]. Несомненно, такие формы работы способствуют развитию навыков общения, творческой активности, самоорганизации и воспитанию характера, ведущих к повышению их самооценки, что крайне важно для реализации себя в будущей профессиональной деятельности.

В заключение важно отметить высокий уровень эффективности внедрения лингвопедагогического подхода в практику обучения иностранному языку студентов с ОВЗ для решения задач повышения качества их профессиональной подготовки как важного фактора их успешной социализации и активного участия в жизни современного общества. Как объективно утверждает А.Н. Яковлева, «практическая цель социализации и воспитания молодежи в современных условиях – формирование готовности молодых людей к функционированию на различных уровнях межкультурной коммуникации: общемировом, межэтническом и межличностном – при сохранении и совершенствовании лучших черт национального характера» [12]. Поэтому одной из важнейших задач приобщения к иной культуре на занятиях иностранного языка в рамках лингвопедагогического подхода должно стать развитие личности, органично соединяющей в себе уважение к чужому этническому опыту со способностью выступать как носитель и транслятор лучшего, что запечатлено в особенностях её национального характера и менталитета.

Литература

1. Гольдфарб О. С. Опыт подготовки студентов-дефектологов Челябинского государственного университета в области сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное профессиональное образование. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 21-22 ноября 2014г. Челябинск, 2014. С. 5-7.
2. Артемьева В. А. Взгляд в будущее: профессиональные инклюзии // Инклюзивное профессиональное образование. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 21-22 ноября 2014г. Челябинск, 2014. С. 2-4.
3. Люкова Л. М. Инклюзивное образование и история его развития // Инклюзивное профессиональное образование. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 21-22 ноября 2014г. Челябинск, 2014. С.119-125.
4. Невзорова Н. П. Формирование общих компетенций в процессе обучения студентов СПО иностранному языку // Наука, образование, общество: актуальные вопросы и перспективы развития: сб. научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 мая 2015 г.: в 3 частях. Часть III. М.: «АР-Консалт», 2015. С. 11-12.
5. Усольцева И. В. Междисциплинарные исследования: «точка роста» или недостижимый идеал психологии? // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Том I. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 168-170.
6. Яковлева А. Н. Лингвопедагогика как проблема междисциплинарного исследования // Образование и наука. – 2012. – № 7 (96). – С. 125-134.
7. Яковлева А. Н. Лингвопедагогика как проблема междисциплинарного исследования // Образование и наука. – 2012. – № 7 (96). – С. 127.
8. Яковлева А. Н. Лингвопедагогика как проблема междисциплинарного исследования // Образование и наука. – 2012. – № 7 (96). – С. 128.

9. Артеменко О. Н., Хомуха К. А. Особенности речевых нарушений у детей с аутизмом // Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» 15 февраля – 31 марта 2013 г. [Электронный ресурс] URL: <http://www.scienceforum.ru> ›2013/10/5047 (дата обращения: 27.04.20016).
10. Артеменко О. Н., Хомуха К. А. Особенности речевых нарушений у детей с аутизмом // Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» 15 февраля – 31 марта 2013 г. [Электронный ресурс] URL: <http://www.scienceforum.ru> ›2013/10/5047 (дата обращения: 27.04.20016).
11. Яковлева А. Н. Лингвopedagogika как проблема междисциплинарного исследования // Образование и наука. – 2012. – № 7 (96). – С. 127.
12. Яковлева А. Н. Лингвopedagogika как проблема междисциплинарного исследования // Образование и наука. – 2012. – № 7 (96). – С. 129.

References

1. Gol'dfarb O. S. Opyt podgotovki studentov-defektologov Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta v oblasti soprovozhdenija lic s ogranichenymi vozmozhnostjami zdorov'ja // Inkluzivnoe professional'noe obrazovanie. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii 21-22 nojabrja 2014g. Cheljabinsk, 2014. S. 5-7.
2. Artem'eva V. A. Vzglyad v budushhee: professional'nye inkluzii // Inkluzivnoe professional'noe obrazovanie. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii 21-22 nojabrja 2014g. Cheljabinsk, 2014. S. 2-4.
3. Ljukova L. M. Inkluzivnoe obrazovanie i istorija ego razvitija // Inkluzivnoe professional'noe obrazovanie. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii 21-22 nojabrja 2014g. Cheljabinsk, 2014. S.119-125.
4. Nevzorova N. P. Formirovanie obshhih kompetencij v processe obuchenija studentov SPO inostrannomu jazyku // Nauka, obrazovanie, obshhestvo: aktual'nye voprosy i perspektivy razvitija: sb. nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 30 maja 2015 g.: v 3 chastjah. Chast' III. M.: «AR-Konsalt», 2015. S. 11-12.
5. Usol'ceva I. V. Mezhdisciplinarnye issledovaniya: «tochka rosta» ili nedostizhimyj ideal psihologii? // Chelovek, sub#ekt, lichnost' v sovremennoj psihologii. Materialy mezhdunarodnoj konferencii, posvjashhennoj 80-letiju A.V. Brushlinskogo. Tom I. M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2013. S. 168-170.
6. Jakovleva A. N. Lingvopedagogika kak problema mezhdisciplinarnogo issledovaniya // Obrazovanie i nauka. – 2012. – № 7 (96). – S. 125-134.
7. Jakovleva A. N. Lingvopedagogika kak problema mezhdisciplinarnogo issledovaniya // Obrazovanie i nauka. – 2012. – № 7 (96). –S. 127.
8. Jakovleva A. N. Lingvopedagogika kak problema mezhdisciplinarnogo issledovaniya // Obrazovanie i nauka. – 2012. – № 7 (96). –S. 128.
9. Artemenko O. N., Homuha K. A. Osobennosti rechevyh narushenij u detej s autizmom // Mezhdunarodnaja studencheskaja jelektronnaja nauchnaja konferencija «Studencheskij nauchnyj forum» 15 fevralja – 31 marta 2013 g. [Jelektronnyj resurs] URL: <http://www.scienceforum.ru> ›2013/10/5047 (data obrashhenija: 27.04.20016).
10. Artemenko O. N., Homuha K. A. Osobennosti rechevyh narushenij u detej s autizmom // Mezhdunarodnaja studencheskaja jelektronnaja nauchnaja konferencija «Studencheskij nauchnyj forum» 15 fevralja – 31 marta 2013 g. [Jelektronnyj resurs] URL: <http://www.scienceforum.ru> ›2013/10/5047 (data obrashhenija: 27.04.20016).
11. Jakovleva A. N. Lingvopedagogika kak problema mezhdisciplinarnogo issledovaniya // Obrazovanie i nauka. – 2012. – № 7 (96). – S. 127.
12. Jakovleva A. N. Lingvopedagogika kak problema mezhdisciplinarnogo issledovaniya // Obrazovanie i nauka. – 2012. – № 7 (96). – S. 129.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PHILOLOGY

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.001

Арсентьева Г.Л.

Кандидат филологических наук,
Казанский федеральный университет**ФОРМАТИРОВАНИЕ РАДИОСТАНЦИЙ ТАТАРСТАНА В ТЕОРИИ И НА ПРАКТИКЕ***Аннотация*

В статье рассмотрены форматы радиостанций, представленных в Республике Татарстан, теоретические основы форматирования и фактическое использование этих данных в современном региональном радиовещании. Определены наиболее популярные группы форматов, а также названы причины смешенного форматирования, наиболее характерного радиостанциям республики. Материалы статьи могут быть полезны теоретикам в области радиовещания, СМИ, журналистики, а также топ-менеджерам радиокomпаний в целях ознакомления и повышения качества контента.

Ключевые слова: радиовещание, формат, радиoprogramмирование.

Arsenteva G.L.

PhD in Philology, Kazan Federal University

FORMATTING OF RADIO STATIONS OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN IN THEORY AND IN PRACTICE*Abstract*

The article describes the formats of radiostations presented in the Republic of Tatarstan, theoretical basis of formatting and actual use of these data in modern regional broadcasting. The most popular groups of formats are identified as well as named the reasons of mixed formatting most characteristic for radiostations of the republic. Materials of the article may be useful for theorists in the field of broadcasting, mass media, journalism and for top managers of radio companies for the purposes of studying and content quality improvement.

Keywords: broadcasting, format, radio programming.

Определение формата радио в России и ее регионах, в том числе, в Татарстане, с одной стороны, достаточно простая, с другой – очень сложная задача. Само понятие формата не может найти в кругу теоретиков четкого и точного определения, одинакового для всех: одни авторы трактуют формат как стратегию вертикального программирования радиостанций, другие – как определение на стыке с типом радио, третьи определяют его как музыкальную стилистику радиостанции. Изначально понятие формата появилось в США – стране-законодатель в развитии радио – в 50-60-х годах прошлого столетия, оно было связано с условиями выживания радио как СМИ на фоне активно процветающего телевидения. В Соединенных Штатах некоторые радиостанции практически достигли уровня персонального радио, настолько узко сведя формат, что иногда радиостанция была полностью посвящена музыке одного исполнителя или музыкальной группы. Представители американского радиовещания сочли нишевый подход в развитии радиобизнеса оптимальным на тот момент вариантом сохранения аудитории. Безусловно, радио потеряло часть аудитории с появлением телевидения, сегодня этот процесс углубился: в России, к примеру, радио по привлекательности для рекламодателей уступает не только телевидению, но и наружной рекламе, Интернет-рекламе и рекламе печатной. Однако, понятие формата с середины двадцатого века прочно закрепилось в определении программной политики радиостанций по всему миру. В наши дни оно непременно используется профессионалами, является ключевым в самоопределении любой радиостанции и фундаментальным при запуске нового радиoproекта.

В рамках дисциплин по отечественному радиовещанию предпочтительно разграничивать понятия типа и формата, чтобы избежать их смешения. Преобладание в радиоэфире информации или музыки определяет тип радио – информационный или музыкальный (есть пограничные типы с перевесом в процентном соотношении в сторону информации или музыки в эфире). Форматы для каждого типа свои, более того, в странах Западной Европы и США распространено узкое форматирование среди новостных и разговорных станций. Российские же радиостанции целесообразнее делить на вышеуказанные типы в связи с отсутствием широкого форматного и количественного распространения информационного радио.

Под форматом мы понимаем стилистику музыкальных радиoproграмм, направленную на удовлетворение вкусов определенной целевой аудитории [3]. В учебнике «Радиожурналистика» под редакцией профессора А.А. Шереля формат определяется как концепция радиостанции, включающая в себя содержание, ритмы вещания, эстетические нормы программирования, манеру работы ведущих и другие специфические особенности организации передач, а также структурирование программных элементов в соответствии с потребностями целевой аудитории [4, с. 370-371]. Более сотни форматных разновидностей в мире в этом учебнике объединяются также следующим определением: это подбор и расположение программных элементов (часто музыкальных записей) в последовательности, способной привлечь и удержать тот сегмент аудитории, в котором заинтересована станция [4, с. 371-372]. Не вызывает сомнений одно – формат «работает» на целевую аудиторию. Она является основной категорией, на которой базируется форматирование радиостанций, независимо от их типов и территории покрытия. Именно особенности среднего российского радиослушателя с его менталитетом, привычками, интеллектуальными приоритетами создают нюансы в определении радиoproформатов в нашей стране и ее регионах.

Теоретически формат радиостанций тесно связан с программированием. В этом смысле интересно соотношение понятий горизонтального и вертикального программирования на радио и ТВ. Теоретики закладывают принцип всеохватности в основу горизонтального программирования на радио. Сетка вещания здесь покрывает все жанрово-тематические ниши, строится таким образом, чтобы удовлетворить потребности всей потенциальной аудитории, не

разбивая ее на целевые группы [4, с. 370]. Горизонтальное программирование на телевидении входит в группу оперативного программирования и называется иначе линейным, т.е. таким, когда одна программа идет в своем тайм-слоте четыре-пять раз в неделю [2, с. 280]. Стратегия вертикального программирования на радио предполагает выбор определенной целевой аудитории и удовлетворение ее информационных, эстетических, культурных и других потребностей [4, с. 370]. Вертикальное программирование на ТВ подразумевает, что в течение недели телеканал предлагает в прайм-тайм совершенно различные программы: каждый день – новый сериал. Эти программы продолжаются на следующей неделе в тот же день и в то же время [2, с. 280]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что в понятие программирования на телевидении вкладывается смысл простого распределения программ по дневной/недельной/месячной/сезонной сетке вещания, и на радио процесс программирования более глобален. Однако, этот вывод поверхностен и справедлив только для оперативного программирования на ТВ. Деление же программирования радиостанций на горизонтальное или вертикальное относится, скорее, к стратегическому, более широкому, программированию; в отношении как телевидения, так и радио такое программирование подразумевает маркетинговую стратегию бизнес-уровня, в которую, помимо традиционных вопросов (потребитель и продукт, позиционирование), включают бизнес-уровень: кто и как производит продукт, себестоимость продукта, конкуренцию [2, с. 270]. Следуя этой логике, заметим, что горизонтальное программирование на радио соотносится со стратегией универсального ТВ, а вертикальное – со стратегией нишевого телевидения. Таким образом, формат любой радиостанции тесно связан с программированием, а, точнее, со стратегией нишевого программирования радиостанции.

Несмотря на кажущуюся простоту определения формата, его позиционирование представляет совокупность факторов, что может вызвать затруднение как у топ-менеджеров радиостанций, так и у теоретиков, изучающих функционирование радиовещания. Целостность формата обеспечивают и музыка, и работа ведущего, и реклама, и звуковое оформление эфира, и даже техническая оснащенность студии. Музыка сама по себе является мощным выразительным средством радиовещания, в том числе, информационного. Современная радиожурналистика предполагает достаточно полную функциональную включенность музыки. Теоретики выделяют документальную, драматургическую функции, функцию декорации действия, организационную функцию музыки [1, с. 32-34]. Последняя органично вписалась и в музыкальный радиозфир, – любые позывные радиостанции, заставки, джинглы выполняют здесь эту функцию в полной мере. Они используются на современном радио в качестве элемента композиционной структуры, что помогает сохранять структурную целостность программы, обеспечивать ее ритмическую заданность, поддерживать современную тенденцию чрезвычайной компрессии информации, создавать благоприятный режим ее восприятия [1, с. 34-35].

Итак, радиожурналистика с помощью музыки методически и функционально расширяет свои границы и возможности. Но музыка для каждой радиостанции, как единицы системы отечественного радиовещания, становится отправной точкой в определении формата, а это более серьезная задача, – радиостанция должна закрепиться в нише выбранного музыкального стиля, четко работая на определенную целевую аудиторию. Именно здесь вербальное и невербальное оформление эфира способно поддержать основное музыкальное стилистическое направление, но иногда, особенно, если радиостанция делает первые шаги или находится в стадии нишевой смены, происходит обратный эффект – имидж радиостанции диссонирует с транслируемой музыкой. Следует отметить, что, благодаря солидному опыту радиовещания в России, – менее чем через 10 лет страна будет отмечать столетие отечественного радиовещания, – грубых нарушений в части форматирования практически нет, однако, погрешности встречаются достаточно часто. Связано это с несколькими причинами. Во-первых, понятие формата более гармонично сочетается с принципами коммерческого радиовещания, а это относительно новый опыт радиовещания в РФ: первой коммерческой музыкальной радиостанцией принято считать «Европу плюс», которая начала свое вещание в конце апреля 1991 года с участием иностранного капитала. Сегодня количество коммерческих радиостанций приближается в России к полутора тысячам. Во-вторых, в российском эфире сегодня практикуется создание радиостанций на основе смешанных форматов. Длительное время русская музыка считалась своеобразным табу и дурным тоном в коммерческом эфире. Со временем ее стало катастрофически не хватать. И появилось понятие «формат с русскоязычным расширением» [1, 37]. В-третьих, в нашей стране нередко возникает ситуация, при которой коммерческим радиостанциям, в том числе региональным, приходится выживать в условиях жесткой конкуренции, особенно, если радио не входит в медиахолдинг. Расширить аудиторию и, соответственно, приход рекламодателей, гораздо проще с помощью музыки, которая более легко воспринимается на слух и при включении которой радио отрабатывает свое уникальное свойство фонового СМИ. И тут менеджеры и маркетологи идут ва-банк: соглашаются на предложения рекламодателей и работают в интересах дозвонившихся в студию слушателей, включая в эфир музыку, не совсем соответствующую общей стилистике радиопрограммы. На помощь в этом случае приходит, как уже было сказано выше, оформление эфира, в том числе реклама и работа ведущего.

На казанском «БИМ-радио», к примеру, рекламу производят самостоятельно. Радиостанция может себе позволить выпускать рекламу, соответствующую своему формату. Рекламные ролики бывают нескольких типов – от простого информационного (рекламный текст читается в один голос и накладывается на музыку) до игровых и музыкальных (рекламный текст читается по ролям либо придумывается песня, рекламирующая товар) [4, с. 383]. В теории, рекламные ролики оптимально группируются по 3-4 в каждом блоке, чтобы не перенасытить эфир рекламой. На практике, рекламного звучания в эфирном потоке гораздо больше, причина все в той же зависимости радиостанций от условий функционирования медиарынка.

Работа ведущего, как было сказано ранее, также является одной из составляющих мозаичного понятия формата. Речевые особенности ведущих способны увести общий эфирный поток в сторону, поэтому каждый ведущий принимается с учетом социально-психологических характеристик.

Сегодня татарстанский радиозфир – насыщенная и пестрая структура, представленная разнообразными радиоканалами, относящимися к разным типам, формам собственности, отличающимися территорией покрытия и

целевой аудиторией, нишевыми сегментами. Информационный тип представлен как общенациональными государственными («Вести-FM», «Радио России», «Маяк»), коммерческими радиоканалами («Эхо Москвы»), так и республиканскими радиостанциями («Радио Татарстан»). С некоторыми оговорками можно сказать, что формат информационного радио в нашей стране един и, с перевесом в процентном соотношении в ту или другую сторону, обозначается как News/Talk.

В отношении форматов музыкальных радиостанций, которых в системе радиовещания РТ большинство, структура не так однозначна: наиболее популярны в республике форматы Adult Contemporary (AC) и Contemporary Hit Radio (CHR), но единично присутствуют и другие форматы, например, Easy Listening («Relax-FM»). При этом форматы AC и CHR представлены подвидами, что, с одной стороны, разнообразит радиоэфир, с другой – усложняет задачу по точному определению формата и четкому ему соответствию.

Первая группа популярных в Татарстане форматов – AC – представлена радиостанциями «БИМ-радио», «Миллениум», «Ретро», «Авторadio», «Милицейская волна» и др. Эта группа форматов нацелена на аудиторию 25-49 лет, представляет особый интерес для рекламодателей, она была самой успешной в США в 80-е годы. Теоретики различают две формы AC: oldie based AC (AC на базе старых мелодий) и current based AC (AC с упором на современную музыку). Есть и другая группа подвидов AC: soft (более мягкий и спокойный AC) и hot (AC более энергичный, ритмичный). Таким образом, наиболее корректно определять формат не как AC, а, например, как oldie based hot AC («Ретро»), current based hot AC («Миллениум») или current based soft AC («Романтика»). Другое дело, что радиостанции не в полной мере могут соответствовать такому узкому форматированию. Радио «Романтика» регулярно включает в эфир шлягеры, «БИМ-радио» может «разбавить» эфир мелодией в танцевальном ремиксе, «Авторadio», «Милицейская волна», радио «Дача» находятся на границе форматов; практически все вещающие в Татарстане AC-радиостанции работают с русским расширением, а некоторые и с местным расширением, включая в эфир песни местных исполнителей («Миллениум»), в том числе, на татарском языке («БИМ-радио»).

Еще одна широко представленная форматная группа татарстанских радиостанций – CHR. Наиболее полно раскрыты в этом формате радиостанции «DFM», «Radio Record», «NRG». Эта группа форматов рассчитана на молодежную аудиторию 12-30 лет, имеет ограниченное количество воспроизводимых музыкальных композиций, обязательно включает в себя так называемые хит-парады, победителей которых выбирают радиослушатели с помощью интерактивного голосования. Добавим, что эта группа форматов также имеет субформаты: mainstream CHR (ориентирован на вкус большинства слушателей), dance oriented CHR (ориентирован на танцевальную музыку), rock oriented CHR (ориентирован на рок-музыку). В отличие от радиостанций группы форматов AC, радиостанции этой группы в большей степени соответствуют своим форматным признакам. Предположительно, это связано с тем, что CHR-форматы во всем мире являются самыми преуспевающими. Несмотря на возраст целевой аудитории, в большинстве своем неплатежеспособной, рекламодатели активно размещают информацию в подобных радиопрограммах, т.к. молодежная аудитория считается самой благодарной, отзывчивой и мобильной. Поэтому у топ-менеджеров нет необходимости искать варианты выхода за пределы формата, радиостанции вполне полноценно функционируют внутри него. Однако, и здесь есть нюансы, о которых необходимо упомянуть.

В первую очередь отметим, что на российском пространстве так называемое русское расширение не обходит стороной и форматы, изначально основывающиеся на англоязычном материале. Композиции отечественных исполнителей и ди-джеев активно представлены в эфире CHR-радиостанций. Однако, в отличие от предыдущей группы форматов, здесь отсутствуют треки на татарском языке (возможно, это условие головных радиостанций, – все радиостанции группы форматов CHR в РТ являются сетевыми и вынуждены соответствовать основному эфиру). Во-вторых, ночной эфир на радиоканалах группы CHR зачастую выходит за пределы популярной музыки и транслирует узкие клубные и релакс-форматы: club music, urban, easy listening, new age и др. Причина тут также прозрачна: узкоформатные радиостанции не смогут выжить в условиях жесткой конкуренции, но существует определенная часть аудитории, которая стабильно отслеживает ночной клубный радиоэфир, к тому же, он сравнительно недорог и гармонично вписывается в низкорейтинговые ночные часы.

Если учитывать тот факт, что формат радиостанции определяют и ведущие (значение имеет все: от их возраста до манеры ведения эфира), то о смешении форматов в Татарстане можно говорить на примере таких популярных станций как «Европа плюс» и «Love Radio». Здесь музыкальный материал, построенный на хитах и соответствующий формату CHR, дополняется качественным ведением с соблюдением речевых и иных норм от лица ди-джеев среднего возраста, что больше характерно для радиостанций форматов группы AC.

На общем фоне активного функционирования форматов группы AC и CHR, а также их гибридов, выделяются узкоформатные радиостанции и радиостанции, полностью построенные на татароязычном материале. К примеру, радио «Орфей», имеющее формат Classical, или радио «Relax-FM», вещающее в узком формате Easy Listening («лёгкая музыка»), а также уникальное в своем роде радио «Шансон», не имеющее аналогов в других странах. При этом радио «Орфей» к моменту написания данной статьи уже ушло из казанского радиоэфира, не сумев преодолеть критический порог рейтинга, а «Relax-FM» длительное время находится на грани выживания, несмотря на глубоко соответствующий формату контент и существенное отличие от остальных радиостанций республики – как в предлагаемом музыкальном материале, так и в программировании. Татароязычные же радиостанции сегодня почти полностью дублируют подачу российского коммерческого радио, но при этом постоянно находят своего слушателя и удовлетворяют культурные потребности национального большинства Татарстана, вещая, как правило, в группе AC и ее субформатов (чаще current based Hot AC).

На практике форматирование радиостанций, вещающих на территории Татарстана, в том числе сетевых, редко соответствует четким форматным границам. Таким образом, смешение форматов характеризует общее направление программирования современного радиовещания в республике.

Литература

1. Васильева Т.В., Осинский В.Г., Петров Г.Н. Курс радиотелевизионной журналистики: Учеб. пособие / Т.В. Васильева и др.; Под ред. С.Ю. Агапитовой, Е.П. Почкай. – СПб.: Специальная Литература, 2004. – 288 с., 32 с. ил. – ISBN 5-263-00236-X.
2. Зубок А.С. Телевизионный бизнес / А.С. Зубок. – М.: АНО «Школа издательского и медиа бизнеса», 2012. – 560 с.: ил., табл. ISBN 978-5-4160-0019-6 (ШКИМБ).
3. Радиовещательные технологии [Электронный ресурс] URL: <http://www.radiostation.ru/know/choise1.html> (дата обращения 10.07.2016)
4. Радиожурналистика: учебник / под. ред. А.А. Шереля. – 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Моск. ун-та: Наука, 2005. – 480 с. – (Классический университетский учебник). – ISBN 5-211-04836-9. – ISBN 5-02-033906-7.

References

1. Vasil'eva T.V., Osinskij V.G., Petrov G.N. Kurs radiotelevizionnoj zhurnalistiki: Ucheb. posobie / T.V. Vasil'eva i dr.; Pod red. S.Ju. Agapitovoj, E.P. Pochkaj. – SPb.: Special'naja Literatura, 2004. – 288 s., 32 s. il. – ISBN 5-263-00236-H.
2. Zubok A.S. Televizionnyj biznes / A.S. Zubok. – M.: ANO «Shkola izdatel'skogo i media biznesa», 2012. – 560 s.: il., tabl. ISBN 978-5-4160-0019-6 (ShKIMB).
3. Radioveshhatel'nye tehnologii [Jelektronnyj resurs] URL: <http://www.radiostation.ru/know/choise1.html> (data obrashhenija 10.07.2016)
4. Radiozhurnalistika: uchebnik / pod. red. A.A. Sherelja. – 3-e izd., ispr. i dop. M.: Izd-vo Mosk. un-ta: Nauka, 2005. – 480 s. – (Klassicheskij univer sitetskij uchebnik). – ISBN 5-211-04836-9. – ISBN 5-02-033906-7.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.190

Булатова А.М.

Кандидат филологических наук, Казанский (Приволжский) федеральный университет

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОНЦЕПТА «СТРАХ» В
РУССКОЯЗЫЧНОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДЛОЖНОЙ ГРУППЫ –
«СТРАХ» В ПРЕПОЗИЦИИ)**

Аннотация

В данной статье проводится анализ лексических средств вербализации эмоционального концепта «страх» в русскоязычных публицистических текстах. По нашему мнению, именно эмотивный текст в отличие от словарной дефиниции наиболее полно и ярко может передать оттенки эмотивной семантики слова. Другими словами, текст является коммуникативной единицей, обладающий эмоциональным компонентом, который, в свою очередь, регулирует отношения с человеческими факторами индивида: эмоциональным, психическим состояниями и др.

Ключевые слова: концепт, эмоция, дискурс.

Bulatova A.M.

PhD in Philology, Kazan Volga Federal University

**LEXICAL MEANS OF VERBALIZATION OF EMOTIONAL CONCEPTS OF „FEAR“ IN THE RUSSIAN-
LANGUAGE JOURNALISTIC DISCOURSE (AT THE EXAMPLE OF PROPOSED GROUP - „FEAR“
IN PREPOSITION)**

Abstract

This article analyzes the lexical means of verbalization of emotional concept of "fear" in the Russian-language nonfiction texts. In our opinion, just emotive text opposing to the dictionary definitions can transmit emotive semantics of the word most completely and brightly. In other words, the text is a communication unit that has an emotional component, which, in turn, regulates the relationship with the individual human factors: emotional, mental states, and others.

Keywords: concept, emotion, discourse.

Выбор анализа лексических средств вербализации эмоционального концепта «страх» на материале русскоязычных публицистических текстов объясняется тем, что именно тексты, содержащие эмотивные компоненты, наиболее ярко и полно могут передать оттенки эмотивной семантики слова. Согласно В.И.Шаховскому «только речь является информативной, а язык – код, который должен быть приведен в действие, и что, благодаря речи и тексту, вскрываются все новые и новые имплицитные выразительные силы языка и его номинативные потенции» [2]. В лингвистической науке эмоции обозначаются и выражаются единицами различных языковых уровней. Однако, по словам Л.Г.Бабенко, именно лексика обладает наибольшим разнообразием эмоциональных оттенков: «Семантическая категория эмоций должна быть осуществлена прежде всего при рассмотрении лексики, называющей эмоции, потому, что в ней эмотивные смыслы эксплицитны, более устойчивы, стабильны. Эти слова – непосредственные знаки эмоций» [1].

В качестве материалов исследования выступают данные такого авторитетного русскоязычного текстового корпуса как RUSCORPORA.

Анализ изученного материала показал, что в качестве средств репрезентации эмоционального концепта «страх» выступают, как правило, имена существительные.

Ранее нами были уже рассмотрены синонимы слова «страх», и в результате анализа лексикографических источников было выделено большое количество номинантов эмоции страха. Однако следует отметить, что не все номинанты можно встретить в текстах публицистического дискурса. Наиболее частотными являются синонимы, составляющие ядро концепта СТРАХ, среди которых: страх, ужас, боязнь, испуг, жуть.

Как правило, лексема «страх» употребляется в сочетании с предлогами. В связи с этим нам представляется возможным выделить следующую лексико-семантическую группу: *предложная группа с СТРАХ в препозиции (Страх + предлог)*

Наиболее часто лексема «страх» употребляется с предлогом *перед*-. Наибольшее количество примеров, обнаруженных нами в газетных текстах, иллюстрируют страх перед политическими или экономическими явлениями, неизвестностью, абстрактными явлениями. Также данное эмоциональное состояние испытывается перед обществом, в том числе публичными выступлениями, перед физическим дискомфортом. Приведем несколько примеров.

– *Страх перед политическими, экономическими явлениями*: Судя по имеющейся информации, страх перед совместными выступлениями различных оппозиционных сил оказался настолько велик, что местный отдел ФСБ обзванивал редакторов вятских СМИ и требовал замолчать о проведенной акции [ФОТО, ВИДЕО] // Новый регион 2, 2011.03.09] [3].

Экономические потрясения могут послужить причиной возникновения страха. В контексте данного предложения страх сопоставляется с формой террора, поскольку серьезный финансовый кризис может сделать страну «изгоем» на финансовом рынке: «Страх стать изгоем рынка, страх перед большими рисками финансового кризиса – это одна из форм террора. – Так, бороться против анонимно действующих террористов рынка труднее, чем против хунты?» [Перевод Александра Полоцкого. «Инвесторам больше не надо бояться Греции» // РБК Daily, 2010.10.20] [3].

– *Страх перед неизвестностью*: Этот страх перед неизвестностью порой помогает актёру добиться того, чего он никогда не добился бы, играй он наверняка [Кейт Уинслет: «Наше прошлое должно быть с нами» (2004) // «Экран и сцена», 2004.05.06] [3]. Иногда страх перед неизвестностью имеет положительное качество. Человек более серьезно и ответственно относится к происходящему.

– *Страх перед обществом*: Помочь ребёнку адаптироваться к школе, преодолеть страх перед ней и все те препятствия, которые возникнут на его пути, должны и родители, и педагоги [Алевтина Луговская. Если ребенок боится ходить в школу (2002)] [3].

– *Страх перед публичными выступлениями*: «Вы знаете, что людей, испытывающих страх перед публичными выступлениями, больше, чем тех, кто боится смерти?» – Был ли такой момент, особенно во время сцены с ругательствами, когда вы подумали: «Что об этом скажет королева, когда возьмет напрокат DVD-фильм?!» [Галя Галкина. Хелена Бонэм Картер и Джеффри Раш: «Британский королевский дом – это настоящее реалити-шоу» // Труд-7, 2011.03.01] [3].

Социальный страх является одним из самых сильных страхов. Поскольку человек существо социальное, он не может существовать отдельно от общества. Для индивида важно мнение окружающих и то, каким социальным статусом он будет обладать. Порой страх перед смертью не вызывает столько негативных эмоций, как страх быть непризнанным.

Страх перед публичным выступлением сопровождается страхом неодобрения публики, страхом быть непонятым: С первых показов за ним закрепился имидж дерзкого и успешного молодого модельера, и лишь самые близкие люди знали о другом Иве – хрупком и уязвимом художнике, чей страх перед реакцией публики не уменьшался даже с годами [К всемирному признанию Ив Сен-Лоран шел через шоковую терапию // РИА Новости, 2008.06.02] [3].

– *Страх перед физиологическим дискомфортом*: Страх перед замкнутым пространством. Как, вот скажите, быть таким людям, если они в лифте застряли? Кошмар да и только. А аэрофобия? [Как бороться с современной фобией – боязнью еды // Комсомольская правда, 2010.11.14] [3].

Данный вид страха нередко может привести к более опасным последствиям: возникновению навязчивых страхов (фобий).

– *Страх перед абстрактными явлениями, как ответственность, будущее, старость, незащищенность и т.д.*:

Пожалуй, одной из самых распространенных причин отказа от назначения выступает страх перед дополнительной ответственностью: Одно дело – выполнять собственные обязанности на линейной должности, совсем другое – управлять пусть даже совсем небольшим коллективом и грамотно организовывать непрерывный рабочий процесс [Александра Ильина. Четыре повода не расти // Труд-7, 2010.10.20] [3].

Страх за собственное будущее, а точнее за неизвестность, которая пугает, может явиться причиной внутреннего психического дискомфорта, что приводит к заниженной самооценке: Он испытывает страх перед своим будущим, у него снижена самооценка. Но если вы начнете проецировать свой собственный страх на него, у ребенка просто сформируется представление о себе как о неудачнике» [Наталья Чудова, Александра Ильина. Запасной год // Труд-7, 2010.09.08] [3].

Практически каждый человек испытывает страх перед старостью. Даже отсутствие помощи государства в обеспечении каждого пенсионера в получении достойной пенсии не вызывают столько эмоциональных переживаний, как страх остаться в одиночестве: Социологи вообще говорят, что одна из причин российских страхов остаться без социальной защиты государства – это не только врожденный и поколениями воспитываемый патернализм, но, прежде всего, именно страх перед старостью. Человек выпадает из общества, и один на один остается перед лицом болезней, одиночества и приближающейся смертью с копейной пенсией на руках [В ожидании горизонтов // РИА Новости, 2008.02.05] [3].

Таким образом, анализ, выполненный в русле лингво-когнитивного подхода к языку, позволил определить механизмы функционирования эмоционального концепта «страх» в его языковой вербализации в текстах публицистического дискурса. Публицистический текст, насыщенный эмотивной лексикой, актуализирует анализируемое эмоциональное состояние, вызывая у аудитории соответствующие положительные или отрицательные реакции. Рассмотренные нами вышеприведенные примеры с лексемой «страх» придают определенный эмотивный тон, а также эмотивную тональность, создавая некую установку на эмоциональное воздействие текста.

Литература

1. Бабенко Л.Г. Обозначение эмоций в языке и речи. – Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1986. – 125с.
2. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж: Изд-во Воронеж, ун-та, 1987. – 190с.
3. <http://www.ruscorpora.ru/>

References

1. Babenko L.G. Oboznachenie jemocij v jazyke i rechi. – Sverdlovsk: Izd-vo Ural'skogo universiteta, 1986. – 125s.
2. Shahovskij V.I. Kategorizacija jemocij v leksiko-semanticheskoy sisteme jazyka. Voronezh: Izd-vo Voronezh, un-ta, 1987. – 190s.
3. <http://www.ruscorpora.ru/>

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.218

Булюбаш А.Ю.

Аспирант,

Армавирский государственный педагогический университет

**ПЕРЦЕПТИВНЫЙ МОДУС «ЗАПАХ» И СРЕДСТВА ЕГО ЯЗЫКОВОГО ОЗНАЧИВАНИЯ
В ПОЭТИЧЕСКОЙ РЕЧИ И.А.БУНИНА И Н.А.ЗАБОЛОЦКОГО**

Аннотация

В статье рассматриваются средства языкового означивания перцептивного модуса «запах» в поэтических моделях мира И. Бунина и Н. Заболоцкого. В когнитивной парадигме семиотическая система модели мира поэтов представляет собой динамическую систему языковых знаков, являющихся в тексте репрезентантами когнитивных структур сознания творческой личности. В статье рассматриваются номинативные и предикативные доминанты ассоциативно-семантического поля запаха в лирике, выявляется функциональная специфика ольфакторной лексики. Актуальность предпринятого исследования обусловлена языковым материалом, который позволяет выявить особенности мировидения художника слова, углубить знания о единицах языка как репрезентантах ментально-аффективной сферы личности в поэтической речи. Это вписывает настоящее исследование в круг работ, выполненных в рамках антропоцентрического подхода к изучению языка.

Ключевые слова: перцептивный модус запаха, мировидение, поэтический текст, субъект речи, семантическое поле, номинация, предикат, смысл.

Bulyubash A.Y.

Postgraduate student,

Armavir State Pedagogical University

**PERCEPTUAL MODE «SMELL» AND MEANS OF IT LINGUISTIC SIGNIFICATION IN POETIC MODEL
OF THE WORLD OF I.BUNIN AND N.ZABOLOTSKY**

Abstract

The article discusses the means of linguistic signification perceptual mode "smell" in the poetic models of the world of I. Bunin, and N. Zabolotsky. In the cognitive paradigm the semiotic system poets' model of the world is a dynamic system of linguistic signs, being in the text by the representatives of cognitive structures of consciousness of a creative personality. The article discusses the nominative and predicative dominants of associative-semantic field smell in the lyrics, there is revealed the functional specificity of olfactory vocabulary. The relevance of the research undertaken due to language material, which allows to reveal features of the worldview of the artist's words, to deepen knowledge about the parts of language as representatives of the mental-affective sphere of personality in poetic speech. It inscribes the present study in terms of work performed in the anthropocentric approach to the study of language.

Keywords: perceptual mode of smell, world-view, a poetic text, the subject of speech, semantic field, category, predicate, sense.

Современные исследования в области лингвистики все больше ориентируются на человека как языковую личность, объективирующую свои знания о мире, оценки, мнения через систему индивидуально отобранных и определённым образом соединённых в произведении речетворчества разноуровневых знаков языка. При этом семиотическое оперирование находится в отношениях корреляции с коммуникативными намерениями и со смысловой сферой личности, «основой которой является система доминирующих мотивов и ценностей, мировоззрение и самосознание личности, обусловленные контекстом её жизни» [7, с. 4]. Таким образом, специфика смысловой сферы личности опосредована индивидуально-субъектным освоением национальной культуры, где «объединяются в одном представлении (культурном концепте) слова, вещи, мифологемы и ритуалы» [6, с. 67].

В эстетической речевой деятельности авторская концепция мира и человека представлена как результат образно-художественного освоения действительности, как языковая модель мира, в которой материализуется когнитивная картина мира, существующая в сознании автора речи. «Язык систематизирует внеязыковую данность, выделяет в ней разные параметры объектов, осваивает соответствующие средства описания физического и духовного мира в фокусе актуального, что даёт возможность посредством анализа используемых автором языковых средств получить представление о его смысловой сфере, о способах и средствах языкового маркирования в художественной модели мира автора того или иного смысла, особенностях его ассоциативного и образного воплощения» [7, с. 14].

Специфика перцептивного образа мира творческой языковой личности обуславливает семиотическую директорию, по которой и происходит структурирование речи, способствующее адекватному выражению авторского замысла.

Активное участие в объективации авторских эмотивно-смысловых доминант в поэтической речи И. Бунина и Н. Заболоцкого, в формировании художественной модели мира поэтов принимают лексемы, содержащие семы 'запах', 'действовать на обоняние'. Запах, будучи категорией психофизиологической, апеллирует к подсознанию и вызывает у человека цепь связанных воспоминаний, что в процессе создания художественного текста позволяет автору отобразить внутреннее состояние героя, его оценочные реакции на воспринимаемый объект действительности, а также вызвать рефлексию читателя. Согласимся с мнением Н.А. Рогачёвой, считающей, что «всякое новое впечатление становится возможным только через ассоциации с уже бывшим – событием биографии лирического субъекта или истории культуры, которая тем самым входит в эту биографию. Запах не может быть ничьим, но он и не принадлежит только предмету, смысл запаха всегда результат наслоений опыта – исторического, психического, художественного» [5, с. 4–5]. Таким образом, антропогенным фактором формирования языковых значений «в недрах» перцептивной семантики выступает такой смысловой компонент, как субъект речи, наблюдатель, за которым «признается роль не только отражённого в том или ином языковом значении ракурса видения мира, но и психологического источника языковых явлений и процессов и особого аспекта их лингвистической интерпретации» [1, с. 12].

Изучение семантико-функционального потенциала ольфакторной (одоративной. – А.Б.) лексики в лирике И. Бунина и Н. Заболоцкого позволяет исследователю установить особенности её регулирующей роли как в процессе языкового воплощения авторского замысла, так и в процессе распрямления читателем/слушателем смыслов текста, ибо, по справедливому замечанию А.А. Залевской, «слово выступает в качестве средства доступа к единой информационной базе человека – его памяти, к множеству увязываемых со словом выводных знаний, переживаний, оценок и т.д.» [4, с. 394].

Исследование семантики и особенностей функционирования лексики запаха в поэтической речи рассматриваемых авторов базируется на выявлении специфики текстовых ассоциативных связей и отношений, погружённых в эстетически организованную и трансформирующую текстовую среду и обуславливающих способы вербализации не только одоративного, но и, шире, жизненного опыта автора речи.

Назовём лексемы запаха, наиболее частотные в лирике И.А. Бунина: *запах, аромат, благовоние; пахнуть, благоухать, дышать* (в значении 'пахнуть'. – А.Б.); *душистый, благоуханный, пахучий*: *И долго предо мной безмолвствуют поля, / И тёплый, светлый день, и редкий лес пахучий* («Последние дни»); *...кипарис благоуханный / Внимает плещущей волне* («И снова вечер...»). Ядро семантико-ассоциативного поля запаха у И. Бунина формируют номинативная доминанта «запах» и предикативная доминанта «пахнуть». Лексемы *аромат, благовоние, дыхание, угар, дурман* составляют ближнюю периферию поля запаха: *И тяжка от благовоний / Сосен тёмная жара* («Аркадия»); *Ночная песнь цветов – дыханье роз в садах - / Беззвучной музыкой плывёт, благоухая* («Алушта ночью»); *Погаснет и она (сигара. – А.Б.), развеется и след / Её душистого и тонкого угара* («Зеркало»). Номинации *вонь, смрад* формируют дальнюю периферию семантико-ассоциативного поля: *Нежно пахнет морем, Холодно и сыро воню скользких / Тёмных переулков...* («Венеция»); *Он (прокажённый. – О.Ч.) дышал невыразимым смрадом* («У ворот Сиона...»).

В подавляющем большинстве случаев источники запаха в лирике И.А. Бунина – реалии растительного мира (*черёмуха, тополь, клён, берёза, вишневик, лес, сад, кипарис, сосна, лавр, ландыш, полынь, мята* и др.), формирующие предметный ряд текстов и акцентирующие «угол» видения и оценки мира субъектом речи. Значительно реже у поэта источником запаха являются море, река, земля, порт, дым, тело, артефакты (опахало, сигара): *И веет, веет ветер бальный / Теплом душистых опал* («Вальс»); *Этот винный / Запах листьев тоньше, чем весенний!* («Венеция»); *Всё тот же зной и дикий запах лука / В телесном запахе твоём...* («Встреча»); *Теперь душист над саклей тонкий дым* («Всё море – как жемчужное зеркало»); *Дым смешан с холодом воды, / Он пахнет мёдом и ванилью, / И вами, белые сады, / И кизяком, и росной пылью* («Шипит и не встаёт верблюд»). Заметим, что даже отвлечённые понятия (*глушь, сумерки, сумрак, мгла*) поэт наделяет запахом. При этом окружающий мир предстаёт в тексте как особая сфера бытия лирического героя, его существования во времени и пространстве: *Палубу мою, смолою, / Тёмная, пахнет она, / Море – солёною млою* («Спутница»); *Чем жарче день, тем сладостней в бору / Дышать сухим смолистым ароматом* («Детство»). На синтагматическом уровне поле запаха в лирике И.А. Бунина представлено атрибутивными оценочными конструкциями, раскрывающими отношение говорящего к реалиям действительности, перцептивно-аффективные реакции субъекта речи: (запах) *кисловатый, сладкий, горький, винный, медовый, нежный, свежий, благоуханный, пахучий, неясный, слабый*: *За теми кипарисами пахучими - / Белый собор апостольский* («Потерянный рай»); *И навек сроднился с чистой / Молодой моей душой / Влажно-свежий, водянистый, / Кисловатый запах твой* («Ландыш»).

Предикативная доминанта *пахнуть* формирует в лирике И.А. Бунина ядро семантико-ассоциативного поля «издавать запах». Предикат *благоухать* и сопряжённые предикаты *струиться, веять, тянуть, пахнуть, вдыхать* составляют ближнюю периферию поля запаха: *Пнями пахнет лес берёзовый / По откосам, берегам* («Петров день»); *Люблю тогда бродить я и вдыхать / Разлитый тонко аромат осенний* («Последние дни»). Дальнюю периферию семантико-ассоциативного поля запаха формируют у И. Бунина: а) предикат *дышать* в значении 'издавать запах'; б) предикаты *слышать, чувствовать, чують, разливаясь*, содержащие семы 'воспринимать запах', 'распространять запах': *...я чую / Твой аромат и наготу* («Заклинание»); *И слышишь свежий запах сада / И тёплый запах талых крыш* («Бушует полая вода»). Признак совершаемого действия обычно объективирован у И.А. Бунина синтаксическими конструкциями с наречиями *сладко, сыро, холодно, свежее, нежно, пряно*, формой простой сравнительной степени, указывающей на изменение запаха: *слаще, свежее: Сад вечерет. Слаще и свежее / Запахло в нём* («Наследство»).

В лирике И. Бунина создание образа обычно строится на синкретизме ведущих перцептивных модусов (обоняние, осязание, вкус), что свидетельствует о стремлении автора нюансировать своё чувственно-страстное восприятие мира:

а) запах + вкус и осязательные ощущения: *Сладко пахнет ёлками /Жаркий летний бор* («Рыжими иголками устлан косогор»); б) запах + осязательные ощущения: *Очень сыро, / Но тепло и мягко. // На пьезетте/ Камни мокры. // Нежно пахнет морем...* («Венеция»); в) запах + вкус: *Даже запахом сигары/ Снова сладок божий мир* («Стали дымом...»).

В поэтической речи Н. Заболоцкого лексика запаха не так частотна, как в лирике И. Бунина. Ядро семантико-ассоциативного поля запаха у Н. Заболоцкого также составляют номинация «запах» и предикат «пахнуть». Лексема «аромат» в своём прямом значении («душистый, приятный запах») – обладает положительной коннотацией и формирует в текстах поэта ближнюю периферию поля запаха, тогда как использование этой же лексемы в контексте с эмотивной доминантой иронии и, соответственно, в ином смысловом регистре, позволяет говорить о её периферийном положении в поле запаха лирических произведений Н. Заболоцкого: *Растворились цветы, аромат источая. // Композитор дождя, бей по струнам ненастья!* («Песня дождя»); *Здесь толпы лихих санаторных гуляк/ Несут за собой аромат кулебяк, / Как будто в харчевню попал ты* («Гурзуф ночью»). Номинация «дыхание» (в значении «издавать запах». – А.Б.) формирует дальнюю периферию поля запаха в лирике поэта. Обычно эта лексема в смысловом поле «Природа» служит репрезентации смысла «ощущать приятный запах»: *Здесь картины, портреты, альбомы, венки, / Здесь дыхание южных растений* («Старая актриса»); *Внизу у калитки толпятся стихи/ Свидетели южного лета. // Толпятся без страха и тычут свой нос/ В кувшинчики еле открывшихся роз, / И пьют их дыхание...* («Гурзуф ночью»). Номинаций со значениями «дурной запах», «отвратительный запах» в текстах Н. Заболоцкого нами не обнаружено, однако среди оценочных прилагательных встретилась лексема «зловонный» (стихотворение «Пекарня». – А.Б.), которая в тексте участвует в экспликации ироничного отношения автора к описываемым событиям.

Источники запаха в лирике Н. Заболоцкого – мир растений (розы, можжевельник, южные растения, травы), мир домашних животных (*И кот, в почётном сидя месте, / Усталой лапкой рыльце крестит, / Зловонным хвостиком вертит...*) и мир людей, представленный семантическими полями «пища», «тело». Конкретизирующие имена существительные прилагательные на синтагматическом уровне эксплицируют особенности чувственного восприятия говорящим действительности, его оценку описываемых реалий. При этом в рамках одного текста у Н. Заболоцкого может присутствовать лексика разных модусов перцепции, однако чаще других ольфакторная лексика сочетается у поэта с лексемами, эксплицирующими тактильные ощущения: а) запах + вкус и осязательные ощущения: *Лишь запах чабреца, сухой и горьковатый, / Повевал на меня...* («Над морем»); б) запах + осязательные ощущения: *Травы холодное дыханье/ Струилось вдоль дороги* («Подейников»).

Предикативная доминанта *пахнуть* формирует в лирике Н. Заболоцкого ядро семантико-ассоциативного поля «издавать запах»: *День в лесу горяч и долог, / Пахнет струганным бревном* («Счастливый день»). Исследованный языковой материал показывает, что поэт предпочитает использовать такие глаголы и глагольные конструкции одоративной семантики, которые включают в себя семы «начало/конца действия», «иметь какой-то оттенок»: *пахнуть, повеять, отдавать* (чем-то), *обнюхать*. Эти предикативные доминанты формируют ближайшую периферию поля запаха в лирике Н. Заболоцкого: *Можжевельников куст, можжевельников куст/ Остывающий лепет изменчивых уст, / Лёгкий лепет, едва отдающий смолой, / Проколовший меня смертоносной иглой* («Можжевельников куст»); *Залез кот на лукошко, / С лукошка прыгнул в окошко, / Углы обнюхал, / Хвостом по полу постукал. // - Эге, - говорит, - пахнет мышами! Поживу-ка я недельку с вами* («Как мыши с котом воевали»). Дальнюю периферию семантико-ассоциативного поля запаха составляют предикаты *почувать, обнаружить* (в значении «опознать по запаху»), *струиться*: *Я почувал сквозь сон легкий запах смолы, / Отогнув невысокие эти стволы* («Можжевельников куст»); *Зато из окошка её (хижинки. – А.Б.) на меня/ Струилось дыханье весеннего дня* («О красоте человеческих лиц»); *Я не умру, мой друг. Дыханием цветов/ Себя я в этом мире обнаружу* («Завещание»).

Таким образом, лексика запаха в лирике И.А. Бунина и Н. Заболоцкого выполняет различные функции: а) участвует в создании художественного образа; б) объективирует внутреннее состояние субъекта речи, его настроение; в) является средством экспликации авторских суждений, оценок, объективирующих ценностные ориентации говорящего; г) формирует эмотивную доминанту текста, его тональность; д) выполняет структурирующую функцию, так как служит экспликации дополнительных смысловых обертонов, сопрягает в тексте разные ситуации, позволяя установить систему отношений между фрагментами изображаемой действительности.

И.Бунин и Н.Заболоцкий, используя ольфакторную лексику, предоставляют читателю возможность реконструировать имплицитные моменты содержания текста посредством обращения к своему собственному перцептивному и эмоциональному опыту, что во многом облегчает процессы восприятия текста и его понимания.

Литература

1. Авдеевнина О.Ю. Категория восприятия и средства её выражения в современном русском языке: автореф. дисс. ... докт. филол. наук: 10.02.01; Моск. гос. пед. ун-т. Москва, 2014. 47 с.
2. Бунин И.А. Собр. соч. в 9 томах. Т.1. М.: Худ. литература, 1965. 596 с.
3. Заболоцкий Н.А. Собр. соч. в 3 томах. Т.1. М.: Худ. литература, 1983. 655 с.
4. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 543 с.
5. Рогачёва Н.А. Русская лирика рубежа XIX–XX веков: поэтика запаха: автореф. дисс. ... докт. филол. наук: 10.01.01; Уральск. гос. ун-т. Екатеринбург, 2011. 49 с.
6. Четверикова О.В. Знаки авторства творческой языковой личности как средства вербальной манифестации смысловой сферы творческой языковой личности: автореф. дисс. ... докт. филол. наук: 10.02.19; Тверск. гос. ун-т, 2013. 52 с.

References

1. Avdevnina O.Ju. Kategorija vosprijatija i sredstva ejo vyrazhenija v sovremennom russkom jazyke: avtoref. diss. ... dokt. filol. nauk: 10.02.01; Mosk. gos. ped. un-t. Moskva, 2014. 47 s.
2. Bunin I.A. Sobr. soch. v 9 tomah. T.1. M.: Hud. literatura, 1965. 596 s.

3. Zabolockij N.A. Sobr. soch. v 3 tomah. T.1. M.: Hud. literatura, 1983. 655 s.
4. Zalevskaia A.A. Psiholingvistiicheskie issledovaniia. Slovo. Tekst: Izbrannye trudy. M.: Gnozis, 2005. 543 s.
5. Rogachjova N.A. Russkaja lirika rubezha XIX–XX vekov: pojetika zapaha: avtoref. diss. ... dokt. filol. nauk: 10.01.01; Ural'sk. gos. un-t. Ekaterinburg, 2011. 49 s.
6. Chetverikova O.V. Znaki avtorstva tvorcheskoi jazykovoi lichnosti kak sredstva verbal'noj manifestacii smyslovoj sfery tvorcheskoi jazykovoi lichnosti: avtoref. diss. ... dokt. filol. nauk: 10.02.19; Tversk. gos. un-t, 2013. 52 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.083

Ваулина С.С.¹, Абдуллаев Р.Ф.²

¹ORCID: 0000-0001-7109-2836, Доктор филологических наук,

²ORCID: 0000-0002-6900-7783, аспирант, Балтийский федеральный университет им. И. Канта

**ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭКСПЛИКАТОРОВ МОДАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ
ВОЗМОЖНОСТИ В ГЕНДЕРНОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТОВ)**

Аннотация

В статье рассматривается специфика функционирования основных экспликатов модального значения возможности – глаголов мочь, смочь, глагольно-именного сочетания иметь право, предикативов можно, нельзя – в высказываниях мужчин и женщин, извлеченных из газетно-публицистических текстов. Выявляется сравнительная частотность употребления указанных экспликатов в речи мужчин и женщин, устанавливаются причины соответствующих различий, связанные с целеустановкой речевой коммуникации и гендерными факторами.

Ключевые слова: модальность, модальность возможности, гендер, гендерная лингвистика, речевая коммуникация, газетный текст.

Vaulina S.S.¹, Abdullaev R.F.²

¹ORCID: 0000-0001-7109-2836, PhD in Philology,

²ORCID: 0000-0002-6900-7783, Postgraduate student,

Immanuel Kant Baltic Federal University

**THE FEATURES OF FUNCTIONING OF MEANS OF POSSIBILITY MODALITY FROM A GENDER
PERSPECTIVE (ON THE MATERIAL OF NEWSPAPER TEXTS)**

Abstract

This article introduces results of the study the features of functioning of the main means of modality possibility: the verbs can, be able, predicatives can not be, collocations have a right, must not - in the utterances of both men and women, taken from newspapers. Revealed comparative frequency of using of these means in the speech of men and women, established the causes of these differences related to communicative aims and gender factors.

Keywords: modality, modality possibility, gender, gender linguistics, verbal communication, newspaper discourse.

В современном языкознании стало уже аксиомой положение о том, что модальность принадлежит к важнейшим семантическим категориям, устанавливающим непосредственную связь высказывания с внеязыковой действительностью и формирующим его коммуникативный потенциал. Поэтому вполне закономерен продолжающийся активный интерес к ней со стороны специалистов, направленный в последнее время на исследование модальности с точки зрения ее междисциплинарных отношений [см., например, 2; 3; 4; 7] на основе междисциплинарного подхода с привлечением фактических данных из различных гуманитарных наук: социолингвистики, психолингвистики, гендерной лингвистики и др. Именно такой подход дает возможность более глубоко понять роль модальности в речевой коммуникации, свидетельством чему могут служить состоявшаяся в сентябре 2015 г. в Балтийском федеральном университете им. И. Канта международная научная конференция «Модальные аспекты речевой коммуникации» и изданный по ее итогам сборник научных трудов «Категория модальности в речевой коммуникации» [7].

В контексте вышесказанного актуальным представляется исследование особенностей выражения модальных значений в гендерном аспекте, обращение к которому «позволяет понять гендерные закономерности в модальности как коммуникативной категории, выявить механизм использования гендерно обусловленных коммуникативных стратегий, а также установить природу гендерных стереотипов» [1, с. 9].

Задача данной статьи – проанализировать особенности реализации модального значения возможности в речи мужчин и женщин.

Теоретической базой нашего исследования являются положения теории динамики гендера, согласно которым мужчины и женщины в определенных контекстных ситуациях по-разному используют языковые средства для достижения коммуникативных целей, но при этом гендер характеризуется как перманентное явление и, соответственно, может проявлять себя по-разному в различных коммуникативных ситуациях [5; 8; 11].

Материалом для анализа послужили газетные тексты, поскольку газета, являясь посредником «между миром действительности и индивидуальным сознанием человека, а также отдельными социальными группами» [9, с. 101], наиболее динамично отражает изменения, происходящие в языковой картине мира. Всего нами было проанализировано 400 текстов аналитических статей и интервью из российских федеральных газет, в которых методом сплошной выборки было выявлено 675 интересующих нас конструкций в речи равного числа мужчин и женщин.

Модальное значение возможности как структурно-содержательный компонент функционально-семантической категории модальности, обуславливается факторами, лежащими в основе возникновения соответствующих

ситуативных отношений субъекта действия и действия, которые имеют двоякий характер. С одной стороны, они могут быть связаны с какими-либо внешними обстоятельствами, установленными правовыми или моральными нормами, а, с другой стороны, могут обуславливаться определенными (физическими, психологическими или интеллектуальными) качествами самого субъекта, что, в свою очередь, определяет специфику модальной семантики значения возможности, которая образуется набором ряда объективных и субъективных частных значений. К числу объективных мы относим значения '(не) иметь возможность выполнить действие' и '(не) иметь право для выполнения действия'; к числу субъективных – значения '(не) быть в состоянии выполнить действие' и '(не) иметь способности выполнить действие' [см. об этом подробнее: 5, с. 29 – 30].

Исследованный материал показал, что наиболее частотными экспликаторами значения возможности являются модальный глагол *мочь* и его префиксальный дериват *смочь*, реализующие в сочетании с зависимым инфинитивом все вышеперечисленные частные модальные смыслы возможности:

1. Значение '(не) иметь возможность выполнить действие'.

В рассматриваемом материале случаи реализации данного значения достаточно регулярно зафиксированы как с положительной, так и с отрицательной семантикой возможности в женской и мужской речи. Ср.:

«Нет, сейчас я являюсь советником на общественных началах – это переходный период, чтобы я *мог* полностью *систематизировать* деятельность, связанную с бизнесом, что-то продать, что-то передать в управление» (Известия, 25.02. 2014); «Так как папа мой был ответственным секретарем кинофестиваля, у меня был некоторый блат, я *мог ходить в кафе*, где бывали актеры, и как-то я оказался за одним столиком с Монтаном и Симоной Синьоре» (Комс. правда, 13.11. 2013); «Если бы я *мог поехать* в любое место в мире, я выбрал бы возвращение домой» (Известия, 07.01. 2014); «Но если бы я *мог поговорить* с ним снова, я бы сказал: важно слушать старших, но также важно самому принимать решения» (РИА, 18.05. 2014); «И даже если артисту не удастся к нам поступить, всё равно это останется в базе и позже мы сможем помочь ему трудоустроиться» [Интервью с Н.С. Михалковым. – С. В., Р.А.] (Известия, 04.07. 2014).

«Конечно, думала, что *не смогу выступить* в Сочи. Но я продолжала тренироваться, несмотря на риски, в надежде попасть в команду» (Известия, 20.02. 2014); «И я [Биолог В. Мысина. – С. В., Р.А.] призываю всех: не надо молчать, надо говорить вслух о беззакониях, с которыми вам приходится сталкиваться. Только так, все вместе, мы *сможем сделать* нашу жизнь лучше» (Известия, 27.05.2014); «Каждая женщина, которая находится сегодня в этом зале, имеет право украсить обложку. Но если бы я *могла отказаться* от этой чести, то хотела бы, чтобы меня заменила Малала» (Комс. Правда, 12.11.2013); «Я *могла бы гастролировать* там и сям, но я знаю, что не увижу своих детей, а это для меня слишком важно» (Известия, 27.05.2014); «У меня две дочери, между ними разница в 12 лет – поэтому я *могла наблюдать*, как учили старшую и как учили младшую» (Комс. Правда, 29.07.2014).

Контекстуальный анализ вышеприведенных и подобных примеров показывает, что в целом рассматриваемые модальные глаголы употребляются субъектами речи в различных ситуациях: при разговоре об успехах на работе, в семье, спортивных достижениях и др. При этом значительно чаще они наблюдаются в речи мужчин, чем женщин (соответственно, 95 и 22 зафиксированных конструкций). Данный факт может свидетельствовать о том, что указанные контекстные ситуации выявляя особую коммуникативную стратегию у лиц мужского пола, которую исследователи называют сопернической речевой стратегией [6, с.113 – 114].

2. Значение '(не) иметь право для выполнения действия'.

Нами было выявлено 46 конструкций с реализацией данного значения при помощи модального глагола *мочь*: 42 конструкции в речи мужчин и 4 – в речи женщин. При этом если в речи мужчин содержательным источником реализации соответствующего значения являются причины как правового, так и морального характера, то в речи женщин выступают преимущественно моральные причины. Ср.:

«Значит, я [Журналист А.Гамов. – С.В., Р.А.] *могу* и Путина, и Пушкина по-прежнему *цитировать*, вырывать из контекста?» (Комс. Правда, 24.06.2014); «Я *могу* без всяких купюр Волина сейчас печатать и на радио передавать?» (Там же); «Я *могу продать* ему лицензию, *могу вообще запретить пользоваться* моими товарными знаками, – говорит Исполимов» (Известия, 05.06.2014); «*Могу сказать*, что мне не стыдно за ту работу, которую я проделал на посту главного тренера «Крыльев Советов» (Известия, 05.05.2014); «Я понял, что *не могу* просто *взять* на себя ответственность» (Комс. Правда, 19.11.2013).

«Меня поместили в психбольницу под давлением, где закармливали психотропными препаратами, – утверждает Екатерина. – А сейчас я уже несколько месяцев *не могу увидеть своего ребенка*» (Комс. Правда, 08.06.2014); «Дальше *цитировать* я [Писательница А. Федорова. – С.В., Р.А.] *не могу*, потому что либо нецензурно, либо содержит прямые призывы к насилию» (Известия, 25.02.2014); «Если я [Поэтесса В. Полозкова. – С.В., Р.А.] даю денег на улице в Индии незнакомому русскому, который остался без копейки, меня мало заботит, красивые ли у меня мотивы, я просто *не могу* этого так *оставить*, и все» (Комс. Правда, 09.08. 2013).

Интересным является факт, что в качестве экспликатора данного частного значения возможности довольно часто в исследуемом материале выступают модальные конструкции с глагольно-именным словосочетанием *(не) иметь право*, соответствующая семантика которого характеризуется особой модальной емкостью и прозрачностью. При этом данные конструкции преимущественно зафиксированы в речи мужчин: соответственно, 81 и 27 конструкций. Ср.:

«Сначала долгое время доказывал всем, что *имею право петь на английском языке*» (Комс. Правда, 08.07. 2013); «Я *не имею право сам это решать* – была бы возможность, уже давно бы все рынки «зачистил»» (Комс. Правда, 08.06. 2013); «Я с этой партией ходил на выборы в 2011 году, эта партия в заксобрании Петербурга формирует самую большую фракцию и постоянно поддерживает инициативы, которые я как губернатор вношу в заксобрание, поэтому считаю, что *имею право опираться* на партию при выдвижении» (Известия, 05.06.2014); «Хотя я [Балетмейстер Ш. Жюд. – С.В., Р.А.] один из основателей Фонда Рудольфа Нуреева и *имею право ставить* его хореографию в других театрах, мне не кажется правильным делать это в Бордо» (Известия, 16.06.2013).

«Я всегда стремилась доказать семье, что *имею право носить* эту фамилию» (Комс. Правда, 14.02. 2013); «Не

думаю, что я [Телеведущая Ю.Меньшова. – С.В., Р.А.] *имею право вмешиваться* в жизнь человека настолько, чтобы что-то в нем ломать, требовать» (Комс. Правда, 23.10. 2013); «Я [Л. Доронина. – С.В., Р.А.] *имею право, прежде всего, знать*, как погиб мой сын» (Комс. Правда, 25.01. 2013); «Я [Фигуристка М. Бутырская. – С.В., Р.А.] прекрасно знаю нашу страну и наших болельщиков, поэтому *имею право так говорить*» (Известия, 14.02.2014).

Что касается частных значений субъективной возможности – ‘(не) быть в состоянии выполнить действие’ и ‘(не) иметь способности выполнить действие’, то частотность их реализаций посредством глаголов *мочь* и *смочь* в сочетании с зависимым инфинитивом примерно одинакова в речи мужчин и женщин (соответственно, 53 и 50 примеров), однако в речи женщин они реализуются преимущественно в отрицательном значении. Ср.:

«Я *мог за круг до финиша начать* так работать, но боялся не дойти до передачи эстафеты» (Известия, 16.02. 2014); «И вы меня поймите: если бы я *мог пойти снести* этот забор, я бы снес!» (Комс. Правда, 01.02. 2014); «Если я мог в спаррингах с Алистаром Оверимом работать, *то и с Александром смогу*» (Комс. Правда, 21.01. 2014); «В моей картине уже не было персонажа, которого я *мог бы сыграть*, – с грустью признался Сергей Жигунов» (Комс. Правда, 08.11. 2013); «Я думал: я не буду интересен. Как я *смогу держать публику*? Что я их буду заставлять на одного себя смотреть в каком-то моноспектакле?» (Известия, 30.05.2014) «Я, откровенно говоря, человек тяжелый – не уверен, что *смогу сдать все нормативы*, поэтому есть к чему стремиться» (Известия, 30.06. 2014)

«Я доказала, что *могу выступить* на одном уровне с мужчинами» (Известия, 30.06.2014); «Мы с Лерой с трудом находили общий язык... А после очередной размолвки и *вовсе перестали общаться*, сейчас я понимаю, что *не смогла бы дружить* с этим человеком» (Комс. Правда, 12.07.2014). «Во время второй беременности я просто *не могла дождаться*, когда *снова смогу вернуться* к этой забавной смеси танца и аэробики» (Известия, 19.06. 2014); «Я поспорила с другом моего мужа, *смогу я бросить курить* или нет» (Комс. Правда, 19.11. 2013)

В безличных предложениях, характеризующихся формальной отстраненностью субъекта действия от действия, регулярным средством выражения модального значения возможности выступают модальные предикативы *можно* и *нельзя*.

Предикатив *можно*, выражающий частные значения объективной возможности «есть условия, возможность для осуществления чего-л.»; «разрешается, позволительно» [10, с. 287], весьма частотен как в речи мужчин, так и женщин (соответственно, 94 и 89 употреблений). Ср.:

«Спустя 30 минут под моим поздравлением появляется комментарий от человека, которому *можно верить*: «Олег, Жора умер уже два года назад» Я растерялся, потому что понял, что в прошлом году поздравлял Жору так же искренне» (Комс. Правда, 08.08.2014); «Я не понимал, как *можно построить* личный состав и сказать: давайте первые номера на месте, а вторые номера шаг вперед» (Комс. Правда, 29.07. 2014); «При этом служба безопасности КНДР, конечно же, по указанию сверху, смотрит на засилье импорта, который вполне *можно назвать* контрабандой, сквозь пальцы» [Высказывание корреспондента З. Радова. – С.В., Р.А.] (Комс. Правда, 05.08.2014).

«А учиться ездить по городу *можно только в городе*, в реальных условиях, – недоумевает Елена Зайцева» (Комс. Правда, 11.08. 2014); «Но теперь есть программа «Антиплагиат». А потом, *можно же давать* такие темы, которые не спишешь» [Высказывание филолога Л.Верибской. – С.В., Р.А.] (Комс. Правда, 27.09.2014); «Поэтому и идея, чтобы сочинение проверяли несколько учителей, и само оно в отсканированном виде хранилось в общедоступной базе. Будут сомнения по оценке – *можно поднять* работу и посмотреть» (Там же); «Даже в советское время был не один учебник, *можно было* из двух-трех *выбрать*. Но самое главное, хорошие преподаватели по учебнику не учили!» (Там же).

Предикатив *нельзя* «нет возможности»; «невозможно»; «не разрешается, не позволено» [10, с. 453] характеризуется в рассматриваемом материале меньшей частотностью, причем его употребления преимущественно зафиксированы в речи женщин (соответственно, 41 и 12 употреблений). При этом в речи мужчин предикатив *нельзя* функционирует в тех случаях, когда речь идет о ситуациях, связанных с работой, а высказывания женщин охватывают более широкий круг ситуаций возможности, в который входит работа, семья, здоровье, быт и т.п. Ср.:

«Председатель финансового комитета Думы Наталья Бурыкина спросила, как ей теперь быть с тревел-чеками, которые являются «способом избавления от кэша: «Я не люблю ездить с деньгами, и если такой чек приобретен на территории России, почему мне *нельзя им пользоваться*?» – спросила она» (РБК, 09.04. 2013); «Я не знала, чем себя занять, *загорать* в стране с палящим солнцем мне *нельзя*, поэтому гулять можно только в тени» (Комс. Правда, 17.07.2014); «Но, в силу того что мне [Певце. Н.Шурочкиной. – С.В., Р.А.] *нельзя выходить* из формы, мне нужно себя беречь» (Комс. Правда, 10.04. 2013); «Естественно, я понимала: *нервничать мне нельзя*, я жду ребенка» (Комс. Правда, 25.01. 2013).

«Но и про деньги, про то, что нужно кормить семью, я также всегда помню. Знаю, меньше какой суммы мне [Актёру М. Ефремову. – С.В., Р.А.] *нельзя зарабатывать*» (Известия, 15.11.2013); «Это кино о нравственном выборе, и мне *нельзя было оступиться*: шаг вправо – получится пародия, шаг влево – будет невероятная благость и сладость, – говорил Сергей Васильевич» (Комс. Правда, 13.06.2013); «Ну и, конечно, это траты, связанные с топовыми иностранцами. Мне [Теннисисту Ш.Тарпищеву. – С.В., Р.А.] *нельзя озвучивать* суммы, но могу сказать, что это касается и Стосур, и Бартоли, и ряда других спортсменов» (Известия, 13.10. 2011)

Таким образом, проведенный анализ показал, что экспликативы модального значения возможности играют важную «строющую» роль в организации речевой коммуникации и мужчин и женщин и рассмотрение модальности в русле гендерных исследований открывает новые возможности для ее дальнейшего изучения в коммуникативном аспекте.

Литература

1. Абдуллаев Р.Ф. Роль категории наклонения в формировании модальных значений (гендерный аспект) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. – 2015. – № 5. – С. 8-12.
2. Ваулина С. С. Оценочность и модальность: специфика межкультурных отношений // Оценки и ценности в современном научном познании: сб. науч. тр. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. – С. 3 –10.

3. Ваулина С. С. Модальность как коммуникативная категория: некоторые дискуссионные аспекты исследования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2013. – Вып. 8. – С. 7–12.
4. Ваулина С.С. Специфика функциональной соотнесенности категорий модальности и личности в художественном тексте // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2013. – № 3. – С. 37 – 41.
5. Ваулина С.С. Эволюция средств выражения модальности в русском языке (XI – XVII вв.). – Л., Изд-во Ленинградск. ун-та, 1988. – 141 с.
6. Земская Е.А., Китайгородская М.А., Розанова Н.Н. Особенности мужской и женской речи в современном русском языке // Русский язык в его функционировании: коммуникативно-прагматический аспект / Под ред. Е.А. Земской и Д. Шмелева. – М.: Наука, 1993. – С.90–136.
7. Категория модальности в речевой коммуникации: сб. науч. тр. –Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2016. – 249 с.
8. Кирилина А.В. Гендер. Лингвистические аспекты. – М.: Изд-во Институт социологии РАН, 2000.– 155 с.
9. Негрышев В.В. Информирование или воздействие // Язык. Человек. Общество: международный сб. науч. тр. – СПб.; Владимир, 2005. – С. 96 – 102.
10. Словарь русского языка: в 4 т. Т. 2. – М.: Русский язык, 1983.
11. Lakoff R. Language and Woman's Place. Oxford University Press; Revised and Expanded Edition edition. – 2004. – 328 p.

References

1. Abdullaev R.F. Rol' kategorii naklonenija v formirovanii modal'nyh znachenij (gendernyj aspekt) // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Russkaja filologija. – 2015. – № 5. – С. 8-12.
2. Vaulina S. S. Ocenocnost' i modal'nost': specifika mezhkategorij al'nyh otnoshenij // Ocenki i cennosti v sovremennom nauchnom poznanii: sb. nauch. tr. – Kaliningrad: Izd-vo RGU im. I. Kanta, 2009. – С. 3 –10.
3. Vaulina S. S. Modal'nost' kak kommunikativnaja kategorija: nekotorye diskussionnye aspekty issledovanija // Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. – 2013. – Вып. 8. – С. 7–12.
4. Vaulina S.S. Specifika funkcional'noj sootnesennosti kategorij modal'nosti i personal'nosti v hudozhestvennom tekste // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 2, Jazykoznanie. – 2013. – № 3. – С. 37 – 41.
5. Vaulina S.S. Jevoljucija sredstv vyrazhenija modal'nosti v russkom jazyke (XI – XVII vv.). – L., Izd-vo Leningradsk. unt-ta.1988. – 141 s.
6. Zemskaja E.A., Kitajgorodskaja M.A., Rozanova N.N. Osobennosti muzhskoj i zhenskoj rechi v sovremennom russkom jazyke // Russkij jazyk v ego funkcionirovanii: kommunikativno-pragmaticeskij aspekt / Pod red. E.A. Zemskoj i D. Shmeleva. – М.: Nauka, 1993. – С.90–136.
7. Kategorija modal'nosti v rechevoj kommunikacii: sb. nauch. tr. –Kaliningrad: Izd-vo BFU im. I. Kanta, 2016. –249 s.
8. Kirilina A.V. Gender. Lingvisticheskie aspekty. – М.: Изд-во Институт социологии РАН, 2000.– 155 с.
9. Negryshev V.V. Informirovanie ili vozdejstvie // Jazyk. Chelovek. Obshhestvo: mezhdunarodnyj sb. nauch. tr. – SPb.; Vladimir, 2005. – С. 96 – 102.
10. Slovar' russkogo jazyka: v 4 t. Т. 2. – М.: Russkij jazyk, 1983.
11. Lakoff R. Language and Woman's Place. Oxford University Press; Revised and Expanded Edition edition. – 2004. – 328 p.



*Международный научно-исследовательский журнал включен в базу научного цитирования **Google Scholar**.*

***Google Scholar** – поисковая система по полным текстам научных публикаций всех форматов и дисциплин. Наличие статей в **Google Scholar** увеличивает возможность цитируемости, не только в России, но и за рубежом.*

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.002

Гейдарова Х.И. гызы

Научный сотрудник, Институт языкознания имени Насими, Национальная академия наук Азербайджана
ДИЛЕММА В АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВАРЯХ - ОМОНИМИЯ ИЛИ ЖЕ ПОЛИСЕМИЯ

Аннотация

В данной статье рассматривается такая важная проблема лингвистики, как различие между омонимией и многозначностью. Различие между омонимией и многозначностью анализируется на основе лексикографических материалов из различных азербайджанских словарей. Статья также дает специальные схемы, которые отражают различные виды связи между значениями полисемии. Автор подошел к этой проблеме не только с точки зрения прикладной лингвистики, но также и сосредоточился на лексикологических и семасиологических теориях вопроса.

Ключевые слова: омонимия, полисемия, значение, различие, радиальная связь, цепочечная связь, словарь, словарная статья.

Heydarova Khadija

The Scientific Worker of the Applied Linguistics Department of the Institute of Linguistics named after Nasimi
 of Azerbaijan National Academy of Sciences, Baku, Republic of Azerbaijan

THE DIEMMA IN THE AZERBAIJANI PHILOLOGICAL DICTIONARIES – HOMONYMY OR POLYSEMY*Abstract*

The article deals with such an important problem of linguistics as distinction between homonymy and polysemy. The distinction between homonymy and polysemy on the basis of the lexicographical material from the different Azerbaijani dictionaries is analysed and explained in it. The article also gives the special schemes that reflect the different kinds of connection between polysemes. The author has approached this problem not only from the applied linguistics point, but also focused on lexicological and semasiological theories of the matter.

Keywords: homonymy, polysemy, meaning, distinction, radial connection, chain connection, dictionary, vocabulary entry.

It is known that homonymy and polysemy are one of the most disputable problems of linguistics. Philological dictionaries list polysemes under one entry, but homonyms under separate. Though, it is not the subject of the dissertation, during the research it was observed that homonyms and polysemes are presented in different ways in different dictionaries. As a result, we found that the presentation of common and uncommon vocabulary in the rows of the lexemes with free vocabulary entry or in the rows of polysemes remains as a very problematic question in the lexicography.

The distinction between polysemy and homonymy isn't determined exactly, so when trying to determine the place of words in the vocabulary entry of the dictionary, lexicographers are often faced with the dilemma between homonymy and polysemy.

Emergence of homonyms as a result of disintegration of polysemy is known in linguistics long ago. The first Charles Balli (1921) paid attention to possibility of formation of new words resulting from disintegration of former polysemanticism. The term "semantic homonyms" was first created by him.

The Azerbaijani scientists S.Jafarov(1960: 192), H.Hasanov (2007: 13) and their follower B.Khalilov (2008: 93) suggest that homonyms are formed as a result of semantic widening of polysemantic words. Only professor A.Alekberli approaches this problem with doubt: '... in polysemantic word connections between meanings are kept – i.e. actually one can't determine the border between a polysemantic word and homonymy, and it causes all the disputes' (1985: 46). Professor I.Mammadli doesn't agree with those who think that there are as many independent dictionary units as meanings in polysemy: 'In my opinion having doubt about polysemy as a phenomenon of lexical layer and flatly asserting that there are as many independent dictionary units as meanings first of all, mean a sign of equality between homonymy and polysemy that have superficial likeness' (2006: 300). Though professor V.Aslanov is a follower of the above – mentioned principle adopted in Azerbaijani linguistics, he thinks that not all the homonyms studied by descriptive lexicology are confirmed by historical lexicology (2013: 81).

It's known that there were homonymy polemics between the famous Soviet linguists V.Vinogradov and A.Abayev. V.Vinogradov supposed that, homonyms are formed as a result of semantic widening (1952: 99-152), but A.Abayev supposed that "homonymy" must not create an impression that 'semantic connection is broken off, it must be determined by the absence of such connections in the history of the language' (1957: 42).

Taylor (1989: 103) is one of the supporters of this idea in Western linguistics: 'related meanings of a once polysemous word which have drifted apart'.

'One of the major criteria used by linguists and lexicographers for distinguishing homonymy and polysemy is relatedness or unrelatedness of meaning' (Eventhough and Sanelisiwe 2010: 361). 'In spite of the fact that polysemy and homonymy are often difficult to differentiate, lexicographers must study them from the point of view not only of "pure" semantics by analysing the lexical meaning of isolated words, but also of the cultural context of the language in question' (Eventhough and Sanelisiwe 2010: 369).

Lyons (1977: 550) gives two criteria to simplify the complexities of identifying polysemy from homonymy, i.e.

- the etymological criterion, and
- the relatedness/unrelatedness criterion.

Mojela (2006: 439) thinks that 'lexicographer will be faced with numerous lexical items for which it will not always be possible to trace the etymological history'. In this case, the identification of the associative meanings between the semes can be helpful.

We think that the idea of ending of motivation between the meanings of a polysemantic word can mislead any scientist when determining homonyms. So, the difference between homonymy and polysemy should be defined in two aspects: 1) etymological and 2) associative.

Associative communication includes metaphorical or figurative extension. The semantic connections between the meanings in polysemy is developing in two ways: radial and chain. The semes disintegrated independently and freely from the literal meaning creates radial relations. The chain connection happens in the result of the formation of the consecutive semes emerged from literal meaning. Every lexeme must be deeply analyzed for clear understanding of this semasiological relations and giving the correct graph solution in the lexicographic work.

For example, Z.Tagiyeva (1963: 53-61), who thinks that historical – etymological research is very important for determination of homonyms divides the meanings of the verb ‘qızmaq’ in homonyms:

- Qızmaq I – to get warm, to get hot
- Qızmaq II – to trust
- Qızmaq III – to be angry, to get furious
- Qızmaq IV – to be impassioned.

Actually these meanings are related to the chain-radial type of polysemy. A.Alekberov notes that there is ‘heat’ association between them (1985: 109). From the epydigmatic point of view (connection of meanings) the main meaning is the first meaning – to get warm, to get hot; the second (to trust) and the third meanings (to be angry, to get furious) have radial connection with the first one.

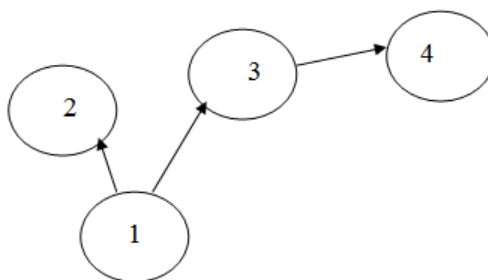


Fig. 1

The fourth meaning ‘to be impassioned’ as a chain connection with the third concept.

But unfortunately, both in the ‘Azerbaijani – Russian dictionary’ (2006) and in the ‘Explanatory dictionary of the Azerbaijani language’ (2006) these lexems are given in the same form – the first and the second meanings are homonyms, but the third and fourth ones are given as polysems of the first meaning.

The principles of presentation of homonyms in dictionaries with both common or uncommon vocabulary must be determined according to the same rules in the whole vocabulary of the dictionary. But some problems arising during the research make one look through these principles again. It is known that the uncommon vocabulary can be given in the paradigmatic row of homonyms, for example:

Eşmək¹ verb. 1. to dig, to dig up. 2. to twist. *To twirl one’s moustache.* 3. to bind, to tie... 4. to weave. *To lay rope.* 5. metaph. To fumble (in, about), to look for, to search (somebody) ...

Eşmək² noun. Women’s sleeveless jacket or cardigan.

But the differentiation of homonyms isn’t reflected in the dictionaries in the same form at all. The principles of homonymy haven’t been determined unequivocally in Azerbaijani linguistics, so it causes incoincidence and disputable graphic solution of the word that is incorrect from the standpoint of lexicography. For example, all the meanings of the lexem *birəlli* ‘one-armed’ are given as widely used words in the ‘Explanatory dictionary of the Azerbaijani language’ (2006):

Birəlli¹ 1. adj. One-armed, with only one hand. One-armed man; to be one-armed. 2. *adv.* To do something with one hand. To pick berries with one hand. *Birəlli tutmaq* “to keep with one hand” – to attach no importance to something, not to take (somebody, something) into consideration, not to appreciate somebody. *Yoldaşını birəlli tutmaq* – not to appreciate a friend.

Birəlli² noun. Container with one handle.

Lexical homonyms are to be related to the same part of speech, but the meanings of the lexem *birəlli* are expressed by three parts of speech and there is associative connection between them formed as a result of metaphorical meaning on the semantic level. Hence its meanings are homonyms and they are to be given within the same dictionary entry. That is why *birəlli¹* and *birəlli²* are neither lexical nor lexical-grammatical homonyms because they belong to the different parts of speech as it is given in the ‘Explanatory dictionary of the Azerbaijani language’ (2006).

The associative connection between all meanings of the lexem *birəlli* and their belonging to the different parts of speech make it possible to regard them as grammatical homonyms.

In the ‘Azerbaijani-Russian dictionary’ (2006), unlike the explanatory dictionary this word is expressed as an adjective and a noun and divided into two grammatical homonyms with two Roman numerals, but its adverb meaning isn’t taken into consideration. The first grammatical homonym that means an adjective is given with two polysemantic meanings marked by Arabic numerals:

Birəlli I adj. 1. One-armed. 2. With one handle. *techn.* One-armed boring.; **II. noun. dialect.** A big copper mug.

Though the second grammatical homonyms given as a dialectal word, actually it is to be regarded as an archaism.

The vocabulary entry of the lexem *birəlli* is supposed to be the following:

Birəlli I adj. 1. One-armed; With one hand. One-armed man. To be one-armed. 2. *techn.* One-armed boring. **II. adverb.** Only with one hand. To pick berries with one hand. ♦ **Birəlli tutmaq** (to keep with one hand) – to attach no importance to something, not to take (somebody, something) into consideration, not to appreciate somebody. *Yoldaşını birəlli*

tutmaq – not to appreciate a friend. **III**, *noun. obsolete*. A container with one handle. Fill this **container with one handle** with water.

Being included in the polisemantic differential row of the grammatical homonym **I**, the terminological combination *one-armed boring* forms a separate radial. We consider the substantivated archaic word *biralli* (container for water) that isn't a widely used word formed from the epidigmatic connection with meaning **I** as a grammatical homonym **III**. The semantic structure of this lexem has the following radial form.

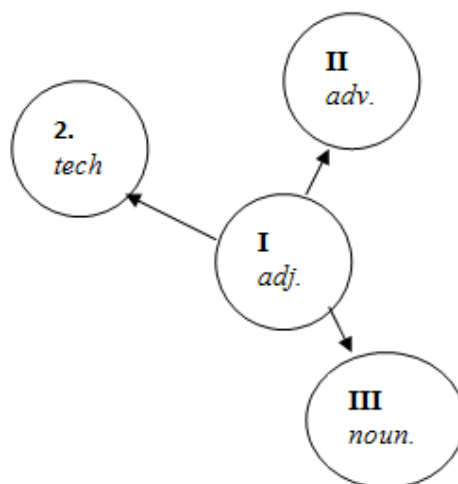


Fig. 2

As a result of the research it is known that among the Azerbaijani philological dictionaries only the 'Azerbaijani-Russian dictionary' (2006) gives more correct determination of the homonym paradigm. At the same time in the above-mentioned dictionary the principle of the 'grammatical homonyms' contradicts the grammar rules of the Azerbaijani language.

In the 'Explanatory dictionary of the Azerbaijani language' (2006) the meanings of the lexem *qaynaq* are systematized by the following way:

QAYNAQ¹ *noun*. spring; source.

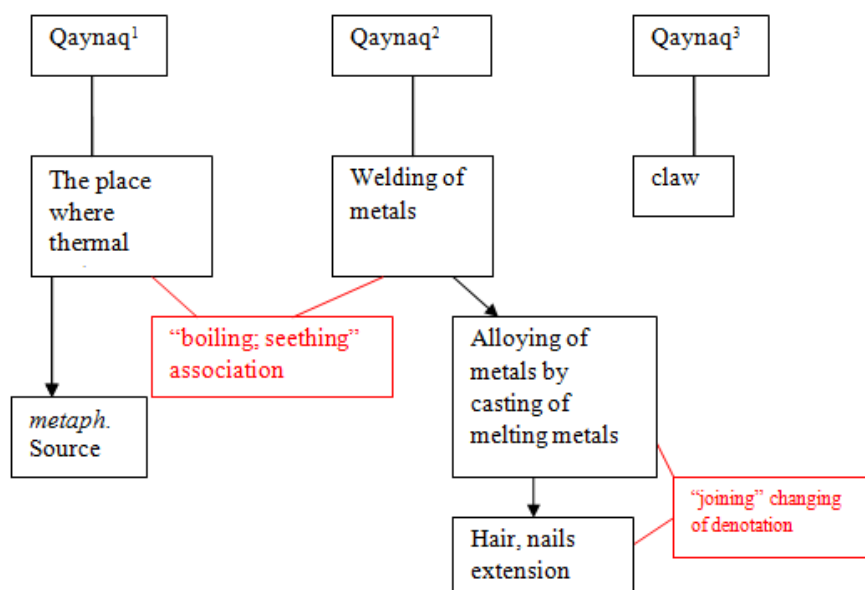
QAYNAQ² *noun. techn.* 1. Welding. 2. Soldered joint (in metals)

QAYNAQ³ *noun*. 1. Claw. *What a bird it was! Its claw like a sharp knife sheds blood.* (Khasta Qasim). 2. *metaph.* Hand, paw. Claw.

There is an epidigmatic connection between the widely used word *qaynaq*¹ and technical term *qaynaq*², that is formed from the verb 'qaynamaq' (to boil, to seethe). There is a metaphorical meaning of the verb 'qaynamaq' (to boil, to seethe) in the first one, that is to say it is an associative connection, but the second one has an ethymological meaning dealt with smelting of metals. It is a matter of process of boiling. Naturally their semantems aren't homonyms, they must be included in the polysemantic paradigm. But as *qaynaq*³ has no epidigmatic connection with the verb "qaynamaq" (to boil, to seethe) and no ethymological and associative connection with *qaynaq*¹ and *qaynaq*² can't be included in homonym paradigm. Though it's given as a widely used word, actually it must be marked as an obsolete word.

It is possible to construct the hierarchy of semantic relations.

Table 1



Here the word *qaynaq*³ (claw) not forming the epidigmatic connection with the verb 'qaynamaq' (to boil; to seethe) and not having the etymological and associative connection with the words *qaynaq*¹ (source) and *qaynaq*² (welding of metals) is automatically included in homonymy paradigm. Though it is given as a widely used word, actually it is marked with a stylistic sign 'archaic'. There is an epidigmatic connection between the widely used word *qaynaq*¹ and the technical term *qaynaq*² that originates in the verb *qaynamaq* (to boil; to sneethe).

If there is a metaphoric meaning of the verb *qaynamaq* in the first one, i.e. there is an associative connection, the second one actually has the etymological meaning connected with melt of metals. Both of them means the process of boiling. Naturally, their semantemes should be included not in the homonymous paradigm but in 'the heterogeneous polysemantic paradigm' (Vinogradov 1952: 206). Though after the sememe 'welding of metals' as a result of the historical-semantic development the denotation changed and transformed from 'boiling' to 'joining; fastening', such expressions as 'qaynaq dırnaq' (accrued nailes), 'qaynaq saç' (hair extension) create the association 'welding of metals' again.

Thus the meanings of the lexem *qaynaq* can be systematized from the lexicographical standpoint by the following way:

QAYNAQ¹ *noun*. 1. Source. The place where thermal waters boil and come out. 2. *metaph.* Spring. 3. *techn.* 1) Welding. 2) Soldered joint (in metals). 3) To join, to fasten. *Qaynaq dırnaq* – nail extension, *qaynaq saç* – hair extension, *qaynaq etmək* – to extend, *qaynaq etdirmək* – to have nails or hair extended.

QAYNAQ² *noun. obsolete*. 1. Claw. What a bird it was! Its claw like a sharp knife sheds blood. (Khasta Qasim). 2. *metaph.* Hand, paw. Claw.

From the standpoint of determination of connections between the semantemes of polysemantic word there is a radial connection between the semantemes of the word *qaynaq*¹ marked by the Arabic numerals with bracket, so there is a chain semantic connection between them.

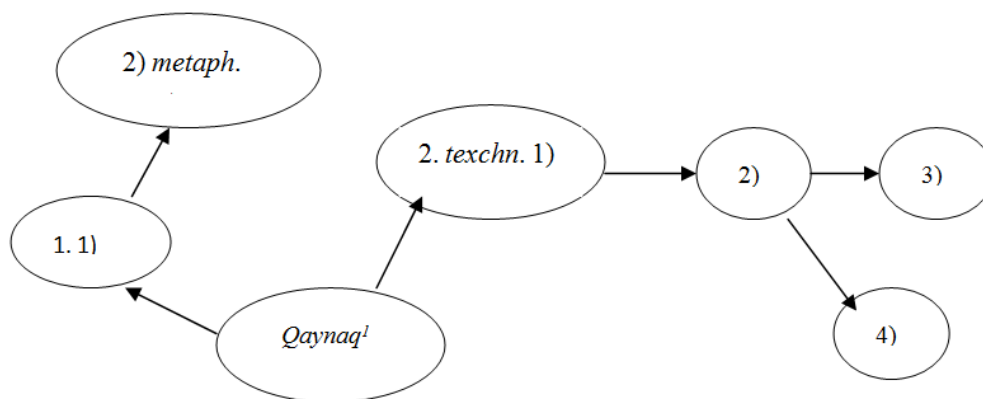


Fig. 3

The concept 'welding, soldered joint (in metals)' has undergone the semantic broadening and now it is used in the art of beauty as 'nail or hair extension'.

Most scientists may consider it to be homonym. But it's clear that nail or hair extension becomes similar to welding as a result of associative connection and thus the word *qaynaq* is used by this way. So we include this meaning in the polysemantic paradigm.

Unlike the aforesaid lexem the word *qısqac* is correctly determined and explained in the 'Explanatory dictionary of the Azerbaijani language' (2006). This word is used both as a zoological and technical term:

Qısqac *noun*. 1. *zool.* Earwig – a small sized insect that has sharp pincers on its abdomen and large wings that generally remain concealed against its body. Earwigs are nocturnal insects that hide in small, moist crevices during the day and are active in night. 2. *zool.* An insect with small horns on its head that look like scissors. 3. *chela*; pincers. 4. *special.* Clamp; clutch; clim.

The semantemes of this lexem have polysemantic-radial relations as a result of the associative connection.

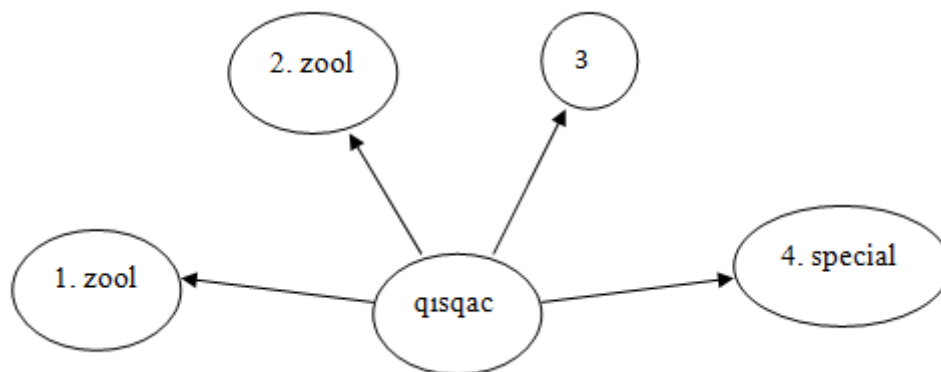


Fig. 4

Thus when compiling explanatory and translation dictionaries a lexicographer must determine polysemantic relations correctly and must be not only very competent but also very serious and responsible.

Approaching the fact of ‘the breaking of the motivation between the meanings of the words’ may puzzle the scientists. This principle must be rejected unequivocally. While determining homonymy two main principles must be given into consideration: associative and etymological ones. Only by this way, it will be possible to draw an exact boundary between homonymy and polysemy.

Thus when tracing intercommunication of semantic relations that develop in the chain or radial form, a lexicographer who creates its hierarchical dictionary entry in the case of accepting of the hypothesis ‘homonym can be formed as a result of removal of meaning’ breaks off this semantic development. From this standpoint, the whole presentation of epigramatics of each lexeme in dictionaries enables the readers to trace its semantic hierarchy. On the other hand, such approach will be observed by the determination of homonyms in the same form in all the dictionaries.

[box]

Литература

1. Abayev, V.I. 1957. О подаче омонимов в словарях // Вопросы языкознания. - С.31-43. (In the Russian language).
2. Alekberli A. 1985. Feillərin leksik-semantik xüsusiyyətləri. Müasir Azərbaycan dilinin semasiologiyası (oçerklər). Redaktoru Z.Budaqova. – Bakı: Elm, – 244 p. (In the Azerbaijani language).
3. Aslanov, V. 2013. The collection of Azerbaijani linguistics. (Azərbaycan dilçiliyi müntəxəbatı). Volume III. The history of Azerbaijani linguistics: from the XX century to the present. Baku, 521 p. (In the Azerbaijani language).
4. Azerbaijani-Russian dictionary. (Azərbaycanca-rusca lüğət). 2006. Dörd cildə. Bakı, “Şərq-Qərb”.
5. Bally, Ch. 1921. Traite de stylistique française. Premier volume. Seconde edition. Heidelberg, 331 p.
6. Eventhough, N. and Sanelisiwe, S. 2010. The Treatment of Polysemy and Homonymy in Monolingual General-purpose Dictionaries with Special Reference to Isichazamazwi SesiNdebele. Lexikos 20 (AFRILEX-reeks/series 20:2010): 351-370.
7. Explanatory dictionary of the Azerbaijani language. 2006. (Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti). Dörd cildə. Bakı, “Şərq-Qərb”.
8. Jafarov, S. 1960, 2008. Azərbaycan dilində söz yaradıcılığı. Bakı. (In the Azerbaijani language).
9. Həsənov H. Azərbaycan dilinin omonimlər lüğəti. Bakı, “Şərq-Qərb”, 2007, 168 p. (In the Azerbaijani language).
10. Lyons, J. 1977. Semantics. Volumes 1 and 2. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Mammedov, İ. 1985. Azərbaycan dilinin semantikasi. Bakı: Xəzər nəşriyyatı, 2006. – 372 p. (In the Azerbaijani language).
12. Moiseyeva, S.A. 2010. Лексико-семантическая парадигма глаголов восприятия в новороманских языках. (In the Russian language). С. А. Моисеева // Каразінські читання: людина. Мова. Комунікація : матеріали ІХ міжнар. наук. конф., Харків, 5 лютого 2010 р. / ХНУ ; відп. за вип. В.Г. Пасинок. – Харків, – С. 205-208.
13. Mojela, V.M. Polysemy and Homonymy: Challenges Relating to Lexical Entries in the Sesotho sa Leboa–English Bilingual Dictionary. Lexikos 17 (AFRILEX-reeks/series 17: 2007): 433-439.
14. Tagiyeva, Z. 1963. Azərbaycan SSR EA Xəbərləri. İctimai elmlər seriyası. №4. (In the Azerbaijani language).
15. Taylor, J.R. 1989. Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory. Oxford: Clarendon Press.
16. Vinogradov, V.V. 1952. Словообразование и его отношение к грамматике и лексикологии (на материале русского и родственных языков) // Вопросы теории и истории языка. М., р. 99-152. (In the Russian language).
17. Xəlilov, B. 2008. Müasir Azərbaycan dilinin leksikologiyası: leksikologiya, semasiologiya, etimologiya, onomologiya, frazeologiya, leksikoqrafiya, sözyaradıcılığı [Dərslük] / Buludxan Xəlilov; Elmi red. A.Ə.Bayramov; Rəyçilər. H.İ.Mirzəyev, H.B.Balıyev. - Bakı: Nurlan, - 444 p. (In the Azerbaijani language).

References

1. Abayev, V.I. 1957. О podache omonimov v slovarjah // Voprosy jazykoznanija. - S.31-43. (In the Russian language).
2. Alekberli A. 1985. Feillərin leksik-semantik xüsusiyyətləri. Müasir Azərbaycan dilinin semasiologiyası (oçerklər). Redaktoru Z.Budaqova. – Bakı: Elm, – 244 p. (In the Azerbaijani language).
3. Aslanov, V. 2013. The collection of Azerbaijani linguistics. (Azərbaycan dilçiliyi müntəxəbatı). Volume III. The history of Azerbaijani linguistics: from the XX century to the present. Baku, 521 p. (In the Azerbaijani language).
4. Azerbaijani-Russian dictionary. (Azərbaycanca-rusca lüğət). 2006. Dörd cildə. Bakı, “Şərq-Qərb”.
5. Bally, Ch. 1921. Traite de stylistique française. Premier volume. Seconde edition. Heidelberg, 331 p.
6. Eventhough, N. and Sanelisiwe, S. 2010. The Treatment of Polysemy and Homonymy in Monolingual General-purpose Dictionaries with Special Reference to Isichazamazwi SesiNdebele. Lexikos 20 (AFRILEX-reeks/series 20:2010): 351-370.
7. Explanatory dictionary of the Azerbaijani language. 2006. (Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti). Dörd cildə. Bakı, “Şərq-Qərb”.
8. Jafarov, S. 1960, 2008. Azərbaycan dilində söz yaradıcılığı. Bakı. (In the Azerbaijani language).
9. Həsənov H. Azərbaycan dilinin omonimlər lüğəti. Bakı, “Şərq-Qərb”, 2007, 168 p. (In the Azerbaijani language).
10. Lyons, J. 1977. Semantics. Volumes 1 and 2. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Mammedov, İ. 1985. Azərbaycan dilinin semantikasi. Bakı: Xəzər nəşriyyatı, 2006. – 372 p. (In the Azerbaijani language).
12. Moiseyeva, S.A. 2010. Leksiko-semanticheskaja paradigma glagolov vosprijatija v novoromanskix jazykah. (In the Russian language). S. A. Moiseeva // Karazinski chitannja: ljudina. Mova. Kommunikacija : material IX mizhnar. nauk. konf., Har'kiv, 5 ljutogo 2010 r. / HNU ; vidp. za vip. V.G. Pasinok. – Har'kiv, – S. 205-208.
13. Mojela, V.M. Polysemy and Homonymy: Challenges Relating to Lexical Entries in the Sesotho sa Leboa–English Bilingual Dictionary. Lexikos 17 (AFRILEX-reeks/series 17: 2007): 433-439.
14. Tagiyeva, Z. 1963. Azərbaycan SSR EA Xəbərləri. İctimai elmlər seriyası. №4. (In the Azerbaijani language).
15. Taylor, J.R. 1989. Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory. Oxford: Clarendon Press.

16. Vinogradov, V.V. 1952. Slovoobrazovanie i ego otnoshenie k grammatike i leksikologii (na materiale russkogo i rodstvennykh yazykov) // Voprosy teorii i istorii yazyka. M., p. 99-152. (In the Russian language).

17. Xəlilov, B. 2008. Müasir Azərbaycan dilinin leksikologiyası: leksikologiya, semasiologiya, etimologiya, onomologiya, frazeologiya, leksikoqrafiya, sözyaradıcılığı [Dərslik] /Buludxan Xəlilov; Elmi red. A.Ə.Bayramov; Rəyçilər. H.I.Mirzəyev, H.B.Balıyev.- Bakı: Nurlan, - 444 p. (In the Azerbaijani language).

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.035

Гольцева Е.А.

ORCID: 0000-0001-9668-4483, Бакалавр филологии,

Филологический факультет, Башкирский государственный университет

ИМПЛИЦИТНЫЕ СМЫСЛЫ В РАССКАЗЕ А.П. ЧЕХОВА «КУХАРКА ЖЕНИТСЯ»

Аннотация

В работе анализируются особенности имплицитности в тексте рассказа А. П. Чехова «Кухарка женится». Результаты исследования позволяют рассмотреть функционирование имплицитности в структуре художественного текста и выявить средства ее создания. Используемая в работе методика анализа может быть использована как в лингвистике, так и в теории непрямої коммуникации, психологии и психолінгвістике. Матеріали дослідження можуть бути використані в практиці преподавания специальных курсов на филологических факультетах и факультетах журналистики.

Ключевые слова: маркеры имплицитности, подтекст, прецедентность, А. П. Чехов.

Goltseva E. A.

ORCID: 0000-0001-9668-4483, Bachelor of Philology, Philology faculty,

Bashkir State University

IMPLICITLY MEANINGS IN STORY A.P. CHEKHOV "THE COOK'S WEDDING"

Abstract

The author of the research work analyzes the features of implicitness in the text of Anton Chekhov's story "The cook's wedding". The study results allow us to consider the functioning of implicitness in the structure of a literary text and to identify the means of its creation. The method of analysis can be used both in linguistics and in the theory of indirect communication, psychology and psycholinguistics. Materials of the research work can be used in the practice of teaching of special courses in faculties of philology and faculties of journalism.

Keywords: markers of implicitness, implication, precedential, A. P. Chekhov.

Новаторство А. П. Чехова во многом определяется тем, что в максимально сжатом объеме (например, в тексте Рассказа) он мог отразить содержание целого романа. Смысловая емкость его текстов во многом создается за счет подтекста, который в чеховской прозе играет роль второго содержательного пласта произведения. В связи с этой важную роль в его рассказах играет имплицитность – «то содержание, которое прямо не воплощено в узуальных лексических и грамматических значениях языковых единиц, составляющих высказывание, но извлекается или может быть извлечено из последнего при его восприятии» [2, 43]. Она представляет собой «одно из категориальных свойств когнитивной поэтики художественного текста» [1, 28], обусловленное тем, что и в плане содержания текста в целом присутствуют смыслы, которые отсутствуют в плане выражения [3, 20]. Они и составляют подтекст художественного произведения.

Многие исследователи (Гальперин И. Р., Кухаренко В. А., Сыщиков О. С. и др.) понимают имплицитность как основное свойство художественного текста наряду с информативностью, интенциональностью, цельностью и связностью. О. С. Сыщиков не только определяет имплицитность как категорию текста, но и в зависимости от уровня текста выделяет различные способы ее проявления: «импликационал – применительно к слову, эллипсис – к словосочетанию, лексический конверсив и пропозиционная установка с различных позиций – к высказыванию, импликация – к предложению или тексту...» [5, 5-6].

О наличии в тексте скрытого содержания свидетельствуют определенные сигнальные средства, которые называют маркерами имплицитности. Маркеры обостряют внимание читателя, задерживают его и дают понять, что за основным смыслом скрывается дополнительный, имплицитный, который можно будет «прочитать» при наличии определенных знаний.

Рассмотрим имплицитность в тексте рассказа А.П. Чехова «Кухарка женится». События текста – сватовство и свадьба живущей в доме кухарки – передаются через восприятие ребенка. Исследователь творчества А.П. Чудаков отмечает, что «повествование, где рассказчик изображает видимый мир, исходя не из своего восприятия, а только как бы приводя свидетельства героя, несомненно, выглядит более объективным» [8, 41].

Гриша, семилетний мальчик, подслушивает и наблюдает за «сватовством» кухарки Пелагеи через замочную скважину. Его мысли и отображаются во внутреннем монологе, данном в виде прямой речи. В результате читатель видит ситуацию глазами ребенка, который в силу своего возраста многого еще не понимает и не «видит», поэтому многое остается для читателя имплицитным, но благодаря маркерам имплицитности мы, взрослые читатели, видим весь драматизм ситуации.

Важную роль играет авторский прием совмещения несовместимых признаков: невеста хочет спрятать свое лицо, на котором Гриша видит «целую иллюминацию». В «Словаре русского языка» [4, 247] лексема *иллюминация* имеет значение «декоративное освещение зданий, улиц, парков по случаю какого-нибудь торжества», и действительно, лицо присутствующей здесь няньки «сияло каким-то торжеством». Таким образом, *предполагается*, что событие будет

радостное, но иллюминация красок на лице кухарки Пелагеи отражает другие чувства, о чем свидетельствует ее лицо, которое «переливало... начиная с красно-багрового и кончая смертельно бледным» (выделено мной – Е. Г.). Смертельная бледность не случайна: по прихоти барыни ее «женят» «на страшном извозчике с красным носом», который, с одной стороны, говорит о себе: «И сыты, и одеты, и... можем даже другого кого осчастливить... <...> ...ежели им по сердцу», а с другой стороны, едва женившись, просит у барыни денег «в счет ейного жалования» (вспомним его красный нос).

Созданию дополнительных смыслов в художественном тексте способствуют **фразеологизмы**: они могут выполнять характеризующую функцию. Внедрение в текст фразеологизма позволяет внести имплицитную характеристику: «Да на что тебе молодой? **С лица, дура, воды не пить...** Выходи, вот и всё!» [7, 137]. Использованный фразеологизм **с лица воды не пить** – «кому. Разг. Шутл. Кто-либо должен быть снисходителен к недостаточной привлекательности, красоте жениха или невесты» [6, 48] в данном контексте переосмысливается и лишается иронического звучания по отношению к субъекту действия, кухарке Пелагее. Ирония и отрицательная характеристика направлены автором на няньку и мамашу, т.к. именно они равнодушны к своему выбору и даже не спрашивают девушку, хочет она замуж или нет. Девушку, хочет она замуж или нет. Характеризующую функцию выполняет и фразеологизм **какого лешего** – «...**Какого лешего** тебе еще нужно?» [там же] в значении «грубо-прост. 1. Зачем, для чего?» [6, 279], сказанный в сердцах нянькой Аксиньей Степановной.

Средством репрезентации интонационных средств в художественном тексте служат специальные графические маркеры – знаки препинания. Например, **интонация незавершенности** стимулирует читателя к поиску глубинного, невысказанного смысла. Маркером интонации незавершенности в художественном тексте может быть **многоточие**. В данном случае многоточие выполняет интригующую функцию. Интонация незавершенности может быть показателем умолчания. Умолчание – сознательный прием, который заставляет адресата догадываться о недосказанном, задумываться над глубинным смыслом:

- Какой же вы... Извозчики, а не пьете... [7, 135];

- Какая ты, однако, ломака... Нравится? [7, 137].

Следующий маркер имплицитности, используемый в данном рассказе – **прецедентность**. Так, Грише во сне снятся Черномор и ведьма, с которыми ассоциируются в сознании Гриши извозчик (жених) и нянька (сваха), поскольку именно они похищают Пелагею.

Последний маркер имплицитности – передача эмоционального состояния персонажа опосредованным путем через:

- 1) описание его внешнего проявления (см. выше описание лица невесты);
- 2) описание его поведения (у невесты после сватовства все валится из рук);
- 3) речь (в дальнейшем при напоминании о женихе невеста кричит «Да будь он трижды проклят!»).

Сказанное относится не только к главным персонажам: например, Гришин папаша, наблюдая все это, за обедом «в сердце» швыряет салфетку и обращается к жене со словами: «Что у тебя за охота всех женить да замуж выдавать! <...> Пусть сами женятся, как хотят»). В данной фразе также содержится импликация: невесту выдают насильно. Это понимает даже Гриша: «Сказала бы: не нравится».

В тексте имплицитно передается информация не только об эмоциональном состоянии героев, но и о будущей жизни бедной, по словам Гриши, Пелагеи. Госпожа обрисовала его достаточно четко: муж «не может здесь жить...». Он не может даже приходить: «Ты знаешь, я не люблю, если кто в кухне сидит». И даже «тебя я не буду отпускать на ночь» [7, 138]. А.П. Чехов не пишет о том, что будет дальше, – рассказ этот, как и многие другие, остается открытым. Читатель сам должен подумать над тем, что осталось имплицитным в этом рассказе-романе о жизни этой бедной, по словам Гриши, девушки и можно ли назвать событие, именуемое «женитьбой кухарки», женитьбой в полном смысле этого слова? Или это все-таки акт человеческого насилия, как думает семилетний Гриша?

Литература

1. Алефиренко Н.Ф. Категория имплицитности художественного текста в когнитивно-дискурсивном аспекте / Н.Ф. Алефиренко // Гуманитарные исследования, 2011. № 2. С. 28-34. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16358625> (дата обращения 25.05.2016)
2. Долинин К.А. Имплицитное содержание высказывания // Вопросы языкознания / К.А. Долинин. – М., 1983. – №6. – С. 37-47.
3. Кунин А.В. Имплицитность — один из системообразующих факторов фразеологической семантики / А.В. Кунин // сб. научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. Выпуск 262. – М., 1986. – С. 20-28.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1990. – 917 с.
5. Сычиков О.С. Имплицитность в деловом дискурсе: (на материале текстов коммерческих писем): Автореф. дис. канд. филол. наук. – Волгоград, 2000. – 22 с.
6. Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII – XX в. / Под ред. А.И. Федорова. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1991.
7. Чехов А.П. Сочинения в 18 томах // Полное собрание сочинений и писем в 30 томах. Т. 4. Изд.1. – М.: Наука, 1984. – С. 135-139.
8. Чудаков А.П. Поэтика Чехова // АН СССР. – М.: Наука, 1971.

References

1. Alefirenko N.F. Kategorija implicitnosti hudozhestvennogo teksta v kognitivno-diskursivnom aspekte / N.F. Alefirenko // Gumanitarnye issledovaniya, 2011. № 2. S. 28-34. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16358625> (data obrashheniya 25.05.2016)
2. Dolinin K.A. Implicitnoe sodержanie vyskazyvaniya // Voprosy jazykoznanija / K.A. Dolinin. – M., 1983. – №6. – S. 37-47.

3. Kunin A.V. Implicitnost' — odin iz sistemoobrazujushhih faktorov frazeologicheskoy semantiki / A.V. Kunin // sb. nauchnyh trudov MGPIIa im. M. Toreza. Vypusk 262. — M., 1986. — S. 20-28.
4. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo jazyka: 70 000 slov / Pod red. N.Ju. Shvedovoj. — 23-e izd., ispr. — M.: Russkij jazyk, 1990. — 917 s.
5. Syshnikov O.S. Implicitnost' v delovom disкурсе: (na materiale tekstov kommercheskih pisem): Avtoref. dis. kand. filol. nauk. — Volgograd, 2000. — 22 s.
6. Frazeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo jazyka konca XVIII — XX v. / Pod red. A.I. Fedorova. — Novosibirsk: Nauka. Sib. otd-nie, 1991.
7. Chehov A.P. Sochinenija v 18 tomah // Polnoe sobranie sochinenij i pisem v 30 tomah. T. 4. Izd.1. — M.: Nauka, 1984. — S. 135-139.
8. Chudakov A.P. Pojetika Chehova // AN SSSR. — M.: Nauka, 1971.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.099

Евстигнеева М.В.¹, Бутыркина И.С.²¹Кандидат филологических наук,²студент, Оренбургский государственный педагогический университет

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ИНВЕРСИИ ТАНАТОЛОГИЧЕСКОГО МОТИВА «СМЕРТЬ» В ПОЭЗИИ АНГЛИЙСКОГО РОМАНТИЗМА

Аннотация

В статье рассмотрены художественные инверсии танатологического мотива «Смерть», основные тенденции в изображении данного образа поэтами английского Романтизма. Выделены специфические черты и характеристики лексики для его описания. Предпринята попытка доказать важность мотива Смерти и проанализировать различные подходы к пониманию и оценке данного концепта, его символическое значение. Показана тесная связь танатологического мотива с областью онейрологии в аспектах сон – смерть, смерть – сон.

Ключевые слова: инверсия, танатология, мотив, смерть, Романтизм.

Evstigneeva M.V.¹, Butyrkina I.S.²¹PhD in Philology, ²student,

Orenburg State Pedagogical University

THE ARTISTIC INVERSIONS OF THE TANATOLOGICAL MOTIVE «DEATH» IN THE ENGLISH ROMANTIC POETRY

Abstract

The article considers artistic inversions of the tanatological motive «Death», the main trends of the depiction of this image by English Romantic poets. Specific vocabulary features and characteristics are identified to describe it. An attempt has been made to prove the importance of the motive of «Death» and to analyze different approaches to understanding and evaluating this concept. A close connection between the tanatological motive and the sphere of oneirology in the aspects of dream – death, death – dream is also shown.

Keywords: inversion, tanatology, motive, death, Romanticism.

В прямом значении танатология – это раздел теоретической и практической медицины, изучающий состояние организма в конечной стадии патологического процесса, динамику и механизмы умирания; это учение о смерти.

Танатология – наука междисциплинарная, охватывает различные области знания. Завершение жизни является поистине таинственным явлением, поэтому оно является объектом изучения не только представителей естественных наук, но и ученых в области гуманитарных дисциплин. В этом случае, мы говорим о так называемой «гуманитарной танатологии» – науке об «общекультурном опыте осмысления феномена смерти» [2, с. 9]. Таким образом, художественная танатология изучает литературный опыт осмысления смерти. Танатос выступает как «важнейший конститутивный момент сознания» [3, с. 2], и художественная литература служит основным средством для распознавания и раскрытия данного момента.

Художественная литература – важнейший источник танатологической информации; каждый автор предлагает разные трактовки понятия смерти, и читатель имеет возможность проследить танатологический опыт прошлых поколений, изучить и присвоить различные модели отношения к смерти и всему иррациональному.

Поэзия английского романтизма предлагает целый комплекс взаимосвязанных мотивов и образов, связанных с темой смерти, показывает механизм трансформации данных образов в оппозиции «рациональное и эмоциональное», «разум и чувство». «Кладбищенская поэзия», являясь неким ответвлением от романтической поэзии, представляет собой уникальное явление первой трети восемнадцатого века. Поэты данного литературного направления ставили чувство выше разума, для них важнее было передать личные переживания лирического героя, а окружающий мир, в частности ночная природа, были средством для достижения этой цели. Только ночной мир, по их мнению, мог помочь человеку снять оковы разума и взглянуть на истинную природу вещей. И лирический герой, гуляя по ночному кладбищу, созерцая могилы и надгробия, размышляет о том, что слабо связано с земным существованием, он предаётся размышлениям о вещах вечных, не поддающихся земному осмыслению, о жизни вечной и о смерти как о неизбежном отрезке пути к этой жизни. Одни поэты видят в смерти долгожданный покой и отдых телу и душе, другие – горе и бесконечные страдания. Таким образом, мотив «смерти» («death») подвергается различному толкованию.

Негативными оттенками феномен смерти описан в поэме Роберта Блэра «The Grave» («Могила»). Поэт изображает смерть как жестокое и ненасытное существо, которое беспощадно пожирает человеческие жизни: Here let me pause, and drop an honest tear, // One burst of filial duty and condolence, // O'er all those ample deserts Death hath spread, // This chaos of mankind! O great man-eater! // Whose every day is carnival, not sated yet! [4].

В этом отношении поэма обнаруживает свое родство с дидактической поэмой Эдварда Юнга «The complaint, or Night-Thoughts on life, death and immortality» («Жалоба, или ночные думы о жизни, смерти и бессмертии»). Смерть у Э. Юнга – могучий властитель, страшный и беспощадный, способный сметать все на своем пути: Death! great proprietor of all! 'tis thine // To tread out empire, and to quench the stars [6, с. 13].

Смерть – это «ненасытный стрелок» («insatiate archer»), стрелы которого трижды поразили душу и сердце самого поэта: Why thy peculiar rancour wreak'd on me? // Insatiate archer! could not one suffice? // Thy shaft flew thrice; and thrice my peace was slain [6, с. 13].

Следует заметить, что данный мотив в поэме «Night Thoughts» («Ночные думы») Э. Юнга характеризуется неоднородным семантическим наполнением. Смерть, являя собой явление, внушающее страх и ужас, в конце несет лирическому герою счастье и долгожданный покой: And night, //

Even in the zenith of her dark domain, // Is sunshine to the colour of my fate [6, с. 6].

В данном отрывке слово «night» («ночь») является контекстуальным синонимом слову «death» («смерть»). Смерть для поэта есть не что иное, как встреча с вечностью на небесах, где ждут его родные и любимые. Английская поэтесса и романист Элизабет Поу в своей знаменитой книге «Friendship in Death: in Twenty Letters from the Dead to the Living» («Дружба в смерти: в двадцати письмах от мертвых к живым») отмечала, что смерти не нужно бояться, ее следует дружелюбно приветствовать, чтобы душа обрела блаженство и благодать на небесах. Предисловие к книге наполнено глубоким смыслом, и читатель сразу может ощутить дидактический посыл: «The Drift of these Letters is, to impress the Notion of the Soul's Immortality; without which, all Virtue and Religion, with their Temporal and Eternal good Consequences, must fall to the Ground» [5].

Дидактическая поэма Э. Юнга является образцом того, как тесно танатология связана с другой наукой – онейрологией – учением о сне. В данном случае сон может рассматриваться как некая трансформация ухода лирического героя из жизни, «своеобразная «репетиция» кончины» [3, с. 5]. Для героя Э. Юнга сон важен, так как он «способен устремить его душу в иной мир, освобождая героя от человеческих страданий и бременной плоти», то есть погружение в сон – это «ежедневный опыт умирания» [1, с. 5].

Совершенно иная трактовка смерти у Томаса Парнелла, смерть здесь предстает как естественное завершение жизни. В стихотворении «Night – Piece on Death» («Ночное стихотворение о смерти») он представляет ее как еще один отрезок пути, который человек должен пройти: Death's but a path that must be trod, // If man would ever pass to God; // A port of calms, a state of ease // From the rough rage of swelling seas [4].

По настроению это стихотворение схоже с элегией Томаса Грея «Elegy written in a Country Churchyard». У Томаса Грея смерть не обрывает узы любви и дружбы, умершие люди живы в памяти родных и друзей:

Some village Hampden, that with dauntless breast // The little tyrant of his fields withstood, // Some mute inglorious Milton here may rest, // Some Cromwell guiltless of his country's blood [4].

Поэзия Т. Грея отличается от других представителей «кладбищенской поэзии» тем, что в душе героя нет бурных и страстных переживаний, глубоких противоречий, для него характерно принятие того, чего изменить нельзя. Смерть для героя – это естественное завершение жизни. Он размышляет о ее великой силе, которая уравнивает всех людей, о превратностях судьбы, которая не дала возможности людям проявить свои способности и таланты.

Однако, вспоминание лирическим героем «праотцов» – не основная тема произведения. Эту элегию отличает более глубокий подтекст, наполненный дидактическим смыслом. Основная идея «Элегии...» заключается в противопоставлении добродетельной, честной жизни бедных поселян и лицемерной, лживой жизни богатых людей. Но перед смертью все равны, и все богатство не спасет их от ее власти:

The boast of heraldry, the pomp of power,
And all that beauty, all that wealth e'er gave,
Awaits alike th' inevitable hour:-
The paths of glory lead but to the grave.

...

Can storied urn or animated bust
Back to its mansion call the fleeting breath?
Can Honour's voice provoke the silent dust,
Or Flattery soothe the dull cold ear of Death? [4]

Таким образом, танатологический мотив «Смерть» характеризуется многообразием художественных констант, входящих в структуру данного мотива и объединяемых в единую систему образов:



Литература

1. Бутыркина И. С. Многозначность мотива «Ночи» в поэме Эдварда Юнга «The Complaint; or Night Thoughts on Life, Death and Immortality» («Жалоба, или Ночные Думы о Жизни, Смерти и Бессмертии») // Пути формирования лингвокультурологической компетенции: традиции и инновации. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2015. – С. 3-11.
2. Красильников Р. Л. Танатологические мотивы в художественной литературе: Автореф. дис. д-ра филол. наук. – М., 2011. – 56 с.
3. Семикина Ю. Г. Художественная танатология в творчестве Л. Н. Толстого 1850-1880-х годов: образы и мотивы: Автореф. дис. канд. филол. наук. – Волгоград, 2002. – 29 с.
4. Great books. English Poetry [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bartleby.com/>
5. Row Elizabeth. Friendship in Death, In Twenty Letters from the Dead to the Living [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=nyp.33433074922612;view=1up;seq=25>
6. Young Edward. Night Thoughts or, The Complaint and The Consolation. – New York: Dover Publication, Inc., 1975. – 404 p.

References

1. Butyrkina I. S. Mnogoznachnost' motiva «Nochi» v pojeme Jedvarda Junga «The Complaint; or Night Thoughts on Life, Death and Immortality» («Zhaloba, ili Nochnye Dumy o Zhizni, Smerti i Bessmertii») // Puti formirovanija lingvokul'turologicheskoi kompetencii: tradicii i innovacii. – Barnaul: Izd-vo Alt. un-ta, 2015. – S. 3-11.
2. Krasil'nikov R. L. Tanatologicheskie motivy v hudozhestvennoj literature: Avtoref. dis. d-ra filol. nauk. – M., 2011. – 56 s.
3. Semikina Ju. G. Hudozhestvennaja tanatologija v tvorchestve L. N. Tolstogo 1850-1880-h godov: obrazy i motivy: Avtoref. dis. kand. filol. nauk. – Volgograd, 2002. – 29 s.
4. Great books. English Poetry [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.bartleby.com/>
5. Row Elizabeth. Friendship in Death, In Twenty Letters from the Dead to the Living [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=nyp.33433074922612;view=1up;seq=25>
6. Young Edward. Night Thoughts or, The Complaint and The Consolation. – New York: Dover Publication, Inc., 1975. – 404 p.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.152

Ильина А.Ю.

Кандидат филологических наук,

Российский университет дружбы народов

РЕГИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ТОПОНИМИЧЕСКИХ НОМИНАЦИЙ КАНАДЫ В СВЕТЕ ИСТОЧНИКОВ ПРОИСХОЖДЕНИЯ**Аннотация**

Статья посвящена изучению регионального своеобразия топонимических номинаций Канады в аспекте источников происхождения. Цель работы – выявление морфологических и культурологических особенностей топонимов четырёх регионов Канады с учётом эволюции топонимической лексики Англии. Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: 1) определены три основных топонимических пласта: америндейский, французский, английский, 2) на географической карте Канады выявлены названия с топонимообразующими формантами, характерными для данных пластов. Результаты исследования могут быть использованы при составлении теоретических и практических курсов по лексикологии, лингвострановедению, межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: топонимия Канады, топонимические пласты, топонимообразующие форманты.

Ильина А.Ю.

PhD in Philology,

Peoples Friendship University of Russia

REGIONAL PECULIARITIES OF CANADIAN TOPONYMY IN TERMS OF ITS ORIGIN**Abstract**

The article is devoted to the study of regional distinguishing features of Canadian place names in terms of their origin. The aim of the work is to reveal morphological and culturological peculiarities of place names of four Canadian regions considering evolvement of toponymy of England. To reach this aim the following tasks were fulfilled: 1) three main toponymic layers (Amerindian, French, English) were identified, 2) place names with topoformats typical of the named layers were marked on the geographical map of Canada. The results of the research can be used in making up theoretical and practical courses in lexicology, language and culture of the country under study, cross-culture communication.

Keywords: Canadian place names, toponymic layers, topoformats.

Поскольку названия географических объектов складываются веками, на карте любого государства неизбежно присутствуют топонимы, созданные в разные эпохи, в разных языках, и связанные с самыми разнообразными сферами человеческой деятельности. Среди них есть топонимы, языковые формы которых постепенно складывались или были созданы специально для наименования данного объекта, а также заимствованные из других языков или унаследованные от народа, обитавшего на данной территории в прошлом [Сударь 2007: 106]. Все перечисленные виды топонимов отражены на географической карте Канады, где названия кельтского и англо-саксонского происхождения соседствуют с испанскими, португальскими, баскскими, французскими, индейскими названиями, которые сформировались на разных исторических этапах.

Чтобы выявить культурологическую, а также морфологическую природу канадских топонимов, необходимо обратиться не только к истории Канады, но и учесть историю происхождения и эволюции топонимов Англии, так как они находят отражение в современной форме названий и определяют общий вид топонимической карты Канады.

Географические названия, вывезенные из Европы на территории, на которые распространился английский язык, и возникшие на месте, вступают в новые отношения и образуют новую особую совокупность или систему названий [Беленькая 1977: 12].

Топонимия англоязычной Канады, складывавшаяся в течение четырёх столетий, представляет собой единую англоязычную систему наименований. Это единство не снимает вопроса о региональном своеобразии, свойственном отдельным географическим областям, которое возникает под воздействием различных факторов.

Региональное деление Канады можно представить следующим образом: Центральный регион – провинции Онтарио и Квебек; Приморский регион (Атлантические провинции) – Ньюфаундленд и Лабрадор, Новая Шотландия, Нью-Брансуик, остров Принца Эдуарда; регион Прерий (Степной) – провинции Альберта, Манитоба, Саскачеван; Тихоокеанский регион – провинция Британская Колумбия; Северо-западные территории и Юкон [Черкасов 2008: 81-94].

Как известно, в процессе исторического развития последующая топонимическая волна накрывает предыдущую, в результате чего образуются исторические пласты топонимии. Под топонимическим пластом понимается совокупность географических названий, появившихся в определённый исторический период [Ильина 2013: 69].

Принимая во внимание исторические события, охватывающие XVI – XVIII вв., и опираясь на вышеуказанное определение, можно утверждать, что на территории Канады существуют три топонимических пласта, оказавших влияние на формирование топонимического корпуса страны:

- америндейский пласт;
- французский пласт;
- английский пласт;

Америндейский пласт

Обзор современной карты Канады показывает обилие названий, резко отличающихся по форме от европейских. Это топонимы, которые возникли на основе многочисленных аборигенных языков индейских племён Канады таких, как *кри*, *алгонкины*, *ирокезы*: *Saskatchewan*, *Winnipeg*, *Manitoba*, *Ontario*, *Athabasca*, *Yukon*, *Quebec*, *Ottawa*, *Niagara*, *Erie*.

На территории Канады индейский пласт представлен следующими группами топонимов: а) индейские названия, сохранившиеся в своём исконном варианте; б) индейские названия, подвергшиеся ассимиляции французским и английским языками; в) индейские названия, представленные в переводе на английский и французский языки;

Рассмотрим эти группы.

а) **Аборигенные названия, дошедшие до наших дней в наименее искаженном виде и не подвергшиеся ассимиляции европейскими языками**, зафиксированы на географической карте по всей Канаде: *Comox, Cowichan, Esquimalt, Kelowna (BC); Attawapiskat, Chippawa, Ekwan (ON), Arthabaska, Causcapsca, Escuminac (NS); Escuminac, Nackawic, Pokemouchier (NB), Kamsack, Moosomin (SK)*.

В Приморских провинциях в составе топонима сохранились географические термины индейского происхождения: *bogan, padou* – на языке племён микмак и малесит «пролив, прилегающий к реке». На севере провинции Нью Брансуик эти термины встречаются 30 раз и зафиксированы во многих названиях: *Fanton Bogan, Mersereau Bogan, Pickards Padou, Sugar Island Padou*.

Во времена заселения территории современной Канады индейцы отдали предпочтение степям (прериям) и смешанным лесам, в том числе землям у Великих озёр и частично Атлантическому побережью. На тихоокеанском юго-западе и в степных провинциях названия сохраняются не только за естественными объектами, но также относятся к провинциям и крупным населённым пунктам: *Manitoba, Saskatchewan, Okanagan (BC), Manitou (MB), Wawanesa (MB), Saskatoon (SK)*.

б) **Индейские названия, подвергшиеся английской и французской ассимиляции**

Первые колонисты столкнулись с трудностью передачи средствами родного языка фонетических особенностей индейских названий. Эти фонетические сложности приводят к искажению первоначальной звуковой формы топонимов, что в свою очередь сказывается на неустойчивости их французской и английской орфографии. На современной орфографии индейских названий сказывается также и то обстоятельство, что многие из них переходят в английский язык через французский. Постоянно общаясь с индейцами, французы восприняли многие названия, которые в настоящее время несут следы французской ассимиляции:

С помощью топонимобразующего суффикса *que*: ойконим *Petekook* из языка индейцев племени микмак трансформировался в *Bedeque (PE); Lameque (NB)* – результат ассимиляции французским языком, и соответственно упрощения произношения топонима *Elmugwasasik*.

Топонимобразующий формант *che* присутствует во многих топонимах, имеющих французское прочтение: *Bouctouche (NB)* от индейского *Chebuktoosk, Restigouche (NB)* от индейского *Lustagooch, Tatamagouche (NS)* от индейского *Takumegooch*.

Из приведённых примеров следует, что наличие индейских названий, имеющих французское прочтение, преобладает в областях, на территории которых сохранилось франкоканадское население – это Приморские провинции, в частности территория бывшей Акадии – Нью Брансуик, также Новая Шотландия, остров Принца Эдуарда.

Индейские названия, подвергшиеся упрощению и ассимиляции английским языком, зафиксированы в Степных провинциях: *Michichi (AB), Minnewanka (AB)*, в Приморских провинциях: *Merigomish (NS)*. В английском варианте топонимы и топоформанты содержат знакомые и привычные для англоязычной речи буквосочетания: *sh, ch* в конце лексем.

Многочисленную группу представляют в) **индейские названия, переведенные на английский и французский языки**. Причиной этому были трудности фонетического характера. Попытки европейцев выяснить и воспроизвести названия неизбежно приводили к их искажению. В тех случаях, когда значение индейского названия удавалось выяснить, оно обычно переводилось на английский или французский языки. Так возникают названия типа: *Beaver Crossing (AB)* «бобровая переправа», *Cold Lake (AB)* «холодное озеро», *Crownsnest (AB)* «гнездо вороны», *Manyberries (AB)* «ягодное изобилие», *Thunder Bay (ON)* «бухта грома», *Portage River (PE)* «речная переправа», *Swift Current (SK)* «быстрое течение», *Carrot River (SK)* «река цвета моркови».

Индейские названия, переведённые на французский язык, встречаются как в Степных провинциях, куда переселились с северо-западных территорий франкоязычные метисы-католики, так и в тихоокеанской провинции Британская Колумбия и Приморских провинциях: *Canard (NS)* «утка», *Souris (MB)* «мышь», *Pouce Coup (BC)* «отрезанный палец», *Portage La Prairie (BC)* «перенос каноэ по прерии до реки», *Castor (AB)* «бобр», *Babine Lake (BC)* «отвисшая губа», *Lac Du Bonnet (MB)* «озеро, напоминающее по форме колпак».

Французский пласт

На современной карте Канады следы французского воздействия прослеживаются в топонимии той территории, на которой в колониальный период главенствовала Франция.

В Степных провинциях наличие французских названий объясняется миграцией из центральной и северо-восточной Канады франкоязычных метисов в связи с развитием юга и запада Канады.

Castor, Grande Cache (AB), Grande Prairie Gros Morne, Port de Grave (NF), Barachois (NS), Crapaud (PE), Bienfait, La Ronge (SK).

Из ранних французских названий наибольшей сохранностью обладают наименования естественных объектов (рек, озёр, островов), которые во многих случаях сохраняют свою первоначальную форму до настоящего времени: *Lac la Biche (AB), Lac la Hache (BC), Pelee Island (ON)*. Развитие французских ойконимов в англоязычной среде складывается по-иному. Французские ойконимы теснее, чем другие названия связаны с каждодневной практикой носителей языка и поэтому подвергаются большему изменению. Одной из форм их восприятия становится фонетическая ассимиляция, при которой эти названия, ассоциируясь с созвучными английскими словами, подвергаются переосмыслению, что ведёт к изменению их звуковой формы: *Hant's Harbour (NF)* изначально выглядело как французское название *L'Anse Arbe* или *Anse Arbree*. Современный вариант написания является результатом англоизации оригинального французского варианта. Кроме того, постоянно сказывается тенденция к

упрощению, свойственная разговорной речи, которая также может привести к значительному изменению первоначальной формы наименований: *Amet Island* (NS) восходит к *l'armet* (фр. «шлем»), относящегося к форме острова. Современная форма – результат упрощения французского названия *île l'Armet*, свойственного разговорной речи.

Таким образом, французские ойконимы подверглись значительной фонетической адаптации. Также изменение первоначальной формы проявляется в сочетании французского описательного элемента с английским апеллятивом, что облегчает произношение: *Chaleur Bay* (NB), *Cache Bay* (PE), *Fourchu Harbour* (NS). В настоящее время французское звучание сохранилось лишь во франкоязычной среде.

Английский пласт

Английский пласт топонимической лексики является самым обширным, его формирование можно проследить, начиная с XVII в., с появления первых постоянных английских поселений в восточной Канаде и с дальнейшим продвижением колонистов на запад в XVIII – XIX вв.

Карта свидетельствует о наличии топообъектов кельтского и англо-саксонского происхождения на территории Канады.

Наиболее сохранившимися топонимообразующими компонентами, имеющими кельтские корни, которые мы можем наблюдать в составе канадских топонимов, являются форманты из языка гэлов, принадлежащего к кельтской группе языков:

-more «крупный», *-loch* «озеро», *-glen* «узкая долина», *-brae* «пригорок», *-barra* «холмистый остров», *-strath* «широкая долина».

Географические названия с подобными компонентами широко распространены в современной Шотландии и Ирландии. Изучение данной карты Канады выявляет определённую закономерность дистрибуции топонимов с такими формантами в районах расселения шотландских горцев и переселенцев с запада Англии – в Новой Шотландии, куда прибыло наибольшее количество иммигрантов. Таким образом, топоформанты являются маркерами или указателями расселения этносов, по которым можно проследить этапы формирования топонимической лексики, контакты языков и культур.

Creemore (ON), *Blairmore* (AB); *Glencoe*, *Glencorradale*, *Glenfinnan* (PE), *Barra Glen*, *Barra Head*, *Barra Mens Cove* (NS), *Glenholme* (NS), *Glenboro* (MB), *Glen Kerr* (SK); *Gairloch*, *Lochaber*, *Loch Ban* (NS); *Strathroy* (ON), *Strathlorne* (NS). В кельтских языках основа топонима (апеллятив, географический термин) занимает начальное положение. Этот метод «выделения регулярно повторяющихся компонентов позволяет установить те из них, которые на современном уровне становятся индикаторами кельтского происхождения названий» [Беленькая 1977: 27]. С помощью компонентов *-loch*, *-glen*, *-barra*, *-brae* характеризуется ландшафт местности, отличающийся возвышенностью и наличием озёр и широких долин, типичных для провинций Новая Шотландия, Альберта, Манитоба, Саскачеван, остров Принца Эдуарда.

Англо-саксонские или древнеанглийские компоненты равномерно распространены по всей стране и представлены следующими наиболее устойчивыми топоформантами: *-ton* «огороженное место, ферма, деревня», *-borough*, *-boro*, *-burg* «укреплённое место», *-ham* «усадьба», *-vale* «долина», *-hurst* «лесной холм».

Наименования, включающие эти суффиксы или созданные с их помощью, понятны всем носителям английского языка, то есть воспринимаются именно как ойконимы [Беленькая 1977: 39].

Searston, *Roddickton*, *Winterton* (NF), *Emyvale*, *Clementsvalle* (PE), *Lornevale* (NS), *Kingsburg* (NS), *Gravelbourg* (SK), *Peterborough* (ON), *Tottenham* (ON), *Waterborough* (NB), *Kingshurst* (NB). Первый компонент в таких ойконимах может быть выражен именем собственным – *Peterborough*; фамилией – *Tottenham*, *Searston*, *Roddickton*, *Clementsvalle*, *Lornevale*, *Gravelbourg*; именем нарицательным – *Waterborough*, *Kingsburg*, *Kingshurst*.

Карта свидетельствует, что наиболее продуктивными суффиксами являются *-ton*, *-borough*, *-burg*, регионами распространения которых, являются провинции Онтарио, Нью-Брансуик, Ньюфаундленд, где проживают выходцы из англо-саксонских поселений юго-востока и запада Англии. Суффиксы *-vale*, *-hurst* встречаются в топонимах Приморских провинций, характеризующих местный ландшафт.

Одними из наиболее устойчивых топоформантов, используемыми поселенцами с Британских островов на территории Канады для обозначения новых объектов, являются компоненты скандинавского происхождения. Наиболее устойчивыми топоформантами скандинавского происхождения на территории англоязычных провинций являются: *-ford* «фиорд», «брод»,

-holm «плоскогорный остров», *-dale* «долина», *-thorp* «небольшая ферма».

Campbellford, *Thamesford* (ON), *Claresholm* (AB), *Coaldale* (AB), *Karsdale* (NS), *Louisdale* (NS), *Wiltendale* (NF), *Mayerthorpe* (AB). Распространение суффиксов скандинавского происхождения наблюдается в провинциях Онтарио и Альберта, а также в Новой Шотландии и на Ньюфаундленде. Суффиксы скандинавского происхождения в качестве конечного компонента наименования встречаются преимущественно с именами собственными: *Campbellford*, *Claresholm*, *Mayerthorpe*, *Wiltendale*.

При вхождении в состав топонима топонимообразующие суффиксы теряют своё первоначальное значение, т.е. происходит процесс их десемантизации. *-ford*, *-thorp*, *-dale*, *-holm* обозначают любой участок суши и воспринимаются как топонимический формант. Они не несут в себе того важного значения, какое они имели в период становления топонимии Англии.

Литература

1. Беленькая В.Д. Очерки англоязычной топонимики. – М.: Высшая школа, 1977. – 277с.
2. Ильина А.Ю. Гетерогенность топонимических номинаций англоязычных провинций Канады как отражение языковой картины мира канадцев: Дис ... канд. филол. наук. – Москва, 2013. – 69 с.
3. Сударь Г.С. Испанская топонимия: Учеб. пособие. – М.: РосНОУ, 2007. – 232с.

4. Черкасов А.И. Шесть регионов Канады: очерки региональной географии// США и Канада – экономика, политика, культура. – 2008. – №1. – С.81-94.

References

1. Belenkaya V.D. Ocherki angloayzychnoy toponimiki. – M. Vysshaya shkola, 1977. – 277s.
2. Ilyina A.Y. Heterogeneity of toponymic nomination of English speaking Canadian provinces as reflection of worldview of Canadians: Dis... kand. philol. nauk. – Moscow, 2013. – s. 69.
3. Sudar' G.S. Ispanskaya toponymia: Ucheb. posobie. – M.: RosNou, 2007. – 232 s.
4. Cherkasov A.I. Shest' regionov Kanady: ocherki regionalnoy geographii// USA and Canada – economica, politika. kultura. – 2008. – №1. – S.81-94

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.114

Кажарова И.А.

Кандидат филологических наук,

Кабардино-Балкарский Институт гуманитарных исследований

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОБРАЗА НЕПОНЯТОГО ГЕНИЯ В РАССКАЗЕ АБДУЛА КУМЫШЕВА «РАНО ИЛИ ПОЗДНО ВСТРЕТИМСЯ ЗДЕСЬ!»

Аннотация

В статье проводятся некоторые наблюдения над построением образа непонятого гения в юмористическом произведении. Приемы комической интерпретации образа непонятого гения рассмотрены на материале короткого рассказа адыгского писателя Абдула Кумышева «Рано или поздно встретимся здесь!». В ходе анализа обозначенных приемов с наибольшей отчетливостью определяются: буквализация метафоры, аллюзия, самоирония, парадокс, а также актуализация оппозиции возвышенного и земного через ироническую трактовку пространства, в пределах которого оказывается герой произведения.

Ключевые слова: образ, герой, юмор, рассказ, прием.

Kazharova I.A.

PhD in Philology,

Kabardian-Balkarian Institute of Humanities Researches

METHODS OF IMAGE INTERPRETATION MISUNDERSTOOD GENIUS IN THE STORY ABDUL KUMYSHEV «SOONER OR LATER WE WILL MEET BACK HERE!»

Abstract

The article illustrates some observations on the construction of the image of the misunderstood genius in a humorous work. The techniques of the comic interpretation of the image of the misunderstood genius is considered on the material of the Adyghe short story writer Abdul Kumyshev «Sooner or later we will meet back here!». The analysis of the identified techniques with the greatest distinctness are defined: the translation of metaphors in the direct meaning, allusion, irony, paradox, and updating of the opposition of the sublime and the earthly through an ironic interpretation of the space within which is beautiful.

Keywords: image, character, humor, a story, technique.

Склонность героя-рассказчика к писательству, которая проходит лейтмотивом через ряд юмористических зарисовок адыгского писателя Абдула Кумышева, получает наиболее концентрированное воплощение в рассказе «Рано или поздно встретимся здесь!». На материале этого рассказа нами будут рассмотрены приемы комической интерпретации образа непонятого гения.

По сути, герой рассказа понят и принят всеми республиканскими периодическими изданиями, кроме одного – газеты «Адыгское слово», жгучую обиду на которую он копил всю жизнь, а затем уносит ее в мир иной. Упорное игнорирование его писательского таланта одним и тем же изданием потрясает восприимчивую душу героя, тем более что все остальные давно уже его признали и выказали свою благожелательность: «Мыхъуу къэфльтэр сщӀэртӀкъым, ауэ сытевдзертӀкъым. «ӀуащхӀэмахуэм», «Советская молодежи», БахӀсэн районым къыщӀдэкӀ «МахуэӀгӀэпсми» махуэпс срамыгӀафӀу си тхыгӀэр традзерт. Ауэ фӀэ жӀуапыншӀу сыкъӀэвгӀанӀрти, нӀгӀуэщӀӀ авторхӀэмкӀӀ фӀысфӀеплӀгӀырт!» [2, с. 11] / «Не знаю, что вас не устраивало, но вы меня не печатали. И «Ошхамахо», и «Советская молодежь» и баксанский «Вестник», не давая мне житья, публиковали мои сочинения. Вы же оставляли меня без ответа и вопреки моим ожиданиям поглядывали в сторону других авторов!». (Здесь и далее переводы художественных текстов наши. И.К.). Интересно, что в контексте столь благожелательного отношения возникает фразеологический оборот с совершенно противоречащим этому контексту значением. Иронизируя то ли над необходимостью создавать произведения в сжатые сроки, то ли над повышенной требовательностью (а возможно и лояльностью) перечисленных изданий, он прибегает к буквализации метафоры [3, с. 74], ведь значения фразеологического оборота *махуэпс емыгӀӀэпс* следующие: «1. убить, уничтожить; 2. сжить со света» [1, с. 169]. В силу чего подобная благожелательность («...не давая мне житья, публиковали мои сочинения») начинает казаться несколько странной. А всплывающая далее аллюзия на строку из известной лирической песни «НӀхуц удж» («Рассветный удж») – «ЖӀуапыншӀу сыкъӀогӀанӀри / НӀгӀуэщӀӀ шӀалӀхӀэмкӀӀ усфӀоплӀгӀӀ» / Оставляя меня без ответа, ты вопреки моим ожиданиям поглядываешь в сторону других парней», – обнажает «трагизм» его душевных терзаний.

За пережитые страдания герой получает на том свете высочайшее с точки зрения творческой личности вознаграждение – абсолютное признание. Заодно получает и материальный комфорт. В повествовании о райских благах о нем упоминается в первую очередь: «Иджы мис... Фи тедзи къытедзи сыхуэныкъуэжкӀым – си ахӀрӀэтыр

нэхуш, си шхыныр хуабэщ. Мыбыи кышыдокI газет. «Жэнэтыку», – жоуэ. Узэсэр сэгъейш, – абыи сотхэ» [2, с. 11]. / «Теперь вот... Не нуждаюсь я в ваших изданиях-переизданиях – обитель моя светла, пища моя тепла. Здесь тоже издается газета. «Центр рая» называется. Как говорится, привычка – вторая натура, – пишу и туда». И не важно, что в оговорке «привычка – вторая натура» проскакивает также оценка своей склонности к писательству. Главное, что его талант оценивают лучшие деятели лучшего мира. Сам герой тоже несомненно положителен. Он заслуженно оказывается в мире, где свершается высший суд и царствует справедливость. Потому взирает на все и всех с высшей точки зрения. И с этой точки зрения он оценивает своих обидчиков. При этом прибегает к остроумному парадоксу: «...бедные (так вас называют обитатели рая)» / «...фэ тхэмышкIэхэм (жэнэтым исхэр апхуэдэуш фэ кызырэывэджэр)» [2, с. 12]. Понятно, что эпитет «бедный» традиционно прирастает к имени человека, отошедшего в мир иной. Однако герой-рассказчик дает понять, что это – лишь заблуждение, свойственное тем, кто обитает в суетном мире.

По ту сторону земного бытия каждому воздается по делам и по вере его. Сам же герой понят, принят и благодетельствован. Вознесшийся над обидчиками, он несравнимо выше их. А еще он имеет возможность наблюдать посмертный удел некоторых личностей.

Рай и ад разграничены «нейтральной полосой», которая представляет собой территорию искупления. На этой территории герой распознает знатока Корана Хамирзу, привязанного цепями к столбу, вокруг которого разбросаны пустые бутылки из-под спиртного... «Ахэр абы шыщIалэм ирифауэ шытащ. Алыхьталэм кымылыагъу игугъэурэ. Иджы мис, мы «нейтральнэ пэлэсам» мыпхуэдэу щепхауэ кIэрытурэ, а гуэныхь ищIахэр ипшыныжмэ, и псэр кьабзэ хъужмэ, и Iуэхум аргуэру зэ хэплэжынуш» [2, с. 14]. / «Это то, чем он злоупотреблял в молодости. Думал, что Аллах не видит. Теперь вот, привязанный у «нейтральной полосы», расплачивается за свои прегрешения, если его душа очистится, его дело рассмотрят повторно».

Одной из достопримечательностей того света является также список, в котором указаны имена пока еще здравствующих претендентов на рай. Внимательно изучив список, герой, разумеется, не обнаруживает в нем никого из сотрудников одиозной газеты. Ведь непризнание его таланта тенью смертного греха ложится на их судьбу: «Си Iэрытх кьом фи деж шызэтрихьам фепль – си гуэныхьым фигыэкIуэн фэ жэнэтым?! Так что, жэнэт лъэпкь фышымыгугъ. Фи дежкIэ жэнэтыр мис а иджыпсту фызырыпсэу тIэкIуращи, фытхэ, фышхэ, фэфэ!» [2, с. 13] / «Взгляните на ворох моих рукописей, скопившихся у вас – пустят ли вас в рай прегрешения, совершенные в отношении меня?! Так что ни на какой рай не рассчитывайте. Ваш рай это та ничтожная жизнь, которой вы живете сейчас, радуйтесь, ешьте, пейте!». Становится совершенно очевидно, какая участь уготована его обидчикам, по какую сторону «нейтральной полосы» они окажутся.

Словом, это реальность, в которой все тайное становится явным и каждый получает по заслугам. В таком свете и в свете заявления «не нуждаюсь я в ваших изданиях-переизданиях» неожиданной эксцентрикой оборачивается финал этой истории: «АдэкIэ дыжэурэ... Хьэмэрэ куэд ар? Куэдш. Мыр кытевдзэмэ, псори зэпкьрыхауэ ныфхуэстхынш. КызжиIакым живмыIэж: кытевмыдзэмэ, фэсцIэнури?...» [2, с. 14] / «Следуя дальше... Или достаточно? Достаточно. Если это опубликуете, напишу вам обо всем подробнее. Не говорите потом, что я вас не предупреждал: знаете, что с вами сделаю, если не опубликуете?...». Такая концовка в буквальном смысле являет жизнеутверждающий характер, сущность юмористического изображения: «ходульная «высокая заданность» перевешивается в герое его «низкой данностью» как неким неразрешимым избытком жизни» [4, с. 47]. Желание быть все-таки в кругу авторов газеты «Адыгское слово» оказывается сильнее всех доводов возвысившегося над земной суетой непонятого гения. Стоит заметить, что изображенное в данном рассказе пространство, обнажающее соотношение возвышенного и земного в человеческой натуре, подвергается ироническому осмыслению. Во всех остальных рассказах Кумышева задействовано пространство вполне привычное, не просто земное, но подчас даже заземленное. Таким образом, среди приемов комической интерпретации образа непонятого гения в рассказе А. Кумышева «Рано или поздно встретимся здесь!» с наибольшей отчетливостью определяются: буквализация метафоры, аллюзия, самоирония, парадокс, а также ироническая трактовка пространства, в пределах которого оказывается герой произведения.

Литература

1. Кабардино-русский фразеологический словарь. Нальчик: Эльбрус, 1968. – 341 с.
2. Кумышев А.А. До лучших встреч: Юмористические рассказы. (На кабардинском языке). Нальчик: Эльбрус, 1997. – 64 с.
3. Лук А.Н. О чувстве юмора и остроумии. М.: Искусство, 1968. – 144 с.
4. Фуксон Л.Ю. Комическое литературное произведение. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1993. – 95 с.

References

1. Kabardino-russkij frazeologicheskij slovar'. Nal'chik: Jel'brus, 1968. - S. 169.
2. Kumyshev A.A. Do luchshih vstrech: Jumoristicheskie rasskazy. (Na kabardinskom jazyke). Nal'chik: Jel'brus, 1997. – 64 s.
3. Luk A.N. O chuvstve jumora i ostroumii. M.: Iskusstvo, 1968. – 192 s.
4. Fukson L.Ju. Komicheskoe literaturnoe proizvedenie. Kemerovo: Kemerovskij gosudarstvennyj universitet, 1993. – s. 47.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.031

Кечина Э.А.¹, Гришенина Ю.А.²¹Кандидат филологических наук, ²кандидат психологических наук,

Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова

ОБРАЗ РОССИИ КАК АВТО- И ГЕТЕРОСТЕРЕОТИП В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РУССКИХ И АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ**Аннотация**

В данной статье представлены результаты сопоставительного исследования образа России, отражённого в языковом сознании арабских и русских студентов. В качестве методов исследования были использованы свободный ассоциативный эксперимент и метод семантического гештальта. Подробный анализ реакций, входящих в ассоциативное поле стимула «Россия» у русских и арабских респондентов, представленный в статье, позволил выявить семантические зоны, обусловленные историческими, географическими, социологическими, культурологическими, лингвистическими особенностями этнического самосознания каждой группы. Данный научный подход является продуктивным методом исследования и вносит вклад в изучение проблемы межкультурного и национального общения.

Ключевые слова: межкультурное общение, языковое сознание, свободный ассоциативный эксперимент, семантический гештальт, образ сознания.

Kechina E.A.¹, Grischenina Y.A.²¹PhD in Philology, ²PhD in Psychology,

I.P. Pavlov Ryazan State Medical University

IMAGE OF RUSSIA AS THE AUTO - AND THE HETEROSTEREOTYPE IN LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF THE RUSSIAN AND ARAB STUDENTS**Abstract**

The article analyses specificity of image «Russia» in Russian and Arab language consciousness. Based on comparative analysis of semantic fields the author investigates general and specific features that characterize this image. Free associative experiment was a main method in the real investigation. Detailed examination of Russian and Arab reactions, consisting an associative field of a stimulus “Russia”, represented in this article, was useful to bring out semantic groups, determined by historical, geographical, sociological, cultural, linguistic aspects of ethnic self-consciousness of each group. Such scientific approach is revealed as an effective method of investigation and made a valuable contribution in the intercultural intercourse study.

Keywords: cross-cultural communication, language consciousness, free associative experiment, semantic gestalt, image of consciousness

Как известно, межкультурная коммуникация является важной частью информационного поля общества. От её успешного использования зависит эффективность реализации разного рода социальных, коммерческих и политических проектов. При этом становится необходимым изучение исторических, социологических, культурологических, лингвистических аспектов межкультурной коммуникации с целью углубления знаний о народе, который является партнёром в общении. Комплекс образовательных услуг, который предоставляет Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова, способствует привлечению студентов не только из различных регионов России, но и из ближнего и дальнего зарубежья, поэтому в данных условиях особенно актуализируется изучение проблемы межкультурного и межнационального общения.

В отечественной науке психолингвистический подход к межкультурному общению ведётся на основе изучения взаимоотношения языка, культуры и сознания, при этом одним из средств доступа к сознанию, а также базой для исследования национально-культурной специфики образов языкового сознания является ассоциативный эксперимент. Согласно мнению Уфимцевой Н.В., «через ассоциативный эксперимент и построение на его основе семантической сети усреднённого носителя данной культуры можно выявить системность образа мира той или иной культуры и, вероятно, тем самым систему их культурных стереотипов, которые отражают и особенности национального характера» [5, 6]. Система этнических стереотипов – элемент когнитивно-эмоциональных компонентов в структуре этнического самосознания, где автостереотипы – это «этноинтегрирующие атрибуции-представления о действительных или воображаемых чертах группы, а гетеростереотипы – «этнодифференцирующие атрибуции-представления о других группах» [1,169]. Так, например, содержание образа России, как фрагмента языкового автохтонного и неавтохтонного сознания, существует как социальный автостереотип (у русских) и как национальный предрассудок (гетеростереотип) у иностранцев. Кроме того, для русских образ России, формируемый целенаправленно в инструктивном обучении и при помощи СМИ, является средством формирования национальной идентичности. У иностранцев он складывается в результате речевого воздействия СМИ и частично из впечатлений, вынесенных из непосредственного знакомства со страной. В данной статье рассматриваются результаты свободного ассоциативного эксперимента с участием русских и арабских студентов (преимущественно из Марокко и Туниса), направленного на выявление содержания образа России. Полученные в результате эксперимента ассоциации на слово-стимул «Россия» классифицировались нами на основе метода семантического гештальта Ю.Н. Караулова.

Анализ полученных ответов показал, что ядро ассоциативного поля стимула «Россия» у русских респондентов представлено самой частотной реакцией *Родина*. Данный ассоциат вместе с реакциями *дом, патриот, родная страна, мать, родной дом, любимая, матушка, Отчизна, моя страна, Отечество, священная*, на наш взгляд, формируют некоторый «патриотический ряд». С дистинкцией «Родина-Отечество» связаны два модуса патриотизма. Так, в трудах Г.П. Федотова проводится мысль о том, что взаимодействие мужского, отцовского и женского, материнского, лежит в основании бытия каждой нации. Мыслитель пишет: «Во всяком национальном чувстве можно

различать отцовское и материнское сознания, находящие себя как любовь к отечеству и любовь к родине. Родина, материнство связаны с языком, с песней и сказкой, с народностью и неопределимой, но могущественной жизнью бессознательного. Отечество, отцовство – с долгом и правом, с социально-государственной, сознательной жизнью. Мать и отец вводят ребёнка в сферу национальной культуры; при этом от матери ребенок слышит первые слова на родном, «материнском» языке, народные песни и сказки, первые уроки религии и жизненного поведения. Отец вводит отрока в хозяйственный и политический мир: делает его работником, гражданином, воином. Легко убедиться, что *отечество* (страна отцов) связывает нас с миром политическим, а *Родина-мать* с матерью-землей» [6, 324]. Вторичные значения лексемы *мать* в русском языке, а также её диминутивная форма *матушка* связаны с понятием «Родина» (Родина-мать, Россия-мать, матушка-Русь) и содержат исключительно положительное отношение к «самому дорогому и святому». Традиция восприятие страны в облике матери уходит в первые века отечественной культуры. Эта традиция обусловлена спецификой русской модели цивилизации, высокой оценкой материнского начала в русской культуре, значительностью реальной роли матери в экономической и духовной жизни России [3, 28].

Учитывая семантику некоторых слов-реакций, можно выделить группу ассоциатов, в которых в той или иной степени присутствует некая пространственная, географическая заданность. К ним относятся такие реакции русских студентов, как *страна, большая, просторы, карта, большая территория, самая большая, пространство, огромная, Европа*. Группа слов с корнем «стран/сторон» («пространство», «страна», «простор») особенно примечательна своим психологическим содержанием. «Пространство» для русского человека как бы а priori подразумевает «простор», нечто бескрайнее и бесконечное. Ряд исследований подтверждают, что географический детерминизм национального самосознания, который в последние 100 лет неоднократно подвергался критике (пожалуй, единственным поборником этой идеи оставался Л.Н. Гумилёв), всё же существует и для некоторых народов, особенно населяющих большую территорию, составляет значимое ядро мировосприятия [4].

Русские респонденты подчёркивают «великодержавность» своей страны. Образ России вызывает у них чувство национальной гордости (*великая, будущее, величие, победа, сила, сверхдержава, круто, красиво, великая держава*), воспоминание о национальной символике (*двуглавый орёл, Москва, столица*) и богатых природных ресурсах (*нефть, тайга*). Вместе с тем в ответах носителей русской культуры встречаются реакции сочувствия своей стране в виде таких единичных ассоциатов, как *многострадальная, мученица*. Государство Россия, по мнению одних студентов, – это *страна разных народов и многонациональная страна*, другие русские респонденты полагают, что Россия – это, прежде всего, *русские и русский дух*.

Отметим также, что в стратегии реагирования русских респондентов на слово-стимул «Россия» наблюдается склонность к положительным оценкам, что объясняется «особенностью автостереотипов, которое выражается в стремлении этнической общности внести в их содержание нечто от идеала» [2, 359]. Лишь незначительное количество реакций эмоционально-оценочного характера являются отрицательными. Это ответы *бомжи и ненавижу её* и реакции, связанные, на наш взгляд, с вопросом социальной свободы – *тюрьма, давление*.

Самыми частотными реакциями арабских студентов на слово-стимул «Россия» являются реакции *учёба и страна*. Идентификация образа России с *учёбой* для иностранных респондентов объясняется, прежде всего, целью приезда в страну, родом деятельности, а также их социальным статусом. В современных условиях изменились частота и характер контактов между Россией и арабскими странами. Прекращение колониальной зависимости арабских стран способствовали весьма ощутимым и заметным социальным преобразованиям, воздействию экономической модернизации практически на все сферы жизни. Большинство социальных перемен явились следствием заимствования западной модели организации общественной, политической и экономической жизни. Сохраняя своё лицо, собственное мироощущение и мышление, арабские страны приобщаются к использованию западных технологий, рассматривают новые концепции создания систем образования и здравоохранения, для которых необходима подготовка национальных кадров среднего и высшего звена [7]. К семантической зоне «Учёба» можно также отнести реакции *место учёбы, учёба для всех, наука, знания, диплом, мозг, предметы*. Для арабских студентов возможность получения диплома врача или фармацевта в России открывает перспективы достаточно высокого и стабильного социального и экономического положения в своей стране в будущем.

Различия в геополитическом положении и климатических условиях России и арабских стран естественным образом спровоцировали у иностранных респондентов реакции, отражающие зрительные представления больших пространств и специфику климатических условий нашей страны. К первой группе относятся такие реакции, как *большая, очень большая, самая большая, площадь, величина, пространство, широта, протяжённость, земля, географический район*; ко второй – реакции *холод, холодная, снег, белая, страна холода*.

Россия как государство, обладающее определёнными социальными признаками, вызвало у арабских респондентов смешанные реакции эмоционально-оценочного характера. С одной стороны, Россия – это *развивающаяся, активная страна с древней историей и будущим, страна культуры и науки*. С другой стороны, по их мнению, – это государство *расизма, алкоголя, пива, нищеты и невежества*, где *«большой ест маленького»* и где сосредоточено *всё плохое*. Это – *страна печали, проблем и страданий*, вызывающая у иностранцев *боль и шок, усталость*, где чтобы жить, нужно прилагать усилия.

Ряд арабских респондентов идентифицируют образ России с образом своей *Родины* или *со второй родиной*. Интересен, на наш взгляд, факт присутствия в сознании арабских студентов идеологических стереотипов прошлого типа «Советский союз», «социализм», «коммунизм», в то время как у русских студентов реакции подобного рода отсутствуют.

Сравнительно небольшая семантическая зона включает реакции, обозначающие персоналии. Например, Россия – это *красивые девушки, моя жена, друг, Путин*. Следует отметить, что в составе ассоциативно-вербальной сети данного слова-стимула присутствуют и сходные реакции носителей русской и арабской культур. К их числу относятся следующие ассоциаты: *победа, Москва, будущее, большая, великая*.

Приведённый нами анализ наиболее частотных реакций на слово-стимул «Россия» выявил следующие закономерности в стратегии реагирования арабских и русских респондентов. Для арабских студентов образ России коррелирует прежде всего с родом их деятельности, то есть с *учёбой*. Вторую группу ассоциатов на слово-стимул «Россия» у арабских респондентов составляют реакции, связанные со специфическими климатическими условиями и географическим положением нашей страны. Что касается русских студентов, то для них в большей степени характерна тенденция к патриотизму и ориентация на великодержавность своей Родины.

Литература

1. Арутян Ю.В., Дробизева Л.М., Сусоколов А.А. Этносоциология. – М., 1998. – С.169.
2. Платонов Ю.П. Этнический фактор. – СПб., 2002. – С.359.
3. Рябов О.В. Миф о русской женщине в отечественной и западной историософии // Филологические науки, №3. – 2000. – С.28-37.
4. Сикевич З.В., Крокинская О.К., Поссель Ю.А. Социальное бессознательное. – СПб., 2005. – С.110.
5. Уфимцева Н.В. Сопоставительный анализ языкового сознания: этнические и культурные стереотипы// Этнопсихоллингвистические аспекты преподавания иностранных языков. – М., 1996. – С.6.
6. Федотов Г.П. Сумерки отечества // Федотов Г.П. Судьба и грехи России. В 2-х т., Т.1 – СПб., 1991г. – С.324.
7. Шагаль В.Э. Арабские страны: язык и общество. – М., 1998. – С.8-23

References

1. Arutyan YU.V., Drobizheva L.M., Susokolov A.A. Etnosociologiya. – M., 1998. – S.169.
2. Platonov YU.P. Etnicheskij faktor. – SPb., 2002. – S.359.
3. Ryabov O.V. Mif o russkoj zhenshchine v otechestvennoj i zapadnoj istoriosofii // Filologicheskie nauki, №3. – 2000. – S.28-37.
4. Sikevich Z.V., Krokinskaya O.K., Possel' YU.A. Social'noe bessoznatel'noe. – SPb., 2005. – S.110.
5. Ufimceva N.V. Sopostavitel'nyj analiz yazykovogo soznaniya: etnicheskie i kul'turnye stereotipy// Etnopsiholingvisticheskie aspekty prepodavaniya inostrannyh yazykov. – M., 1996. – S.6.
6. Fedotov G.P. Sumerki otechestva // Fedotov G.P. Sud'ba i grekhi Rossii. V 2-h t., T.1 – Spb., 1991g. – S.324.
7. SHagal' V.EH. Arabskie strany: yazyk i obshchestvo. – M., 1998. – S.8-23

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.081

Котышова М.А.

Аспирант,

Московский государственный областной университет

ИЗУЧЕНИЕ СИНТАГМАТИЧЕСКИ СВЯЗАННЫХ КОМПЛЕКСОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ С КОМПОНЕНТОМ-КОЛОРАТИВОМ)

Аннотация

Статья посвящена проблемам изучения в иностранной аудитории синтагматически связанных комплексов, содержащих прилагательные, обозначающие цвет – колоративы. Рассматриваются роль таких фразеологизмов в изучении РКИ, а также трудности, возникающие при освоении синтагматически связанных словосочетаний, влияние межъязыковой интерференции, проводится сопоставительное исследование особенностей семантики и употребления фразеологизмов в русском и чешском языках. В статье содержится информация об овладении навыком использования фразеологии и предлагается комплекс упражнений для иностранцев.

Ключевые слова: фразеология, колоратив, русский язык как иностранный, славянские языки.

Kotyshova M.A.

Postgraduate student,

Moscow State Regional University

THE STUDY OF SYNTAGMATICALLY RELATED COMPLEXES AT LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (BASED ON COLLOCATIONS WITH COLOR COMPONENT)

Abstract

The article is devoted to problems of studying syntagmatically related complexes with color adjectives in a foreign audience. The author explores the role of phraseology, difficulties in mastering of syntagmatically related phrases, the impact of cross-language interference. The author conducts a comparative study of the semantics and the use of phraseological units in Russian and Czech languages. This article provides information for mastering the skill of using phraseology and proposes a set of different exercises.

Keywords: phraseology, color terms, Russian as a foreign language, Slavic languages.

Устойчивые сочетания имеют большое значение в создании языковой картины мира народа, они отражают его культуру, национальные традиции. Природа семантики фразеологических единиц напрямую связана с фоновыми знаниями носителя определённого языка, с практическим опытом человека, с культурой, историей, традициями народа, который говорит на данном языке. В. Вагнер отмечает, что «важнейшим средством оптимизации учебного процесса является национально-ориентированное преподавание. Это главная методическая установка, на основе которой реализуются принципы сознательности, системности, функциональности, коммуникативной направленности, определяются адекватные формы и приемы обучения» [1]. Фраземы придают каждому языку уникальный характер, и поэтому они затрудняют его изучение иностранцами, поэтому без обучения в курсе русского языка как иностранного (РКИ) использованию устойчивых оборотов невозможно достигнуть свободного владения языком.

Синтагматически связанные единицы представляют собой не только источник информации о культуре народа, огромная роль фразеологии в обучении иностранцев РКИ вызвана тем, что устойчивые сочетания, как и слова, являются строительным материалом языка. Работа над фраземами в иностранной аудитории расширяет активный запас учащихся, помогает верному восприятию русской речи (как устной, так и письменной) [4]. Фразеологизмы содержат богатый языковой материал, на котором можно изучать многие аспекты разных разделов языка: фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса.

Так как адъективы с семантикой цвета входят в лексический минимум, они начинают изучаться уже на начальном этапе освоения иностранного языка. В состав изучаемых единиц необходимо включать фразеологизмы с компонентом-кolorативом, потому что это будет способствовать лучшему пониманию различий в видении мира разными нациями. Цвет приобретает сложную и многогранную систему смыслов и толкований, входит в разные семантические поля, воплощает национальные ценности. В каждую эпоху видение цвета осмысливается исходя из цветокультурных установок, поэтому можно рассматривать colorативы как своеобразные «концепты мировидения», конструирующие национальные картины мира. Это объясняется тем, что символические смыслы colorативов восходят ещё к древнему мышлению, выполняют функцию группирования явлений окружающего мира на основе сходного для субъектов, говорящих на языке, эмоционального фона. Как отмечает В.А. Маслова в исследовании "Введение в лингвокультурологию", это «затем как бы воскрешается в коннотациях, которые отображают связь ассоциативно-образного основания с культурой» [5].

Отметим, что иностранцы при усвоении фразеологизмов русского языка сталкиваются с различного рода трудностями. Лексические и грамматические трудности могут быть связаны с употреблением слов, которые входят в пассивный запас русского языка, стилистически маркированных словоформ, терминов и других малоупотребительных слов, с нетипичным порядком слов, с использованием синтагматически связанных словоформ.

Примером трудных для усвоения устойчивых словосочетаний являются обороты с адъективами *бурый, каурый, каштановый, карий*, по смыслу близких адъективу *коричневый*. Эти древние прилагательные имеют более конкретное значение, чем группа основных цветов, и в связи с этим меньшее количество их семантических связей с существительными, они привязаны к обозначению цветовых оттенков определённого круга предметов и явлений. Как компонент фразеологических оборотов адъектив *бурый* участвует только в описаниях окраса и масти животных, colorатив *каурый* используется только для описания лошадиной масти. Интересно также, что это слово, как и адъективы *бурый* и *сивый*, легло в основу клички — вспомним народное устойчивое выражение: *Сивка-Бурка, вещая Каурка*. Другие примеры семантически связанных оборотов — *карие глаза, каштановые волосы*. При сравнении конструкций, содержащих перечисленные colorативы, с подобными в родственном русскому чешском языке получаем сочетания со словом *hnědý*: *бурый медведь – medvěd hnědý, карие глаза – hnědé oči, каурая лошадь – hnědý kůň, каштановые волосы – hnědé vlasy*. Между тем русское слово *гнедой*, созвучное чешскому *hnědý*, имеет иное значение, также связанное с лошадиной мастью. Поэтому при обучении РКИ необходимо учитывать влияние межязыковой интерференции, которая может негативно сказываться на освоении фразеологизмов [3].

Межязыковая интерференция имеет и положительную сторону. В разных языках можно найти связанные единицы, имеющие одинаковый или похожий смысл и употребляемые в тождественных ситуациях. Например, в русском и чешском языке обнаруживаются тождественные по структуре и по семантике фраземы *белая магия – чеш. bílá magie*, фразеологические аналоги (*полетели*) *белые мухи – чеш. svatý Martin přijel na bílém koni*. При овладении такими единицами логично сопоставлять родной язык учащихся с иностранным, чтобы обнаружить сходство и различие лексем. Это даёт почву для организации обучения РКИ с учётом специфических национальных черт аудитории. Изучение фразеологии русского языка основывается на важном положении: усвоение системы устойчивых сочетаний необходимо начинать с нахождения фразеологических соответствий, которые возникают на основе богатого жизненного опыта, общих ценностей народов, совпадения некоторых форм образного видения.

М. Патоцка-Платек описывает три типа навыков овладения фразеологией: 1) потенциальный – понимание незнакомых фразеологизмов в контексте на основе их дословного перевода, 2) рецептивный – узнавание ранее изученных фразеологизмов, 3) продуктивный – употребление фразеологизмов в собственной речи [6]. Из этой классификации вытекают различные виды упражнений, необходимых для овладения устойчивыми конструкциями в курсе РКИ.

Первые упражнения помогают понять смысл синтагматически связанного оборота, усвоить его грамматические особенности. Приведём некоторые примеры упражнений в курсе РКИ. Упражнение: Прочитайте предложения. Задайте вопрос к фразеологическим единицам. Перескажите содержание предложений другими словами: 1) Наступила зима, и за окном давно уже носятся *белые мухи*. 2) Девушка пригласила его на *белый танец*. 3) *Белой вороной* во дворе считали Вадика, он играл на скрипке и был равнодушен к футболу.

После этого предлагаются предречевые упражнения, во время выполнения которых от обучающегося требуется большая самостоятельность. Нужно вспомнить изученные ранее конструкции, употребить их, принимая во внимание их стилистические и семантические особенности, при необходимости изменяя формы слов. Например: Прочитайте следующие предложения. Подставьте вместо пропусков подходящие по смыслу фразеологизмы из списка. 1) Когда идёт снег, говорят: ____ полетели. 2) Соль и сахар – _____. 3) Одеться на праздник нужно было красиво, чтобы не выглядеть в компании _____. Для справок: *белые мухи, белая смерть, белая ворона*.

Речевые упражнения являются заключительным этапом работы. Для развития механического навыка употребления фразеологизмов в речи необходимо многократное повторение. Поэтому изучение фразеологии должно вестись постепенно, такие упражнения уместно включать в течение многих занятий по РКИ на протяжении всего периода обучения, до конца учебного процесса. Приведём примеры. Упражнение 1. Опишите людей, про которых можно сказать: *белая кость, белая ворона*. Упражнение 2. Расскажите ситуацию, в которой можно использовать такие обороты: *получить белый билет, сказка про белого бычка, въехать на белом коне*. Упражнение 3. Вспомните и напишите историю из жизни, используя эти фразеологизмы. Упражнение 4. Приведите фразеологизмы родного языка,

схожие по семантике с вышеуказанными, объясните их различия.

Таким образом, синтагматически связанные единицы с компонентом-кolorативом обладают большим методическим потенциалом. Изучение фразеологии в иностранной аудитории является значимым звеном в усвоении языка в целом. Работа с данными языковыми единицами позволяет развивать речевые навыки, расширяет словарный запас обучающихся и, безусловно, формирует представление о культуре и истории страны изучаемого языка.

Литература

1. Вагнер В.Н. Лексика русского языка как иностранного и ее преподавание: учебное пособие / В.Н. Вагнер. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 104 с.
2. Длуги Д.А. Современный чешско-русский словарь. Современный русско-чешский словарь: около 21000 слов / Д.А. Длуги, Б.Г. Раевский. – М.: ООО «Издательство Астрель», 2004. – 384 с.
3. Маркова Е.М. Лингвокультурная асимметрия цветовых обозначений в славянских (русском и чешском) языках // Русский язык как инославянский. – Вып. V. Современное изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении. – Белград: Славистичко друштво Србије. 2013. – С. 17-24.
4. Маркова Е.М. Фразеологизмы с компонентом-кolorативом в славянских языках в аспекте отражения их лингвокультурной специфики // Фразеология в многоязычном обществе. Сборник трудов Международной Фразеологической конференции «Europhraz». В 2-х т. – Казань: изд-во «ХЭТЕР», 2013. – Т.1. – С. 281-288.
5. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию. – М.: Наследие, 1997. – 208 с.
6. Патоцка-Платек М. Обучение фразеологии по учебникам русского языка для Польских школ: авторефер. дис. канд. пед. наук. – М., 1992. – 18 с.
7. Смирнова М.А. Художественный образ в графической композиции//В сборнике: Научно-методологические и социальные аспекты психологии и педагогики сборник статей Международной научно-практической конференции, 2016. – С. 151-153.
8. Фразеологический словарь современного русского литературного языка / Под ред. проф. А.Н. Тихонова // Сост.: А.Н. Тихонов, А.Г. Ломов, А. В. Королькова. – М.: Флинта; Наука, 2004. – 832 с.

References

1. Vagner V.N. Leksika russkogo jazyka kak inostrannogo i ee prepodavanie: uchebnoe posobie / V.N. Vagner. – M.: Flinta: Nauka, 2006. – 104 s.
2. Dlugi D.A. Sovremennyy cheshsko-russkij slovar'. Sovremennyy russko-cheshskij slovar': okolo 21000 slov / D.A. Dlugi, B.G. Raevskij. – M.: ООО «Izdatel'stvo Astrel'», 2004. – 384 s.
3. Markova E.M. Lingvokul'turnaja asimmetrija cvetovyh oboznachenij v slavyanskix (russkom i cheshskom) jazykah // Russkij jazyk kak inoslavjanskij. – Vyp. V. Sovremennoe izuchenie russkogo jazyka i russkoj kul'tury v inoslavjanskom okruzenii. – Belgrad: Slavistichko drushtvo Srbije. 2013. – S. 17-24.
4. Markova E.M. Frazеologizmy s komponentom-kolorativom v slavyanskix jazykah v aspekte otrazhenija ih lingvokul'turnoj specifiki // Frazеologija v mnogojazychnom obshhestve. Sbornik trudov Mezhdunarodnoj Frazеologicheskoy konferencii «Europhraz». V 2-h t. – Kazan': izd-vo «HJeTER», 2013. – T.1. – S. 281-288.
5. Maslova V.A. Vvedenie v lingvokul'turologiju. – M.: Nasledie, 1997. – 208 s.
6. Patocka-Platek M. Obuchenie frazeologii po uchebnikam russkogo jazyka dlja Pol'skih shkol: avtorefer. dis. kand. ped. nauk. – M., 1992. – 18 s.
7. Smirnova M.A. Hudozhestvennyj obraz v graficheskoy kompozicii//V sbornike: Nauchno-metodologicheskie i social'nye aspekty psihologii i pedagogiki sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 2016. – S. 151-153.
8. Frazеologicheskij slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo jazyka / Pod red. prof. A.N. Tihonova // Sost.: A.N. Tihonov, A.G. Lomov, A. V. Korol'kova. – M.: Flinta; Nauka, 2004. – 832 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.058

Лебедева О.В.

Кандидат филологических наук,

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого

**СИНТЕЗ НОВЕЛЛЫ И ОЧЕРКА КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ АНГЛИЙСКОГО
МАЛОГО ЖАНРА В XIX СТОЛЕТИИ****Аннотация**

В рамках английской малой прозы начала XIX столетия наблюдается тенденция смешения признаков новеллы и очерка в одном произведении, что позволяет писателям проводить разнообразные эксперименты в области малого жанра. Очерковая стилистика, выявляющая признаки, присущие одновременно двум типам английского очерка - «essay» и «sketch», внедряясь в новеллистическое повествование, приводит к расширению вариативных жанрообразующих признаков новеллы.

Ключевые слова: новелла, очерк, малый жанр, жанрообразующий признак.

Lebedeva O.V.

PhD in Philology,

Novgorod State University of Yaroslav the Wise

**SYNTHESIS OF A SHORT STORY AND AN ESSAY AS ONE OF THE DIRECTIONS OF THE ENGLISH
SHORT GENRE EVOLUTION IN THE XIX CENTURY****Abstract**

In the context of English short prose of the beginning of the nineteenth century the tendency of mixing of the short story and essay in one work is observed. This allows writers to make various experiments in the sphere of a short genre. The stylistics revealing the signs inherent at the same time to "essay" and "sketch" simultaneously taking root into the short story narration leads to expansion of variable genre forming features of the short story.

Keywords: short story, essay, sketch, short genre, genre forming features.

Стратегия жанрового самоопределения английской новеллы в начале XIX в. складывалась под знаком синтеза структурных элементов, относящихся к различным жанровым формам в рамках отдельного произведения.

Наиболее распространенной формой изображения быта в английской прозе в начале XIX в. являлся нравоописательный очерк, окруженный близкими к нему дидактическими и юмористическими повествованиями очеркового типа. Вследствие этого в рамках малой прозы возникает большое количество произведений, представляющих собой нечто новое и по содержанию, и по форме, а именно симбиоз новеллистических и очерковых черт. Специального термина для обозначения произведений такого типа нет, английские писатели XIX в, работавшие в жанре малой прозы, в традициях англоязычного литературоведения продолжали пользоваться разными терминами: «tale», «sketch», «story», «short story» и др. Именно их авторы и редакторы помещали в заголовки сборников и циклов произведений малого жанра («Sketches by Boz», «Wessex Tales», «A Changed man and other stories» и др.), особо не задумываясь над терминологией. Поэтому жанровая маркировка, вынесенная в заглавие, не всегда отражает истинный посыл автора и должна быть исследована в контексте поэтики конкретного произведения.

Так, к примеру, в «Очерках Боза» Ч. Диккенса происходит откровенное смешение репортажа и литературы. Жанровое определение «очерк», вынесенное в заглавие, не выявляет специфики всех произведений, включенных в цикл. При создании отдельных историй писатель с репортажной точностью и фактографичностью находит конкретную точку (это может быть или топонимическая реальность, или конкретная вещь, или конкретный человек) и дальше начинает развивать эту реальность в соответствии со своей фантазией. В «Чувствительном сердце» такой конкретной точкой оказывается пансион для благородных девиц «Храм Минервы», руководимый сестрами Крамтон, в «Миссис Джозеф Портер» - «Вилла Роз», находящаяся во владении мистера Гэтлтона, в «Крестинах в Блумсбери» - Мистер Никодемус Сплин, единственной целью жизни которого было доставлять людям неприятности.

Смешение жанровых признаков новеллы и очерка просматривается также на примере произведений малой прозы У. Теккерея («Нашла коса на камень» из «Записок Желтоплюша», главы XLVII и XLIX (согласно нумерации глав в русскоязычном варианте) раздела «Клубные снобы» из «Книги снобов»).

Одним из наиболее ярких преемников классических принципов взаимодействия медийных и литературных традиций Ч. Диккенса и У. Теккерея во второй половине XIX века оказывается Редьярд Киплинг. Большинство ранних новелл Киплинга по типу построения напоминает газетный очерк (цикл новелл «Простые рассказы с гор»: «Лиспет», «За чертой», «Жизнь Мухаммед - Дина» и другие). Более того, многие новеллы писателя вырастают непосредственно из его репортажной работы, требовавшей скорейшего отклика на события или явления. Так, новелла «Ворота ста печалей» возникает из обычного репортажа, целью которого было рассказать о курильщиках опиума. В газетном очерке Киплинг описывает процесс курения трубки и смерть одного из обитателей опиумного дома. Все десять курильщиков, колоритная фигура маленького одноглазого старика Фун Чина, место действия - опиумный дом - переключаются из очерка в новеллу. Но в новелле в отличие от очерка меняется цель: в ней содержится детальное описание того, что ощущает курильщик опиума, психология поведения каждого из курильщиков, содержание их бесед, раскрытие побудительных мотивов, приведших их к «Воротам ста печалей». В новелле «Отброшенный» очерковость проявляется в установке на последовательное описание Индии с указанием на ее характерные стороны. Новелла «Город страшной ночи», возникшая из корреспонденции с места событий, с потрясающей силой описывает типичный ночной быт одного из индийских городов - Лахора.

Во всех подобного рода произведениях малой прозы Ч. Диккенса, У. Теккерея и Р. Киплинга усматриваются признаки, присущие одновременно двум типам английского очерка - «essay» и «sketch».

Характерные черты жанра «essay», проявляющиеся в посвящении произведения обыкновенным жизненным темам и вопросам, дают новелле установку на реалистичность. В каждой истории описывается какая-то реальная жизненная ситуация, будь – то домашний спектакль («Миссис Джозеф Портер»), крестины («Крестины в Блумсбери») или побег влюбленной пары («Чувствительное сердце») Ч. Диккенса, история о похождениях молодого сноба Финта («Клубные снобы») У. Теккерея, или эпизод из жизни обитателей опиумного дома («Ворота ста печалей») Р. Киплинга. Гибкость и открытость очерка – эссе («essay») давали авторам необходимую формальную свободу, возможность самовыражения без ограничений. При этом авторы часто придерживаются одной и той же схемы: типичная очерковая стилистика, выраженная в начале, к финалу нивелируется новеллистической формой строения сюжета.

Так, замысел повествования¹ в новелле У. Теккерея «Нашла коса на камень», на первый взгляд, предполагает очерковость. Главный герой, лакей, в повествовательно-описательной свободной форме начинает рассказывать о своей жизни и жизни хозяина. Не стесняясь в выражениях, автор обнажает подробности существования мистера Элджернона и становится понятно, что Перси Дьюсэйс – никто иной как шулер. Для выражения «нравоописательного» содержания Теккерей использует новеллистическую сюжетную конструкцию. Завязка определяется задумкой мистера Элджернона и мистера Блюита одурачить мистера Докина, предложив ему сыграть в карточную игру экарте. Кульминации произведение достигает в момент, когда бедняга Докинс попадает на крючок, проигрывает все свое состояние и оказывается ни с чем. Затем следует эффект неожиданности, характерный для повествований подобного типа: одурачен не только мистер Докинс, но и мистер Блюит. Так, интрига находит разрешение в развязке. Тем самым достигается традиционный новеллистический эффект полной завершенности и исчерпанности сюжета.

Подобным образом, в разделе «Клубные снобы» из «Книги снобов» главы XLVII, рассказывающей о молодых снобах Финте и Фанте, Теккерей находит возможность перехода к характерному для новеллы сюжетному напряжению и неожиданной концовке. Финт, казавшийся покорителем женских сердец и хвалившийся многочисленными победами над женским полом, оборачивается обычным обманщиком и, наконец, женится на состоятельной даме старше своих лет. Все это оказывается невероятным потрясением для Фанта, считавшего Финта героем любовником и беспредельно восхищавшегося им.

Очерковые начала вырастают в так называемых «очерковых» новеллах в своего рода в «начала-с-середины», когда предполагается, что читателю заранее известно, о чем идет речь: «Они находятся между улицей медников и кварталом торговцев трубочными чубуками, ярдах в ста по прямой от мечети Вазир-Хана. Я готов кому угодно сообщить эти сведения, но ручаюсь -- ни один человек не найдет «Ворот», даже если он уверен, что отлично знает город...» (Киплинг Р. «Ворота ста печалей») [1, 21].

Свободная очерковая структура часто предполагает открытую или двойственную концовку. Вся структура вышеперечисленных произведений в основном организуется фигурой рассказчика, свидетеля событий, подаваемых от первого лица и через его восприятие. Сохранение фигуры рассказчика связано не только со значительной ролью, которую он играет в организации материала, но и с влиянием очерка (в очерке именно рассказчик направляет действие, внося в него некую субъективность). Акцент на авторстве задает определенный тон повествованию. Иллюзию самостоятельности рассказчика писателям помогает создать сказовая манера, реализуемая обращениями к читателю или слушателю: «Каждая благовоспитанная англичанка посочувствует герою этой душераздирающей **повести**², истории Сэквила Мэйна, которую я собираюсь рассказать...» (Теккерей У. «Книга снобов, написанная одним из них») [2, 498].

«Это не мое сочинение. Мой приятель метис Габрал Мискитта рассказал мне обо всем этом в часы между закатом луны и утром, за шесть недель до своей смерти, а я только записывал его ответы на мои вопросы» (Киплинг Р. «Ворота ста печалей») [1, 21].

Последний зачин, определенно, акцентирует двойственный характер произведения, с одной стороны, выявляя черты очерка («...я только записывал его ответы на мои вопросы» (Киплинг Р. «Ворота ста печалей») [1, 21], с другой подчеркивая его литературность («Мой приятель...рассказал мне обо всем этом...» (Киплинг Р. «Ворота ста печалей») [1, 21].

Введение фигуры рассказчика и стилизация его речи создает новеллы – импровизации, слепок с действительности, что придает повествованиям удивительную достоверность. Обращает на себя внимание реалистичность и визуализированность подобных произведений, связанная с влиянием очерка – скетча (sketch), что проявляется в предельном внимании автора к деталям обстановки или окружающей атмосферы, внешнему виду персонажей и особенностям их поведения, точным географическим ориентирам, мельчайшим подробностям жизни героев.

Так, свобода формы очерка позволяла писателям проводить эксперименты в области малого жанра. Во многих произведениях очерковая стилистика, становясь органичной частью новеллы, приводит к расширению ее жанрообразующих признаков (относительная свобода со стороны формы и структуры, мобильность и оперативность, позволяющие смещать акценты в сторону жизненной достоверности, выраженная визуализированность).

Литература

1. Киплинг Р. Восток есть восток. Рассказы. Путевые заметки. Стихи. М., 1991.
2. Теккерей У. Книга снобов// Собрание сочинений в двенадцати томах. Том 3. М, 1975. С.317 -514

References

1. Kipling R. Vostok est' vostok. Rassказы. Putevye zametki. Stih. M., 1991.
2. Tekkerei U. Kniga snobov// Sbranie sochinenij v dvenadcati tomah. Tom 3. M, 1975. S.317 -514

¹ Повествование ведется от имени лакея некоего Элджернона Перси Дьюсэйса, молодого джентльмена, живущего на широкую ногу, снимающего комнату на Колодезном дворе и ожидающего какой-нибудь должности, которая могла ему достаться от правительства вигов

²Перевод tale как «повесть» отражает формальный подход переводчика к жанровым определениям

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.188

Магомедмирзаева Н.М.¹, Дибиров И.А.²¹Аспирант кафедры общего языкознания, ²Профессор, доктор филологических наук,
Дагестанский государственный педагогический университет**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ, СВЯЗАННЫЕ С ИСТОРИЧЕСКИМИ СОБЫТИЯМИ
В АВАРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ***Аннотация*

Статья посвящена анализу и сравнению фразеологических единиц, связанных с историческими событиями народов в аварском и английском языках. Приводятся примеры фразеологических единиц в обоих языках, а именно: крылатые выражения и фразеологизмы, выражающие пожелания, проклятия и заклинания. Актуальностью выбранной темы статьи является неполная изученность данных фразеологических единиц в рассматриваемых языках в сравнительно-сопоставительном плане.

Ключевые слова: фразеологическая единица, выражение, проклятие, заклинание, идиома.

Magomedmirzaeva N.M.¹, Dibirov I.A.²¹The graduate student of the general linguistics department, ²Professor, the doctor of philological sciences,
Dagestan State Pedagogical University**PHRASEOLOGICAL UNITS, CONNECTED WITH HISTORICAL EVENTS IN THE AVAR AND ENGLISH
LANGUAGES IN COMPARATIVE ASPECT***Abstract*

The article deals with analysis and the comparative research of avarskiy and English phraseological units, related to the historical events of the peoples in the Avarskiy and English languages. Examples of phraseological units in two languages, namely, sayings and idioms, expressing wishes, curses and spells. The relevance of the chosen theme of the article is incomplete study of these phraseological units in these languages in terms of comparative.

Keywords: phraseological unit, expression, curse, spell idiom.

Устойчивые выражения существуют в истории языка с давних времен. Уже в восемнадцатом веке примеры идиоматических выражений с объяснением можно было встретить в сборниках идиом, крылатых выражений, афоризмов, пословиц, хотя, лексический состав языка тогда еще не изучался настолько основательно как в настоящее время. И только с приходом в науку В. В. Виноградова появилась база для всемерного изучения устойчивых выражений. Именно он положил начало развитию фразеологии и назвал ее лингвистической дисциплиной.

На протяжении многих лет фразеология языка является важной научной областью для лингвистов-языковедов со всего мира. Необходимость в обучении языкам и совершенствовании в области переводоведения явились основой сравнительно-сопоставительного изучения и описания языков. Сравнение языков разных народов мира помогло ученым сделать важные выводы и открыть новые способы изучения таких выразительных и красочных средств создания образности, как идиоматические фразеологические единицы языка.

Мы знаем, что за каждым словом стоит история, следовательно, каждая фразеологическая единица должна иметь свое происхождение. Некоторые из них были введены в язык учеными, другие находят свое начало в Библии, третьи пришли из других языков, таких как французский и латынь. Но какими бы ни были истории их происхождения, мы посмотрим на идиоматические выражения другими глазами, и они не покажутся больше сложными или непонятным.

Факторы образования фразеологических единиц, значение устойчивых сочетаний слов, их история, этимология и связь с различными областями человеческой деятельности, их отношений к мышлению, к понятиям и суждениям, способы обозначения явлений действительности с помощью составных названий, стилистическое использование фразеологизмов различных семантических типов — все это и многое другое еще ждет специального изучения.

Идиоматические выражения удовлетворяют потребность человека в образных, красочных, точных и метких выражениях и делают речь более гибкой, эмоционально насыщенной, придают ей определенную стилистическую окраску. Разработка вопросов фразеологии (прежде всего, полное, последовательное научно-объективное описание фразеологических единиц) в самых широких масштабах на материале различных языков имеет большое теоретическое и практическое значение.

Фразеологическая единица представляет собой устойчивое и воспроизводимое словосочетание, состоящее из двух и более раздельнооформленных словесных знаков и грамматически оформленное по имеющимся моделям словосочетаний или предложений.[5]

Аварский и английский языки неспроста считаются “идиоматическими языками”. Они буквально перегружены устоявшимися выражениями, разнообразными пословицами, поговорками, огромнейшим количеством присказок и афоризмов. Но глупо считать, что, употребляя идиомы, вы делаете вашу речь шаблонной. Напротив, без них ваш аварский либо английский будет звучать до противного просто, тогда как правильно используемые идиомы украсят его и сделают живым.

Существуют различные виды фразеологических единиц. Среди них особое место занимают *фразеологические единицы, связанные с историческими событиями*. Актуальностью нашей исследовательской деятельности является неизученность данных фразеологических единиц в аварском и английском языках в сопоставительном плане.

Важно отметить, что впервые мысль о включении проклятий, заклинаний и пожеланий в число фразеологических единиц предлагает известный лингвист С.М. Хайдаков.

Особое место в аварской фразеологии занимают *крылатые выражения*, связанные с произведениями Гамзата Цадаасы, которые стали общеупотребительными, ходячими, или, как говорят, крылатыми. [6]

Устойчивые идиоматические выражения, вошедшие в лексику благодаря каким-то известным деятелям, историческим событиям, культурному наследию и получившие широкое распространение благодаря ярким образам и выразительности называются крылатыми.

Под *крылатыми выражениями* понимаются устойчивые сочетания слов с конкретным историческим или литературным источником и по составу тождественные пословицам и поговоркам. [5]

Исследуя крылатые выражения аварского и английского языка, мы замечаем, что часть из них образовалась с самого начала не на основе литературных источников, а на фактах исторических событий. Так, в аварском языке, крылатое выражение «Гуллида Х1ажимурад лъаларо» (букв. Пуле Гаджимурад не знаком), что означает, что «не везде нужно без надобности рисковать, нужно и хитростью брать» этимологически связано с событиями Шамиля. Или же выражение «Г1одуларо аниги инее ккола Гулла гвандинибе квен босун г1аг1адулаго аниги, инее ккола», которое означает «хоть плачь, хоть радуйся, но Гулла должен отнести пищу заключенным в яме» тоже восходит к Шамилевским временам. [5]

В английском же языке, крылатое выражение «as well be hanged for a sheep as for a lamb» означает «если тебе суждено быть повешенным за овцу, то почему бы тебе заодно не украсть и ягненка» и является отголоском старого английского закона, по которому кража овцы каралась смертной казнью через повешение. Или же выражение «when Adam delved and Eve span who was then the gentleman?», означающее «когда Адам пахал и пряла Ева, где родословное стояло древо?» является одним из лозунгов крестьянской войны 1381г., приписываемый сподвижнику Уота Тайлера монаху Джону Боллу. И в современном языке говорится человеку, кичащемуся своей родословной. [3]

Источником и причиной появления различного рода *пожеланий, клятв, проклятий и заклинаний* послужили также, как справедливо отмечает Исаев М.И., конкретно-исторические условия каждого народа. Возникновение основной массы фразеологических речевых формул по всей вероятности восходит к той исторической эпохе, когда люди верили в магическую силу заклинания. [2]

Фразеологические единицы, выражающие *пожелания*: баркат лъеги! - пусть будет изобилие!; дур зурият ч1ахъаяв! - пусть здравствует твое потомство!; мунаг1ал чураяв! - да смяются его грехи! (в аварском языке) [1] и «thy will be done in earth, as it is in Heaven» - да свершится воля твоя на земле, как на небе!; «but me no buts» - не возражай мне, пожалуйста без «но»! (в английском языке). [4]

Фразеологические единицы, выражающие *проклятия*: гванзул гамалахъе! - к чертям!; би лаг1ад! - чтоб ты харкал кровью!; ц1еца вух1аяв! - чтоб он сгорел! (в аварском языке) [1] и «the devil» - черт бы тебя побрал! (в английском языке).

Фразеологические единицы, представляющие собой *заклинания*: тамахъуги бан дица хъалиян кьурулеб буго, гъай баркаман, кьурулеб мехаль гъадиг1ан тату гъабулеб дуца, ц1алейб мехаль щибдай гъабила! - я сыплю горский самосад на квадратик бумаги и скручиваю самокрутку. О боже, если так сладко скручивать её, каково же будет само курение! (в аварском языке) [1] и стоит отметить, что в английском языке нет фразеологических единиц, выражающих заклинания. Это издавна связано с культурой народа Англии.

Народный поэт Дагестана Расул Гамзатов говорил, что «со временем кто-нибудь из дагестанских фольклористов составит книгу из горских проклятий, и тогда люди узнают меру изобретательности, меру изощренности, меру фантазии горцев, а также и меру выразительности нашего языка». [1]

Таким образом, мы выяснили, что как в аварском, так и в английском языке существуют фразеологические единицы, связанные с историческими событиями. К ним относятся: крылатые выражения, фразеологические единицы, выражающие пожелания, проклятия и заклинания. В обоих языках они занимают особое место в разделе фразеологии. И стоит заметить, что множество подобных фразеологических единиц до нас не дошло.

Литература

1. Гамзатов Р. Г. Мой Дагестан. М., 1969 с. 52
2. Исаев М. И. Очерки по фразеологии осетинского языка. Орджоникидзе, 1964 с. 36
3. Кунин А. В. Фразеология современного английского языка. М., 1972 с. 30-31
4. Логан П. Смит Фразеология английского языка. М., 1959 с. 22, 28
5. Магомедханов М. М. Очерки по фразеологии аварского языка. Махачкала, 1972 с. 2, 62, 64-65
6. Магомедханов М. М. Вопросы фразеологии аварского языка. Махачкала, 1989 с. 39

References

1. Gamzatov R. G. Moj Dagestan. M., 1969 s. 52
2. Isaev M. I. Oчерki po frazeologii osetinskogo jazyka. Ordzhonikidze, 1964 s. 36
3. Kunin A. V. Frazeologija sovremennogo anglijskogo jazyka. M., 1972 s. 30-31
4. Logan P. Smit Frazeologija anglijskogo jazyka. M., 1959 s. 22, 28
5. Magomedhanov M. M. Oчерki po frazeologii avarskogo jazyka. Mahachkala, 1972 s. 2, 62, 64-65
6. Magomedhanov M. M. Voprosy frazeologii avarskogo jazyka. Mahachkala, 1989 s. 39

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.112

Мартынова Е.В.

ORCID: 0000-0001-5883-0718, соискатель,

Казанский (Приволжский) федеральный университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ЮМОРА В США

Аннотация

Историческая изменчивость юмора, главным образом, отражается в национальных особенностях юмора. Легко уловить признаки юмора какой-нибудь нации, но дать им точную характеристику довольно-таки трудно. Каждая нация со временем приобретает свою уникальную форму юмора, созданную на основе жизненно-исторического опыта. Для того, чтобы составить адекватное представление о подлинной истории американского юмора, в данной статье мы обратились к общей истории цивилизации европейских переселенцев Нового света. Иными словами, история юмора любой нации всегда есть производное от общей истории этой же нации.

Ключевые слова: лингвокультурология, американский юмор, смеховая культура.

Martynova E.V.

ORCID: 0000-0001-5883-0718, postgraduate student,

Kazan (Volga region) Federal University

LINGUISTIC AND CULTURAL ANALYSIS OF THE HISTORY OF HUMOR IN THE UNITED STATES

Abstract

Historical variability of the humor mainly reflected in national characteristics of humor. It's easy to catch signs of humor of any nation, but to give them accurate characteristics is rather difficult. In course of time every nation gets its unique form of humor created on the basis of a vital historical experience. In order to form an adequate idea of the true history of American humor, in this article, we have addressed the General history of civilization of European immigrants to the New world. In other words, the history of humor of any nation is always derived from the General history of this nation.

Keywords: cultural linguistics, American humor, humorous culture.

Совершенно очевидно, что жизнь первых американских поселенцев, изначально вообще кочевая, была не из легких, сочетая тяжелые и часто опасные условия местной природы и погоды, отнюдь не всегда дружелюбное отношение местного населения (среди вождей североамериканских индейцев явно не было Монтесумы), тяжелый быт, вся организация которого ложилась только на самих переселенцев, поскольку помощи ждать им было точно неоткуда. Первыми профессиями переселенцев стали заготовка леса, охота, а часто – просто разбой, который позже назовут «высоким» именем «рейдерство», хотя само это имя существительное («raid») вернее всего перевести русским уголовным «гоп-стоп». Возникновение феномена внутригруппового разделения труда пусть даже на таком примитивном уровне породило целую череду первых ироничных и смешных историй, связанных как с общей профессионализацией первых переселенцев, так и с ее отдельными аспектами, попавшими «под раздачу» тогдашних острословов. Это был тот самый случай, в котором гоголевское «Над кем смеетесь? – Над собой смеетесь!» звучало бы более чем уместно. Весьма вероятно, что эти первые феномены американского юмора, будучи по содержательной стороне своей чем-то вроде баек, включали элементы некоторой назидательности, рассчитанной на целевой эффект восприятия содержания такой байки, и рассказывались из уст в уста у стоек баров или салунов, на крыльце, при входе, во время привязывания и отвязывания лошадей и т.п. Первые феномены письменного американского юмора появились только в середине позапрошлого века после целого ряда военных конфликтов и гражданской войны между конфедерациями северных и южных американских штатов.

В своем современном виде американский юмор генетически гетерогенен и содержательно весьма разнообразен, его с полным правом можно обозначить тем англицизмом, что попал уже и в русский язык как «микст» («mixture» - «смесь» - англ.) следующих основных компонентов:

1. Традиционный английский юмор.
2. Ирландские шутки и анекдоты.
3. Феномены еврейской сатиры [3].

В то же время, структура традиционной американской шутки всегда строилась по стандартным «лекалам», рассчитанным не на «высоколобое», а на всеобщее понимание, поскольку излишне интеллектуальный юмор, понимаемый лишь единицами (или вообще не понимаемый никем, кроме самого острослова), «не засчитывался» и в коммуникации не продвигался. В этом отношении американский юмор становился все более плотью от плоти американского варианта английского языка, поскольку единым связующим для того и другого оставалась единая американская культура и лингвокультура, матрица которой заполнялась по правилам, отличным от правил «старой чопорной Англии», и главным образом, именно поэтому современный американский юмор ощутимо отличается от традиционного британского юмора.

Это именно тот случай, когда, зародившись в явно англоязычной коммуникации, далее американский юмор от классического британского стал все более отдаляться. И основная причина, - совершенно различное социокультурное развитие «старой доброй Англии» и Североамериканских Штатов на протяжении последних трех веков. Основное следствие из этой причины – в значительной степени различающиеся в лингвокультуре одной и другой страны представления о том, что есть, вообще говоря, «смешное», «комическое», «юмор» на фоне крайне незначительных различий между American English и English Classic, которые в самом общем виде могут быть сведены к нижеследующему:

1. Высокая частотность приемов недосказанности в классическом британском юморе и низкая – в американском.
2. Наличие элементов, инспирирующих и запускающих механизмы логического анализа в классическом британском юморе и практически полное отсутствие таковых – в юморе американском.

3. Высокая частотность использования абстрактных понятий в феноменах классического британского юмора и низкая – в юморе американском.

4. Структурная и синтаксическая сложность и неоднозначность общего смысла в феноменах классического английского юмора и предельная синтаксическая простота феноменов юмора американского.

5. Наличие специфической лексики (сленга, диалектов, маркаризмов) в феноменах юмора американского и ограниченное ее использование в классическом британском юморе [4].

Английский традиционный юмор, как правило, социально осторожен и сюжетно не завершен (не досказан), что объясняется особенностями истории развития и эволюции традиционного британского общества в последние несколько столетий. Ничего такого в Северной Америке не было, зато было много чего другого, в частности, - борьбы за выживание, за совершенствование стихийно сформировавшейся социальной структуры, за свои принципы, за утверждение собственного достоинства, за тот уровень демократии, которым обладает американский народ и общество сейчас.

Если в «старой доброй Англии» не было места «не джентльменам», то на территориях североамериканских прерий совершенно точно не оставалось места слабакам, которые были не в состоянии даже постоять за себя: «There is not “United Kingdom” for you, baby!» - и верно: там точно была «не Европа». Если в «старой доброй Англии» основными цензорами оставались государственные инстанции и традиционный социальный этикет, то «на диком Западе» переселенцам пришлось привыкать к совершенно иным «средствам цензурирования», - таким, например, как «Винчестер» или «Кольт»: «Remember, baby: here they just cut off your head, and nobody will be looking for you!» , и, - «детка» запоминала, поскольку это был вопрос жизни и смерти [2].

Кстати, со всеми этими реалиями «давно минувших лет» связано и то, что в средней статистике сегодняшние американцы не демонстрируют ярко выраженной склонности «травить» анекдоты или байки, поскольку такая не слишком абстрактная острота вполне может конкретно обидеть кого-то или оскорбить, и в указанные времена такая обида могла быть смыта по принципу «кто первый «Кольт» выхватит», тогда как сегодня, когда те времена давно уже канули в Лету, вполне себе можно за ровно то же самое получить повестку в суд за оскорбление, и адвокаты оскорбленной стороны приложат все силы к тому, чтобы присужденная по суду компенсация морального вреда оскорбленной стороне в абсолютном исчислении оказалась как можно больше, потому что от этого напрямую зависит их адвокатский гонорар.... «Демократия, знаете ли.... – это вам не...» (и далее по тексту).

Однако, - все это (см. выше) только с одной стороны. С другой стороны, - феномены американского юмора часто формируются таким образом, что отсутствие скрытого смысла в них остается кажущимся и потому дискуссионным (специально на случай суда), тогда как эта семантическая неопределенность, двусмысленность, или же ироничная прямота играют роль ширмы, а которой этот самый «перец» или «табак» шуточки или остроты и скрыт, поскольку двое коммуникантов, знающих общие для обеих, но весьма частные (как правило) обстоятельства, выступающие в функции объекта аллюзии или коннотации, могут понять, в чем истинный смысл шуточки или остроты, тогда как в суде обиженная сторона все это - попробуй докажи (и «плакали» денежки).

Для того, чтобы не подвергать себя дополнительному риску в случае заявления претензий на шуточку или остроту стороны, которая сочла себя морально униженной и потерпевшей, в смеховой культуре и лингвокультуре современного американского социума постепенно сформировалось такое свойство юмористического высказывания, как его завершенность, досказанность, поскольку полная эксплицитность с юридической точки зрения (например, - с точки зрения лингвистической экспертизы, назначаемой по суду для выяснения обстоятельств дела) требует тщательного и детального разъяснения. В этом измерении полная эксплицитность любой юмористической конструкции в ответ на всякое возражение по поводу какого угодно понимания смысла сказанного со стороны истца оставляет за ответчиком или его защитником пространство для практически неограниченного маневрирования вокруг незыблемого аргумента, что ответчик хотел сказать и сказал это и только это, а как это понял истец, - это уже его личное, но не публичное (то есть - не судебное) дело [7].

Этот «агрессивно – дознавательский» подход к пониманию феноменов юмора сопровождается восприятием американцами этих последних практически где угодно. Американцы, совсем как присяжные заседатели в суде, очень не любят любой недосказанности и недомолвок, и потому смешные истории, анекдоты, остроты, изобилующие абстрактным и крайне абстрактным содержанием, «не складываются» в среднестатистическом американском восприятии в «нечто смешное» и не вызывают соответствующей ответной смеховой реакции воспринимающей американской аудитории. Именно поэтому циркулируют достаточно устойчивые представления об американцах как о «dull» или «obtuse minds», но, право, такая оценка по отношению к целому народу, во-первых, как минимум немилосердна, и, во-вторых, - то, что такие примитивные выводы распространяют не социологи, не культурологи и не лингвисты – это совершенно точно. Вполне возможно, что их с какими-то небескорыстными целями распространяют политики (и то не все), но - пусть это останется целиком на их совести.

Ибо эти последние судят об американском юморе, не ведая всей истины, и не зная всех особенностей этого юмора целиком. В реальности же все выглядит совсем наоборот, поскольку, по данным многочисленных объективных научных исследований, основными объектами высмеивания в американском юморе являются такие социально негативные качества и свойства, как человеческая порочность и приверженность к мелким и крупным нехорошим делам и поступкам, а также неадекватности и просто человеческой глупости.

В американской традиционной смеховой культуре, вбирающей в себя типичные экспликативы американского юмора, не являются большой редкостью паттерны (и соответствующие им сюжеты) доведения изначально нелепой ситуации до полного абсурда (что выглядит, впрочем, чаще всего непреднамеренно, как крайне неудачное стечение целого ряда обстоятельств), моделирования череды несуразиц, буквально «наползающих» друг на друга и в итоге загоняющих персонажей таких сюжетов в ситуацию безвыходности, переполненной комизмом, гротеском, порой - острой социальной или политической сатирой [6].

Интересно, что история американского юмора, несмотря на кажущееся внешнее отсутствие приличий, сформировала внутри смеховой культуры современной Америки целый ряд исторически обусловленных табу. Так, например, анекдоты и остроты, обыгрывающие в юмористическом или сатирическом ключе различия между расами, цветом кожи персонажей таких историй, их вероисповедания, их национальной принадлежности, либо же использующие приемы гипертрофирования или нарочитой актуализации существующих этнических, расовых, гендерных, религиозных стереотипов или (еще хуже) предрассудков, являются по меньшей мере неприличными. Хотите испортить личные отношения со своими сослуживцами, коллегами, приятелями, знакомыми и даже своими родственниками, - расскажите им анекдот на любую из вышеперечисленных тем, и дело будет сделано. Существует авторитетное мнение об онтологическом измерении юмора, как о «...неочевидном, но вдруг неожиданно возникающем смысле», что, вне всякого сомнения, присутствует в американской смеховой культуре так же, как и в любой другой аналогичной культуре.

Вообще говоря, способность человека формировать совершенно определенную, выраженную психофизиологическую реакцию как «гесропсе» при восприятии комического, равно как и способность собственно воспринимать комическое, демаркировать его от «не-комического». «серьезного» на некотором подсознательном уровне («Ты это серьезно?» - «Нет, - это я так пошутил!») является одной из наиболее фундаментальных загадок общенаучной антропологии как наиболее общей науки о человеке. Несмотря на различие множества мнений, почти все исследователи сходятся в оценках доминирующей роли культурного и лингвокультурного окружения, сопровождающего возрастное развитие, интеллектуальное и языковое взросление личности. Смех, почти несомненно, представляет собой некоторое «зеркало» этого мира, в отражении которого формируется образ некоторого «антимира», причем, - это зеркало - определено «кривое», но, в то же самое время, его «кривизна» не должна быть чрезмерной, иначе образ «антимира» рассыпается и комический эффект в восприятии зрителя (читателя, слушателя) не сформировывается [5].

Литература

1. Вержинская И.В. Лингвокультурологический анализ британской и американской юмористической фэнтези (на материале произведений Т. Пратчетта и Ш. Теппера) [Электронный ресурс] URL: <http://dissers.ru/avtoreferati-kandidatskih-dissertatsii/1/a229.php> (дата обращения: 19.07.2016).

2. Денисов И. Стендап-среда: обзор американского стендапа [Электронный ресурс] URL: <http://standup-sreda.ru/standup/american-standup> (дата обращения: 20.07.2016).

3. Зенон Н.С. Эти странные американцы: чувство юмора [Электронный ресурс] URL: <http://www.langust.ru/review/xeno-us3.shtml> (дата обращения: 20.07.2016).

4. Пилкова В. Отражение национально-культурных стереотипов и реалий в жанре стендап-комеди (на материале современного британского и американского юмора) [Электронный ресурс] URL: <http://istina.msu.ru/diplomas/19124036/> (дата обращения: 19.07.2016).

5. Johnson L. Stand Up America [Электронный ресурс] URL: <http://www.americanstandup.com/> (дата обращения: 15.07.2016).

6. Nichol M. 5 Great American Humorists of the Early to Mid-20th Century [Электронный ресурс] URL: <http://www.dailywritingtips.com/5-great-american-humorists-of-the-early-to-mid-20th-century/> (дата обращения: 15.07.2016).

7. Top 10 Funniest Stand-up Comedians [Электронный ресурс] URL: <http://www.thetoptens.com/funniest-stand-up-comedians/> (дата обращения: 15.07.2016).

References

1. Verzhinskaja I.V. Lingvokul'turologicheskij analiz britanskoy i amerikanskoy jumoristicheskoy fjentezi (na materiale proizvedenij T. Pratchetta i Sh. Teppera) [Jelektronnyj resurs] URL: <http://dissers.ru/avtoreferati-kandidatskih-dissertatsii/1/a229.php> (data obrashhenija: 19.07.2016).

2. Denisov I. Stendap-sreda: obzor amerikanskogo stendapa [Jelektronnyj resurs] URL: <http://standup-sreda.ru/standup/american-standup> (data obrashhenija: 20.07.2016).

3. Zenon N.S. Jeti strannye amerikancy: chuvstvo jumora [Jelektronnyj resurs] URL: <http://www.langust.ru/review/xeno-us3.shtml> (data obrashhenija: 20.07.2016).

4. Pilкова V. Otrazhenie nacional'no-kul'turnyh stereotipov i realij v zhanre stendap-komedi (na materiale sovremennogo britanskogo i amerikanskogo jumora) [Jelektronnyj resurs] URL: <http://istina.msu.ru/diplomas/19124036/> (data obrashhenija: 19.07.2016).

5. Johnson L. Stand Up America [Jelektronnyj resurs] URL: <http://www.americanstandup.com/> (data obrashhenija: 15.07.2016).

6. Nichol M. 5 Great American Humorists of the Early to Mid-20th Century [Jelektronnyj resurs] URL: <http://www.dailywritingtips.com/5-great-american-humorists-of-the-early-to-mid-20th-century/> (data obrashhenija: 15.07.2016).

7. Top 10 Funniest Stand-up Comedians [Jelektronnyj resurs] URL: <http://www.thetoptens.com/funniest-stand-up-comedians/> (data obrashhenija: 15.07.2016).

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.184

Межецкая Г.Н.

Кандидат филологических наук,

Череповецкий государственный университет

**ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В РЕЧИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ, ИЗУЧАЮЩИХ
ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)****Аннотация**

В статье рассматриваются случаи интерференции в речи студентов, которая является следствием взаимодействия трех языков — русского, английского и немецкого. Интерферентные ошибки возникают на всех языковых уровнях: фонетическом, лексико-семантическом и грамматическом. В процессе овладения вторым иностранным языком интерферируют не только L1 и L3, но и L2 и L3. Исследование показывает, что интерферирующее влияние первого иностранного языка более значительно, чем влияние родного языка.

Ключевые слова: интерференция, интерферентные ошибки, второй иностранный язык.

Mezhetskaya G.N.

PhD in Philology,

Cherepovets State University

**INTERFERENCE IN SPEECH OF NON-LINGUISTIC STUDENTS LEARNING THE SECOND FOREIGN
LANGUAGE (BASED ON GERMAN)****Abstract**

The article is devoted to the study of interference in speech of non-linguistic students as a result of interaction of three languages: Russian, English and German. Interference errors occur at all language level: at the phonetic level, at the lexical level, and at the level of grammar. In this case, all three languages interfere, not only L1 and L3, but also L2 and L3. Interfering influence of the first foreign language is more significant than the influence of the native language.

Keywords: interference, interference errors, the second foreign language.

В современном обществе стало нормой явление двуязычия и многоязычия. Одной из форм многоязычной коммуникации является интерференция. Взаимное влияние системы родного языка и систем изучаемых языков и отклонение от норм любой из этих систем неизбежно порождает интерференцию. Как отмечал У. Вайнрайх, перед говорящими на нескольких языках стоит одна и та же проблема — «следовать огромному количеству норм в соответствующих контекстах; и в случае неудачи результат один и тот же: вторжение (интерференция) норм одной системы в пределы другой» [1, с. 26].

Проблемы интерференции, причины её возникновения и её влияние на коммуникативный процесс, привлекали внимание всех ученых, которые занимаются исследованиями языковых контактов. Эта тема достаточно актуальна и для специалистов, занимающихся методикой обучения иностранным языкам. Многочисленные работы посвящены анализу разных аспектов (Е.В. Абрамова, В.В. Алимов, Л.В. Бондарко, Е.А. Будник, Н.Н. Варюшенкова, Г.М. Вишневская, А.Е. Карлинский, Н.А. Любимова, Е.К. Чернишкина, Г.Н. Чиршева, О.А. Ямщикова; J. Czochralski, B. Eisen, E. Naugen, M. Kocianova, G. Saunders, E. Ternes, U. Weinreich). Однако ряд проблем, особенно практического плана, еще требует своего решения.

Интерференция характеризует взаимодействие языковых систем в речи билингва на всех лингвистических уровнях. Она обусловлена объективными и субъективными причинами - особенностями языков и недостаточной компетенцией в одном из них [2, с. 134].

Целью настоящего исследования является описание случаев интерференции в устной и письменной речи студентов неязыковых направлений подготовки, изучающих немецкий язык как второй иностранный после английского, и определение степени интерферирующего влияния родного языка и первого иностранного.

Исследование проводилось со студентами 1-4 курсов направления подготовки «Туризм» Череповецкого государственного университета, которые изучают немецкий язык в рамках дисциплины «Второй иностранный язык». В статье приведены результаты изучения устной и письменной речи 37 обучающихся. Уровень владения первым иностранным языком - A1-B1 (B1 — 8 чел., A2 - 6 чел., A1 - 23 чел.) в соответствии с CEFR. Материалом для исследования письменной речи послужили письменные работы обучающихся (сочинения, домашние упражнения, записи на уроке). Для анализа устной речи студентам было предложено прочитать небольшие тексты и отдельные слова. Ошибки в произношении определялись аудитивным методом в присутствии двух экспертов (преподавателей кафедры иностранных языков). Кроме того, явления интерференции фиксировались автором при наблюдении за устной речью студентов на занятиях.

В процессе обучения второму иностранному языку контактируют три языка: родной (L1), первый иностранный (L2), второй иностранный (L3). В рассматриваемом случае это - констелляция русский—английский—немецкий. Несмотря на то, что английский и немецкий языки представляют одну группу языков и в обоих языках много общего (слова, имеющие генетически общий корень; некоторые грамматические параллели), студентам-нелингвистам достаточно сложно провести аналогии и осознанно сопоставить языковые структуры в связи с недостаточной иноязычной компетенцией. Существенные различия между системами родного языка и каждого изучаемого языка также осложняют процесс обучения, поэтому часто возникают интерферентные ошибки. «Если обучающийся изучает два иностранных языка, то интерференция появляется как между L1 и L2, так и между L1 и L3. Кроме того, она возникает между двумя изучаемыми языками, — тем самым этот процесс существенно осложняется — а именно в обоих направлениях, то есть в направлении от L2 на L3 и наоборот» [3, с. 6].

Вопрос, что является источником интерференции в отношениях L1-L2-L3, находится в центре внимания ученых. Многие лингвисты считают, что в данном случае «первый иностранный язык имеет преимущество по сравнению с

родным языком, а именно по двум причинам: процесс усваивания L3 скорее схож с процессом усваивания L2, а не L1; обучающийся пытается подавить свой родной язык, чтобы применить хоть что-то иноязычное» [6, с. 323]. М. Вандрушка утверждает, что в процессе изучения иностранных языков половину всех наших ошибок составляют интерферентные ошибки, причем родной язык ни в коем случае не является их единственным источником [4, с. 329].

Рассмотрим причины появления интерференции в речи студентов экспериментальной группы.

Интерференция затрагивает как устную, так и письменную речь обучающихся. Она представлена на всех языковых уровнях: фонетическом, грамматическом (морфологическом, синтаксическом и пунктуационном), лексическом.

Фонетическая интерференция. По сравнению с другими нарушениями языковой системы отрицательное воздействие фонетической интерференции наиболее существенно, поскольку отклонение от произносительной нормы в речи коммуниканта значительно снижает результативность процесса коммуникации. Феномен фонетической интерференции У. Вайнрайх объясняет следующим образом: «Использование одинаковых фонетических особенностей в обоих языках – это эффективный способ облегчить себе бремя лингвистических структур. ... На самом деле, говорящему необходимо относительно высокий уровень культурного опыта в обоих языках, чтобы овладеть всем структурным разнообразием специфических субфонетических особенностей в каждом языке» [Weinreich 1953: 24].

Фонетическая интерференция проявляется как на сегментном, так и на сверхсегментном уровнях реализации звуковой системы. В данной работе мы рассмотрим интерферентные ошибки в системах вокализма, консонантизма и ошибки, связанные с распределением ударения.

На уровне фонетики интерферирующее влияние родного языка прослеживается в следующих случаях:

1) Частые ошибки связаны с оппозицией долгота-краткость гласного, которая отсутствует в русской вокалической системе, а в L3 является основной характеристикой гласного. Сравните: Weg [e:] – weg [e], kam [a:] – Kamm [a]. На наш взгляд, при достаточной компетенции в английском языке, для которого также характерны долгие и краткие гласные, такой проблемы не возникло бы. Само правило не вызывает вопросов у обучающихся, но достаточно сложным для них является контролировать свою речь, не обладая навыком дифференциации и произнесения кратких и долгих звуков.

2) В немецком языке звук [o] не подвергается редукции, то есть его качество в безударном положении не меняется. Однако в соответствии с L1 у обучающихся в этой позиции перманентно наблюдается аканье – неразличение гласных фонем неверхнего подъема /o/ и /a/ в безударных слогах: C[a]mputer, D[a]zent, H[a]tel, [a]ffizier, T[a]mate. Для русскоязычных коммуникантов такое произношение не вызывает трудностей при восприятии речи собеседника, но для иностранцев понимание будет существенно осложнено.

3) В позиции начала слова труднопроизносимыми являются звуки, передаваемые буквой ü ([y] и [y:]). Звуки [y] и [y:] воспроизводятся, как йотированный звук в слове «юбка»: über – [ju:]ber вместо [y:]ber, Übung — [ju:]bung вместо [y:]bung.

4) Отсутствие придыхания при произнесении звуков [p], [t], [k] также можно трактовать как перенос из родного языка.

5) Смещение ударения в композитах происходит по типу L1, в котором ударение в сложных словах падает, как правило, на вторую основу: Großmütter, Heimatstädt, Gastarbéiter;

Влияние английского языка в этом сегменте более существенно:

1) В словах, оканчивающихся на -e (große, habe, kleine, komme, Institute (мн.ч.) usw.), этот звук часто не произносится, подобно немому -e в английском языке.

2) Прослеживается тенденция произносить гласные в зависимости от типа слога (открытый/закрытый), как в английском языке: B[ei]sel, T[ei]fel, N[ei]me; B[ʌ]s, [ʌ]nd; H[æ]nd, M[æ]nn; g[ju:]te, [ju:]niversität.

3) Некоторые слова артикулируются по-английски (вероятно, в связи со схожестью по написанию): war, warst, mal – с долгим [o:]; was – [wɒz], gern, wer, Fernstudium – по III типу английского слога с [ɜ:].

4) Согласные в конце слова или слога произносятся звонко: un[d], Ta[g], zwanzig[g].

5) Лабиодентальный [v] заменяется на губно-губной [w]: [w]ir, [w]ohnen, [w]ann, [w]ill.

6) Аффриката z [ts] произносится, как [z]: [z]ehn, [z]wölf, [z]wan[z]ig.

7) Смещение ударения в словах-интернационализмах в большинстве случаев происходит по типу английского: Institut ['institut] – institute ['institut], Konzert ['kɒntsərt] – concert ['kɒnsət], Musik ['mu:zik] – music ['mju:zik], Problem ['prɒbləm] – problem ['prɒbləm].

Следует учитывать, что фонетическая интерференция затрагивает не только артикуляционную базу, но и перцептивную. Ошибки в произношении у изучающего иностранный язык возникают не только потому, что он не в состоянии произнести тот или иной звук, но и потому, что он, вероятно, неверно судит о нем. Рассмотрим некоторые примеры из записей в тетрадях студентов, сделанных со слов преподавателя на занятии, которые иллюстрируют нераспознавание на сегментном уровне (звуков, морфем):

(1) «Was sin von Beruf?» (Was sind Sie von Beruf?)

(2) На начальном этапе обучения иностранному языку студенты часто записывают иностранные слова и фразы на слух по-русски. Здесь находим: *Вухеэ kommst du?* (Woher kommst du?), *Dort leben майнэ фервайтэн* (Dort leben meine Verwandten.), *Енишугеген* (Entschuldigung!), *И хас Оля* (Ich heiße Olja.), *Шунес вохен эндэ* (Schönes Wochenende!); *фюн фун фецех* (fünfundvierzig), *Эс геит ме гут. Ун диэ?* (Es geht mir gut. Und dir?).

Рассмотренные случаи подтверждают необходимость развития навыка распознавания иноязычной речи.

Грамматическая интерференция. В устной и письменной речи изучающих L3 часто встречается грамматическая интерференция.

На морфологическом уровне большее влияние на формирование речи обучающихся оказывает родной язык. Морфологическая интерференция обусловлена прежде всего категориальными различиями частей речи. Так, для

существительных характерными являются различия в категориях рода, числа и падежа, что, несомненно, вызывает трудности у обучающихся. Довольно сложной категориальной системой в каждом из языков обладает глагол — управление, префиксальная парадигма, категория возвратности действия и др.

На уровне морфологии преобладают такие случаи:

1) перенос грамматической категории рода, соответствующей русскому языку, на немецкий язык:

Der Universität liegt in der Nähe (Cp.: die Universität).

Russland ist die große Land (Cp.: das große Land).

2) Интерференция при замене существительных личными местоимениями:

Ich studiere an der Staatlichen Universität Tscherepowez. Er hat viele Fachrichtungen (Cp.: sie).

Meine Heimatstadt heißt Tscherepowez. Er ist schön (Cp.: sie).

Синтаксическая интерференция наблюдается в изменении порядка слов в предложении.

1) Простое повествовательное предложение довольно часто строится по английскому типу — подлежащее предшествует сказуемому:

Am Mittwoch ich stehe um 7 Uhr auf (Cp.: Am Mittwoch stehe ich um 7 Uhr auf)

Von sieben bis neun Ich mache meine Hausaufgaben (Cp.: Von sieben bis neun mache ich meine Hausaufgaben)

Сложности возникают с постановкой сказуемого, выраженного аналитическими формами глагола. Часто нарушается глагольная рамка немецкого языка по типу английского — основной и вспомогательный глагол употребляются в контактном положении:

Ich muss machen meine Hausaufgaben (Cp.: Ich muss meine Hausaufgaben machen).

Ich habe getrunken Kaffee mit Milch (Cp.: Ich habe Kaffee mit Milch getrunken).

На уровне пунктуации также заметно интерферирующее влияние английского языка.

1) Так, например, обстоятельство времени часто занимает первое место в предложении и выделяется запятой:

Nach dem Sportunterricht, Ich gehe sofort arbeiten (Cp.: Nach dem Sportunterricht gehe ich sofort arbeiten).

Nach meinem Studium, komme ich nach Hause (Cp.: Nach meinem Studium komme ich nach Hause).

2) Запятая может употребляться перед союзом *und* при перечислении однородных членов предложения:

Ich esse Butterbrot, Käsebrot, und Salat zum Frühstück.

An diesem Tag haben wir in der Regel drei Stunden: Deutsch, Ausflüge, und Marketing.

В немецком языке запятая в таком случае не ставится.

3) Между частями сложного предложения запятая, наоборот, часто отсутствует:

Ich finde dass die Wohnung bequem ist (Cp.: Ich finde, dass die Wohnung bequem ist).

Wenn ich Zeit habe ich gehe mit meinem Freund aus (Cp.: Wenn ich Zeit habe, gehe ich mit meinem Freund aus).

Перенос из английского языка отмечается в написании местоимения *ich* с большой буквы. В качестве примера можно привести отрывок из сочинения студентки:

«Am Montag **Ich** frühstücke um neun Uhr. Ich esse zum Frühstück Omelett. Von zehn bis dreizehn **Ich** studiere an der Universität. Dann **Ich** habe Mittagspause».

Иногда заголовки также оформляются, как в английском языке, где с большой буквы пишется каждое слово: «Was Muss Man Gegen Stress Machen?»

Лексическая интерференция. На уровне лексики необходимо разграничивать интерференцию и переключение кода. Переключения кодов встречаются в тех случаях, когда билингв осознанно употребляет единицу другого языка, восполняя пробел в знаниях изучаемого языка. Сравните:

*Unsere Familie besteht aus 4 Personen. Das sind mein Vater, meine Mutter, meine **Sister** und ich (Cp.: meine Schwester).*

***My** Name ist Swetlana (Cp.: Mein Name ...).*

Появлению интерференции способствуют и другие случаи:

1) На раннем этапе обучения схожесть в написании слов в английском и немецком языках приводит к их неправильному употреблению:

*Mir **also** gefällt die rote Farbe (Cp.: Mir gefällt auch die rote Farbe).*

Английская лексическая единица *also* (также) употреблена вместо немецкой *auch* (также) по схожести написания с немецким *also* (умак).

*Ich **bekomme** Managerin für Tourismus (Cp.: Ich werde Managerin für Tourismus).*

В предложении вследствие схожего написания соотнесены глаголы *become* (англ. становиться) и *bekommen* (нем. получать).

2) Частой причиной неправильного употребления являются многозначные слова, когда студент стоит перед необходимостью выбора одного из вариантов. В данном случае имеет место перенос из русского языка. Например:

*Ich **führe** meinen Bruder in den Kindergarten (Cp.: Ich bringe meine Bruder in den Kindergarten).*

*Die Studenten übersetzen den **Vorschlag** (В контексте должно было быть: Die Studenten übersetzen den Satz).*

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что при изучении второго иностранного языка в устной и письменной речи студентов возникают интерферентные ошибки на всех языковых уровнях. Причиной интерференции является недостаточная иноязычная компетенция обучающегося. Отклонение от нормы выражается в нарушении сочетаемости лексических и грамматических единиц, нарушении правил произношения. Степень интерферирующего воздействия первого иностранного языка высока. В некоторых случаях она превосходит интерференцию родного языка. Систематизация интерферентных ошибок, изучение причин их появления, позволят разработать эффективный механизм минимизации интерференции при обучении второму иностранному языку.

Литература

- 1 Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие// Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. - М., 1972. - С. 25 – 60.
2. Чиршева Г.Н. Двужычная каммунакацыя. - Чераповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2004. - 190 с.

3. Ternes, E. Probleme der kontrastiven Phonetik. Forum phoneticum, Bd. 13. - Hamburg: Buske Verlag, 1976. - S. 126.
4. Wandruszka M. Die Mehrsprachigkeit der Menschen. R. Piper & Co. Verlag, München, 1979, 357 S.
5. Weinreich U. Languages in contact: Finding and problems Text. - New-York: Linguistic Circle, 1953. - 148 p.
6. Williams S., Hammarberg B. Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model/ Applied Linguistics 19 (3), p. 295 – 333.

References

1. Weinreich U. Odnoyazychie i mnogoyazychie [Monolingualism and multilingualism] // Novoe v lingvistike. № 6. - М., 1972. S. 25 – 60.
2. Chirsheva G.N. Dvyazychnaya kommunikaciya [Bilingual communication]. Cherepovets, Cherepovets state university, 2004. S. 190.
3. Ternes, E. Probleme der kontrastiven Phonetik. Forum phoneticum, Bd. 13. - Hamburg: Buske Verlag, 1976. - S. 126.
4. Wandruszka M. Die Mehrsprachigkeit der Menschen. R. Piper & Co. Verlag, München, 1979, 357 S.
5. Weinreich U. Languages in contact: Finding and problems Text. - New-York: Linguistic Circle, 1953. - 148 p.
6. Williams S., Hammarberg B. Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model/ Applied Linguistics 19 (3), p. 295 – 333.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.109

Михайлова Л.В.

Аспирант,

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В ВИРТУАЛЬНОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация

Проведенное исследование – это попытка обозначить тенденции использования современных речевых средств коммуникации в виртуальном общении. В ходе исследования поставлены задачи: рассмотреть речь участников сетевого сообщества молодых поэтов г.Уфы, выявить особенности коммуникации языковых личностей, определить тенденции развития письменной речи в Интернете. Полученные результаты нашли практическое применение в преподавании дисциплины «Лингвистика и межкультурная коммуникация», а также могут быть использованы при подготовке к проведению занятий по современному русскому языку в вузе и в школе.

Ключевые слова: коммуникация, речевые средства, Интернет.

Mikhaylova L.V.

Postgraduate student,

M.Akmullah Bashkir State Pedagogical University

PECULIARITIES OF SELF-INTRODUCTION IN VIRTUAL COMMUNICATION SPACE

Abstract

The undertaken study is an attempt to identify trends in the use of modern voice communication means in virtual intercourse. The study aims to: analyze the intercourse of members of the Ufa online young poets community, to reveal features of linguistic identities' communication, to identify trends in the development of written language in an online environment. The results obtained have found practical application in teaching of the "Linguistics and Intercultural Communication" course and may also be used in preparation for the modern Russian language lessons both at university and at school.

Keywords: communication, speech means, Internet.

История интернета как средства массового межличностного общения насчитывает порядка двух десятилетий, но продукт среды уже стал предметом исследования не одной отрасли науки. Столь пристальный интерес к интернету вызван тем, что в сфере межличностного общения в настоящее время сложно представить более удобный, масштабный, быстрый и экономичный способ заявить о себе в виртуальном пространстве. Большую, если не ключевую роль в самопрезентации интернет-пользователя играет речь. Так как интернет уже достаточно долго используется в качестве посредника в общении, можно отметить, что в последнее время существует тенденция демократичности и упрощения виртуальной речи. Участники коммуникации стали менее претенциозными к оформлению собственных мыслей в Сети, становясь ближе к традициям разговорного стиля, что по словам самих пользователей «повышает степень доверия к высказыванию, что крайне важно при осуществлении деловых контактов». Возможность получения мгновенного ответа на созданный пользователем текст (он-лайн общение), ускоряет процесс коммуникации, создавая благоприятные условия для языкового творчества, изменения отношения к русскому языку как к форме выражения собственных языковых способностей.

Виртуальная среда – не только неотъемлемая часть жизни современного цивилизованного человека, но и предмет исследования многих наук, в том числе и лингвистики. В рунете сейчас происходит формирование нового языка со своими особенностями, прямо отражающего культурные, социальные, политические и другие изменения в жизни нашей страны – «язык интернета». Как отмечает Е. В. Грязнова, «в нем создается новая реальность, которая отражает объективную действительность, выражает субъективно-личностный мир... и передает свое духовное содержание всем участникам» [2, 17].

На сегодняшний день мы можем говорить о возникновении новой формы языкового взаимодействия – письменной разговорной речи. Это объясняется приближением русского языка в рунете к устной речи за счет

быстрого темпа интерактивной сетевой коммуникации. Небольшой набор языковых средств, имеющихся в распоряжении коммуниканта, – это основная коммуникативная проблема пользователя. По словам Г.Н. Трофимовой, формула «личность = текст или личность = язык» становится в Интернете аксиомой, так как все речевые индивидуальные особенности оказываются на виду в буквальном смысле слова [4, 28].

По данным компании «Яндекс» на конец 2015 года в России ежемесячно выходит в интернет 68% населения старше 12 лет, из них 90% – молодые люди до 35 лет. Наибольшее количество интернет-пользователей – жители Центрального федерального округа и г.Москвы, а также Приволжского федерального округа и южных регионов страны. Материалом для исследования послужило сетевое сообщество уфимских молодых поэтов в социальной сети «ВКонтакте» (<https://vk.com/myaufest>).

В виртуальном мире человек редуцируется до набора вербальных сообщений, по причине невозможности использовать паралингвистические средства: темп речи, акцентирование и эмоциональную окраску части высказывания, тембр и силу голоса, жесты, мимику, позу и другие. По мнению психологов, в стандартном акте общения невербальные ресурсы определяют до 55% результата коммуникации, поэтому надежность виртуального речевого общения могла бы быть крайне низкой. «Эмоциональный дефицит» частично ликвидируется путем использования в виртуальном дискурсе креолизованных элементов, эмодиконов-смайликов, картинок, гиф-анимации и других медиасредств, получивших широкое распространение, а также компенсируется возможностью использовать мультимедиа-ресурсы в процессе коммуникации (преимущественно видео и аудио). Существуют интернет-сообщества, публикующие готовые наборы видеофрагментов, вычленившихся из фильмов, ток-шоу, телепередач, популярных видео на YouTube – так называемых интернет-мемов. Интернет-мем – устойчивая, часто бессмысленная фраза или слово, спонтанно приобретшее популярность в интернет-среде. Например: «Ослик, суслик, паукан» – короткометражный мультфильм 2003 года, созданный студией детского творчества «КоМар» и ставшая популярным интернет-мемом почти десятилетие спустя, картинка с изображением Шелдона Купера – персонажа американского ситкома «Теория большого взрыва/The Big Bang Theory» и подписью «Будь котиком». Пример использования мема в объявлении о проведении поэтического фестиваля: «Будь котиком, присылай заявку вовремя!».

При помощи невербальных элементов виртуального текста пользователь создает определенное впечатление, стремится заставить воспринимать созданный им текст под тем или иным углом зрения. Однако использование смайликов и прочих мультимедийных ресурсов – это суррогат эмоциональных реакций. Цель смайликов – информировать об эмоционально окрашенном отношении автора к тексту, иллюстрировать степень его эмоций, коммуникант может использовать смайлики «из вежливости» или же наоборот, чтобы придать беседе определенную эмоциональную направленность, эмоций совершенно не испытывая. Кроме смайликов для акцентирования части высказывания и компенсации тембра в виртуальной беседе используется так называемый «капс» (от английского «Caps Lock» – блокировка заглавных букв). Фраза, написанная ЗАГЛАВНЫМИ БУКВАМИ, интерпретируется в Сети как повышение голоса, например в диалоге: «Если бы я хотел прочесть то, что БУДЕТ ПОНЯТНО ВСЕМ, Я БЫ ПРИШЁЛ ЧИТАТЬ СВОИ ДВУСТИШИЯ, ОТ КОТОРЫХ НАРОД НА ЧЗЧТ СО СМЕХУ КАТАЕТСЯ!!!! Я ПРИШЁЛ КАК РУСТ, СЛОЖНЫЙ И НЕ ВСЕМ ИНТЕРЕСНЫЙ! ОК? ВСЁ ЯСНО?» – «Рустам, эу не повышай на меня шрифт, странный ты человек»)).

Виртуальная языковая личность формирует свое коммуникативное пространство из сфер жанрово-речевой деятельности. В процессе коммуникации языковая личность творит новые языковые формы общеупотребительных слов, тем самым обозначая границы своего коммуникативного пространства. Принимающие эти правила коммуниканты, а также пользователи, включающиеся в языковую игру, предложенную другим пользователем, создают совместное коммуникативное поле, обладающее своей речевой спецификой, своеобразный нетикет (от «сеть» (англ. *net*) и «этикет») определенной группы людей. Например в ответ на объявление о конкурсе экоплаката «ПРО ЭКО», организованного Музеем Маяковского, появилось следующее четверостишие:

*Товарищ, будь социально крут.
Приведи в порядок свой двор, встань со стула.
Знай - природу не берегут,
Лишь те, на ком она отдохнула. (Максим Васильев)*

Речетворчество языковой личности проявляется в рефлексии над своим речевым поведением, в частности в языковой игре, а творчество словесное выражается в способности создавать различные тексты. Использование языковой игры позволяет продемонстрировать определенные стороны характера языковой личности в условиях скудости невербальных средств и в зависимости от ситуации общения (это может быть и чувство юмора, остроумие, педантичность и др.). Языковая игра – одно из ярких средств самопрезентации виртуальной языковой личности. Ее можно наблюдать на всех уровнях языковой системы и на каждом из них она проявляется во взаимодействии стабильных и нестабильных элементов уровня. Исследователи языковой личности в большинстве своем отрицают возможность фонетической языковой игры у виртуальной языковой личности, однако в нашем примере (языковая личность – поэт и преподаватель фонетики) все как раз наоборот. Такие средства, как, например, аллитерация, перенос ударения, произнесение слова без учета ассимиляции звуков, специфическая интонация при языковой игре обозначаются у рассматриваемой языковой личности с помощью регистра букв (графическое выделение прописными буквами):

*Нет, я никого не зову за собой,
Я так же, как все, слеп...
Любить - это, мУку смешав с мукОй,
Лепить из этого хлеб....*

Е.И. Горошко дифференцирует деятельность пользователя в интернет-общении на пассивную (чтение сетевой литературы), скачивание файлов, просмотр новостных сайтов и т. д.) и активную (он-лайн и оф-лайн общение, комментирование статей, ведение блога и т. д.). Коммуникант пассивный нацелен на получение информации, следовательно это отражается на его интенциях в коммуникативном процессе. Активный коммуникант сам создает текст и участвует в создании текстов других участников общения. По мнению Е.И. Горошко коммуникант в процессе общения преследует четыре цели: обмен информацией, создание и поддержание контактов, повышение личного рейтинга, развлечение. Мы выделяем следующие цели:

- 1) развлекательную («общение ради общения»);
- 2) когнитивную или информационную (обмен знаниями, актуальной информацией, документами, гиперссылками, медиафайлами);
- 3) коммуникативную (фатическая и волюнтативно-персуазивная, включающая поиск работы, подачу объявлений, знакомства и т.д, коммуникации, связанные с профессиональной деятельностью, сферой интересов и наклонностей, религиозными и нравственными ценностями пользователя);
- 4) культуруобразующую (формирование новой глобальной информационной культуры и ее отдельных субкультур);
- 5) самореализация (повышение/намеренное понижение личного рейтинга коммуниканта благодаря своим действиям в коммуникативном пространстве).

Данные цели редко существуют независимо друг от друга. Пользователь, вступая в процесс виртуальной коммуникации, как правило, преследует сразу несколько целей, среди которых одна является прямой, а остальные – косвенными [3, 140].

Так возрождение эпистолярного жанра в виртуальной коммуникативной среде посредством электронной переписки имеет свою языковую специфику, обусловленную невозможностью использования паралингвистических средств коммуникации. Языковая личность стремится использовать креолизованные тексты, речетворчество, графические символы, языковую игру в процессе общения для создания неповторимого образа и привлечения внимания к собственной персоне. Выработанный пользователями Интернета сленг становится общеупотребительной лексикой, а некая анонимность виртуального пространства способствует приближению коммуникации к игре, что на уровне языка проявляется в приближении письменной речи к устной.

Литература

1. Горошко Е. И. Интернет-жанр и функционирование языка в Интернете: попытка рефлексии. // Жанры речи. – 2009. – Выпуск 6 «Жанр и язык». – С. 76-79.
2. Грязнова Е. В. Компьютерное общение как социальный феномен: дис. канд. филос. наук. – Нижний Новгород, 2001. – С. 17.
3. Селютин А.А. Жанры как форма коммуникативного выражения онлайн-личности // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – №35 (173). – С. 138-141.
4. Трофимова Г.Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России. Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты: Монография. – 2-е изд., испр. и доп. М.: РУДН, 2009. – 436 с.

References

1. Goroshko E.I. Internet-zhanr i funkcionirovanie jazyka v Internetе: popytka refleksii. // Zhanry rechi. – 2009. – Vypusk 6 «Zhanr i jazyk». – S. 76-79.
2. Grjaznova E.V. Komp'yuternoe obshhenie kak social'nyj fenomen: dis. kand. filos. nauk. – Nizhnij Novgorod, 2001. – S. 17.
3. Seljutin A.A. Zhanry kak forma kommunikativnogo vyrazhenija onlajnovoj lichnosti // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2009. – №35 (173). – S. 138-141.
4. Trofimova G.N. Jazykovoj vkus internet-jepohi v Rossii. Funkcionirovanie russkogo jazyka v Internetе: konceptual'no-sushhnostnye dominanty: Monografija. – 2-e izd., ispr. i dop. M.: RUDN, 2009. – 436 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.097

Петрова Е.Е.

ORCID:0000-0003-1758-6573, Кандидат филологических наук,

Псковский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ТЕМА-РЕМАТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ**Аннотация**

Тема служит отправной точкой для сообщения, она оказывает решающее влияние при получении коммуникативного эффекта для слушателей и читателей. Тема - отправная точка в предложении, это элемент, который располагается в начале предложения, а Рема – это оставшаяся часть сообщения, которая обеспечивает дополнительную информацию, добавленную к начальной точке. При переводе рекламных текстов необходимо учитывать теорию актуального членения предложения. Принятие во внимание тема-рематиической организации предложения позволяет провести структурный и семантический анализ текста в целях его адекватного перевода.

Ключевые слова: тема, рема, перевод, рекламный текст.

Petrova E.E.

ORCID:0000-0003-1758-6573, PhD in Philology,

Pskov State University

THEME AND RHEME IN ADVERTISING TEXTS AND PECULIARITIES OF THE TRANSLATION**Abstract**

Theme functions as the starting point for the message, the element which the clause is going to be about has a crucial effect in orienting listeners and readers. Theme is the starting point of the clause, realized by whatever element comes first, and Rheme is the rest of the message, which provides the additional information added to the starting point. The application of this theory should be taken into account while translating advertising texts. The distinction between theme and rheme is useful in that it allows conducting semantic analysis of any advertisement in a source text and translate it adequately into a target text.

Keywords: theme, rheme, translation, advertising text.

Концепт тема-рема является прагматическим по двум основным аспектам своего функционирования. Тема-рематиическая структура рассматривается как коммуникативная стратегия и, по этой причине, является прагматической. Более того, она является необходимым звеном в процессе перевода рекламных туристических текстов, т.к. текст рекламы по сути своей является прагматически ориентированным.

Реклама обнаруживает свою коммуникативную сущность, принципиально важную для выявления лингвистической специфики при исследовании ее языковых/речевых средств как неотъемлемой части специального языка, выполняющего экономическую задачу организации потребительского поведения. Изучение рекламы под таким углом зрения мотивируется тем, что в настоящее время рекламная деятельность перешагнула границы функционального стиля, и поэтому лингвистический блок может рассматриваться в качестве полноправного функционального языка [1].

Язык рекламы – это любые средства кодирования специфического рекламного содержания и приемы выразительности, репертуар этих средств и приемов - и вербальных, и визуальных [3].

Теория о правильной расстановке акцентов в информации является основополагающей не только в теории перевода, но и при переводе рекламных текстов в частности. «Синтаксис русского предложения — это минное поле, и переводчик с русского на английский может лишь надеяться, что ему удастся пройти по нему невредимым» [2, 150]. А американский лингвист Джон Глемет в своей книге *Empirical Studies of Simultaneous Interpretation: A Review and a Model* отмечает следующее: «Начиная предложение, вы совершаете прыжок в неизвестность, вы отдаете в залог свое грамматическое будущее. Необходима необычайная ловкость, чтобы с успехом провести свой разум через этот синтаксический лабиринт» [2, 150].

Семантическая и структурная организация представляют собой необходимые языковые характеристики предложения как целостной единицы построения. Включение предложения в ситуацию или текст, в частности рекламный, предполагает рема-тематическое структурирование его содержания.

Тема предложения – это то, что является предметом высказывания, а рема – то, что о нем сообщается. Традиционно группа подлежащего является коммуникативной темой высказывания, а группа сказуемого – ремой. Таким образом, уже известная информация в тексте функционирует в качестве темы, а новая – ремы. Для текста рекламы новая информация (рема) представляет наибольшую значимость, т.к. без эффективной подачи новой информации не будет достигнут коммуникативный эффект.

Способы акцентуации ремы, позволяющие коммуникантам безошибочно определять самую важную информацию в высказывании могут быть самыми разнообразными. В русском и английском языках набор этих средств различен. К наиболее универсальным маркерам ремы следует отнести такое просодическое средство, как логическое ударение, то есть особое интонационно-акцентное оформление соответствующего слова или отрезка. В печатной туристической рекламе в подобных случаях иногда употребляется определенный вид шрифтового выделения части высказывания (курсивом, жирным шрифтом, подчеркиванием или набором заглавными буквами):

1) Enjoy delicious coffee and homemade cake in the CAFÉ MOSER, which will provide you with pleasant seating in the café's interior and on the summer terrace with its views of the Ludwig Moser Square and the crystal sculptures and fountain.

Насладиться чашечкой кофе и домашней выпечкой можно в кофейне "CAFÉ MOSER", которое предлагает своим гостям приятное расположение в кофейне и на летней террасе с видом на площадь Людвига Мозера и хрустальные скульптуры с фонтаном.

2) Karlovy Vary is an attractive cultural and sport centre. Its unique colonnades and promenades offer *beautiful views of the Tepla stream valley*, and they also lead to the summits of the *nearby mountain range of Krusne Hory*.

Карловы Вары богаты своей культурной и спортивной программой. Этот город известен также своими неповторимыми прогулками по проложенным тропинкам, по которым можно дойти к *прекрасным видам долины реки Тепла и на вершины близлежащих Рудных гор*.

Данная подача информации является наиболее эффективной для русскоговорящих туристов: предложение обычно начинается с элементов уже известных, несущих старую информацию (тема), а элементы, содержащие новую информацию (рему) располагаются в конце предложения.

Сходным средством акцентуализации той или иной части информации могут быть различные лексические и синтаксические маркеры – выделительные частицы, наречия, выполняющие роль интенсификаторов как в русском, так и в английском языке. Основная функция данных слов в рекламном тексте заключается в том, чтобы подчеркнуть рематический статус связанных с ними лексических единиц (в примерах ниже слова-маркеры ремы выделены жирным шрифтом, а слова-носители рематической информации – подчеркнуты):

3) Such pristine and untouched nature is found in **only** a few places in Europe.

Лишь в нескольких местах Европы можно найти такую нетронутую цивилизацией, первозданную природу.

4) **Especially** pleasant is the archaic smoke sauna, where an open fire burns a half day and smoke sneaks out through gaps in the windows and door.

Особенное удовольствие доставляет архаическая дымная баня, которая топится по-черному – полдня здесь горит открытый огонь, а дым выходит через щели в окнах и дверях.

Интонационное выделение и эмфатические слова и конструкции являются достаточно сильными средствами маркировки ремы, однако они используются лишь в редких случаях. Чаще всего, основным средством маркировки ремы как в русском, так и в английском языках является позиция в высказывании.

В стилистически нейтральной русской речи тема предшествует реме. Тема содержит минимальную семантическую нагрузку, обычно соответствует сказуемому русского предложения и занимает начальную позицию в предложении. В английском предложении расположение темы и ремы обычно происходит противоположным образом: подлежащее, выражающее тему, занимает начальную позицию, а сказуемое (рема) — конечную. Кроме того, в устной речи на рему падает фразовое ударение, а тема выделяется повышением тона.

Информация о ресторане в Карловых Варах:

5) Warm and cold dishes of the typical Czech cuisine **whole day long**.

В течение целого дня горячие и холодные блюда типичной чешской кухни.

В данном примере в русском языке начальную (обычно тематическую) позицию занимает обстоятельство времени, являющееся ремой, т.к. в целях рекламы данной услуги позиция в начале предложения является более удачной и эффективной, в то время как в английском языке обстоятельство-носитель рематической информации находится в конце предложения.

6) Wedding banquets, festive dinner parties, company events and presentations as well as training arrangements **are being organized**.

Проведение свадеб, званых обедов и ужинов, фирменных и презентационных мероприятий, учебных мероприятий.

В начальной позиции в русском языке может находиться глагол, выполняющий функцию ремы, а в английском тексте рекламы идентичная информация займет место в конце предложения.

7) Live music **if ordered**.

По заказу живая музыка.

Дополнение может выступать в функции ремы и находиться в начале предложения в русском тексте рекламного буклета, в то время как в английском варианте рематическая информация представлена придаточным условным и находится в конце предложения.

Рекламный текст отличается языковой сжатостью при информационной емкости. Большая часть рекламных текстов содержит только новую, актуальную на данный момент информацию:

8) Folklore Evening Party with Dinner. Bus / Dinner and Wine Included.

Винная вечеринка с ужином и фольклорной программой. Автобус / В цене тура ужин и вино.

Все лексические компоненты данного высказывания составляют ремы. Но в русском и английском языках синтаксическое расположение не будет идентичным. Англоязычный вариант предлагает фольклорную вечеринку с обедом и вином, а русскоязычный текст мотивирует посетителей именно на винную вечеринку с фольклорной программой.

Сообщая о наличии туристического предложения или услуги, реклама побуждает к принятию решения – приобрести тот или иной туристический продукт. Все используемые языковые средства способствуют принятию данного решения.

Таким образом можно утверждать, что адекватность перевода всего текста может зависеть от определения логического ударения в высказывании. Не задумываясь о коммуникативном центре высказывания, неопытные переводчики дают буквальный перевод, не применяя теорию актуального членения предложения. В процессе перевода, учитывая специфику языка рекламного текста, необходимо сохранить семантический аспект при полном или частичном сохранении синтаксического аспекта. Для достижения адекватности при переводе необходимо произвести некоторые модификации синтаксической структуры исходного предложения с тем, чтобы коммуникативные функции соответствующих фрагментов рекламного текста были сохранены.

Литература

1. Атакьян Г.С. Прагматика туристической рекламы: автореф. дис. канд. филол. наук / Г.С. Атакьян. Майкоп, 2010.

2. Виссон Л. Синхронный перевод с русского на английский. 7-е изд. – М.: Р. Валент, 2007.
3. Кара-Мурза Е.С. Язык современной рекламы / Е.С. Кара-Мурза // Язык массовой и межличностной коммуникации. М.: Медиамир, 2007.

References

1. Atakian, G.S. Pragmatika touristicheskoy reklamy: avtoref. diss. kand. philol. Nauk / G.S. Atakian. Maikop, 2010.
2. Visson, Lynn. Cfrom Russian Into English: An Introduction to Simultaneous Interpretation. 7-e izd. – М.: R. Valent, 2007.
3. Kara-Murza E.S. Yazyk sovremennoy reklamy /E.S. Kara-Murza // Yazyk massovoy y meshlichnostnoy kommunikatsii. M.:Mediamir, 2007.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.191

Поталуй В.В.¹, Воронко Д.С.²

¹Кандидат филологических наук, ²Курсант,

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)

МЕТАФОРЫ В АВИАЦИОННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация

В статье рассмотрена роль метафоры в качестве когнитивного процесса концептуализации некоторых ключевых понятий в авиационной сфере. Особое внимание уделяется классу метафор по сходству в рамках теории концептуальной метафоры, причем метафоры рассматриваются не только по принципу сходства, но и степени динамичности. Были выявлены и проанализированы примеры метафорического проецирования из областей-источников «тело человека» и «животные» на область-цель «авиация» на концептуальном и терминологическом уровнях.

Ключевые слова: теория концептуальной метафоры, терминология авиационного английского языка, область-источник, область-цель, метафорическая проекция.

Potaluy V.V.¹, Voronko D.S.²

¹PhD in Philology, ²Cadet, Air Force Academy (Voronezh)

METAPHORS IN AVIATION ENGLISH

Abstract

The article is an overview of the role of metaphor as a cognitive process in the creating and structuring of certain key concepts in the domain of aviation. Special attention is paid to resemblance metaphors, according to the conceptual metaphor theory. Moreover, metaphors are examined not only as image or behavior-based, but as static or dynamic. Examples of metaphorical mappings from the source domains "human body" and "animals" to the target domain "aviation" are analyzed both at the conceptual and terminological level.

Keywords: conceptual metaphor theory, terms in aviation English, source domain, target domain, metaphorical mapping.

Теория концептуальной метафоры является предметом лингвистических исследований на протяжении уже тридцати лет, поскольку она позволяет объяснять такие фундаментальные когнитивные процессы как категоризация и концептуализация. Метафора дает возможность изучить то, как мы осмысливаем одну предметную область посредством другой, перенося приобретенный ранее опыт и структурированные знания на новую сферу деятельности человека. Концептуальная метафора состоит из двух концептуальных полей, абстрактного и конкретного, в то время как метафорические языковые средства, посредством которых реализуется концептуальная метафора, относятся к языку или терминологии конкретной предметной области.

Метафора как один из основных механизмов структурирования специализированных знаний также неоднократно являлась предметом исследований в рамках когнитивных терминологических теорий. Результаты изучения метафорического и метонимического аспектов концепций специализированных знаний свидетельствуют, что специализированные знания в различных предметных областях имеют такую же когнитивную структуру, как и наши повседневные знания. Однако, метафора в роли мостика, соединяющего общие и специализированные знания, особенно в процессе приобретения последних, еще не освещалась.

Авиационный английский язык является одним из всего многообразия языков для специальных целей (Language for Special Purposes - LSP), владение которым подразумевает как знание фразеологии и терминологии в рамках определенной предметной области, так и общего английского языка на достаточно высоком уровне. В руководстве по внедрению требований ИКАО (ICAO) к знанию языка (английского) была сделана попытка определить тезаурус предметной области «Авиация» для разработки учебных программ для пилотов и авиационных диспетчеров. Приоритетными считаются такие лексические группы, как *животные и птицы, причины и условия, география, топографические характеристики, национальности, чувственное восприятие, цифры* и т.п. Лексическая область «тело человека», хотя и не входит в список обязательных согласно данному руководству, послужила источником метафор, фразеологизмов и идиом в авиационном английском языке. В данной статье рассматриваются метафорические выражения, источником которых послужили лексические области «тело человека» и «животные», являющиеся наиболее продуктивными для создания концептуальных метафор. Метафорические термины включают в себя как лексические единицы (*wing* - крыло, *tail* - хвост, *arm* – рука, рукав, *rabbit* – проблесковый световой маяк), так и термины-словосочетания (*butterfly tail* - V-образное хвостовое оперение, *negative arm* - отрицательный рукав, *downwind leg* - прямая между вторым и третьим разворотами (по «коробочке»), противопосадочная прямая, *heading*

bug - схема курсов (подхода к зоне аэродрома). Лексические единицы, заимствованные из общего английского языка для обозначения специальных понятий, чаще используются при создании метафорических выражений по причине своей полисемичности, их многозначность является результатом своего рода «метафорического расширения», появления переносных значений.

Тело человека и животные как источники метафор

Если понимать метафору как когнитивный механизм, помогающий структурировать систему понятий, то одной из ее функций является связь когнитивных структур наших повседневных знаний с концептуальными (понятийными) структурами определенных предметных областей. Метафорическая проекция из области-источника на область-цель ограничена нашими знаниями в области-источнике и принципом инвариантности. Метафора *MACHINES ARE HUMAN BEINGS* (МАШИНЫ – ЭТО ЛЮДИ) демонстрирует, что при проекции понятий из области-источника «тело человека» на область-цель «системы летательного аппарата» сохраняется топология области-источника (*cylinder neck, hand pump, stressed skin, head of pressure, rotor head, venture throat*).

Отношения между двумя предметными областями основаны либо на корреляции, либо на сходстве, что влияет на онтологию метафоры или на тип понятий, характеризующихся направленностью, условностью и обоснованием концептуальной метафоры. Дж. Грэйди выделяет два класса метафор: метафоры по сходству и метафоры по взаимосвязи, которые включают в себя примарные метафоры. Однонаправленность в случае метафоры по взаимосвязи означает, что область-источник всегда является конкретной, тогда как область-цель – абстрактна. Кажется очевидным, что большая часть метафор в области управления воздушным сообщением может быть охарактеризована как метафоры по сходству, поскольку область-источник и область-цель являются конкретными (например, *MACHINES ARE HUMAN BEINGS, AIRCRAFT IS A BIRD*). В противоположность метафорам по взаимосвязи, метафоры по сходству предполагают двунаправленность, то есть, метафорическая проекция может осуществляться в любом направлении, другими словами, обе области могут быть как абстрактными, так и конкретными.

Urena J. M. и Faber P. считают, что и классификация Грэйди по сходству/взаимосвязи метафор, и теория концептуальной метафоры Лакоффа не являются исчерпывающими, когда дело касается описания метафор, в основе которых лежат мысленные образы. Они предлагают классификацию по принципу сходства/несходства метафор, а метафоры по сходству, в свою очередь, могут подразделяться на статические и динамические. Таким образом, вместо деления метафор на образные (*image metaphors*) и поведенческие (*behavior-based metaphors*), метафоры по сходству следует рассматривать в рамках градуированной категории (*graded category*), где они дифференцировались бы в соответствии с динамичностью образа.

«Неживые объекты – это люди»

Тело человека, вне сомнений, является той областью-источником, из которой осуществляется проекция на разные области-цели, как общие, так и специальные. В области управления воздушным сообщением можно выделить несколько концептуальных метафор, областью-источником которых является тело человека. Все эти метафоры входят в состав более объемлющей метафоры *INANIMATE OBJECTS ARE HUMAN BEINGS* (НЕЖИВЫЕ ОБЪЕКТЫ – ЭТО ЛЮДИ). Таким образом, обнаруживается языковая реализация метафоры по сходству *MACHINES ARE HUMAN BEINGS* (МАШИНЫ – ЭТО ЛЮДИ), в которой части тела человека проецируются на конструкцию машин: *body of an airplane, body station, nose of the aircraft, venturi throat, hand controls, aircraft skin, stressed skin, cylinder head, pitot head, rotor head, cylinder neck*, и др. Машины и автоматические системы часто перенимают характеристики и качества живого существа, функции органов тела человека проецируются на функции техники, а деятельность человека проецируется на работу техники:

- *TCAS is designed to **provide** a set of **electronic eyes**...* (TCAS - traffic-alert and collision avoidance system - бортовая система предотвращения столкновений)
- *... **ATC will keep an electronic eye on them** ...* (ATC - air traffic control - управление воздушным движением)
- *The **heart** of the airspeed indicator is a **diaphragm** that is **sensitive** to pressure changes.*
- *Movement of the aneroid element is transmitted through gears to the **three hands** that **indicate** altitude.*

Термины, обозначающие определенные зоны (*runway shoulders, taxiway shoulders, shoulder marking, apron*) и сооружения в аэропорту (*pier finger terminal*) можно отнести к метафорическим выражениям в рамках метафоры *AERODROME IS A HUMAN BEING* (АЭРОДРОМ – ЭТО ЧЕЛОВЕК). *Pier finger terminal* - терминал радиальной конфигурации, напоминающей положение пальцев на раскрытой руке, таким образом, возникает статический образ, вызванный данным метафорическим термином. Термины *runway shoulders* и *taxiway shoulders* тоже можно рассматривать как примеры образной метафоры на основе сходства по форме. *Shoulders* – мощные обочины рулежной дорожки и взлетно-посадочной полосы, обеспечивающие дополнительное пространство для маневра в случае отклонения самолета от курса, которые также служат для передвижения обслуживающего персонала и техники. Однако, их основной функцией является предохранение рулежных дорожек и взлетно-посадочных полос от разрушающего воздействия ветра и воды. Подобно тому, как плечи являются соединительными элементами между руками и верхней частью тела человека, *runway shoulders* соединяют взлетно-посадочную полосу с другой рабочей зоной аэродрома и являются вспомогательными элементами. Таким образом, сходство с плечами проявляется не только в форме, но и в функции.

Элементы схемы воздушного движения (*departure leg, base leg, upwind leg, downwind leg, crossing leg, final leg*) и режима ожидания (*inbound leg, outbound leg*) обозначаются терминами, имеющими в своем составе многозначную лексическую единицу *leg*. В профессиональной коммуникации метафора и метонимия являются важными механизмами, способствующими появлению специальных терминологических значений отдельного слова, как, например, в других сочетаниях с лексической единицей *leg*: *overwater leg, navigation leg, landing gear leg, RNAV leg, straight leg*. Если в первой группе терминов *leg* имеет значение элемента схемы воздушного движения и режима ожидания (то есть, относится к воздушному движению), то в сочетаниях *overwater leg, navigation leg, RNAV leg*

используется термин *leg* в значении «участок полета». Таким образом, общеупотребительные лексические единицы, используемые в качестве терминов или элементов терминов, сохраняют многозначность и в профессиональных областях.

Животные в авиации

Лексика предметной области «животные» играет особую роль при концептуализации определенных понятий в авиации, особенно при обозначении различных частей машин или технических понятий в целом. Животные являются неотъемлемой частью живой природы, в окружении которой обычно располагаются аэропорты со всей инфраструктурой, тем самым образуя основу для метафорического описания многих конкретных концептов в авиационной сфере.

Метафоры, областью-источником для которых послужили животные, являются метафорами по сходству, хотя некоторые из них являются в большей степени образными, а другие – поведенческими. Термины *airspeed bug*, *heading bug*, *bear paws*, *butterfly valve* или *butterfly tail* вызывают в сознании образы жука (*bug*) или бабочки (*butterfly*), поскольку напоминают их по форме. Термины *wing* и *tail of the aircraft* (крыло и хвост самолета) пробуждают более динамичные образы, а сходство с птицей основано не только на форме, но и на поведении и функции. Метафора AIRCRAFT IS A BIRD (САМОЛЕТ – ЭТО ПТИЦА) представляется, таким образом, динамической метафорой по сходству, согласно классификации Urena J. M. и Faber P., являясь одновременно поведенческой (*behavior-based*) и функциональной (*function-based*) метафорой. Самолет ведет себя как птица, поскольку может летать, а крылья и хвост самолета создают подъемную силу и удерживают самолет в воздухе подобно тому, как крылья и хвост служат птице в полете.

Другими примерами выражений, основанных на образных метафорах, являются термины *squirrel cage rotor* и *dog-tooth clutch*. *Dog-tooth clutch* – это тип сцепной муфты, обеспечивающей неразрывное соединение двух вращающихся деталей, зубцы которой напоминают зубы собаки. *Squirrel cage rotor* – короткозамкнутый ротор, ротор с «беличьей клеткой» – это винт индукционного двигателя переменного тока, термин, широко используемый в инженерии. Все конструкции с «беличьей клеткой» имеют цилиндр, закрепленный на валу, внешне напоминающий клетку-колесо, в которой бегают белки или другие мелкие животные. Термин *running rabbit* или просто *rabbit* является разговорным термином, обозначающим голубовато-белые проблесковые маячки, установленные вдоль взлетно-посадочных полос в аэропортах. Ежесекундные вспышки света создают эффект белого светового шара, перемещающегося вдоль взлетно-посадочной полосы. Образ кролика возникает из-за цвета огней и скорости их перемещения. Так как эту метафору по сходству нельзя классифицировать ни как образную, ни как поведенческую, ее следует описывать как динамическую метафору по сходству.

На основе проведенного анализа можно сделать вывод, что метафорические термины, областями-источниками которых послужили тело человека и животные, относятся к классу метафор по сходству. Хотя и не в одинаковой степени, мотивация как метафор по взаимосвязи, так и метафор по сходству может относиться к эмпирической мотивации. Не имея возможности опираться на опыт, мы не могли бы установить сходства по форме, цвету или функции между элементами области-источника и области-цели. Анализ профессиональной коммуникации выявляет, что межязыковые и межпредметные метафоры и метафорическая мотивация обусловлены не культурными различиями, а концептуальными системами рассматриваемых областей. Авиация является скорее поликультурным профессиональным сообществом с установленными правилами, применяемыми ко всем его членам, чем сообществом представителей отдельных культур и языков. Универсальность эмпирической мотивации делает возможным проецирование из области-источника «тело человека» во все специализированные предметные области. Хотя животные образуют довольно однородную лексическую предметную область, отдельные элементы этой области являются зависимыми от той или иной культуры, а так же от той среды, в которой находится то или иное профессиональное сообщество, использующее профессиональный язык. В этом смысле именно предметная область ограничена нашим культурным опытом и средой.

Литература

1. Grady, J. A typology of motivation for conceptual metaphor: Correlation vs. resemblance. // *Metaphor in cognitive linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1999. pp. 79-100.
2. International Civil Aviation Organization. Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements (2nd ed.). Montreal, Quebec, Canada, 2010. Available on-line at: http://www.zhaw.ch/fileadmin/user_upload/zhaw/centre_for_aviation_language/ICAO_9835.pdf.
3. Kovecses, Z. *Metaphor – A practical introduction* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press, 2010.
4. Lakoff, G. *The contemporary theory of metaphor*. // *Metaphor and thought*. - Cambridge: Cambridge University Press, 1993, pp. 202–251.
5. Ostroški Anić, A. *Running Rabbits and Shoulder Markings: Metaphorical Terms in Specialized Knowledge // Linguistics, Culture and Identity in Foreign Language Education*. – 1st ed. – Sarajevo : International Burch University, 2014. pp. 160-164.
6. Ruiz de Mendoza Ibanez, F. *The role of mappings and domains in understanding metonymy*. // *Metaphor and metonymy at the crossroads* (2nd ed.) Berlin, New York: Mouton de Gruyter. J., 2003, pp. 109–132.
7. Temmerman, R. *Towards new ways of terminology description: The sociocognitive approach*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.
8. Tercedor, M., Lopez Rodriguez, C. I., Marquez Linares, C., & Faber, P. *Metaphor and metonymy in specialized language*. // *A cognitive linguistics view of terminology and specialized language*. - Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2012, pp. 33–72.
9. Urena Gomez-Moreno, J. M. *Metaphor in specialized language: an English-Spanish comparative study in marine biology* (Doctoral dissertation). 2011. Available on-line at: <http://hera.ugr.es/tesisugr/19655095.pdf>.
10. Urena, J. M., & Faber, P. *Reviewing imagery in resemblance and non-resemblance metaphors*. // *Cognitive Linguistics* 21(1), 2010, pp. 123–149.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.003

Самойлова С.П.

Кандидат филологических наук, доцент-исследователь,

Российский университет дружбы народов

К ПРОБЛЕМЕ СМЫСЛОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕРЕДАВАЕМЫХ СООБЩЕНИЙ ТЕКСТА**Аннотация**

Статья посвящена исследованию равновесных двуязычных текстов и определению смыслового потенциала передаваемых сообщений. Смысловой потенциал передаваемых сообщений возникает в процессе взаимодействия индивидов и моделируется на примере переводов текстов, эквивалентных по содержанию. Эквивалентные тексты исследуются как единицы общения, как источник порождаемой и интерпретируемой смысловой информации. Излагаются принципы и методика информативно-целевого анализа двуязычных текстов. Инструментом исследования является разработанный «метаалфавит», состоящий из бесконечного набора символов.

Ключевые слова: взаимодействие, информационный аспект, энтропия, метаязык, текст.

Samoilova S.P.

PhD in Philology, associate professor researcher,

Peoples' Friendship University of Russia

THE PROBLEM OF TRANSMITTED TEXT MESSAGES SEMANTIC POTENTIAL**Abstract**

The paper investigates the equilibrium bilingual texts and the definition of the semantic potential of the transmitted messages. Semantic potential of transmitted messages occurs by reacting the interaction between individuals, and modelling by the example of translations of texts that are equivalent to the content. Equivalent texts are studied as a communication unit, as the source of generated and interpretable semantic information. The principles and methods of informative-target analysis of bilingual texts are presented in this paper. The instrument of the study is developed "meta-alphabet", which consists of an infinite set of symbols.

Keywords: interaction, information aspect, the entropy, meta-language, text.

Введение

Человеческую природу взаимодействия можно исследовать множеством способов. В нашей работе представлена описательная модель взаимодействия индивидов в психолингвистическом и информационном аспектах. Метод описания, также, как и средства анализа исследуемого объекта, могут подбираться двояко – либо это метод и/или средства теории, задающей цель описания (в нашем случае это анализ взаимодействия индивидов в рамках теории информации и теории деятельности), либо это привнесенные методы и/или средства, разработанные в других аналитических системах. В последнем случае названные средства выступают в качестве метаязыка описания, или той моделирующей систем, в рамках и на уровне которой будут осмысливаться единицы анализа объекта, подлежащего изучению. Предлагаемый подход связан с пониманием взаимоотношения между языком, мышлением и культурой. Существуют различные мнения, одно из которых представлено тем, что все языки похожи, и поэтому не придают значения их многообразию. Другое, тем, что между языками существуют принципиальные различия, и поэтому их носители не способны по-настоящему понять друг друга.

Методология исследования

В статье описаны прикладные возможности объединения результатов нескольких дисциплин, таких как социальная семиотика, психолингвистика и информатика. Предлагаемая нами модель описания базируется на параметрических данных, которые подлежат сопоставлению и является обоснованием применимости методов математической статистики к информационно - трансформационной деятельности индивида, направленной на восприятие языковой информации. Впервые было показано, что человеческие языки имеют сходство, основанное не на общей культуре и истории, а на общих особенностях человеческого познания и коммуникации [1]. Основу описательной модели составляют положения о том, что языки различаются по типовым признакам и введение параметрических данных дает возможность сгруппировать некоторые различия в сравнительно устойчивые парадигмы, которые не возникают случайно под влиянием конкретной истории или культуры [1]. В статье представлены закономерности взаимодействия живых систем (индивидов), базирующиеся на минимальной энтропии, необходимой для трансформации информации в процессе коммуникации. Организация живых систем обусловлена генетически, заложенные генетические детерминанты едины для всех живых систем. Принцип организации живых систем аналогичен принципу кодирования ДНК [4]. Психолингвистический аспект взаимодействия живых систем (индивидов) рассматривается на уровне интеллектуальных структур между:

- отправителем, создателем и инициатором целевого сообщения и
- получателем, декодирующим сообщение в соответствии с целью отправителя.

Взаимодействие индивидов будет считаться состоявшимся при выполнении основных принципов взаимодействия и составляющих аспектов понятия информации. Эта задача решается путем моделирования соединения действий индивида, связанных с осмыслением и переработкой информации при использовании результата осмысления и переработки информации индивидом- переводчиком в процессе перевода с языка на язык.

Текстуальные отношения – это прежде всего иерархические семантико –смысловые отношения, поэтому в качестве критерия, определяющего место того или иного элемента в системе отношений, должен быть критерий осмысленности воспринимаемого сообщения [5].

В статье описан процесс взаимодействия живых систем, который был искусственно сгенерирован на примере переводов текстов, эквивалентных по содержанию. Принцип организации текстов, их кодирование детерминировано и присуще всем языкам [6]. Непосредственно составляющие текста – лексические единицы, являются носителями

смысла по Г. Фреге [7]. В текст заложена цель создателя (автора), обусловленная смыслом. Процесс перевода, в нашем случае, представляет собой взаимодействие живых систем – отношения между отправителем и получателем и направлен на достижение цели: получение смысла. Инструментом исследования явился разработанный «метаалфавит», состоящий из бесконечного набора символов, включающий всевозможные алфавиты в качестве подмножества и введенная «контемпорарная» энтропия. В результате исследования были получены количественные данные, на основании которых делается предположение, что уменьшение энтропии является необходимым условием для осуществления процесса взаимодействия живых систем.

Психолингвистический аспект взаимодействия индивидов базируется на трех основных принципах, а именно:

1. Принцип пяти уровней: Цель взаимодействия живых систем - достижение плоскости семантики при передаче информации от отправителя к получателю, т.е. точное определение сферы, для которой понятие информации будет иметь силу. Для полной характеристики понятия информации рассматриваются и объединяются пять аспектов: статистика-синтаксис-семантика-прагматика-апобетика, [8] являющиеся основным условием взаимодействия живых систем (в дальнейшем, как для отправителя, так и для получателя).

2. Принцип кодирования: Информация представляется (формулируется, посылается, накапливается) посредством соответствующего кодирования. Из отдельных знаков условной системы, например, алфавита, составляются слова – код. Из этих слов, за которыми, по договоренности, закреплён смысл, согласно установленным правилам грамматики, составляются предложения (синтаксис), являющиеся носителями семантической информации.

3. Принцип заместительной функции: Характерным свойством информации в смысле нашего определения является функция замещения. Информация сама по себе не является предметом или событием, для этого имеются закодированные знаки, выполняющие замещение [8].

В статье кратко интерпретируются вышеназванные аспекты, описываемые при помощи разработанной модели и рассматривается процесс создания сообщения – текста. В психолингвистическом смысле формированию текста предшествует внутренняя речь, являющаяся важным и универсальным механизмом умственной деятельности и сознания индивида. Внутренняя речь – начальный момент порождения речевого высказывания, его «внутреннее программирование», с помощью которой происходит логическая переработка сенсорных данных, их осознание и понимание в определенной системе понятий [3]. Восприятие живой системы базируется на способности психики к определенным видам деятельности, актуализируемой в ситуациях, вплетенных в определенный контекст лингвистической и нелингвистической практики [2].

Материалом исследования послужили переводы текстов на русском и немецком языках, являющихся эквивалентными по своему содержанию. (Процесс перевода текстов с одного языка приближен к процессу взаимодействия живых систем, что в некотором смысле облегчило исследование). Структура языка анализируется на основе вычисления относительных частот появления знаков на примере коротких и длинных фрагментов переводов текстов русского и немецкого языков. На основании информации, заложенной в исследуемых текстах, вычисляется энтропия сообщений. Энтропия – это числовое выражение упорядоченности структуры. При этом крайне удобно, что результатом расчета является одно числовое значение, которое больше нуля. Таким образом мы производили элементарные логические операции (сравнения) над результатами. Кроме того, как следует из информатики, энтропия очень хорошо характеризует информационную нагрузку сообщения, т.е. чем плотнее поток информации, тем ближе он к «хаотическому», случайному набору битов. Таким образом, мы оценивали информационную нагрузку сообщения, находя его энтропию. Отметим далее, что в качестве единицы информации были использованы также отдельные буквы, буквосочетания и слоги. Такой анализ дал количественную оценку хорошо известных и повсеместно принятых методов, основанных на наблюдении ограниченности в выборе следующего слова во фразе, например, после слов «я читаю» может следовать только вполне определенное слово, например, «вывеску», «книгу», но никак не «воздух». Анализ энтропии с формальной точки зрения позволил характеризовать информационную нагрузку текста. Например, если мы составим текст из одного, постоянно повторяющегося слова, например, «мать», то его энтропия будет сильно отличаться от энтропии среднего текста, т.е. она будет близка к нулю, т.к. никакая информация таким текстом не передается. Кроме того, анализ энтропии букв, выявил глобальные изменения в статистике употребляемых букв, что имело большое значение для определения категории текста. Отсутствие буквы в тексте может влиять на его энтропию. Следующим критерием высокой информационной «нагруженности» явилось использование иностранных, заимствованных слов в тексте, как например, в текстах различного функционального стиля – в медицинском тексте, где использование «специфических» слов и терминов нарушило естественный для языка звуковой процесс, который влияет на статистику использования букв, где более редкие буквы языка, например, «з» из-за подобного смещения начинают употребляться чаще, что приближает их вероятностную картину к «хаотической», а, следовательно, увеличивают энтропию. Далее, мы проводили анализ информационно-трансформационных процессов, а именно рассматривали поверхностную и глубинную структуры. Поверхностная структура – это специфический для данного языка (немецкого и русского языков) вероятностный паттерн в употреблении букв. Действительно, языки тяготеют к использованию устоявшихся буквосочетаний: для русского языка это приставки, суффиксы и окончания, для немецкого – это артикли, предлоги и суффиксы. В связи с этим, нами был установлен «специфический» для данного языка паттерн, который мы рассматривали при анализе псевдослучайных последовательностей слов. При рассмотрении глубинной структуры, т.е. при изменении ее вероятностного паттерна при использовании более обширного словаря, в нашем случае, научный стиль медицины, или наоборот, ограниченного, разговорного словаря, было установлено, что глубинная структура намного «тоньше» поверхностной и незначительно влияет на вероятностную картину употребления букв. Анализ и сравнение переводов немецкого и русского языков проводился на основе избыточности кодирования сообщений, т.е. разностью между максимальной энтропией и энтропией сообщения для конкретного языка, где было установлено, что немецкий и русский языки значительно отличаются друг от друга по параметрам относительной энтропии, однако, энтропии для текстов различной сложности слабо зависели от сложности текстов. Энтропия немецкого оригинального текста

составила: -243,64, а его перевод на русский язык: -221,85, в коротких сообщениях: -249,20, русский язык: - 220,84, перевод реакций с немецкого языка: -249,60, перевод реакций с русского языка: -217, 85. В разных языках отличие по энтропиям составило 1,1 раза. Таким образом, для немецкого языка была обнаружена слабая зависимость энтропии от сложности текста, которая исчезала в русских эквивалентах. Это зависело, как и предполагалось, от более высокой избыточности кодирования немецкого языка по сравнению с русским языком. Анализируя эти результаты, делается предположение, что существует глубинная количественная характеристика культурных текстов, показывающая их информационную «нагруженность». Так как из текстов была убрана вся понятийная информация (предложения, слова), вычисляемая информация явилась скрытой и непосредственно не воспринимаемой. Было установлено, что эта информация устойчиво повторяется по всему разнообразию культурных текстов, в основе которого при осмыслении информации заложено перераспределение энтропии, происходящее на разных уровнях восприятия. «Понимание» отдельного элемента информации соответствует также уменьшению энтропии для сообщения, содержащего эту информацию, запоминание также соответствует уменьшению энтропии, но уже на межэлементном уровне мозг пытается выявить логические связи между новой и запомненной информацией. На следующем уровне взаимодействия трансформационная обработка информации тоже направлена на уменьшение энтропии. Действительно, информация обрабатывается путем трансформации сложных языковых конструкций в атомарные. Существует несколько видов сложных конструкций, тогда, как атомарные, имеют вполне определенный и устойчивый вид. Таким образом, из нескольких допустимых конструкций, каждая из которых встречается в языке с некой отличной от нуля вероятностью, создается унифицированная конструкция, т.е. на конструктивном уровне энтропия уменьшается до нуля [6].

Вывод

Приведенные данные показывают общую тенденцию в сравниваемых переводах, т.е. разностью между энтропиями множества знаков, представленных на длинных отрезках текстов и одним знаком можно передать смысл всего предложения. Использованный метод анализа через энтропию с формальной точки зрения позволил характеризовать информационную нагрузку текста. Анализ энтропии формально соотнесенных знаков в двух языках выявил изменения в статистике употребляемых знаков, что имело большое значение для определения категории текстов. Вопрос об определении качества потерь при передаче смысла и возможности их минимизации остается открытым.

Моделируя текст как образ коммуникативно-познавательной деятельности и избирая в качестве заменяемой единицы знак, мы рассматривали в качестве единицы информации «вес» знака в семантико-смысловой структуре текста.

Заключение

Взаимодействие живых систем на уровне языка, в частности, на уровне знаков, отражает в мире смысловых мегабайтов процесс самоусложнения организма и обретения новых качеств. Несомненно, все формы живой природы в процессе взаимодействия друг с другом стремятся не только к уменьшению хаоса своих информационных систем, но и к уменьшению хаоса окружающей среды, индикатором которого является энтропия. Проведенное исследование и сформулированная на основе полученных статистических данных интерпретация подтвердили гипотезу о самоорганизующемся характере языка как системы. На основании сравнения системных параметров и избыточности немецкого и русского языков, сделано предположение об «истинности» передачи смысловой информации с одного языка на другой словами или понятиями через распределение энтропии, которое происходит на разных уровнях мышления и сознания и связано с коммуникацией, усвоением и передачей информации в процессе взаимодействия индивидов.

Литература

1. Бейкер М. Атомы языка: Грамматика в темном поле сознания. Пер. с англ./Под ред. О.В. Митрениной, О.А. Митрофановой.- М.: Издательство ЛКИ, - 272 с. С.37.
2. Витгенштейн Л. Заметки о «Золотой ветви Фрезера» //Историко-философский ежегодник. М., 1989 б, С.31.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982-1984. С.54.
4. Гаряев П.П. Волновой генетический код. М., 1997.- 108с.: ил. С.12.
5. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология: Учебное пособие / Под ред. и с предисл. А.А. Леонтьева. Вступ. ст. Е.М. Акимкина. Изд. 2-е, доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – С.57.
6. Самойлова С.П. Принципы взаимодействия между автором и интерпретатором. Вестник Тверского Государственного Университета. Серия «Филология». Выпуск 11, 2007. С. 215-218.
7. Фреге Г. «Логика и логическая семантика: Сборник трудов/Пер. с нем. Б.В.Бирюкова под ред. З.А.Кузичевой: Учебное пособие для студентов вузов» — М.: Аспект Пресс, 2000. — 512 с.
8. Gitt W. Ordnung und Information in der Technik und Natur. In: Am Anfang war die Information. Gräffeling (Resch KG) 1982, S. 171-211

References

1. Bejker M. Atomy jazyka: Grammatika v temnom pole soznaniya. Per. s angl./Pod red. O.V. Mitreninoj, O.A. Mitrofanovoj.- M.: Izdatel'stvo LKI, - 272 s. S.37.
2. Vitgenshtejn L. Zametki o «Zolotoj vetvi Frjezera» //Istoriko-filosofskij ezhegodnik. M., 1989 b, S.31.
3. Vygotskij L.S. Sobr. soch.: V 6 t. M.: Pedagogika, 1982-1984. S.54.
4. Garjaev P.P. Volnovoj geneticheskij kod. M., 1997.- 108s.: il. S.12.
5. Dridze T.M. Jazyk i social'naja psihologija: Uchebnoe posobie / Pod red. i s predisl. A.A. Leont'eva. Vstup. st. E.M. Akimkina. Izd. 2-e, dop. – M.: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009. – S.57.
6. Samojlova S.P. Principy vzaimodejstvija mezhdu avtorom i interpretatorom. Vestnik Tverskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Serija «Filologija». Vypusk 11, 2007. S. 215-218.
7. Frege G. «Logika i logicheskaja semantika: Sbornik trudov/Per. s nem. B.V.Birjukova pod red. Z.A.Kuzichevoj: Uchebnoe posobie dlja studentov vuzov» — M.: Aspekt Press, 2000. — 512 s.
8. Gitt W. Ordnung und Information in der Technik und Natur. In: Am Anfang war die Information. Gräffeling (Resch KG) 1982, S. 171-211

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.151

Тауснева А.С.

ORCID: 0000-0002-4466-818X, Аспирант,

Балтийский Федеральный Университет им. И. Канта

**ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ МЕТАФОРЫ «РУИНЫ» В РОМАНЕ Т. МАККАРТИ
«КОГДА Я БЫЛ НАСТОЯЩИМ»****Аннотация**

Цель данной статьи – осуществить анализ постмодернистской метафоры «руины» в романе современного английского писателя Тома Маккарти на базе лингвокогнитивного подхода. Данный подход представляется необходимым, так как расширяет доказательную базу, позволяет выявить определенные закономерности и структурировать выявленные элементы. Руина выступает в данном анализе сферой-мишенью и репрезентируется набором лексем. Лингвокогнитивный анализ позволяет обозначить основные метафорические модели исследуемого текста и их фреймо-слотовую структуру.

Ключевые слова: лингвокогнитивный анализ, метафорическая модель, постмодернизм, руина.

Tausneva A.S.

ORCID: 0000-0002-1825-0097, Postgraduate student,

Immanuel Kant Baltic Federal University

**LINGVO-COGNITIVE ANALYSIS OF THE “RUIN” METAPHOR IN THE NOVEL “REMAINDER”
BY T. MCCARTHY****Abstract**

The aim of the article is to analyze the “ruin” as a metaphor in the novel “Remainder” written by a modern English writer Tom McCarthy on the basis of the lingvo-cognitive approach. This approach is considered necessary as it expands the evidence base, identifies certain patterns and structures the elements identified. Ruin is a target domain in the analysis and is represented by a number of lexemes. Lingvo-cognitive analysis marks the key metaphorical models of the text and their frame and slot structure.

Keywords: lingvo-cognitive analysis, metaphorical models, postmodernism, ruin.

Метафора «руины» зародилась в лоне постмодернистской философии для выражения социально-культурного кризиса личности, переставшей воспринимать мир в его «целостности, преемственности и гармоничной упорядоченности» [1, с. 498]. Мир предстает как хаос, децентрированное и лишённое ориентиров пространство, «поле иерархически неупорядоченных фрагментов» [2, с. 205]. Фрагментарность в постмодернизме выступает как довлеющий принцип организации пространства, будь то реального или художественного, проявляется в разорванности смысла, в хаосе значений.

Современный английский писатель Т. Маккарти в своем романе «Когда я был настоящим» затрагивает многие аспекты постмодернистской эстетики. Однако именно метафора «руины», обнаруживающая себя в первую очередь в оригинальном названии романа (“Remainder”) – в переводе «остатки», «останки», «руины»), пронизывает все уровни текста и является идейно- и сюжетообразующей.

С целью более глубокого и структурированного анализа метафоры «руины» в романе «Когда я был настоящим», целесообразно рассмотреть данную постмодернистскую метафору в ракурсе когнитивистики и сделать ее мишенью метафорической экспансии.

Ниже представлен анализ текста, выполненный с точки зрения лингвокогнитивного подхода, с обозначением доминантных концептуальных сфер, метафорических моделей и их фреймо-слотовой структуры.

1) В рамках мегасферы HUMAN BEING видится целесообразным выделить фрейм HUMAN MIND, из которого вытекает метафорическая модель HUMAN MEMORY IS A RUIN.

Перечислим входящие в данную модель слоты:

1. “memory loss”: “I have no memory of it: no imprint, nothing” [4, p. 205]; “no-space of complete oblivion” [Там же, р. 6].

2. “lapse of memory”: “...my memory had gone and only slowly returned-in installments...” [4, p. 75-76]; “...vague memory...” [Там же, р. 181]; “...my mind’s patterned surfaces...” [Там же, р. 213]; “...your memory was knocked off-kilter by the accident” [Там же, р. 75].

3. “recollection”: “...looking at this crack in the plaster when I had a sudden sense of déjà vu” [Там же, р. 60]; “unearthing the same evidence, the same prints, marks and tracings” [Там же, р. 175]; “Odd things were unearthed, bits of memory that must have been floating around like the fragment of bone inside my knee” [Там же, р. 213].

2) При анализе метафорической модели CIVILIZATION IS A RUIN следует выделить фрейм CATASTROPHE, в который входят следующие слоты:

1. “plane crash”: “Jetsam. All these little bits, repeating” [Там же, р. 214]; “...our planet[...]it was stalling, nose-diving towards the ground, whose surface area was crumpling like old tin” [Там же, р. 144]; “The plane became a pillow ripping open” [Там же, р. 255]; “The image of the plane dehiscing played across my mind again” [Там же, р. 258].

2. “global disaster”: “...signature of the world’s very first disaster” [Там же, р. 281]; “...scene of a disaster, a catastrophe” [Там же, р. 162].

3. “breakage”: “The whole area seemed to be silently zinging, zinging enough to make detectors, if there’d been detectors for this type of thing, croak so much that their needles went right off the register and broke their springs” [Там же, р. 261].

4. “accident”: “...what the accident had left” [Там же, р. 6].

3) Ввиду особой специфики данного исследования, видится уместным выделить мегасферу MATTER, как идейно образующий корень анализируемого романа, и на ее основе подробнее рассмотреть метафорическую модель MATTER IS A RUIN.

Стоит подчеркнуть, что в данной метафорической модели наиболее полно отразился весь постмодернистский дух, с его отказом от идеи целостности, с его принципиальным тяготением к фрагментации, с его «недоверием к «тотализирующему синтезу»» [Цит. по: 3, с. 415], в склонности к «акцентированию «разломов» и «краев» и т.д. [Там же.].

Выделим фрейм OBJECT и входящие в него слоты:

1) “entrails”. Данный слот находит выражение при описании героем вывернутых наружу предметов, разорванных связей материи, молекулярно-точных внутренних составляющих какого-либо объекта: “...fleshy bits of plaster...” [4, p.9]; “Like a sponge. Flesh. Bits” [Там же, p. 257]; “...blood[...]had these bits in it, these grains and lumps” [Там же, p. 277].

Герой пытается даже препарировать, «вскрывать» звук, словно обнажая обертоновый ряд: “The pianist’s chords stretched out, elastic, like elastic when you stretch it and it opens up its flesh to you, shows you its cracks, its pores” [Там же, p. 210]; “The sound [of the shotgun] was elongated, stretched out so much that it became soft and porous, so it seemed to have slowed down” [Там же, p. 265].

2) “crack”. В начале романа пролом в стене, замеченный героем, становится инспирирующим объектом, тем механизмом, который будет руководить всем ходом развития сюжета. Созерцание руин объекта (“crack in the wall” [Там же, p. 75]) даже вызывает в герое чувство deja vu: “It all came down to that: the way it ran down the wall, the texture of the plaster all around it, the patches of colour to its right. That’s what had sparked the whole thing off” [Там же, p. 62-63]. Герой жадно рассматривает плоть, поврежденную огнестрельным ранением: “...parts of his flesh had broken through the skin and risen” [Там же, p. 271].

3) “parts”. Большое значение имеет образ эскалатора, разобранного на части, произведшего сильный эмоциональный эффект на героя: “These ones [escalator’s parts] had been dis-articulated, and were lying messily around a closed-off area of the upper concourse” [Там же, p. 17]. Как земля, так и небо часто представляются герою поделенными на части: “two high-up aeroplanes were slicing it [the sky] into segment [Там же, p. 142]”.

4) “cut”. Фрагментарность, обрывочность памяти героя приводит к тому, что он многие вещи воспринимает и замечает лишь в срезе, в деформированном препарированном виде, наблюдая слои и части: “Chewing gum, cigarette butts and bottle tops had been distributed randomly across the area[...]If you were to cut out ten square centimetres of it[...]you’d find so much to analyse, so many layers, just so much matter” [4, p. 187]; “I saw it in my mind again: the plane became a pillow ripping open, its stuffing of feathers rushing outwards, merging with the air” [Там же, p. 255].

Таким образом, проведенный выше лингвокогнитивный анализ текста, показал, как на лексико-семантическом уровне проявляется в романе постмодернистская метафора «руины». Можно заключить, что данная метафора является одним из факторов, формирующих смысловое ядро романа, его идейно-образным элементом.

Процесс разрушения сознания героя симптоматичен с точки зрения заданного вектора постмодернистской культуры, рассматривающего мир как дезорганизованное и децентрированное пространство. Герой романа инфицирован идеей современной цивилизационной гиперреальности, с ее неспособностью разграничить реальность и фантазию, с ее тягой к внедрению новых симулякров и кажимостей. Метафора «руины» особенно остро отражает эсхатологические предчувствия постмодернистской эпохи, которые оказывают непосредственное влияние на текстовую реальность, с ее тенденцией к разложению форм, с идеей фрагментированного дискурса.

Литература

1. Новейший философский словарь. Постмодернизм / ред. и сост. А. А. Грицанов. – Мн.: Изд. В. М. Скакун, 2007. – 816 с.
2. Ильин И. П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. М.: Интрада, 1996. – 210 с.
3. Ильин И. П. Постмодернизм. Словарь терминов. М.: Интрада, 2001. – 384 с.
4. McCarthy T. Remainder. Richmond.: Alma Books, 2007. – 284 p.

References

1. Novejšij filosofskij slovar'. Postmodernizm / red. i sost. A. A. Gricanov. – Mn.: Izd. V. M. Skakun, 2007. – 816 s.
2. Il'in I. P. Poststrukturalizm. Dekonstruktivizm. Postmodernizm. M.: Intrada, 1996. – 210 s.
3. Il'in I. P. Postmodernizm. Slovar' terminov. M.: Intrada, 2001. – 384 s.
4. McCarthy T. Remainder. Richmond.: Alma Books, 2007. – 284 p.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.200

Токарева Г.А.

Доктор филологических наук,

Камчатский государственный технический университет

**ЖАНРОВОЕ МЫШЛЕНИЕ НОВЕЙШЕГО ВРЕМЕНИ И ПРОБЛЕМА РЕЗОНАНСНОГО ДИАЛОГА
В ЛИРИКЕ****Аннотация**

В статье рассматриваются особенности жанрового мышления новейшего времени и ставится проблема типологизации лирических текстов в связи с интенсификацией процесса разрушения жанровой системы литературы. В качестве альтернативной типологии предлагается использовать типологию, основанную на коммуникативном коде лирического текста. Оцениваются преимущества и недостатки вводимой типологии, и дается обоснование понятий «внешняя коммуникация» и «внутренняя коммуникация» применительно к лирическому произведению. Исследуются различные типы внутренней коммуникации в лирике, и вводится понятие резонансного диалога.

Ключевые слова: деструктуризация жанровой системы, коммуникативный код лирики, внешняя и внутренняя коммуникация, резонансный диалог.

Tokareva G.A.

PhD in Philology,

Kamchatka State Technical University

GENRE THINKING OF THE LATEST TIME AND PROBLEM OF RESONANT DIALOGUE IN LYRICS**Abstract**

In article features of genre thinking of the latest time are considered and the problem of lyrical texts' typologization in connection with an intensification of process of literature genre system distruction is put. As an alternative typology it is offered to use the typology based on a communicative code of the lyrical texts. Benefits and shortcomings of the entered typology are estimated, and reasons for the concepts «external communication» and «internal communication» in relation to lyrical verses are given. Various types of internal communication in lyrics are researched, and the concept of resonant dialogue is entered.

Keywords: destrukturization of genre system, communicative code of lyrics, external and internal communication, resonant dialogue.

Процесс деструктуризации лирических жанров, начавшийся в XIX веке, становится для лирики XX века тотальным явлением. В этой связи актуальной оказывается проблема поиска критериальных основ для формирования альтернативных жанровому типологическим рядам.

Традиционно жанровые модели лирики индивидуально-творческой эпохи исследователи пытаются выстроить на основе их сходства с каноническими жанрами, избирая жанровый канон в качестве точки отсчета для фиксации жанровых модификаций. Однако аналогия с закрепленными в жанрологии формами в условиях жанровой энтропии (это касается, в первую очередь, лирических текстов) едва ли способна разрешить проблему. Отсылка к канону жанра приобретает дополнительные художественные функции: стилизация, пародия, подчеркнутая эстетизация текста (придание ему «декоративности» особенно характерно для традиции Серебряного века). При этом вопрос о типологизации лирических текстов в индивидуально-творческую эпоху остается открытым, поскольку диалог литературы новейшего времени с жанровой традицией лишь поддерживает категорию жанра как исторически сложившуюся («память жанра»), но, по сути, разрушает жанровую модель в результате ее существенной модификации. Поддержание жанровой традиции в лирике становится формой своеобразной игры с категорией. Конвенциональность подобной ситуации ставит под сомнение сам факт необходимости сохранения жанрового подхода при типологизации лирических текстов индивидуально-творческой эпохи.

Всякая система стремится быть структурно оформленной. Структурирование – основной способ освоения мира человеческим сознанием. Жанр как форма художественного мышления, по мнению такого авторитетного исследователя, как М. М. Бахтин, является структурой, имитирующей целостность универсума, а, значит, тяготеет к завершенности формы. «Жанр есть типическое целое художественного высказывания», – утверждает ученый [8, с. 306]. Разрушение жанровой системы в таком случае приводит не только к поэтологической, но и онтологической энтропии. Однако тенденция к развеществлению жанровой системы очевидна. При этом процесс отказа от структурной определенности в типологизации художественных текстов – процесс сложный и неопределенный по своей длительности. Даже в периоды радикального разрушения традиционных художественных форм возникает необходимость некой альтернативной консолидирующей структуры. Периоды максимального освобождения от канонов парадоксально провоцируют возникновение ностальгии по несвободной форме. Поэтому жанр как формально-содержательная категория не спешит сдавать позиции. Жанровые формы подвергаются модификации; разрушенная жанровая система, словно гоголевская свитка, вновь собирается по частям, происходит реанимация отдельных жанров, однако следует помнить, что эта уже искусственная реанимация, она становится в значительной степени «аллюзией» [3, с. 11], игрой с жанровой формой, поэтической условностью, нежели полноценным продолжением жизни того или иного жанра нормативной эпохи.

Рассмотрим тезаурусный подход Вл. Лукова в жанрологии, который основан на принципе генерализации. В жанровую генерализацию, по Лукову, объединяются тексты, сходные по модусным или проблемно-тематическим характеристикам. Луков пишет: «Жанровая генерализация в этом случае означает процесс объединения, стягивания жанров (нередко относящихся к разным видам и родам искусства) для реализации нежанрового (обычно проблемно-тематического) общего принципа» [7]. Развивая мысль об изменении структурно-типологического принципа в

жанрологии в эпоху индивидуальных стилей, Луков отмечает далее: «На место ослабленных жанровых структур в качестве организующих центров приходят выработанные литературой в разные века и утвердившиеся в ней принципы философствования, психологизма, морализма, историзма, биографизма, документализма»[там же]. Таким образом, с точки зрения исследователя, жанровой генерализацией может быть сочтено, например, объединение таких художественных форм, как философский роман, философская драма, философская поэма.

В этом случае, возникает закономерный вопрос: зачем называть эти образования жанровыми, если логичнее их назвать, например, модусными или проблемно-тематическими генерализациями?

Указывая на все увеличивающуюся в новейшее время конвенциональность в отношениях «автор – текст – читатель», О. В. Зырянов предлагает обратить особое внимание на коммуникативный аспект лирики, и эта точка зрения нам близка. Зырянов пишет: «Как категория художественного мышления жанр – наряду с функциональным, генетическим и структурным аспектами – предполагает также аспект коммуникативный»[2].

Однако, вычленив этот коммуникативный аспект художественного текста, автор не делает его системообразующим. Его интересы пролегают в зоне проблемы эволюции жанра, и категория жанра для исследователя остается неприкосновенной, на чем он, собственно, настаивает, создавая свою «феноменологическую» теорию жанров.

Принципиальную коммуникативность уже архаической литературы отмечал С.С. Аверинцев: «Но чтобы быть раскрытым для сущностного диалога, надо как раз не довольствоваться, надо искать «источник жизни», «источник воды живой» (древнеевр. *mqwr hjjm*, *mqwr mjhm hjjm*) вне себя, в другом, будь этот другой человек или Бог, «я» должно нуждаться в «ты»[1].

Обращенность часто подразумевает односторонность коммуникации, ее потенциальность. Для лирической коммуникации эта потенциальность принципиальна: она отражает необходимое соотношение сольного и хорового начал в лирике. Сольное имеет смысл только тогда, когда апеллирует к хоровому, т.е. когда индивидуальная поэтическая мысль отражает всеобщее. Такая всеобщность потенциально диалогична, ибо выводит лирического субъекта к «другому», а акт «обнаружения Я в Другом» выводит на возможный уровень постижения бытия (К. Ясперс) Это делает художественную коммуникацию экзистенциально ценностным явлением.

М.М. Бахтин пишет: «Лирика – это видение и слышание себя изнутри, эмоциональными глазами в эмоционально голосе другого» [цит. по: 9, с.412]. «В основе лирики – ценностная встреча данного поэтического сознания и внешне данного мироздания», – отмечает В.И. Козлов [4, с.220].

Ю. Лотман вводит понятие «индексации» лирики. Превращение слов и образов в системе внутреннего языка в индексы трактуется ученым как внутренний язык (по Лотману, коммуникация Я – я). «Специфика и функции внутренней коммуникации в том, что она и на уровне речи отчетливо дискретна. Она вносит в сознание принцип и тип дискретности и способствует построению из текстов метатекстов [6, с.668]. Согласимся с этим: лирика индивидуально-творческой эпохи принципиально разомкнута и отчетливо дискретна. Процесс выстраивания метатекста на основе редуцирования традиционных конструкций речи (т.н. «индексации», по Лотману) весьма напоминает отказ романтиков от однозначности образов и переход на язык символов. Символ – лишь основа образа, зерно, которое в каждом индивидуальном сознании прорастает по-своему. Отсюда и открытая коммуникативность лирических текстов эпохи нового и особенно новейшего времени. Последнее отражено, как в зеркале, в коммуникативной структуре постмодернистского текста. Постмодернистский текст предельно «индексирован» за счет аллюзий и реминисценций, которые упрощают процесс коммуникации в условиях тотальной деконструкции текста.

Итак, говоря о коммуникативности лирики как основе для ее типологизации, выделим, прежде всего, три типа коммуникации: внутритекстовая, внетекстовая и интертекстовая. Внетекстовая коммуникация подразумевает восприятие лирического произведения как становящегося во времени и пространстве текста, который вступает в диалог с различными типами читательских сознаний. Интертекстовая коммуникация весьма специфична: это диалог «текста с текстом» (цитации, аллюзии, реминисценции, стилизации, пародии и т.п.). Интертекстовая коммуникация не тождественна явлению чужого слова, так как носителем чужого слова может выступать, например, персонаж, созданный воображением того же автора. Внутритекстовая коммуникация как самый сложный тип может быть разделена на изображенную и, условно говоря, «воплощенную».

Изображенная коммуникация – это сюжетные диалогические ситуации, непосредственно вводимые в текст. Коммуникация «воплощенная» есть диалог без формальных признаков диалога, но с обязательной адресацией (названным адресатом). Выбор воображаемого адресата и тема диалога – все это в пределах воли автора, именно поэтому названные параметры могут стать маркерами идиостиля. Этот случай (случаи) должны быть отнесены к сфере внутритекстовой коммуникации, хотя формально голос автора обращен за пределы текста по законам сосуществования в лирике хорового и сольного начал. Принципиальная разница заключается в том, что созданные воображением автора адресат несамостоятелен, он, как и изображенные персонажи, – порождение авторских представлений о воображаемом собеседнике. Рецепция же текста сознанием реального читателя воле автора уже не подчиняется. В этом главное различие.

Таким образом, лирическая коммуникация есть самовыражение, но всегда с выходом на «другого». Хор и соло появляются в лирике, прежде всего, в силу специфики эмоционального общения человека с человеком: эмоция, чтобы ее пережить, должна быть эксплицирована. А чтобы лирический текст приобрел художественную ценность, читатель должен угадывать в эксплицированном спектре эмоций совпадения. Следовательно, эмоциональное общение с лирическим текстом должно быть резонансным. По формальным признакам лирика может быть эготивной или апеллятивной, но, по сути, она апеллятивна всегда, поскольку должна иметь выход к «другому». В лирической коммуникации эту обязательность укрепляет еще и эмоциональность. Гедонистический эффект достигается за счет восприятия архетипической эмоции сквозь призму личностного переживания.

Коммуникативный потенциал лирики удваивается и утраивается за счет того, что она резонирует не только на уровне смысла, но и на ритмико-фонетическом уровне. Вплоть до того, что человек, как существо биологическое, откликается своими биоритмами на ритмическую гармонию стихотворного текста, чувствуя эту звуковую форму. Ю.М. Лотман, размышляя о связи ритмообразов в тексте с семантикой лирического высказывания, обращает внимание на «особую смысловую насыщенность» лирического текста, «совершенно незнакомую структурно неорганизованному тексту» [5].

Итак, лирика имманентно коммуникативна, так как активно вступает в диалог с эмоциональным сознанием читателя («хор» и «соло» в лирике). Лирика коммуникативна в силу ее предельной intersubjectности и стремления передать рефлексию автора (отражение «я» в «другом»). Лирика потенциально коммуникативна за счет ее ритмической организации, резонирующей с биологическими ритмами человека. Отметим еще один факт: лирика максимально экспрессивна, а, значит, тяготеет к риторическим формам самовыражения; риторизм же – это всегда публичность, обращенность к потенциальному слушателю – тоже специфическая коммуникативность. Это своеобразная «однаправленная» коммуникация, не являющаяся собственно диалогом (напомним, что «диалог» и «коммуникация» не должны восприниматься как тождественные понятия).

Все перечисленное дает необходимые основания для рассмотрения лирических текстов индивидуально-творческой эпохи как художественного пространства, организованного на основе различных типов коммуникации.

Возможен, как мы полагаем, параллельный способ типологизации лирики индивидуально-творческой эпохи на основе форм речевого воплощения. Однако этот принцип не тождественен идее «речевых жанров» М. М. Бахтина, поскольку речевые жанры, по Бахтину, связаны с их неотделенностью от ритуальной культуры, или форм организации бытовой речи (что для архаического периода практически одно и то же). Таким образом, теория Бахтина отсылает нас к началу «пути» жанра, а нас интересует конец этого пути. Впрочем, в этой закольцованности, возможно, находит воплощение универсальный закон «пульсирующего» развития.

Мы предлагаем использовать понятие коммуникативного кода для формирования типологических рядов лирических текстов индивидуально-творческой эпохи. Типология лирических текстов XX века может быть организована на основе различных форм речевоплощения, отражающих различные типы коммуникации: «я – я» (автокоммуникация), «я – другой» (диалог), «я – мы» (включение), «я – все» (интертекст).

Такой подход к систематизации лирических текстов новейшей эпохи оказывается возможным в условиях активно развивающейся теории коммуникации, с учетом нового взгляда на слово как амбивалентный с точки зрения коммуникативного процесса феномен. Поскольку эти образования не могут быть квалифицированы как классические жанры, то, возможно возникновение более крупных генераций, в рамках которых и реализуется тот или иной тип художественной коммуникации. Оговоримся, что типологизация художественного текста на основе его коммуникативного кода приложима в основном к лирическим произведениям и неактуальна для эпоса и драмы, что, безусловно, сужает возможности этого подхода, не дает ему права обрести универсальность. Этот коммуникативный код является лишь одним из способов упорядочения текстов различного типа, и эта типология не может в полной мере заменить типологию жанровую, скорее, будет существовать с ней рядом как некое дополнение, компенсирующее отчасти жанровую энтропию.

Литература

1. Аверинцев С.С. Риторика и истоки европейской литературной традиции [Электронный ресурс] URL: <http://www.booksonline.com.ua/view.php...> (дата обращения 10.06.2016).
2. Зырянов О.В. Логика жанровых номинаций в поэзии Нового времени. [Электронный ресурс] URL: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/logika-zhanrovyyh-nominatsiy-v-poezii-novogo-vremeni#ixzz2WhMdH0Di> (дата обращения 12.06.2015).
3. Иванюк Б.П. Генезис и эволюция жанра: версия обоснования // Жанрологический сборник. – Выпуск 1. – Елец: ЕГУ имени И.А. Бунина, 2004. – С.3-11.
4. Козлов В.И. Поэтика жанра. О жанровом анализе лирического произведения. Вопросы литературы. – Январь-февраль, 2011. – С.208-238.
5. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста: структура стиха // О поэтах и поэзии. СПб, 1996 [Электронный ресурс] URL: http://www.on4a.narod.ru/lotman_struktura_teksta_web (дата обращения 26.11.2009).
6. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство. – 704 с.
7. Луков Вл.А. Тезаурусные структуры понимания нового содержания: жанры, жанровые системы, жанровые генерализации [Электронный ресурс] URL: http://www.zpu-journal.ru/gum/new/articles/2007/Lukov_VI/2/ (дата обращения 31.05.2013).
8. Медведев П.Н. Формальный метод в литературоведении / Бахтин М. (под маской) Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка. Статьи. – М.: Лабиринт, 2000. – 640 с.
9. Сквозников В.Д. Лирический род литературы // Теория литературы, т. III, Роды и жанры. – М.: ИМЛИ РАН, 2003, – С.394-421.

References

1. Averincev S.S. Ritorika i istoki evropejskoj literaturnoj tradicii [EHlektronnyj resurs] URL: <http://www.booksonline.com.ua/view.php...> (data obrashcheniya 10.06.2016).
2. Zyryanov O.V. Logika zhanrovyyh nominatsiy v poezii Novogo vremeni [EHlektronnyj resurs] URL: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/logika-zhanrovyyh-nominatsiy-v-poezii-novogo-vremeni#ixzz2WhMdH0Di> (data ob-rashcheniya 12.06.2015).
3. Ivanyuk B.P. Genezis i ehvoluciya zhanra: versiya obosnovaniya // Zhanrolo-gicheskij sbornik. – Vypusk1. – Elec: EGU imeni I.A. Bunina, 2004. – S.3-11.
4. Kozlov V.I. Poehtika zhanra. O zhanrovom analize liricheskogo proizvede-niya. Voprosy literatury. – YAnvar;-fevral;, 2011. – S.208-238.

5. Lotman YU.M. Analiz poehticheskogo teksta: Struktura stiha // O poehtah i poehzii. – SPb., 1996. [EHlektronnyj resurs] URL: http://www.on4a.narod.ru/lotman_struktura_teksta_web (data obrashcheniya 26.11.2009).
6. Lotman YU.M. Semiosfera / YU.M. Lotman. – SPb.: Iskustvo. – 704 s.
7. Lukov VI.A. Tezaurusnye struktury ponimaniya novogo sodержaniya: zhan-ry, zhanrovyie sistemy, zhanrovyie generalizacii [EHlektronnyj resurs] URL: http://www.zpu-journal.ru/gum/new/articles/2007/Lukov_VI/2/ (data obrashcheniya 31.05.2013).
8. Medvedev P.N. Formalnyj metod v literaturovedenii // Bahtin M. (pod maskoj). Frejdzizm. Formalnyj metod v literaturovedenii. Marksizm i filosofiya yazyka. Statii. – M.: Labirint, 2000. – 640 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.034

Халина Н.В.

ORCID: 0000-0002-1825-0097, Доктор филологических наук,
Алтайский государственный университет**ЯПОНСКАЯ ГРАММАТИКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ***Аннотация*

В статье с учетом положений когнитивного материализма культуры рассматриваются особенности японской грамматики: топикализация и почтительное обращение. Топикализация и почтительное обращение как детерминанты культурной обусловленности японской грамматики полагаются лингвистической интерпретацией консенсуального домена, структурным каркасом которого в японской культуре общительности является когнитивный триплет wa-uti-ga-.

Ключевые слова: история языкознания, японская грамматика, культурная семантика, когнитивная лингвистика.

Khalina N.V.

ORCID: 0000-0002-1825-0097, PhD in Philology,
Altai State University**JAPANESE GRAMMAR FROM THE PERSPECTIVE OF CULTURAL CONDITIONING***Abstract*

In the article, subject to the provisions of a cognitive materialism of culture discusses the features of Japanese grammar: topicalization and respectful treatment. Topicalization and respectful treatment as determinants of cultural conditioning of Japanese grammar are examined as linguistic interpretation consensual domain, a structural frame which in Japanese culture is the cognitive triplet wa-uti-ga-.

Keywords: history of linguistics, Japanese grammar, cultural semantics, cognitive linguistics.

И. Хасигава [1] обращает внимание на то, что среди исследователей в области прагматики и социолингвистики распространено мнение: определенные лингвистические подсистемы некоторых языков не могут быть рассмотрены без соотнесения социальной принадлежности говорящего, терминов родства, формул обращения и языковой вежливости. К языкам, при изучении которых необходимо учитывать не только социальный и прагматический факторы, но и фактор культурной семантики, исследователь относит японский язык.

Ф. Манжали [2], опираясь на исследования У. Матураны [3] рассуждает о существовании лингвистических и нарративных форм, которые, являясь частью этнической культуры, устанавливают связь между физическим уровнем восприятия объекта и его культурной, а также и интерсубъективной репрезентациями.

Выявленная зависимость форм и репрезентаций становится основанием для выделения в качестве самостоятельного направления исследования культурных феноменов, объединяющего когнитивные и социальные науки, – когнитивного материализма культуры, который позволяет установить новые связи между когнитивными и социальными науками. Е. Свитцер [4] отмечает, что лингвистические структуры являются частью культуры, а метафорическое лингвистическое употребление – основанием для оформления культурных когнитивных структур.

Подобное утверждение соотносится с одним из основных постулатов когнитивного материализма культуры – ментальное движение от процедуры сигнификации (означивания местоположения предмета, явления как части когнитивного мира) к 'схеме', понимаемой в соответствии с философской традицией Им. Канта, определяет параметры когнитивного мира.

Понятие схемы 'schema' впервые введено в качестве технического термина Им. Кантом для обозначения единицы-посредника между логическими концептами и сенсорной информацией. Подобная единица позволила означить ментальные репрезентации, отражающие синаптические структуры-связанности, которые эмпирически формируются в мозгу и активируются в тех случаях, когда индивиду необходимо проанализировать новые ситуации или лингвистические задания, отождествляя их с уже имеющимися в его когнитивном мире паттернами.

Каждый организм, осуществляя действия в мире, становится согласно концепции У. Матураны, структурно «сцепленным» с определенными аспектами окружения, что мотивировано процессами эволюции и развития. Связи между специфическими качествами нейронной структуры организма и специфическими аспектами окружения конституируют его 'когнитивные домены' (cognitive domain). Индивиды, обладающие похожими когнитивными доменами, образуют 'сцепленные системы' ('interlocked systems') для того, чтобы взаимно ориентированные действия были нацелены на сохранение группы или вида. Подобные сцепленные системы в исследованиях У. Матураны именуются 'консенсуальными доменами' ('consensual domain'), или доменами согласования.

В японской культуре консенсуальный домен – домен сохранения вида и группы – моделируется в дискурсивной форме предложения. Интерпретация японского предложения, как утверждают Ю. Йошимура и Б. Макчинни [5], очерчивается четырьмя дополнительными, культурно обусловленными лингвистическими процедурами: созданием эллиптической субстантивной фразы, топикализацией, территориальным соглашением и почтительным обращением. Совместно эти четыре лингвистические процедуры конституируют уникальную систему культурной детерминации японской грамматики.

Будучи представленным в лингвистических структурах, консенсуальный домен характеризует японскую культурную семантику. Й. Хасигава [1] отмечает, что японское общество часто характеризуется в терминах группизм (*groupism*) и контекстуализм (*contextualism*), отражающих коллективную детерминацию ценностей. В последнее время исследование социальной семантики японской культуры связывается с лингвистическими феноменами.

Группизм и индивидуализм соотносится с такими характеристиками, как 'индивидуальная идентификация', 'погружение в группу', 'согласованность и лояльность групповым интересам', 'самоотверженность', 'индивидуальная ориентация на групповые интересы' 'консенсус' 'избегание конфликта между членами группы' [6]. Считается, что японцы экстремально чувствительны к контексту коммуникации и обеспокоены качеством социальной интеракции и взаимоотношений [7].

Начиная с книги «Хризантема и меч» (*The Chrysanthemum and the Sword*) [8], японское общество часто характеризуется как иерархическое. Это означает в большей степени вертикальную стратификацию институтов или групп институтов, чем горизонтальную стратификацию каст и классов. Каждая группа вертикально организована и базируется на патерналистских отношениях между начальником и подчиненными [9].

Групповую ориентацию японского общества отражает понятие ути (*uti*), которое означает 'то, что находится внутри'. Ути (*uti*) также используется для отражения в речи говорящего утверждения о собственном жилище, доме или семье. *Uti* также обычно ассоциируется с членом или членами группы ('insider(s)'). *Uti* является антонимом понятия *soto* – наружный/посторонний ('outside/outside'), в совокупности с которым конституирует основной организационный фокус самопонимания японца, его социальной жизни и языка [10].

Понятие *ути* (*uti*) мы полагаем в качестве ядра когнитивного триплета *wa-uti-ga*-, который следует рассматривать как структурный каркас консенсуального домена – системы сцепления сходных когнитивных доменов различных индивидов. В японской культуре говорящий должен постоянно выбирать между частицей *wa*, которая означает топикализацию, и частицей *ga*, которая выражает невыраженное средство. Ударение, которое делают японцы на этом контрасте, подчеркивает значимость дискурсивной связанности в японском речевом взаимодействии.

Д.Ю. Ошима [11] рассматривает *wa* в связи с изучением «упаковывающих» стратегий японской лингвистической культуры, продолжая исследования *wa* в качестве топик-маркера Х. Ноды [12], Дж. Фрая [13], К.Хейкука [14].

В целом ученые соглашались с тем, что *wa* имеет, по крайней мере, две функции – тематическую и контрастивную [15]. Однако по поводу тематической функции *wa* мнения разделились. Некоторые исследователи такие, как А. Миками [16], С. Кюно [17]; Х. Нода [12], П. Портер и К.Ябушита [18] считают, что *wa* маркирует топик. Другие исследователи – С.Е. Мартин [19], С. Оно [20], С. Макино [21] склоняются к мнению, что *wa* маркирует уже известную или фоновую информацию. *Wa* может указывать не только на позицию субъекта, но на позицию прямого и непрямого дополнения, темпорального и локативного модификатора и даже модифицировать номинальные элементы.

Предложения, взятые из работ Х. Ноды (1) и А. Миками иллюстрируют функциональный статус и дискурсивную роль частицы *wa*:

(1) а. *Kodomo-tachi-wa kare-o tsukutte-i-mas-u.*

дети-Pl – *wa* кэрри-Асс делать-Asp-Polite-Pres

'Дети делают кэрри.'

(*wa* указывает на субъект)

б. *Kar-e-wa kodomo-tachi-ga tsukutte-i-mas-u.*

кэрри-*wa* дети-Pl-Nom делать-Asp-Polite-Pres

'Что касается кэрри, то дети делают его'

(*wa* указывает на прямой объект)

с. *Kawara-de-wa kodomo-tachi-ga kare-o tsukutte-i-mas-u.*

берег реки-Loc-*wa* дети-Pl-Nom сугру-Асс делать-Asp-Polite-Pres

'На берегу реки дети делают кэрри'

(*wa* указывает на локативный модификатор)

(2) *Z-o-wa hana-ga naga-i.*

слон-*wa* нос-Nom быть. длинный-Pres

'Слон имеет длинный нос; Слон такой, что у него длинный нос'

(*wa* указывает на номинальный модификатор субъекта)

Исследователи грамматики языка приходят к выводу, что двухчастная структура «тема–рема» недостаточна для объяснения различных фактов естественных языков, и необходима, по крайней мере, в пара оппозиций: топик–комментарий и фоновая информация–фокус. Более того, в недавних исследованиях, стало общим местом соединять две оппозиции в одну трехчастную структуру, в которой топик рассматривается как часть фоновой информации К. Ламбрехт [22], Э. Волдувир и Э. Энгдал [23]. Д.Ю. Ошима разделяет эту точку зрения и выделяет в сообщении, передаваемым высказыванием, пять прагматических категорий: фокус, фон (фоновая информация), топик, заключительная фаза, комментарий.

(1) Фокус – информативный и новостной материал, материал, который, содержит открытую пропозицию поддерживаемую фоновым и/или контекстом дискурса.

(2) *Фон* – неинформативный и ожидаемый материал, материал, который позволяет открытой пропозиции быть завершённой фокусом.

(3) *Топик* – нечто существенное, представленное как то, о чем сообщение/послание, нечто существенное, что слушающие ожидают или на что направляется их внимание в соответствии с их требованием размещения информации.

(4) *Заключительная фаза* – дополнение топика в фон ((заключительная фаза = фон – топик) (tail = ground – topic).

(5) *Комментарий* – дополнение топика в высказывание (комментарий = связь + фокус) (comment = link + focus).

Наряду с топикализацией, культурная детерминация японской грамматики связывается с эллипсом, который играет важную роль в японской речевой коммуникации, поскольку позволяет говорящим максимизировать степень своего доверия к слушающему в условиях обыденной коммуникации и, соответствующим образом, сегментировать знания, необходимые для моделирования процесса коммуникации [24]. Кроме того, с помощью эллипсиса передается информация, касающаяся случайной информации и статусов, которые можно опустить при сообщении слушающему какой-либо значимой информации.

Как считают Т. Канайя [25], С. Кюно [26], А. Миками [27] японские предложения грамматичны и естественны без субъекта и объекта, иллюстрацией чему служат следующие примеры:

A: *shiroi neko mita?*

Видел белую кошку?

(Ты) видел белую кошку?

B: *un, mita.*

Да, видел.

Да, (я ее) видел.

В высказывании А отсутствует субъект, в высказывании Б отсутствуют и субъект, и объект. Т. Канайя признает оба предложения совершенно грамматичными, связывая подобные примеры с «опорной» природой японской культуры. Существующие в контексте японской речевой культуры предпочитают использовать при коммуникации выражения, которые описывают активность, действия, движения, т.е. формировать представление о способе расположения себя в контексте ситуации «здесь-и-сейчас». Говорящие на английском языке, в отличие от общающихся на японском языке, принадлежат к агентивному типу речевой культуры, в связи с чем сосредотачиваются больше на спецификации именных субстанциях, определяющих агентивную перспективу. Контрастирующие культурные особенности отражаются в контрастирующих грамматических чертах.

Японская грамматика для создания согласия позиций вступающих в коммуникацию субъектов использует два культурно обусловленных метода: метод «территориального» соглашения и почтительное обращение [5].

А. Камио [28, 29] показывает, что японская культура не приемлет вторжения на психологическую и физиологическую территорию другого. Подобное уважительное отношение к «пространству» другого фиксируется и грамматикой японского языка: глаголы и адъективы, которые описывают третье ментальное состояние человека должны быть употреблены в специальной форме. Для обозначения третьего лица в адъективах обычно используется *-garu*, глаголы в третьем лице используются в *-teiru* форме. Например, адъективы, подобные *hoshii* (желанный), *ureshii* (счастливый), *itai* (болезненный/ушибленный), используются с адъективным маркером третьего лица *-garu* и приобретают форму *hoshi-garu*, *ureshi-garu*, *ita-garu*. Глаголы, подобные *omou* (думать), *komaru* (беспокоиться) используются в *-teiru* форме – *omo-teiru*, *koma-teiru*. Использование этих маркеров достаточно для идентификации агента как некоторого третьего лица, даже в тех случаях, когда субъект опущен. Идентификация субъекта осуществляется на основе информации, извлекаемой из последующего контекста.

Вторая форма культурно обусловленного соглашения предполагает использование почтительного обращения и почтительных аффиксов глагола. Эти аффиксы могут использоваться в японском языке как с транзитивными, так и нетранзитивными глаголами. Глаголы с почтительным обращением не могут быть использованы относительно первого лица, они используются только для обозначения второго и третьего лица. Особенно важно использовать эти глаголы при обращении к лицу, находящемуся на более высокой ступени социальной иерархии.

«Почтительные» глаголы могут использоваться только по отношению к вышестоящему по службе или «вышестоящему» к говорящему в коллективе. Например, глагол *o-yomi-ninari-mashita* (вежливый префикс – ‘читать’ – почтительное обращение – прошедшее время) означает, что агент является начальником по отношению к говорящему. В этой форме присутствует и вежливый префикс *o*, и добавлено *ninari* после главного глагола перед маркером прошедшего времени. Форма *ninari* производная – результат сочетания *ni* + *naru*, значение ‘стать/становиться’.

Глагольные формы почтительного обращения описывают действия агента не прямым, а косвенным, то есть, более почтительным способом. Эта субъектно-почтительная форма не может быть использована, когда субъект или является говорящим, или подчиненным по отношению к говорящему, если не преследуется цель нанести обиду кому-либо.

Если сравнивать с территориальным соглашением, выбор почтительного обращения в качестве формы коммуникативного баланса осуществляется более часто. Это означает, что формы почтительного оформления архитектуры коммуникативного акта имеют более высокую прагматическую пригодность, чем языковые формы «территориального» соглашения-договора. Поскольку лингвистические маркеры субъекта часто опускаются в японском языке, то во множестве предложений формы почтительного соглашения-договора функционирует в качестве оставшегося надежного сигнала для интерпретации содержания предложения [30].

Рассмотрение японской грамматики в контексте культурной обусловленности позволяет выделить в ней черты художественно-публицистической, которая отвечает за конструирование форм среды обитания человека –

рационально-идеальных форм государственности, основанных на гармоничных и пропорциональных отношениях естественного человека и естественного мира. Объектом деятельности, в таком случае, становится естественное проявление сущности в масштабах общества, истории личности, актуализированное в коммуникативном импульсе всякой практической деятельности человека.

Основной коммуникативным импульсом человека является естественный разум, подсказывающий условия мира взаимодействия – когнитивного мира, на базе которых возможно прийти к соглашению, т.е. естественные законы. Естественные законы выступают в качестве базиса договора – коммуникативного акта, способствующего перенесению прав. Договор, согласно социальной теории Т. Гоббса [31], является прототипом всех форм общественной жизни, исполнение договора – фундаментом всех обязанностей, справедливости, общей морали.

Литература

1. Hasegawa Y. Linguistic Systems and Social Models: A Case Study from Japanese. URL: http://ist-socrates.berkeley.edu/~hasegawa/Social_Models/SocialModel.html (дата обращения 22.07.2016)
2. Manjali F. Culture and semantics // *Studies in Humanities and Social Sciences*. – Vol. V. – Pp.49-55.
3. Maturana H., Varela F. 1972. *Autopoiesis and Cognition*. – Dordrecht: D. Reidel. 1972.
4. Sweetser E. Metaphor, mythology, and everyday language // *Journal of Pragmatics*, 24. – 1995. – Pp. 585-593.
5. Yoshimura Y. Macwhinney B. Honorifics: A sociocultural verb agreement cue in Japanese sentence processing // *Applied Psycholinguistics*, 31 – 2010. – Pp.551–569.
6. Yoshino K. *Cultural Nationalism in Contemporary Japan*. – London: Routledge, 1992.
7. Lebra T. S. *Self in Japanese culture // Japanese Sense of Self*, – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – Pp. 105-120.
8. Benedict R. *The Chrysanthemum and the Sword*. – Boston: Houghton Mifflin, 1946.
9. Nakane Ch. *Japanese Society*. – London: Weidenfeld and Nicolson, 1970.
10. Bachnik J. Uchi/Soto: Challenging our conceptualizations of self, social order, and language // *Situated Meaning: Inside and Outside in Japanese Self, Society, and Language*. – Princeton: Princeton University Press, 1994. – Pp. 3-37
11. Oshima D. Y. On the So-Called Thematic Use of Wa: Reconsideration and Reconciliation // *23rd Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation*, pp.405–414. URL: <http://www.aclweb.org/anthology/Y09-1043> (дата обращения 22.07.2016).
12. Noda H. *Wa to ga [Wa and ga]*. – Tokyo: Kurosio, 1996.
13. Fry J. *Ellipsis and Wa-Marking in Japanese Conversation*. – New York: Routledge, 2003.
14. Heycock C. Japanese *-wa*, *-ga*, and Information Structure // *The Oxford Handbook of Japanese Linguistics*. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – pp.54-83,
15. Kuno S. Functional Sentence Perspective: A Case Study from Japanese and English // *Linguistic Inquiry* 3(3). – 1972. – Pp. 269-320.
16. Mikami, A. 1963. *Nihongo no ronri: Wa to ga [The logic of the Japanese language: Wa and ga]*. –Tokyo: Kurosio.
17. Kuno S. *Nihon bunp^o kenky^u [Studies of the Japanese grammar]*. –Tokyo: Taishukan, 1973.
18. Porter P., Yabushita K. The Semantics and Pragmatics of Topic Phrases. *Linguistics and Philosophy* 21(2), – 1998. – Pp.117-157.
19. Martin S.E. *A Reference Grammar of Japanese*. –Tokyo: Tuttle, 1975.
20. Ono S. *Nihongo no bunp^o o kangaeru [On the grammar of the Japanese language]*. –Tokyo: Iwanami, 1978.
21. Makino S. Japanese Grammar and Functional Grammar // *Lingua* 57(2). – 1982. – Pp.125-173.
22. Lambrecht K. *Information Structure and Sentence Form*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
23. Vallduvir E., Engdahl E. 1996. The Linguistic Realization of Information Packaging. *Linguistics* 34(3). – 1996. – Pp.459-519.
24. Clark H. *Using language*. – Cambridge: Cambridge University Press. 1996.
25. Kanaya T. *Nihongo ni shugo wa iranai [Japanese does not need a subject]*. – Tokyo: Kodansha, 2002.
26. Kuno S. *The structure of the Japanese language*. – Cambridge, MA: MIT Press, 1973.
27. Mikami A. *Zou wa hana ga nagai [Elephants have long noses]*. –Tokyo: Kuroshio, 1960.
28. Kamio A. The theory of territory of information: The case of Japanese // *Journal of Pragmatics*, 21. – 1994. – Pp.67–100.
29. Kamio A. Territory of information in English and Japanese and psychological utterances // *Journal of Pragmatics*, 24. – 1995. – Pp. 235–264.
30. Shibatani M. Shugo prototaipu ron [Subject prototype theory] // *Nihongo Gaku*, 4. – 1985. – Pp.4–16.
31. Гоббс Т. Левиафан, или материя, форма и власть государства церковного и гражданского// Гоббс Т. Избранные произведения в 2-х томах. – М.: Мысль, 1964. – Т.2. – С.43-678.

References

1. Hasegawa Y. Linguistic Systems and Social Models: A Case Study from Japanese. URL: http://ist-socrates.berkeley.edu/~hasegawa/Social_Models/SocialModel.html (дата обращения 22.07.2016)
2. Manjali F. Culture and semantics // *Studies in Humanities and Social Sciences*. – Vol. V. – Pp.49-55.
3. Maturana H., Varela F. 1972. *Autopoiesis and Cognition*. – Dordrecht: D. Reidel. 1972.
4. Sweetser E. Metaphor, mythology, and everyday language // *Journal of Pragmatics*, 24. – 1995. – Pp. 585-593.
5. Yoshimura Y. Macwhinney B. Honorifics: A sociocultural verb agreement cue in Japanese sentence processing // *Applied Psycholinguistics*, 31 – 2010. – Pp.551–569.
6. Yoshino K. *Cultural Nationalism in Contemporary Japan*. – London: Routledge, 1992.
7. Lebra T. S. *Self in Japanese culture // Japanese Sense of Self*, – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – Pp. 105-120.
8. Benedict R. *The Chrysanthemum and the Sword*. – Boston: Houghton Mifflin, 1946.

9. Nakane Ch. Japanese Society. – London: Weidenfeld and Nicolson, 1970.
10. Bachnik J. Uchi/Soto: Challenging our conceptualizations of self, social order, and language // *Situated Meaning: Inside and Outside in Japanese Self, Society, and Language*. – Princeton: Princeton University Press, 1994. – Pp. 3-37
11. Oshima D. Y. On the So-Called Thematic Use of Wa: Reconsideration and Reconciliation // *23rd Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation*, pp.405–414. URL: <http://www.aclweb.org/anthology/Y09-1043> (дата обращения 22.07.2016).
12. Noda H. Wa to ga [Wa and ga]. – Tokyo: Kurosio, 1996.
13. Fry J. Ellipsis and Wa-Marking in Japanese Conversation. – New York: Routledge, 2003.
14. Heycock C. Japanese -wa, -ga, and Information Structure // *The Oxford Handbook of Japanese Linguistics*. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – pp.54-83,
15. Kuno S. Functional Sentence Perspective: A Case Study from Japanese and English // *Linguistic Inquiry* 3(3). – 1972. – Pp. 269-320.
16. Mikami, A. 1963. Nihongo no ronri: Wa to ga [The logic of the Japanese language: Wa and ga]. –Tokyo: Kurosio.
17. Kuno S. Nihon bunp^o kenky^u [Studies of the Japanese grammar]. –Tokyo: Taishukan, 1973.
18. Porter P., Yabushita K. The Semantics and Pragmatics of Topic Phrases. *Linguistics and Philosophy* 21(2), – 1998. – Pp.117-157.
19. Martin S.E. A Reference Grammar of Japanese. –Tokyo: Tuttle, 1975.
20. Ono S. Nihongo no bunp^o o kangaeru [On the grammar of the Japanese language]. –Tokyo: Iwanami, 1978.
21. Makino S. Japanese Grammar and Functional Grammar // *Lingua* 57(2). – 1982. – Pp.125-173.
22. Lambrecht K. Information Structure and Sentence Form. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
23. Vallduvir E., Engdahl E. 1996. The Linguistic Realization of Information Packaging. *Linguistics* 34(3). – 1996. – Pp.459-519.
24. Clark H. Using language. – Cambridge: Cambridge University Press. 1996.
25. Kanaya T. Nihongo ni shugo wa iranai [Japanese does not need a subject]. – Tokyo: Kodansha, 2002.
26. Kuno S. The structure of the Japanese language. – Cambridge, MA: MIT Press, 1973.
27. Mikami A. Zou wa hana ga nagai [Elephants have long noses]. –Tokyo: Kuroshio, 1960.
28. Kamio A. The theory of territory of information: The case of Japanese // *Journal of Pragmatics*, 21. – 1994. – Pp.67–100.
29. Kamio A. Territory of information in English and Japanese and psychological utterances // *Journal of Pragmatics*, 24. – 1995. – Pp. 235–264.
30. Shibatani M. Shugo prototaipu ron [Subject prototype theory] // *Nihongo Gaku*, 4. – 1985. – Pp.4–16.
32. Gobbs T. Levafan, ili materiya, forma i vlast gosudarstva cerkovnogo i grazhdanskogo// Gobbs T. Izbrannye proizvedeniya v 2-x tomakh. – M.: Mysl, 1964. – T.2. – s.43-678.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.117

Цопанова Р.Г.¹, Качмазова Е.С.²¹Доктор филологических наук, доцент кафедры осетинского языка и литературы,²Кандидат филологических наук, доцент кафедры осетинского языка и литературы,
ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова»*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 16-01-00001***КАТЕГОРИЯ ЧИСЛА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В СИСТЕМЕ СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ****Аннотация**

Предметом исследования в данной статье является число имени существительного как стилистическое и стилизирующее средство. Стилистические свойства числа характеризуются с учетом лексико-грамматических разрядов существительных. Варианты формы единственного и множественного числа имени существительного в осетинском языке указывают на развитие осетинского языка в направлении универсализации этой грамматической формы и сохранении ее национального своеобразия.

Так, вещественные и собирательные существительные в осетинском языке, как и в русском, могут иметь обе формы числа. В осетинском языке множественное число получает сниженную окраску или используется для выражения интенсивности действия, силы проявления признака. Существительные в единственном числе используются как метафоры, которые могут иметь обобщенное значение. Абстрактные существительные во множественном числе зачастую получают дополнительное семантико-стилистическое содержание, характерное для осетинской разговорной речи.

В разговорной речи и просторечии конкретные и отвлеченные существительные, а также заимствованные из русского языка слова имеют свой способ образования множественного числа. В зависимости от этого они получают постоянную стилистическую маркированность.

Субстантивированные причастия, образованные от глаголов при помощи суффиксов -д, -ст, -т, во множественном числе имеют эмоционально-оценочную окраску или выражают неполноту проявления признака. Сложные формы глагола, образованные от таких причастий, сохраняют эти свойства.

Фамилия мужчины в осетинском языке используется в единственном числе при прибавлении к имени родителя слова фырт (сын). Фамилия мужчины или женщины в осетинском языке принимает форму множественного числа при прибавлении к ней слов ус (женщина), лæппу (мальчик) и др. Форму множественного имеют многие прецедентные имена.

В составе фразеологизма существительное может использоваться вместо множественного числа в единственном, что придает фразеологизму разговорную окраску.

В определении формы числа существительного значительную роль играет определенность или неопределенность предмета. Для выражения неопределенности существительных во множественном числе в осетинском языке используется местоимение *йедтæ* (другие).

Литературные и разговорные варианты числа существительного обогащают язык и тем самым его коммуникативные возможности – в официальной и неофициальной речи.

Ключевые слова: число существительного, стилистическое значение, универсализация грамматической формы, национальное своеобразие.

Tsopanov R.G.¹, Kachmazova E. S.²

¹PhD in Philology, Associate professor of the department of the Ossetian language and literature,

²PhD in Philology, Associate professor of the department of the Ossetian language and literature,

Federal State Educational Institution of Higher Professional Education

"North Ossetian State University named after Costa Levonovich Khetagurov"

CATEGORY NUMBER OF NOUNS IN THE SYSTEM OF STYLISTIC MEANS

Abstract

The subject of the research in this article is the number of a noun and as a stylistic means of trailblazing. Stylistic properties of numbers are characterized by taking into account the lexical and grammatical classes of nouns. Options singular and plural noun in the Ossetian language point to the development of the Ossetian language towards the universalization of the grammatical form and the preservation of its national identity.

So, the real and collective nouns in the Ossetian language, as well as in Russian, can have both forms of. The Ossetian language plural gets reduced or coloring is used to express the intensity of the action, force manifestations characteristic. Nouns in the singular is used as a metaphor that can be generalized value. Abstract nouns in the plural often receive additional semantic and stylistic content, is characteristic of the Ossetian speaking.

In colloquial speech and vernacular concrete and abstract nouns, as well as borrowed from the Russian language words have a method of forming the plural. Depending on this, they receive constant stylistic markedness.

Substantivized participle formed from verbs with the suffix -e, -cm, -m, in the plural are emotionally-estimated color or express incomplete manifestation of symptoms. Sophisticated forms of the verb formed from such participles retain these properties.

Last man in the Ossetian language is used in the singular form when added to the name of the parent word *fyrt* (son). Last man or woman in the Ossetian language takes the plural form when added to her words *mustache* (woman), *læppu* (boy) and others. Plural form has many names precedent.

As part phraseologism noun can be used instead of the plural the singular, which makes phraseologisms conversational color.

In determining the form of the noun plays a significant role or item uncertainty. To express the uncertainty of plural nouns in the Ossetian language used pronoun *yedtæ* (other).

The literary and colloquial variants of the noun enrich the language and thus its communication capabilities - in the formal and informal speech.

Keywords: the number of the noun, the stylistic value, universalization of grammatical form, national identity.

Имена существительные, наряду с глаголами, составляют основу большинства текстов. Они не являются семантико-структурной частью только глагольных односоставных предложений. В осетинском языке существительное имеет грамматические категории падежа, числа, одушевленности и неодушевленности.

Предметом исследования в данной статье является число имени существительного как стилистическое и стилистическое средство. Стилистические свойства числа (единственного и множественного) следует характеризовать, учитывая «лексико-грамматические разряды существительных, собственно конкретных, отвлеченных, собирательных, вещественных и др.» [3, с. 299].

Закономерность употребления существительного в единственном или множественном числе может иметь универсальный и национальный характер, что мы видим на примере осетинского языка.

Так, существительные с вещественным значением в осетинском языке имеют те же особенности, что и в русском языке: могут иметь форму множественного числа для того, чтобы указать различные сорта или виды веществ [5, с. 132]. Они образуют специальную лексику, используемую в научных текстах: *технические масла*, *сæкæртæ* (сахара), *ссæдтæ* (муки), *мæнæутæ* (пшеницы), *бензинтæ* (бензины), *сырх æмæ урс æрзæттæ* (черные и красные руды), *змистæ* (пески), обозначать количество вещества *чайтæ цымдыстæм* (будем пить чай). В осетинском языке показателем множественного числа является суффикс -т.

Использование конкретных и вещественных существительных в единственном числе в обобщенном значении имеет также универсальный характер: *Ель – дерево смолистое; Фæндаг дурæй байдзаг* (Дорога наполнилась камнем).

С единичными существительными в осетинском языке могут употребляться неопределенно-количественные числительные *бирæ* (много), *чысыл* (мало) *Бирæ чиныг бакасти* (букв.: Много книга прочитал). И синонимичное ему предложение: *Гыцыл чиныг нæ бакасти* (букв.: Мало книга не прочитал). В русском языке это существительное должно стоять во множественном числе (много (мало) книг...). *Бирæ хъуыдыйадмæ цалдæр здахты акодта* (Каз. Мел.) (букв.: Ко многому предложению возвращался по несколько раз).

Собирательные существительные в осетинском языке, хотя и выражают неделимое целое, могут иметь форму множественного числа: *дзыллæ* (народ) – *дзыллæттæ* (массы), *фос* (скот) – *фостæ* (скоты) (Г.С.), *æхца* – *æхцатæ* (деньги), *ур* – *ураеттæ* (осетины), *уырыс* – *уырыссагтæ* (русские). В определенной речевой ситуации собирательное

существительное, употребляясь вместо единственного числа во множественном, может получить сниженную оценочность и в этом качестве закрепиться в разговорной речи: *адам (народ, люди) – адамтæ (люди): Адамты цастытæ-иу йæ уелæ баззасты, йæ саулохаг бæхыл куы хъазыд, уæд* (Кул. С.). (*Глаза людей не могли оторваться от него, когда он играл на своем саулохском скакуне*). В нейтральной речи *адам* в данном предложении должно быть в единственном числе.

Собирательные существительные могут быть синонимами в единственном и множественном числе, в том числе в метонимическом значении: *сых* (ед. ч.) – *сыхбæстæ* (мн. ч.) (*Сых ын раттың зад* (букв.: *Улицы* (т. е. соседи, которые принимают участие в празднике) *даст* (в предложении – *дают*) ему солод). – *Хæдзары хицау арвиты хонæг сыхбæстæм* (букв.: *Хозяин дома посылает за улицей* (за теми, кто принимает участие в празднике).

В функции метонимии существительное чаще бывает в единственном числе: – *Хъауырбег архайын райдыдта, – дзырдтой хъæу* (Кул. С.) (*Каурбек начал действовать, – говорило* (в предложении – *говорили*) село. Глагол стоит во множественном числе, так как речь идет о жителях села.

Конкретные существительные, нейтральные в стилистическом отношении, становятся оценочными словами в зависимости от того, какие ассоциации они у нас вызывают. Например, такие: *мад* (мать), *ныййарæг* (родитель), *фыдыбæстæ* (отчизна), *фыдгул* (враг), *туджджын* (кровник) и др.

У существительных единственного числа в осетинском языке, как и во многих других языках, может развиваться метафорическое значение, хотя оно возможно и во множественном числе: *рувас* (лиса), *цæргæс* (орел), *стъалы* (звезда): *Зындонь гуырæн рухс зады цæсгом! / Бæлон нæ – сынт! Уæрыччы цармы бирæгъ!* (Шекспир) (*Уродившегося в аду лицо светлого ангела! / Не голубь – ворон! В шкуре ягненка – волк!*).

Конкретное существительное может при метафоризации получить обобщенное значение: *Дæ бон ныккалай, дуне, кæд цы лæг дæ!* / *Нæ уыныс, нал, гормон, дæ фындзæй дарддæр* (Хост. 3.) (*Пропать тебе, мир, что ты за мужчина! / Не видишь дальше своего носа*).

Если абстрактные существительные используются во множественном числе, подобно конкретным существительным, то они зачастую получают дополнительное семантико-стилистическое содержание: могут указывать на определенное качество, эмоцию, свойство, принимать характерные для разговорной речи эмоционально-оценочные свойства. На русский язык их не всегда можно перевести точно или адекватно: *арфад* (глубина) – *доны æрфытæ* (глубины воды), *амонд* (счастье) – *амæндтæ* (*Амæндтæ уарæг дæлæмæ æрхауæд. – Раздающий счастье* (в предложении имеет форму мн. ч. числа) *пустъ низвергнется*), *мæт* (переживание) – *мæттæ* (переживания) (*Уыцы мæтты цур уæ мæттæ ницы сты* (Брит. Елб.) (*Рядом с этими переживаниями ваши переживания – ничто*); *Уымæй аразгæ сты йæ ристæ* (боли) *æмæ йæ цинтæ* (радости) *се 'ппæт дæр* (Пл. Гр.) (*От него зависят ее боли и радости*). В данном случае содержательно предполагается использование абстрактных существительных в единственном числе.

В просторечии некоторые отвлеченные существительные имеют свой способ образования множественного числа: к слову во множественном числе прибавляется еще неопределенное местоимение *йедтæ* (прочее): *уарзт* (любовь) – *уарзтыæ* (*уарзтытæ*) *йедтæ ныуадз* (оставь любовь (букв.: любви) и прочее).

Отвлеченные существительные в осетинском языке, как и в русском, используются во множественном числе для выражения «интенсивности действия, силы проявления признака» [2, с. 230] или конкретизации предмета: *уазалы лæууын* (стоять на холоде) – *зымæгон уазалтæ* (зимние холода); *исты хъарм ыл скæнут* (оденьте во что-нибудь теплое) – *хъæрмттæ йыл аварут* (положите на него теплое (в предложении – теплые).

Субстантивированные причастия, образованные от глаголов при помощи суффиксов *-д*, *-ст*, *-т*, во множественном числе получают эмоционально-оценочную окраску – насмешки, недовольства, досады, презрения (*дæ кæстытæ* (фыстытæ) *мæ æрдаемæ нæ цæуынц* (мне не нравятся твои посматривания (писания), *цы бæдтытæй бад* (как сидит, букв.: какими сидениями сидит), *хæрдтытæ* (букв.: поедания), *цы цæрдтытæй ацæрдтæн* (каким житьем пожил, букв.: какими жизнями пожил), а также могут выражать неполноту проявления признака в семантике слова (*æмбыдтытæ* (гниль), *лæдæрстытæ* (протекания), *кусагдæртæ* (более работающие), *хæрзконддæртæ* (более красивые), *æвæрстытæ* (отборные) и др. Сложные формы глагола, образованные от этих субстантивированных причастий, имеют различные эмоционально-оценочные свойства, которые придает глаголу его именная часть во множественном числе: *Зæрдæйæн маст у:* *адам цæргæ куы кæныны, уæд мах та цæрдтытæ кæй кæнæм* (Дзас. Муз.) (*Сердцу тяжело, что люди живут, а мы поживаем*); *Сдзырдтытæ сæм кодта* (Сказал им лишнее); *Цыдæртæ афыстытæ кодта* (Что-то написал).

Конкретные существительные, образованные при помощи суффиксов *-ыг*, *-ыд*, *-аг*, во множественном числе имеют по два и более варианта: 1) нейтральный и разговорный: *хъæздыджытæ* – *хъæздзгытæ* (богачи), *рæдыдтытæ* – *рæдыдтæ* (ошибки), *дыккæдзыгтæ* – *дыккæдзгытæ*, *золлагтæ* – *голдзгытæ* (мешки); 2) нейтральный и просторечный: *мигæнæнтæ* – *мигæнæттæ* (посуда), *æрвадæлтæ* – *æрвадтæ* (братья) (Каз. Мел.), *фæсонтæ* – *фæсæттæ* (спины). Правильными в этих примерах являются первые варианты [6, с. 57-58].

Для характеристики красоты девушки в народно-поэтической речи во множественном числе используются названия небесных светил. Они закрепились в художественной речи как изобразительно-выразительное средство: *Хуртæ æмæ дзы мæйтæ касты* (С ее лица смотрели солнца и месяцы – про девушку). В причитании эта пара используется в единственном числе: *Хур æмæ Мæйы фæстæ кæугæ æмæ дзыназгæйæ куы баззæдтæн* (Хет. Н., Хабл. С.) (*После Солнца и Луны я осталась, плача и стенаю*).

Единичные предметы, собственные имена и географические названия могут иметь форму множественного числа, «когда берутся неопределенно, т.е. когда имеется в виду, что речь идет не только о данном единичном» наименовании, но и о других, которые не перечисляются» (1, с. 126). Неопределенность этих существительных в осетинском языке обозначается неопределенным местоимением *йед* во множественном числе *йедтæ* (прочие): *мæлæттæ йедтæ* (смерти и прочие), *Алагиртæ йедтæ* (Алагирь и прочие).

Форму множественного числа принимают прецедентные имена. Концептуальное содержание таких имен актуально для носителя культуры народа. Прецедентными становятся имена исторических деятелей, народных героев, мифологических, литературных персонажей и др. [7]: *ног Васотæ (новые Васо)* (Василий Абаев, известный иранист, исследователь проблем осетиноведения, автор нескольких словарей), *Сослантæ (Сосланы)*, *Батрадзтæ (Батразы)* – герои «Нартовских сказаний»: *Нырма Сослантæ сты нæ фæйнæгфæрстæ, / Нæма курæм Батрадзтæ дæр æфстау* (Хост. 3.) (*Пока наши сильные – Сосланы, / Не просим Батразов тоже взаимы*).

Фамилии мужчин, женщин в осетинском языке передаются во множественном числе с прибавлением к ним слов *ус (женщина)*, *чындз (невестка)*, *чызг (девочка; девушка)*, *лæппу (мальчик)*, *сывæллон (ребенок)*: *Калоты ус (женщина Калоевых)*, *Къомайты чындз (невестка Комаевых)*, *Томайты лæппу (мальчик Томаевых)* [1, с. 129]. Фамилия употребляется во множественном числе и тогда, когда нужно указать хозяина домашнего животного: *Козыртты бæх (конь Козыревых)*, *Бутаты куыдз (собака Бутаевых)*.

Во множественном числе употребляется фамилия, когда речь идет о целой родословной: *Цопантæм хорз фæсивæд рæзы (У Цопановых растет хорошая молодежь)*.

Собственные имена существительные употребляются во множественном числе, когда 1) речь идет о нескольких лицах, носящих одно имя; 2) группа людей называется именем одного из этой группы; 3) семья называется именем одного из членов семьи (1, с. 127).

Существует два варианта использования множественного числа в именах и фамилиях. Например, можно сказать *Верæтæ (Веры)* – *Верæатæ (Вера и другие)*, *Цопантæ – Цопанатæ (Цопановы)*. Во вторых вариантах перед суффиксом множественного числа вставляется гласная *а*. Происхождение этой вставки не находит пока объяснения, но оба варианта считаются правильными.

Фамилия мужчины используется в единственном числе при прибавлении к имени родителя слова *фырт (сын)*: *Томайы-фырт (Томаев – сын Томая)*, *Абайы-фырт (Абаев – сын Абая)*. Фамилия женщины не указывается в такой форме.

Разговорные варианты появляются у ряда заимствованных из русского языка слов во множественном числе: *макароны – макъаронтæ – макъарæттæ* (разг. вар.), *стол – стъолтæ – стъæлтæ* (разг. вар.).

Число сказуемого при конкретном существительном в функции подлежащего зависит от определенности или неопределенности существительного: *Хъуыстысты мæргъты зарджытæ (Слышались песни птиц)*, *Фæндæгтыл фæзынди æнахуыр адæймæгтæ (На дорогах появились (в предложении – появились) необычные люди)*.

Во фразеологизме существительное (как компонент фразеологизма) может использоваться вместо множественного числа в единственном: *Чиыныгкæсæг хъус æмæ цæст фæсты* (Дзас. Муз.) (*Читатель превращается в ухо и в глаз* (т.е. «становится внимательным»)) или вместо единственного числа – во множественном: *Алы кънйаз дæр-иу йæ цæстытæ ахаста Асанакъойыл* (Хет. Н., Хаб. С.) (*Каждый князь обычно окидывал взглядом (букв.: обводил глазами) Асанакъо (имя девушки)*). Указанные варианты являются разговорными.

Использование числа существительных в различных вариантах обогащает язык и тем самым его коммуникативные возможности – в официальной и неофициальной речи.

Стилистическая дифференциация форм числа «увеличивает информационную емкость языковых знаков, поскольку формируется новый компонент содержания знака – стилистическая маркированность» (4, с. 44).

Можно сделать вывод, что варианты формы единственного и множественного числа имени существительного в осетинском языке указывают на развитие осетинского языка в направлении универсализации этой грамматической формы и сохранении ее национального своеобразия.

Литература

- Багаев Н.К. Современный осетинский язык. Ч. I (фонетика и морфология). – Орджоникидзе, 1965.
- Голуб И.Б. Стилистика русского языка. – М.: Айрис-пресс, 2002.
- Кожина М.Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими: Учеб. пособие. – Пермь, 1972.
- Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика: Пособ. для студ. – М.: Аспект Пресс, 1996.
- Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка: Учебн. пособие. – М.: Высшая школа, 1974.
- Тахъазты Х.А. Ирон æвзæджы æркæсинаг фæрстытæ // Ирон ныхасы культурæ. – Орджоникидзе, 1989.
- Цопанова Р.Г. Прецедентные имена как средство формирования национально-культурных стереотипов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. С. 252.

References

- Bagaev NK Modern Ossetian language. Part I (phonology and morphology). - Ordzhonikidze 1965.
- Golub IB The style of the Russian language. - M.: Iris Press, 2002.
- Kozhin MN About speech systemic scientific style compared to some others: Proc. allowance. - Perm 1972.
- Mechkovskaya NB Social Linguistics: A Handbook. for students. - M.: Aspekt Press, 1996.
- Rosenthal DE Practical stylistics of the Russian language: Training. allowance. - M.: Higher School, 1974.
- Tahazty HA Iron ævzædzy ærkæsinag færstytæ // Iron Nykhas kulturæ. - Ordzhonikidze 1989.
- Tsopanova RG Precedent names as means of formation of national and cultural stereotypes // Modern problems of science and education. 2015. № 2. S. 252.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.169

Юдаева О.В.

Кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник НИО (менеджмента качества образования)
Военного университета Министерства обороны РФ

ПРОЯВЛЕНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОЙ ФОЛЬКЛОРНОЙ КАТЕГОРИИ ФОРМУЛЬНОСТИ В ДУХОВНЫХ СТИХАХ

Аннотация

В данной статье анализируется один из фольклорных жанров - духовные стихи - в рамках формульной теории Перри-Лорда. Автор приходит к выводу, что формульность, основанная на принципе повторяемости, клишированности, – характерная черта исследуемого жанра фольклора, и выделяет специфические, свойственные именно этому жанру уровни формульности: композиционная, сюжетно-образная, ритмическая (мелодическая) и изобразительно-выразительная. Особое внимание обращает на себя синтаксическая фигура, присутствующая во многих духовных стихах, - гомеотелевт, описываются его виды.

Ключевые слова: формульность, фольклор, духовные стихи, клише, повторяемость, гомеотелевт.

Judaeva O.V.

PhD in Philology, associate professor, Senior Researcher,
Research Department (Education Quality Management)
of the Military University of the RF Ministry of Defense

THE MANIFESTATION OF THE UNIVERSAL FOLK CATEGORY BY FORMULAS IN RELIGIOUS POETRY

Abstract

This paper analyzes spiritual verses as one of the genres of folklore under the framework of formulaic theory by Peri-Lord. The author concludes that the formularity based on the principle of repetition and stamping is a characteristic feature of the studied folklore genre, and highlights the specific, peculiar to this genre levels by formulas: compositional, plot-shaping, rhythmical (melodic) and graphic-expressive. Particular attention is drawn to the figure of syntax, which is present in many spiritual poems called homeoteleutons.

Keywords: formularity, folklore, religious poems, clichés, repeatability, homeoteleut.

В настоящее время процесс глобализации охватил все сферы человеческой деятельности. Многие народы теряют национальную самобытность, ориентируясь на общие идеалы. Неслучайно в последние годы возрос интерес к исследованию устного народного творчества. Это объясняется тем, что фольклор – истинная кладовая, из которой можно почерпнуть большое количество этнографического материала (мировоззрение народа, морально-этические ценности, уклад жизни и т.д.).

Предметом рассмотрения в данной статье является формульность в одном из фольклорных жанров – духовных стихах, под которыми понимаются произведения устного народного творчества, стихи-песни на христианские мотивы. Самые ранние стихи, дошедшие до нас, датируются XV веком, однако наибольшее распространение они получили в XVII веке. Первоначально они исполнялись каликами переходными. Данный жанр очень интересен и своеобразен.

При изучении фольклорных жанров обращает на себя внимание их типизированность, клишированность. Здесь правомерно говорить о том, что все фольклорные жанры основаны на формульности, которая является универсальной категорией фольклора.

Данная категория была предложена американским исследователем М. Перри и развита А. Лордом. Теория получила название «формульная теория Перри-Лорда». Ученые определяют формульность как «группы слов, регулярно используемых в одних и тех же метрических условиях для выражения какого-либо необходимого понятия»¹. Они приходят к выводу, что, с одной стороны, в фольклорных сюжетах разных жанров наблюдаются общие места, что дает возможность предполагать некое единое развитие народов в разных культурах, но, с другой стороны, набор формул в каждой литературно-этнической традиции будет своеобразен, что объясняется специфичностью трудовой деятельности, особенностью жизнеобеспечения того или иного народа. Изучение фольклорных формул какой-либо этнической традиции позволяет увидеть национальную самобытность фольклорных памятников.

Объясняя происхождение формулы, А. Лорд считает, что она «может возникать двумя способами: сказитель либо помнит ее, либо образует по аналогии с другим выражением; и эти два способа не всегда можно разграничить». Таким образом, можно говорить о двух типах формул: собственно формулах, которые заучивались исполнителями, и формулах-моделях, построенных по существующим в том или ином жанре моделям.

В основе категории формульности лежит принцип повторяемости, под которым мы понимаем повторение (буквальное и вариативное) элементов текста. И действительно, формулы в духовных стихах повторяются из текста в текст.

Фольклорные формулы разнообразны: они отличны в каждом жанре. Клише переходят из одного духовного стиха в другой, показывая устоявшиеся представления о вечных вопросах мироздания: времени, пространстве; дают характеристику персонажам; изображают действительность и т.д.

Понятие формулы в лингвистике неоднозначно. Приведем несколько толкований данного термина.

Н.М. Герасимова под формулой понимает «структурно организованный отрезок повествования, закрепляющий определенный смысл в форме устойчивого стилистического оборота» [3, 73], Н.М. Ведерникова трактует формулу как «поэтические штампы, часто повторяемые в пределах одного текста» [1, 62]. Согласно О.А. Давыдовой, формула -

«устойчивое сочетание слов, состоящее не менее чем из двух знаменательных слов, неоднократно воспроизводимых в тексте» [4,12].

Приведенные определения свидетельствуют о неоднозначности понимания данного понятия. На наш взгляд, формульность – гораздо более широкое явление. Оно охватывает не только формальную сторону произведения, но и сюжетно-содержательную и ритмическую, поскольку духовные стихи, как и другие фольклорные жанры, пронизаны единством мотивов и однообразием ритмического рисунка. Возможно также, на наш взгляд, говорить и о композиционной формульности, которая выражается в типизированной структуре фольклорного произведения.

Остановимся на рассмотрении разных аспектов проявления универсальной фольклорной категории формульности в духовных стихах.

1. Композиционная формульность, под которой мы понимаем жестко заданную схему произведения.

Действительно, проанализировав композицию духовных стихов, мы находим тому подтверждение: как правило, структуру духовного стиха можно соотнести со структурой художественного произведения, в котором содержатся:

- экспозиция, указывающая на действующих лиц, место и время действия (*Во граде было в Иерусалиме, При царе было при Федоре, Жила царица благоверная Святая София Перемудрая*),

- завязка, содержащая описание необычных событий

- развитие действия, которые могут иметь трехразовое повторение

- кульминация – наивысшая точка развития сюжета

- развязка

- финальные формулы.

В рамках рассмотрения композиционной формульности необходимо, на наш взгляд, описать формулы с точки зрения их расположения относительно структуры произведения в целом. Выделяются инициальные, финальные и медиальные формулы. Как показывают наблюдения, набор инициальных и финальных формул конечен, что объясняется сильными позициями текста – началом и концом, в то время как медиальных – бесконечен. Последние – более разнообразны. Примерами инициальных формул могут служить следующие: «*Да с начала века животленного Сотворил Бог небо со землею...*», «*Во граде было в Иерусалиме При царе было при Федоре...*», «*С первого веку начала Христова Не бывало на Салым-град Никакой беды, ни позибели*». Примеры инициальных формул: «*Во веки его слава не минуется И во веки веков! Аминь!*», «*...да и Богу нашему слава Отныне и во веки веков, аминь*», «*Помолитесь, братиш, о моей душе грешной*».

2. Сюжетно-образная формульность, под которой мы понимаем повторяющиеся действия персонажей в определенном месте и при определенных обстоятельствах. Сюжеты распадаются на мотивы, под которыми мы, вслед за А.Н. Веселовским понимаем «простейшую повествовательную единицу, образно ответившую на разные запросы первобытного ума или бытового наблюдения» [2, 305].

Нами был выделен ряд повторяющихся в духовных стихах мотивов:

- испытание веры (*Покинь веру христианскую, Поверь веру латинскую! Молись моим богам кумирским; Ах же ты, Кирик младенец, Трехгодный без двух месяцев И мати твоя Улита! И ты поверуй о веру нашу, Поклонись нашим богам-идолам!*);

- мучения (*Вырывали глубок погреб. Глубины погреб 40 сажень, Ширины погреб 20 сажень. Посадил Егорья во глубок погреб; Повелел Егорья во котел сажать, Повелел Егорья во смоле варить; Они Божию церковь обступили, Много народу порубили; Восприму эту муку сам за веру, За всех православных христиан*);

- грехи (*Вы по-матерному не бранитесь, Мы за матерное слово все пропали; О горе всякому человеку хмельного пития испивати, Женскому полу и мужскому; Кто украдет или кто сожжёт, Али кто пустится на женский блуд*);

- утверждение христианства (*Воздай мне свое благословение, - Поеду я по всей земле светлорусской Утвердить веру христианскую!*); *Царь со радости он веры поверовал, Он создал свою заповедь великую; Они веровали веру святую*).

В духовных стихах наблюдается повторение образов, наибольшей частотностью отличаются:

- Иисуса, Богоматери, святых (*Сам Иисус Христос, сам Небесный Царь!; Спочивала я, Мать Божия, за престолом; За святителя Николу-чудотворца Бога молят*);

- земля (*Ой ты еси, мать сыра земля!; Не может ничто на земле вживе родиться; Растужилась, расплакалась матушка сыра земля*);

- город (*светлый град Костянтинов; во славном во граде Тифлисе*);

- змей (*Да на змее на трехглавьем, На трехглавьем змее огненным; змей огненный об двенадцати головах, об двенадцати хоботах*);

- неверные (*царь иудейский; силы жишовские; идет неверный Мамай-царь; злодей бусурманица*);

- церковь (*Во городе во Руссе стоит церковь соборная, Что соборная, богомольная; посылали своего сына Василья Во священную соборную Божию церковь*);

- ангелы (*Прилетали к ней да два ангела, Два архангела, два архангела; Посылает Господи по душу ее Ангелов Господних*);

- дьяволы (*Впереди у нее стоят два деймона, Проклятые, злые, огненные*).

3. Ритмическая (мелодическая) формульность

Б.В. Асафьев считает, что фольклор – «музыка устной традиции» [5, 82]. По мнению многих исследователей, ритм очень важен в произведениях устного народного творчества с их динамичностью, поскольку помогает создать стабильность. В духовных стихах ритмическая формульность проявляется в трехкратном повторении какого-либо элемента сюжета, в употреблении разного рода рифм, наиболее частотной из которых является перекрестная, а также в использовании аллитерации.

4. Изобразительно-выразительная формульность, под которой мы понимаем повторение одних и тех же изобразительно-выразительных средств. Наиболее часто в духовных стихах встречаются повторяющиеся

- сравнения (*змеи летит, яко гора валит; пошел по морю, яко по суху; христиане-то как свечки теплятся, А татары как смола черна*);
- эпитеты (*злы мучители, белокаменные палаты, горы высокие, сбруя ратная, святой отче*);
- анафоры (*За ним выходили все рабы его, За ним выносили все мед и вино; Не успел богатый двора перейти, Не успел богатый в саду погулять, Не успел богатый чары выкушать...; Святым Духом Лазарь, он сит пребывал, Святым Духом Лазарь ничем невредим*);
- повторы (*Душу Лазаря нечестивого, горделивого В когти страшные, в когти медные...; благовестите в колокола благовестные; к утренней заутрени благовестите*).

Отличительной чертой духовных стихов является гомеотелевт – синтаксическая фигура, представляющая эстетически мотивированный набор слов одной грамматической категории с одинаковыми флексиями или суффиксами, причем гомеотелевт проявляется только в ряду однородных членов.

Существуют различные классификации гомеотелевтов:

1. По расположению в тексте:
 - горизонтальный (*...послал он своих ключников-ларешников*);
 - вертикальный (*Станут распевати, Меня будут потешати, Христа Бога прославляти*);
 - смешанный (*Повелел тебя Владыко на небеса взяти; Хочет тебя Владыко исцелити и воскресити, А Салым-град разорити и победити*).
2. По расположению компонентов гомеотелевта:
 - дистантное (*Он его с хлебом-солью встречает, Божью иконой благославляет; Плачемся и рыдаем, На смертный час помышляем!*)
 - контактное (*О горе таковому, ленивому!; Явился столб красный, огненный*).
3. По морфологическому наполнению:
 - подлинный (*Она чем же, земля, изукрашена, Ино чем же земля понаполнена?; Вы голодного не накормливали, Вы жаждающего не напаявали*);
 - псевдогомеотелевт, для которого характерно сближение слов с похожими по звучанию окончаниями и суффиксами (*Пришел к богачу беднейший брат, Пришел к нечестивцу Лазарь-свят*).

Гомеотелевты выполняют ряд функций: функция перечисления, эмоционально-экспрессивная, оценочно-характерологическая, интонационно-ритмическая.

Подводя итоги исследования, мы приходим к выводу, что формульность, основанная на принципе повторяемости, - универсальное свойство фольклора. На примере изучения духовных стихов мы выделили различные аспекты формульности: композиционную, сюжетно-образную, ритмическую, изобразительно-выразительную.

Литература

1. Ведерникова Н.М. Из истории сказок. - М.: 1975.
2. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. М., 1989.
3. Герасимова Н.М. Формулы русской волшебной сказки.
4. Давыдова О.А. Традиционные языковые средства русской народной волшебной сказки (определенные сочетания, поэтические формулы). - М.: 1979.
5. Типологические исследования по фольклору. - М.: Наука, 1975.

References

1. Vedernikova N.M. Iz istorii skazok. - M.: 1975.
2. Veselovskii A.N. Istoricheskaya poetika. M., 1989.
3. Gerasimova N.M. Formuly russkoi volshebnoi skazki.
4. Davydova O.A. Tradicionnye yazykovye sredstva russkoi narodnoi volshebnoi skazki (opredelennye sochetaniya, poeticheskie formuly). - M.: 1979.
5. Tipologicheskie issledovaniya po fol'kloru. - M.: Nauka, 1975.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.164

Юдаева О.В.

Кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник НИО (менеджмента качества образования)
Военного университета Министерства обороны РФ

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ФРЕЙМЫ И ИХ ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В ЛИРИЧЕСКИХ СТИХОТВОРЕНИЯХ В.С. ВЫСОЦКОГО

Аннотация

В данной статье анализируется языковая репрезентация фольклорных фреймов, под которыми понимается структура фольклорных данных для представления стандартизированной ситуации, характерной для менталитета людей того времени в лирических стихотворениях Высоцкого. Исследуя соотношенность фольклорных фреймовых структур и произведений Высоцкого, мы можем наблюдать реализацию теории концептуальной интеграции, сформулированную Ж. Фоконье, М. Тернером и И. Суитсером в рамках американской когнитивной лингвистики: используя фольклорные фреймы в качестве исходного пространства, поэт с помощью определенных коннекторов создает собственное ментальное пространство, отличающееся оригинальностью.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, фольклорный фрейм, теория концептуальной интеграции, коннекторы.

Judaeva O.V.

PhD in Philology, associate professor, Senior Researcher,
Research Department (Education Quality Management)
of the Military University of the RF Ministry of Defense

FOLKLORE FRAMES AND THEIR LANGUAGE REPRESENTATION IN THE LYRIC POEM BY V.S VYSOTSKY

Abstract

This article analyzes the linguistic representation of folk frames, which are understood as the structure of folklore data presented in a standardized situation and are characteristic to the mentality of the people of that time in the lyrical poems of Vladimir Vysotsky. Exploring the correlation of folklore frame structures and works by Vladimir Vysotsky, we can observe the implementation of the theory of conceptual integration formulated by G. Fauconnier, M. Turner and J. Suitserom within the American cognitive linguistics: Using folklore frames as the original space, the poet with certain connectors creates own mental space, characterized by originality.

Keywords: cognitive linguistics, folklore frame, the theory of conceptual integration connectors.

По своему человеческому свойству и в творчестве он (Высоцкий) был очень русским человеком...менталитет русского народа Высоцкий выразил, как, пожалуй, никто другой, коснувшись при этом глубин, иногда уходящих очень далеко.

Ю. Трифонов

В последние десятилетия активно развивается когнитивная лингвистика, целью которой является описание процессов получения, обработки и хранения информации. В категориальный аппарат когнитивной лингвистики входят такие понятия, как концепты, фреймы, сценарии, скрипты, схемы, гештальты.

Предметом рассмотрения в данной статье является языковая репрезентация фольклорных фреймов в лирических произведениях одного из известнейших бардов XX века В.С. Высоцкого.

Понятие «фрейм» было введено американским исследователем М. Минским. Он исследовал проблемы искусственного интеллекта и способы представления знаний в электронно-вычислительных машинах и пришел к выводу, что вся система знаний о мире в памяти ЭВМ должна быть представлена в виде набора структурированных данных, представляющих собой стереотипные ситуации. Восприятие действительности происходит путем сопоставления новых данных с уже имеющимися в человеческом мозгу, в результате чего происходит категоризация – один из основных когнитивных процессов, при котором сознание «сводит бесконечное разнообразие своих ощущений и объективное многообразие форм материи и форм ее движения в определенные рубрики, то есть классифицирует их и подводит под такие объединения — классы, разряды, группировки, множества, категории» [4,62]. Прием категоризации базируется на законе экономии человеческих усилий.

Термин «фрейм» используется во многих областях знания: искусственный интеллект, социальные науки, программирование, видеографика. С недавних пор его взяла на вооружение лингвистика. Существует большое количество определений понятия «фрейм», но их все объединяет то, что он рассматривается как некая структурированная информация, хранящаяся в мозгу человека и необходимая для адекватной интерпретации текста, имеющего стандартное содержание: фрейм – это «структурированный фрагмент знания мира на каком-то его участке, сложившийся в сознании вокруг какой-то сущности как обобщенное суммарное представление о сфере ее бытования» [3,45].

Фрейм имеет ряд признаков:

- фрейм – определенная структура знаний о мире (по словам Н.Н. Болдырева, «модель культурно-обусловленного, канонизированного знания» [1,26]);
- главное условие существования фрейма – он должен быть известен определенной части человеческого общества;
- фрейм структурирует знания о стереотипной ситуации;
- он имеет конвенциональные признаки, что способствует быстрому восприятию фрейма любым членом общества.

Активизация фреймов при восприятии, и главное – при понимании, произведения может осуществляться как самим текстом, так и реципиентом. Это происходит в том случае, когда воспринимающий текст, улавливая какие-либо

отсылки к уже познанному, помещает текст в известную модель, тем самым интерпретируя ситуацию. Автор текста может сознательно или бессознательно это сделать, и от того, насколько адекватные языковые средства он для этого выберет, зависит степень активизации фрейма в сознании реципиента и, следовательно, постижение коммуникативного намерения автора.

В. Высоцкий, как многие писатели и поэты, в своем творчестве обращается к фольклорным фреймам, под которыми мы понимаем структуру фольклорных данных для представления стандартизированной ситуации, характерной для менталитета людей того времени. Иными словами, фольклорный фрейм – это совокупность определенных сюжетных ситуаций, героев, элементы фантастики, а также устойчивые выражения.

Исследуя соотношенность фольклорных фреймовых структур и лирических произведений Высоцкого, мы можем наблюдать реализацию теории концептуальной интеграции, сформулированную Ж. Фоконье, М. Тернером и И. Суитсером в рамках американской когнитивной лингвистики. Суть данной теории заключается в следующем: постоянно происходит слияние ментальных программ, «в результате чего образуется новое интегрированное пространство, в котором нейтрализуются одни элементы исходных фреймов, усиливаются другие и создаются новые» [2,46].

В творчестве Высоцкого наблюдаются переключки с фольклорными фреймами различных жанров: сказками, балладами, лирическими песнями. Сам Высоцкий признавался, что сказки и шире – фантастика привлекали его. Это объясняется тем, что на основе использования фольклорных фреймов он создает новационные произведения.

Остановимся на рассмотрении вербальной реализации фольклорных фреймов в творчестве Высоцкого.

В «Сказке о несчастных персонажах» (1967 год) четко указывается жанр произведения. При прочтении данного произведения на первый взгляд кажется, что ситуация здесь традиционно сказочная: царицу, находящуюся в заточении, охраняет «зверь», приставленный Кошечем. Но по ходу развития действия традиционные герои «отстают» от своих сказочных ролей: Кошечей от любви к царице «высох и увял», чудовище «от большой любви по маме вечно в слезах», Баба-яга, «по-своему несчастная». Несчастливыми в конце оказываются и царица, освобожденная Иваном, и сам Иван.

В сказке Высоцкого происходит трансформация и ситуации, и системы символов: в фольклорных сказках главный герой является носителем таких качеств, как смелость, храбрость, решительность, Иван в сказке Высоцкого гуманнее: «сколько ведьмочков пришилкнул! – двух молоденьких в соку, Жалко стало, дураку».

В фольклоре Баба-Яга, Змей Горыныч, Кошечей – отрицательные персонажи, причиняющие зло окружающим, делающие несчастными остальных. В сказке Высоцкого все герои несчастны по-своему.

Традиционный фольклорный фрейм – выбор пути – нашел свою реализацию в сказке Высоцкого «Лежит камень в степи»: *«Кто направо пойдет - Ничего не найдет, А кто прямо пойдет - Никуда не придет, Кто налево пойдет - Ничего не поймет И ни за грош пропадет»*. Однако в сказке Высоцкого наблюдается трансформация фрейма. В фольклорных произведениях левая сторона является нечистой, что объясняется народными поверьями, согласно которым бес ходит слева. Пойдя вправо или влево, с героем что-то происходит. В сказке Высоцкого герои идут вправо, влево, но ничего с ними не происходит. Третий герой – дурак, не задумываясь, «пошел без опаски налево».

Следует отметить парадоксальность фольклорного фрейма, которая заметна уже в первой строке: «Лежит камень в степи, А под него вода течет...». Но, несмотря на это, читающий/слушающий без проблем проведет параллель между фольклорным и литературным текстами.

Интересна «Песня-сказка о нечисти», в которой переплетаются две разновидности фольклорных фреймов – сказочный и былинный. В этой сказке описываются традиционные сказочные персонажи: леший, кикимора, ведьмы, Змей, несущие зло, а также былинный персонаж Соловей-Разбойник, который, в отличие от своего фольклорного прообраза, является положительным героем. В начале сказки «нечисть бродит тучей», и поэтому «страшно, аж жуть», но появляется Соловей-Разбойник – и «не страшно ничуть».

В «Песне-сказке» наблюдается разложение традиционного фрейма: мена функций персонажей (Соловей-Разбойник), помещение героя в несвойственную обстановку (Кикимора – злой дух дома – живет в болоте), гиперболизация сказочных персонажей (соловьи-разбойники, упыри и т.д.).

«Песня-сказка про Джинна» восходит к сказкам «Тысяча и одна ночь» и созданной на их базе литературной сказке Лагина «Старик Хоттабыч». Но, в отличие от фреймов сказок-основ, джинн Высоцкого – не могучий волшебник, а «грубый мужик», да и предложение у него странное: «Изобью для вас любого, можно даже двух». В фольклорный фрейм Высоцкий вносит черты современности: он обращается к джинну «крокодил», «зеленый змей», «грубый мужик», «товарищ», «дух», «аспид». Подобные обращения привносят в фольклорный фрейм элемент шутовства, балаганности. Если в сказках-прототипах джинн творит чудеса, то джинн Высоцкого в финале бьет своего господина и попадает из бутылки в Бутырку (паронимическая аттракция, мастерски использованная автором, создает комический эффект).

Фрейм «разные миры», один из наиболее распространенных в фольклоре, находит свою трансформацию в творчестве Высоцкого, причем эта оппозиция представлена разными способами: лево – право, верх – низ, запад – восток.

Оппозиция «лево – право» в творчестве Высоцкого сохраняет в себе исходное значение и является не менее важной, чем в фольклоре. Актуальность данной оппозиции объясняется особенностями строения человеческого мозга и тела. Еще древние люди, поняв, что левая рука работает у них хуже правой, пришли к выводу, что слева человека находится злой ангел, а справа – добрый, т.е. левая сторона – нечистая, а правая, наоборот, счастливая.

В творчестве Высоцкого во многих стихотворениях можно встретить данную бинарную оппозицию: «Икона висит у них в левом углу – Наверное, они молоко», «Он правой рукою стал прощаться, А левой нож всадил мне под ребро». Правое в творчестве Высоцкого – это наше, левое – чужое: «...справа, где кусты, Наши пограничники с нашим капитаном, А на левой стороне – ихние посты». Правое – это доброе, хорошее, светлое, левое – злое, плохое,

недостаточное: «И однажды, как в угаре, Тот сосед, что слева, мне Вдруг сказал: «Послушай, парень, У тебя ноги-то нет».

Оппозиция «право-лево» иногда приходит в движение, но и здесь наблюдается определенная закономерность: движение справа-налево – движение вспять, а движение слева-направо – поступательное.

Фрейм «разные миры» может быть также представлен оппозицией «восток – запад». Данная оппозиция наиболее актуальна в военном цикле стихотворений, но не только. Запад ассоциируется с низом, грязью, болотом, смертью. Движение на запад – движение к смерти: «...и на запад идут и идут эшелоны, И над похоронками заходятся бабы в тылу». Восток имеет в творчестве Высоцкого другое значение: «Мы здесь встречали рассветы Раньше на восемь часов». Восток спасителен: «Знаешь что, милая, ты приезжай: Дальний Восток – это близко».

Таким образом, оппозиция «восток – запад», так же как и «право – лево», иллюстрирует полярность мира: восток/право – это свое, а запад/лево – чужое.

К фрейму «разные миры» тесно примыкает фрейм «превращение/переход из одного мира в другой». В песнях Высоцкого данный фрейм представлен широко и разнообразно, причем его представление может осуществляться как прямо, так и образно: с использованием какого-либо символа. Например, в песенке о переселении душ такой переход описывается прямо: «Пускай живешь ты дворником – родишься вновь прорабом, А после из прораба до министра дорастешь». В большинстве же стихотворений представление данного фрейма осуществляется посредством образов, наиболее распространенными являются образ коня и образ бани.

Согласно древним мифопоэтическим воззрениям, переход из мира земного в потусторонний осуществляется путем превращения человека в животное (обратился волком, ударился о землю, стал птицей).

Высоцкий использует образ коня. Например, стихотворение «Я из дела ушел» включает в себя две части: первую, описывающую нахождение человека в реальном мире: «Я из дела ушел, из такого хорошего дела! Ничего не унес – отвалился, в чем мать родила», - и вторую, содержащую описание этого ухода – превращение в коня, слияние человека с конем: «Я влетаю в седло, я врастаю в коня – тело в тело, - Конь падет подо мной – я уже закусил удила».

В ироничном стихотворении про сумасшедший дом также содержится описание процесса превращения из человека в коня: «Все зависит в доме оном От тебя от самого: Хочешь, можешь стать Буденным, Хочешь – лошадью его». Образ коня в творчестве Высоцкого многозначен: он может ассоциироваться: со смертью («И в ночь, когда из чрева лошади на Трою Спустилась смерть, как и положено, крылата»); судьбой («Но вот Судьба и Время пересели на коней, А там – в галоп, под пули в лоб»). Интересно наблюдать, что кони-судьба в поэтическом творчестве Высоцкого могут быть как привередливыми («Где-то кони пляшут в такт, не хотят и плавно»), так и помощниками (Спаси бог вас, лошадки, Что целыми иду»).

Образ бани играет большую роль в лирическом творчестве Высоцкого. Он восходит к народным мифопоэтическим представлениям и верованиям, в которых баня – место нечистое. Именно там происходит очищение не только от грязи, но и от болезней. Баня – образ двойственный: с одной стороны, это место грязное, а с другой – очищающее. Баня – это место, связанное как с рождением (там обычно рожали), так и со смертью (там обмывали покойников), иными словами, баня – место пограничное, переход между этим, реальным, и тем, потусторонним, мирами.

Высоцкий в 1968 году написал песню «Банька по-белому». Сюжет стихотворения таков: герой возвращается из лагеря (потустороннего) мира в этот мир и проходит процедуру очищения. В «Баньке» содержатся воспоминания о прошлой жизни – «наследие мрачных времен». В фольклорный сюжет очищения внесены современные реалии: «наколка времен культа личности», «два красивых охранника», «повезли из Сибири в Сибирь». Высоцкий с помощью порождающих операторов создает похожую картину, в которой адресат узнает фольклорный фрейм «превращение».

В стихотворении «Памяти Шукшина» присутствует образ бани, который тоже показывает переходное состояние из этого мира в потусторонний: «И после неперенной бани, Чист перед Богом и тверез, Вдруг взял да умер он всерьез».

В 1970 году Высоцкий вновь обратился к образу бани - стихотворение «Банька по-черному», в котором описывается путь от свободы к тюрьме. Можно говорить о таком явлении в творчестве Высоцкого, как парность, цикличность. «Банька по-белому», «Банька по-черному» - миницикл антагонистического характера: в первом показан путь от несвободы к свободе, во втором – наоборот, в первом герой очищается, во втором – нет. Контрасты образов: белый – черный, возвращение на свет – уход во тьму, освобождение – заключение, - способствуют созданию контрастности двух ситуаций.

К двум вышеперечисленным стихотворениям примыкает «Баллада о бане» - не только восхищенные высказывания любителя попариться, как может показаться на первый взгляд, но и философия бани. Созданию философического настроения помогает умело введенная в текст религиозная фразеология. Идея данной баллады – очищение от варварства, грязи, грехов. Баня в поэтическом творчестве Высоцкого – своего рода чистилище, движение из которого возможно в разные стороны – в рай или ад.

Иными словами, образ бани восходит к мифопоэтике фольклора и имеет глубинный смысл: путь из одного мира в другой с помощью очищения.

Таким образом, мы приходим к выводу, что в поэтическом творчестве Высоцкого большое количество фольклорных фреймов. Используя их в качестве исходного пространства поэт с помощью определенных коннекторов создает собственное ментальное пространство, отличающееся оригинальностью.

Литература

1. Болдырев Н. Н. Концепт и значение слова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: / Под ред. И. А. Стернина. - Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2001.
2. Ириханова О.К. О теории концептуальной интеграции // Изв. РАН, СЛЯ. Т. 60. №3. М., 2001.
3. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996.

4. Никитин М. В. Развернутые тезисы о концептах // Вопросы когнитивной лингвистики. - 2004. - № 1.

References

1. Boldyrev N. N. Koncept i znachenie slova // Metodologicheskie problemy kognitivnoi lingvistiki: / Pod red. I. A. Sternina. - Voronezh: Voronezh. gos. un-t, 2001.
2. Irishanova O.K. O teorii konceptual'noi integracii // Izv. RAN, SLYa. T. 60. 3. M., 2001.
3. Kratkii slovar' kognitivnyh terminov. M., 1996.
4. Nikitin M. V. Razvernutyte tezisy o konceptah // Voprosy kognitivnoi lingvistiki. - 2004.