

**«ЯЗЫК И КУЛЬТУРА»**

*Ежегодный альманах*

**LANGUAGE AND CULTURE**

*Annual Anthologies*

**Редакционная коллегия:**

**Дигина О.Л., (главный редактор)**, канд.пед.наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры»; **Селютин А.А., (заместитель главного редактора, ответственный за выпуск)** канд.филол.наук, заведующий кафедрой теоретического и прикладного языкознания ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»; **Суленева Н.В.**, доктор культурологии, профессор, Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, г. Санкт-Петербург; **Нестеров А.П.**, канд.филол.наук, доцент ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры». **Наседкина Г.А.**, канд.пед.наук, доцент ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры»; **Соловьева И.А.**, технический секретарь.

*Издается в авторской редакции*

*Компьютерная верстка  
и оформление: А.А. Селютин*

Издание представляет собой публикацию материалов XI международной научно-практической конференции «Язык и Культура», организованной ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», кафедрой иностранных языков и ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», кафедрой теоретического и прикладного языкознания.

Издание адресовано широкому кругу специалистов по педагогике, филологии, лингвистике, культурологии и социологии, а также магистрам и аспирантам этих специальностей.

*Подписано в печать 27.08.2016.*

*Формат 60X84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.*

*Усл. печ. л. 17,1. Уч.-изд. л. 12,8.*

*Тираж 100 экз.*

*Заказ № 694*

*Издательство  
ООО «Энциклопедия»  
454084, Челябинск, пр. Победы 160  
enciklo@rambler.ru*

*Отпечатано в типографии*

*«Два комсомольца»*

*с готового макета*

*454000, Челябинск,*

*Комсомольский проспект, 2.*

ISSN

© Челябинский государственный институт культуры, 2016

© Коллектив авторов, 2016

## ПРЕДИСЛОВИЕ

*Язык – это история народа.  
Язык – это путь цивилизации и культуры...*  
Александр Иванович Куприн.

На современном этапе развития науки все очевиднее становится необходимость комплексного изучения языковых и социокультурных процессов в их функциональном взаимодействии в ходе исторического развития общества. Целесообразность подобного подхода обусловлена, в частности, невозможностью рассмотрения целого ряда важнейших языковых явлений в отрыве от условий функционирования общества, развития его культуры. Соответственно учет языкового контекста имеет большое значение для адекватного освещения вопросов, находящихся в поле зрения таких смежных научных дисциплин, как культурология, социология, история, философия, педагогика, психология, филология и т.д.

Тесно взаимодействуя друг с другом, оба феномена имеют большую зону пересечения в силу того, что язык является одним из важнейших способов объективации, экстерииоризации культуры, выполняет в ней существеннейшую эстетическую функцию. Язык не существует вне культуры. Это один из важнейших компонентов культуры, форма мышления, проявление специфически человеческой жизнедеятельности, которая является реальным бытием языка. Известно, что даже влядея одним и тем же языком, люди не всегда могут адекватно понимать друг друга, и причиной этого часто является расхождение культур коммуникантов, социальных групп, к которым они принадлежат. Кроме того, через систему знаний и ассоциаций язык окрашивает модель мира в национально-культурные цвета. Следует, однако, учесть, что, равно как и культура имеет неязыковую сферу ее реализации, так и язык используется не только в культуре, но и гораздо шире – в системе общественной коммуникации в целом.

XI международная научно-практическая конференция сохраняет и приумножает традиции исследований в области иностранных языков и культур, создает платформу для диалога, обсуждения

и обмена опытом. Ученые, исследователи, научные работники, аспиранты, преподаватели представляют результаты своих научных изысканий, обмениваются опытом и новыми идеями по различным аспектам исследований в языкознании, педагогике, филологии, психологии, философии, культуре и смежных областях, создавая международную атмосферу сотрудничества и взаимопонимания.

*О.Л. Дигина*

## СОДЕРЖАНИЕ

### **Часть I. Теоретические и прикладные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации**

<i>Бобнев Б.А.</i> Структурно-семантические особенности суффиксального словообразования в разговорном итальянском языке .....	10
<i>Иванова Е.А.</i> Анализ пословичной метафоры на примере русских и английских паремий с концептом «удача» .....	17
<i>Криницына Е.С.</i> Эмотивы как универсальные языковые средства .....	25
<i>Кунина Н.Е., Шиятая Е.О.</i> Образ животного в русской, украинской и английской фразеологии .....	28
<i>Кунина Н.Е., Бауэр А.В.</i> К вопросу о древнеанглийской топонимии .....	34
<i>Курочкина М.А., Радюк Ю.Г.</i> Лингвистические особенности интернет-дискурса моды (на материале интернет-блогов) .....	38
<i>Кушнерук С.Л., Морозова А.В.</i> Языковая репрезентация событий «крымской весны» в американских интернет-СМИ: моделирование ракурса восприятия .....	44
<i>Москвитина Т.Н., Щербакова О.В.</i> Концепт «красота» в современной англоязычной культуре .....	52
<i>Нестеров А.П.</i> Этическая и неэтическая оценка в значениях лексических заимствований: приоритеты для уровня тематических пластов (на материале итальянских заимствований xv в. во французском языке) .....	58
<i>Подковырова Н.В.</i> Анализ ключевых тем и метафор в рассказе хилари мантел «запятая» .....	65
<i>Подковырова Н.В., Решетова М.С.</i> Концепт «вина» в английской языковой картине мира (на материале словарей) .....	74
<i>Жаркова Т.И., Точнева А.Э.</i> Лингвистические барьеры в межкультурной коммуникации .....	81
<i>Усов Е.С.</i> Изучение роли телесности в межкультурной коммуникации .....	86
<i>Часовский П.В.</i> Эволюция интернет-мема в СМИ .....	92

## Часть II. История, теория и методика обучения и воспитания

<i>Дигина О.Л.</i> Формирование языковой образовательной политики вуза .....	97
<i>Schmidt A.</i> Warum werden männer lehrer? .....	103
<i>Грош Е.В.</i> Применение партисипативных методов обучения как организационно-педагогическое условие развития иноязычной компетентности студентов вуза .....	111
<i>Жалилов З.Б.</i> Профессиональное формирование личности педагога в произведениях мыслителей востока .....	116
<i>Жураева З.Р.</i> Из истории становления и развития национальной педагогики Узбекистана .....	122
<i>Зацепина С.Г.</i> Специфика иноязычного обучения студентов .....	126
<i>Зверовская Е.Е.</i> Формирование культуры межнациональных отношений на уроке иностранного языка .....	131
<i>Кононова Т.</i> Система упражнений по формированию социокультурной компетенции (на материале текстов прессы) .....	136
<i>Косимова Д.Х.</i> Способы развития творческих возможностей при подготовке работников сферы искусства и культуры .....	142
<i>Курбонова У.У.</i> Идеи восточных ученых об обязанностях родителей при воспитании детей .....	145
<i>Мацура Т.А.</i> Обучение чтению как виду речевой деятельности при обучении русскому языку как иностранному .....	150
<i>Наседкина Г.А.</i> Организация работы с проектами при обучении иностранному языку .....	155
<i>Новиков В.Е.</i> К вопросу о межкультурной коммуникативности преподавателя иностранного языка .....	159
<i>Северюгина О.В.</i> Культура общения студентов в этнокультурной среде вуза .....	163
<i>Сорокина О.А.</i> Реализация личностно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе .....	168
<i>Суленева Н.В.</i> О союзе творческой свободы и техники речи .....	174
<i>Хабибова Г.Г.</i> Проблемы гуманизации образования .....	180
<i>Часовский П.В.</i> Компьютерные игры как образовательный феномен .....	184

<i>Череднякова А.Б.</i> Место и роль языковых средств в формировании имиджевой культуры менеджера по коммуникационным технологиям .....	191
---	-----

**Часть III. Литература и искусство на рубеже столетий:  
история и перспективы**

<i>Jalie Jobar, Mirzakhan Reza</i> A comparative study of color making techniques in treatises of golzar-e-safa and ghanoon-o-sovar .....	197
<i>Восиева Р.К.</i> Образ айяров-рыцарей в народном романе «искандар-наме» .....	201
<i>Гадоев Д.Х.</i> История развития идей гуманизма в творчестве бухарских жадидов конца XIX – начала XX вв. ....	207
<i>Киселева А.Ю.</i> Отражение архетипа трикстера в русских народных сказках .....	212
<i>Пономарева Э.В.</i> Образная система колыбельных песен в англоязычной культуре .....	217
<i>Мамурова Д.И.</i> Минарет калян бухары и его орнаментальные ярусы из жженого кирпича .....	224
<i>Мусинова А.С.</i> Роль орнамента в декоративно-прикладном искусстве Узбекистана .....	230
<i>Усенова Г.А., Сейтжанова Л.Т.</i> Образ матери в русских и зарубежных сказках .....	235
<i>Хеберт Д.Г.</i> Новые теории и методы исторического этномузыковедения .....	239

**Часть IV. Проблемы социологии и культурологии**

<i>Емченко Е.П.</i> Включение имиджа в современное медиапространство .....	245
<i>Камилов Ф.О.</i> Развитие профессии «социальная работа» в Узбекистане: состояние и перспективы .....	251
<i>Юлдашева М.Б.</i> Основные направления социально-культурной деятельности парков Ташкента .....	254
<i>Информация об авторах</i> .....	259

**ЧАСТЬ I.**  
**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ**  
**ЛИНГВИСТИКИ**  
**И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**Структурно-семантические особенности**  
**суффиксального словообразования**  
**в разговорном итальянском языке**

*Б.А. Бобнев*

*ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный университет»,  
г. Челябинск*

**Аннотация:** Итальянский разговорный язык обладает сложной и многообразной системой словообразовательных средств, среди которых суффиксация является наиболее спонтанным и распространенным способом, придающим вновь образованным словам специфическую образность и экспрессивность.

**Ключевые слова:** разговорный стиль речи, уменьшительные суффиксы, уничижительные суффиксы, эмоциональность, ирония, экспрессия.

**Abstract:** Italian usual language possesses complex and varied system of word-formative facilities, among which the suffixation is the most spontaneous and extended mode. The suffixation mode of word formation gives to the new words some figurativeness and expressivity.

**Keywords:** informal style of speaking, diminutive suffixes, pejorative suffixation, emotionality, irony, expression.

Лексический состав разговорной речи связан с повседневной жизнью, с бытом, и богат, соответственно, так называемыми «бытовизмами». Бытовизмы – это стилистически нейтральные слова, составляющие основной словарный фонд современного нормативного литературного языка: *lavorare* (*работать*), *riposare* (*отдыхать*), *giovane* (*молодой*), *adesso* (*сейчас*), *mai* (*никогда*). К бытовизмам отнесем также слова, обозначающие предметы повседневного обихода: *cucchiaino* (*ложка*), *ginestra* (*веник*).

В разговорном стиле речи, таким образом, используется преимущественно простая лексика, а на уровне синтаксиса – это повто-

ры, вводные слова, неполные предложения, которые в результате спонтанности употребления несут в себе определенный заряд эмоциональности и экспрессии. Определенное место в разговорном стиле речи занимают невербальные факторы (жесты и мимика).

Экспрессивными в разговорном стиле речи становятся и ряд стилистически нейтральных слов, употребленных в переносных значениях, например, стилистически нейтральный глагол *tagliare* (*отделить что-либо*), употребленный в разговорном стиле речи, означает «резко ответить, желая прекратить разговор»: *ha tagliato* (*отрезал и больше не повторял*). Глагол *cadere* (*падать*), употребленный в сниженном регистре разговорного стиля означает «попасть в трудное положение». Результатом спонтанности и экспрессии разговорного стиля речи является также удвоение слов, например, прилагательных *grande-grande* (*большой-большой*, то есть очень большой), *bianca-bianca* (*белая-белая*, то есть подчеркивается исключительность белого цвета).

Одним из источников пополнения регистра разговорной лексики является словообразование. Разговорное словообразование практически не располагает своим собственным арсеналом средств, поэтому для рассмотрения данного вопроса обратимся к общим способам словообразования итальянского языка.

Итальянский язык обладает сложной и многообразной системой словообразовательных средств. Новые лексические единицы создаются при помощи средств фонетического, морфемного, лексико-семантического и синтаксического уровней. Иногда используется несколько различных способов одновременно.

При фонетическом словообразовании новые слова создаются путем звукоподражания, например: *blabla* – (*болтовня*).

При морфологическом словообразовании (*affissazione*) образуются новые слова при помощи префиксов, суффиксов или префиксально-суффиксальным способом (парсинтез). Префиксальный способ: *giudizio* (*рассуждение*) – *pregiudizio* (*предрассудок*). Суффиксальный способ: *donna* (*женщина*) – *donnaiolo* (*бабник*). Парасинтетический или префиксально-суффиксальный способ: *vite* (*винт*) – *svitato* (*завинченный* или *свинченный*, и отсюда *разг.* существительное – *чудик*, типа *сдвинутый*), *bottone* (*пуговица*) – *abbottonare* (*застегнуть на пуговицы*).

Словосложение (*composizione*) – это такой способ образования слов, при котором две или более основы объединяются в одно слово: *finimondo* (*неразбериха*) – *fine* (*конец*) + *mondo* (*мир*) = неразбериха, как конце мира.

Для словообразования разговорного стиля речи в итальянском языке наиболее характерен суффиксальный способ. Суффиксы обладают неисчерпаемыми возможностями: они воспроизводят бытовую речь простых людей, придают речи ироничный оттенок, воспроизводят горькие переживания и другие эмоциональные состояния субъектов коммуникации.

В итальянском языке представлено богатое разнообразие суффиксов субъективной оценки. Их принято подразделять на 4 категории в зависимости от той коннотации, которую они придают слову: уменьшительные, ласкательные (или уменьшительно-ласкательные), уничижительные, увеличительные.

#### **Уменьшительно-ласкательные суффиксы.**

Образование уменьшительно-ласкательных суффиксов, возможно в основном от слов, называющих объекты, чей размер сравним с размером человека. Или, по крайней мере, может быть им оценен непосредственно таким образом. Например: лампа – лампочка, дом – домик, завод – заводик, клоп – клопик.

В итальянском разговорном языке наиболее распространенными уменьшительными суффиксами являются суффиксы **-ino/-ano** и **-etto/-etta**, например: *strada* (*улица*) – *stradina/stradetta* (*улочка*). Суффикс **-etto** более распространен. Он может употребляться даже в тех случаях, в которых предпочтительнее было бы поставить суффикс **-ino**.

Большая часть существительных может употребляться с обоими суффиксами, однако, некоторые существительные употребляются лишь с одним из этих суффиксов:

*Gatto* (*кот*) – *gattino* (*котенок*) (формы *gattetto* не существует);

*Muro* (*стена*) – *muretto* (*стенка*);

*Borsa* (*сумка*) – *borsetta* (*дамская сумочка*);

*Pezzo* (*кусок*) – *pezzetto* (*клочок, кусочек*);

С небольшим количеством существительных используется суффикс **-ello/-ella**. Как правило, с этими существительными нельзя использовать суффиксы **-ino,-etto**:

*albero* (*дерево*) – *alberello* (*деревцо*);

asino (*осол*)– asinello (*осленок*).

Некоторые существительные при добавлении уменьшительных суффиксов меняют свой род и значение:

Camera (*комната*) – camerino (*раздевалка*);

Spazzola (*щетка*) – spazzolino (*зубная щетка*);

Pane (*хлеб*) – pannino (*сэндвич*).

К уменьшительным суффиксам часто прибегают для смягчения формы приказа или предложения, или же для прибавления просьбе более вежливого тона. Их можно встретить в социальной среде во фразах типа: “Aspetti un attimino...” (*подожди минуточку*); “Mi fa uno sconticino?” (*вы мне сделаете скидочку?*)”.

Так называемые «уменьшительные суффиксы скромности» используются при желании, как правило, фальшивом, принизить значение или цену своей собственности:

(1) “Lei ha una villa a Portofino? – beh, una villetta ...” (*У вас усадьба в Портофино? – Ну, что вы..., скорее усадьбочка*).;

(2) “Ti piace la mia barchetta? E’ un dodici metri...” (*Тебе нравится моя лодочка? В ней 12 метров...*) и т.д.

Также следует упомянуть уменьшительные суффиксы иронии, которые используются во фразах типа:

(1) “Vedrai come la trattera il suo caro *maritino!*”; “Che caratterino!” (*Увидишь, как будет к ней относиться ее дорогой муженек*).

Суффикс **-uccio/-uccia** используется с ограниченным количеством существительных, так как помимо значения «маленький» имеет и значение «бедный, дешевый». Этот суффикс может придавать пренебрежительный оттенок, в особенности, если существительное употребляется с суффиксами **-ino, -etto, -ello**. Например: **vestito** (*одежда*) – **vestuccio** (*дешевое платье*).

Уменьшительные формы ряда существительных в итальянском языке требуют не только прибавления суффикса, но и удлинения корня существительного:

cuore (*сердце*) – cuoricino (*сердечко*) -формы cuogino не существует;

cape (*собака*)– cagnolino (*комнатная собачка*);

vento (*ветер*)– venticello (*ветерок; бриз*);

pezzo (*кусочек*) – pezzetto – pezzettino (*кусочек*);

boccia (*графин*) – boccetta – bocchetta. (*пузырёк, склянка, флакон*).

### Увеличительные суффиксы в итальянском языке.

Основным увеличительным суффиксом итальянского языка является суффикс **-one** ( m., sing.)/**-ona** ( f., sing.) **-oni** ( m., pl.)/**-one** ( f., pl.):

martello (*молоток*) – martellone // martelli – martelloni;  
chiave (*ключ*) – chiavona // chiavi – chiavone.

Увеличительные формы существительных мужского рода, единственного числа совпадают с формами женского рода, множественного числа, или формы женского рода переходят в мужской:

la faccia (*лицо*) – il faccione (*морда*);  
la pistola (*пистолет*) – il pistolone (*пушка*);  
la pietra (*камень*) – il pietrone (*булыжник*).

Некоторые существительные имеют оба варианта:

la donna (*женщина*) – la donnona (*бабушка*) или il donnone.

### Уничижительные суффиксы в итальянском языке.

Помимо уменьшительных и увеличительных суффиксов в итальянском языке существуют так же уничижительные суффиксы, то есть те, которые при присоединении к существительному придают ему более приниженное, отрицательное значение. Эта группа суффиксов в итальянском языке самая обширная.

Уничижительные суффиксы характеризуют стиль юмора, сатиры для обличения, разоблачения, выражения презрения, представления изображаемого в отрицательном виде. Суффиксы – **igno**; **-igna**; **-astro** прибавляются соответственно к существительным padre, madre, figlio, figlia, образуя тем самым следующие слова:

padre (*отец*) – patrigno (*отчим*),  
madre (*мать*) – matrigna (*мачеха*)  
figlio (*сын*) – figliastro (*приемный сын*)  
figlia (*дочь*) – filgiastra (*приемная дочь*)  
fratello (*брат*) – fratellastro (*сводный брат*)  
sorella (*сестра*) – sorellastra. (*сводная сестра*)

Важно отметить, что эти слова имеют обычно негативную коннотацию. В Италии не очень заботливых и ласковых матерей принято называть “matrigne”, то есть мачехой.

**Суффиксы субъективной оценки прилагательных в итальянском языке.**

При образовании уменьшительной формы прилагательного к нему прибавляются суффиксы **-otto**, **-ccio**:

grasso – (жирный, полный, толстый)  
grassotto (*толстоватый*); – grassoccio (*толстенький*).

Для образования увеличительной формы прилагательных служат суффиксы: **-ino/a**, **-cino/a**, **-iccino/a**, **-alino/a**, **-etto/a**, **-ello/a**. Например: bello – bellino (*красавец*); – bellina (*красавица*).

Некоторые наречия также могут приобретать суффиксы субъективной оценки: male (*плохо*) – maluccio (*плоховато/скверненько*).

Рассмотрим несколько примеров функционирования словообразовательной суффиксации в интернет коммуникации, которая на сегодняшний наиболее полно отражает разговорный стиль речи в его сниженном регистре и те структурно-семантические процессы, которые происходят в нем.

«Musica di plastica, vocetta stridula insopportabile, personaggio stomachevole per come ha saputo rovinare la musica pop tutta riducendola ad un freak show di cattivo gusto fatto di esibizioni(smo), balletti, bellimbusti e bagascione spacciati per cantanti a beneficio di MTV, D&G et similia. Senza di lui non sarebbero esistiti Britney Spears, ...» (*www.debaser.it* обсуждение творчества Майкла Джексона. Автор- Starblazer).

Перевод:

Пластмассовая музыка, невыносимый визгливый голосок, тошнотворный персонаж, который знал, как погубить поп-музыку, превращая ее всю во фрик-шоу отвратительного вкуса, шоу эксгибиционизма, балета, плейбоев и распутниц, сбываемые певцам для выгоды MTV, D&G и подобного. Без него не существовали бы Бритни Спирс.

**Vocetta** – voce (голос) + *etta* (уменьшительный суффикс существительного)..

**Stomachevole** – stomaco (желудок) + *evole* (суффикс прилагательного).

**Bagascione** – bagascia (девушка легкого поведения) + *one* (увеличительный суффикс существительного).

**Bellimbusto** – bello (красивый) + imbusto = busto – бюст (словообразование).

(2) «Caro Mick, che simpaticone! Anche io sono un impiegato, guardando quella cifra e sicuramente non sono da buttarli via, in questo mondo di ladri!!! (*turistipercaso.it/forum Michella77 1*)».

Перевод:

Дорогой Мик, какой симпатяга! Я тоже служащий, смотря на эту цифру, и они уж точно не для того, чтобы швыряться ими в этом мире воров!

Simpaticone – simpatico (симпатичный) + one (увеличительный суффикс существительного). Суффиксальный способ.

(3) «Bellissima! amo un casino questa canzone! (youtube.com комментарии к песне Moda «Salvami»).

Перевод:

Потрясная! Я очень (= безумно) люблю эту песню!

Casino от слова casa (дом) + *ino* (уменьшительный суффикс существительного). Кроме значения маленький (дачный) дом, слово casino еще имеет значения неразбериха, бардак; дом терпимости, а также значение чего-то в превосходной степени (очень, много). Именно значение превосходной степени мы и предлагаем для перевода последнего примера.

Как видим, разговорный итальянский язык широко использует все возможности суффиксального словообразования не только для создания новых слов, но также для передачи новых качеств и новых эмоциональных признаков у словарных единиц, от которых они являются производными.

### Список литературы

1. Буряковская А.А. К определению диминутивности в итальянском языке // Известия Тульского государственного университета, Гуманитарные науки. – 2009. – № 2. – С. 91–96.
2. Marinuci, Marcello. L'aggettivo // Marcello Marinuci. La lingua italiana. Grammatica. – Torino: Edizioni Scolastiche, 2000. – 110-150.
3. Sando A. Parola e Lingua. Grammatica Italiana. Osteria Grande: La Fotocromo Emiliana. 1986. P. 468.
4. Sensini M. La Grammatica della Lingua Italiana Cles: Mondadori Printing S.p.A. 2008. P. 725.

## **Анализ пословичной метафоры на примере русских и английских паремий с концептом «удача»**

*Е.А. Иванова*

*ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск*

**Аннотация:** В настоящей статье представлены результаты определения роли и основных свойств метафоры в пословицах английского и русского языков, осуществляется попытка выявить общие и частные способы метафоризации концепта «удача» в паремиях двух языков.

**Ключевые слова:** метафора, пословица, концепт, значение, внутренняя форма.

**Abstract:** The article presents the results of identification of the role and principal properties of the metaphor in the proverbs of the English and Russian languages; the attempt is made to expose common and special means of metaphORIZATION of the concept "luck" in both languages.

**Keywords:** metaphor, proverb, concept, meaning, inner form.

Паремии все чаще становятся предметом современных лингвистических исследований. Одной из основных задач в области паремиологии остается выделение пословичных маркеров, т.е. характерных признаков (лексических, семантических, грамматических), которые бы служили своего рода эталоном для определения пословицы как отдельного класса языковых единиц. Современное определение пословиц уже давно вышло за рамки понимания паремии как образного выражения назидательного характера. Исследования в этой сфере расширяют и углубляют наши знания о характере пословичного знака. Так, в когнитивном анализе паремии рассматриваются как репрезентанты типовых ситуаций, отражающие нормы поведения в этносе. В паремиях не только фиксируется и отражается знание о мире, но и закрепляется система ценностей и установок определенной этнокультуры.

Говоря о постижении мира и отражении результатов этого постижения в пословицах, мы неизбежно затрагиваем тему универсального и национально-специфического характера человеческо-

го сознания. Специальная литература по психологии определяет сознание как многоуровневую сущность, которая состоит как минимум из 4 компонентов: сенсорно-рецептивного, логико-понятийного, эмоционально-оценочного и ценностно-нравственного компонентов. Естественно, в концептуализации окружающего мира задействованы все четыре компонента сознания. Однако, для нас наибольший интерес представляют эмоционально-оценочный и ценностно-нравственный, так как паремии традиционно носят глубоко рефлексивный аксиологический характер. Причем, как отмечает Д.А. Корнилов, пословицы и поговорки являются носителями второго, более сложного уровня оценок. Так, если эмоционально-оценочный компонент сознания реализуется в рамках бинарной оппозиции «хорошо – плохо», то оценки второго уровня (ценностно-нравственный компонент сознания) – «это уже не столько результат эмоционального восприятия, сколько обобщение коллективного жизненного опыта, результат осмысления общественной практики, квинтэссенция народной мудрости» [3. С. 232]. Давая оценку тому или иному концепту, паремии часто сравнивают одну сущность с другой, переносят свойства одного предмета на другой, т.е. происходит метафоризация действительности. По сути своей метафорический перенос нацелен прежде всего на оценивание человеком ситуаций, поступков и прочее, т.е. на ценностное отражение действительности. Так, пословичная метафора, выбранная нами в качестве предмета исследования, позволяет выявить универсальный и национально-специфический характер ценностной интерпретации бытия.

Многие отечественные и зарубежные исследователи относят метафору если и не к обязательным, то точно к частотным маркерам пословицы. Метафоричность пословицы основывается на семантической двуплановости паремий, которые представляют собой сложные, двусторонние языковые знаки, обладающие внутренней формой и значением, другими словами, образной формой и инвариантом смысла. Интерес к метафоре в современных исследованиях велик в силу того, что метафору перестали рассматривать исключительно как языковое явление, как троп, усиливающий эмоциональную выразительность речи. Метафору рассматривают как один из важнейших когнитивных механизмов, основанных на сопоставлении и установлении связей между концептами.

Основоположники теории концептуальной метафоры Дж. Лакофф и М. Джонсон трактуют метафору как «понимание и переживание сущности одного вида в терминах сущности другого вида». [4. С. 5] Таким образом, оправданным и целесообразным кажется изучение пословичной метафоры в русле когнитивной лингвистики с целью выявления продуктивности метафорического переосмысления и обнаружения общего и частного в процессе метафоризации действительности разными этнокультурными сообществами.

В рамках данной работы мы ставим следующие задачи: проанализировать основные свойства метафоры на примере корпуса пословиц с концептом «удача» в русском и английском языках; провести сопоставление, выявить общее и частное в метафоризации действительности данного «участка» двух паремиологических картин мира.

Анализируя семантическую двуплановость паремий, мы придерживаемся классификации, предложенной Е.В. Ивановой. Первую группу представляют паремии, в которых отсутствует метафорический перенос, в них совпадают когнитивные уровни значения и внутренней формы. Такие пословицы часто называют «пословицы-максимы». Следующая группа паремий демонстрирует несовпадение когнитивных уровней значения и внутренней формы. Это собственно пословицы с метафорическим переносом. В третью группу входят пословицы, в которых один (или более) компонентов внутренней формы входит в значение пословицы, т.е. происходит пересечение двух когнитивных уровней паремии. Большинство пословиц данной группы представляют собой метафоры [2. С.65].

Продemonстрируем семантическую двуплановость и реализацию метафоры в английских паремиях, вербализующих концепт «удача». Из 39 паремий данной группы большая часть пословиц (26) представляют собой метафоры. Из них 17 пословиц демонстрируют полное переосмысление внутренней формы. Абстрактные концепты *luck* и *fortune* переосмысливаются в образах конкретных предметов или людей. Нужно отметить, что концептуальная метафора «абстрактно-конкретное» пронизывает все провербиальное пространство. Например:

- Fortune is blind.
- Pleasure has a sting in its tail.

- Laziness goes so slowly, that poverty overtakes it.

Специфической характеристикой метафоры вообще и метафорического переосмысления в паремиях в частности является то, что абстрактные сущности приобретают черты, свойственные человеку или предметам. То есть, чтобы сделать поговорку понятной, действительно донести ее назидательный смысл, метафорическая концептуализация пространства идет по пути от абстрактного к конкретному. Так, метафорический перенос может идти по пути антропологического или предметного направления.

- Fortune knocks once at least at every man's gate.
- The highest spoke in fortune's wheel, may soon turn lowest.

В приведенных выше примерах удача хотя бы раз может постучать в двери каждого (переосмысление по антропоцентрическому признаку), и колесо фортуны – вещь непредсказуемая (переосмысление по предметному признаку). В рассматриваемой нами группе паремий с концептом «удача» преобладают поговорки с переосмыслением абстрактного компонента по антропологическому признаку. Это говорит о том, что об абстрактных, но значимых для себя сущностях человеку свойственно мыслить и говорить в категориях, непосредственно связанных с его жизнедеятельностью.

Следующая группа паремий представлена поговорками с пересечением когнитивных уровней значения и внутренней формы; большинство поговорок этой группы также являются метафорами.

- When a fool finds a horseshoe, he thinks dye the like to do.
- Every dog has his day.

В первом примере значение паремии можно описать как «только глупый человек надеется, что удача будет сопутствовать ему всегда после того, как однажды ему повезло». Элемент «fool» (глупый) эксплицитно выражен во внутренней форме и одновременно является важным компонентом значения. Также во втором примере компоненты «every» (каждый) и «day» (удачный день) являются общими точками пересечения когнитивных уровней значения и внутренней формы.

Говоря о взаимоотношении внутренней формы и значения, важно отметить, что эти отношения строятся по принципу «частное – общее». Поговорка в генезисе своем представляет описание частной, конкретной ситуации, которая затем переосмысливается и по принципу метафорического переноса начинает применяться в

другой, сходной с ней ситуации. Если через конкретное описывается всеобщее, то это аллегория. Так, ряд паремий демонстрируют аллегорическую метафору (термин Е.В. Ивановой. С.75) при взаимодействии внутренней формы и значения:

– When the wagon of fortune goes well, spite and envy hang on to the wheels.

– He dances well to whom fortune pipes.

Итак, аллегорическая метафора, часто встречаемая в паремиях, описывает отвлеченные понятия (в нашем случае удачу) в рамках конкретной ситуации, используя более частную образную символику.

Завершая на данном этапе анализ пословичной метафоры на примере английских паремий с концептом «удача», отмечаем, что абстрактное понятие «удача» представлено двумя лексемами – luck и fortune, которые имеют сходное, но не идентичное значение. Английские словари трактуют эти понятия следующим образом: «Luck is associated with chances or circumstances that work for or against the individual. The key factor that luck is purely a result of chance and not a result of individual effort. Fortune affects people's lives in the form of external power. Fortune can also be used to refer to material success that a person has. (Oxford English Dictionary). То есть понятие luck (удача) носит более абстрактный характер, так как ассоциируется исключительно с шансом, случайностью. Понятие fortune (фортуна) в своем значении включает сему «внешний фактор, влияющий на что-то случайно происходящее». Другими словами, то, что англичане называют словом «fortune», может иметь какое-то логическое объяснение. Кроме того, у понятия «fortune» есть дополнительное значение, которое связано с материальным успехом. В паремиях, которые мы анализировали, чаще встречается лексема «fortune» (18), чем лексема «luck» (11). Возможно, это говорит о том, что англичане рационально подходят даже к такому понятию как «удача», больше полагаются на свои силы, чаще пытаются объяснить логически то, что происходит якобы случайно.

Теперь обратимся к русским паремиям, репрезентирующим концепт «удача». Даная группа представлена 61 пословицей. Так же, как и в случае с английскими паремиями, встречаем метафорическое переосмысление «абстрактное-конкретное» по антропологическому и предметному признакам:

- Удача сама не приходит: ее работа за руку приводит.
- Удача нахрап любит.
- Удача – брага, неудача – квас.
- Удача – спутник смелого.

Достаточно часто встречаются паремии с пересечением когнитивных уровней внутренней формы и значения. Например:

- Лучше с мизинец удача, чем с гору желаний.
- Все глупому удастся.
- Будь преумная душа, не добудешь ни гроша.
- Одному сбылось, другому грезилось.

Отличительной чертой русских паремий данной тематической группы по сравнению с английским языком будет большая продуктивность аллегорической метафоры. Если в английских паремиях с концептом «удача» данный вид метафоры встречается всего в трех пословицах, то в русских паремиях 23 пословицы демонстрируют пословичную метафору такого рода. Аллегорическая метафора по сути своей более сложное явление, чем простая метафора, которая представляет собой имплицитное сопоставление двух понятий по одному признаку. Аллегорическая метафора – это соотнесение двух концептосфер, двух ситуаций (конкретной и более абстрактной). Таким образом, русским паремиям характерна бóльшая образность, бóльшая вариативность конкретных жизненных ситуаций для описания отношения и понимания абстрактного концепта «удача». Продемонстрируем использование аллегорической метафоры следующими примерами:

- Наудачу казак на коня садится, наудачу его и конь бьет.
- Доселе Макар гряды копал, а ныне Макар в воеводы попал.
- По бедному Захару всякая щепка бьет.
- Не удалось в шитье, не удалось в мытье, так удайся хоть в катанье.

Исследование пословичных метафор, отражающих специфику национального мировосприятия, а также сопоставительное изучение таких метафор в пословицах разных языков представляется важной и чрезвычайно интересной задачей. Проанализировав особенности пословичной метафоры в русском и английском языках, попытаемся найти точки соприкосновения в использовании метафорического переноса носителями двух языков. Воспользуемся для сравнения классификацией, предложенной О.А.Корниловым,

который выделяет следующие группы идиом: 1) идиомы, имеющие одинаковый инвариант смысла и одинаковую внутреннюю форму; 2) идиомы, имеющие одинаковый инвариант смысла, но разную внутреннюю форму; 3) специфичность метафорического выражения смысла сочетается с неоднозначностью самого смыслового инварианта; 4) специфичность смысла сочетается со специфичностью изобразительных языковых средств, используемых для метафорического оформления этого смысла [3. С.259–260].

Итак, первая группа пословиц представляет собой так называемые пословицы-максимы, заключающие в себе универсальные ценности. Такие поговорки, демонстрирующие тождество когнитивных уровней внутренней формы и значения, не метафоричны.

- God sends good luck and God sends bad.
- Бог дал, Бог взял.
- Fortune favours fool's.
- Все глупому удастся.

В данной группе поговорок с концептом «удача» мы практически не встречаем пословиц, являющихся маркерами универсального менталитета. Возможно, другие фрагменты паремнологической картины мира демонстрируют более частые пересечения поговорок с одинаковым инвариантом смысла и внутренней формы. Это можно объяснить кросскультурным общением и активным процессом заимствований, а также сходными мыслительными, когнитивными механизмами. Однако данная группа поговорок не демонстрирует явную общность национальных менталитетов. В подавляющем большинстве случаев пословицы двух языков демонстрируют уникальное национальное мировосприятие и, следовательно, свои собственные, свойственные данному народу когнитивные механизмы метафорической концептуализации бытия. Так, пословицы II группы с общим инвариантом смысла, но разной внутренней формой, встречаем чаще, чем пословицы-максимы I группы.

- У одного сбылось, а другому не удалось.
- Some have the hap (= good luck), some stick in the gap.
- И на нашей улице будет праздник.
- Every dog has his day.

Самые многочисленные группы – III и IV – там, где поговорки не только отличаются метафорической образностью внутренней формы, но и демонстрируют неоднозначность или чаще отсутствие

инвариантов смысла в одном из двух сравниваемых языков. Так, одной из распространенных когнитивных в этой пословичной группе, общей для двух языков, является: «одному удача улыбается, а другому не везет»:

- Fortune to one is mother, to another is stepmother.
- Кому свекровь – свекровушка, а кому и свекровица.

Однако только в русских паремиях присутствует когнитивная «удача улыбается другим, а нам всегда не везет».

- Кому маслена, да сплошная, а нам вербное, да страстная.
- Под кем лед трещит, а под нами ломится.
- Чужие петухи поют, а на наших типун напал.
- Кому клюковка, а нам тукманка.

В этих пословицах и в ряде других отражаются достаточно пессимистичные взгляды русского человека на свою жизнь. В английских пословицах данной группы отсутствуют паремии с подобным инвариантом смысла, англичане охотнее, чем русские, полагаются на удачу – фортуна. Но только у нас, с нашим покорным подчинением обстоятельствам есть национально-специфический концепт «авось», который не имеет соответствий в других языках.

- Держись за авось, поколе не сорвалось.
- На авось мужик и хлеб не сеет.

В паремиях не просто используется концепт «авось», он еще является активным компонентом пословичной метафоры, он способен очень точно отражать ряд особенностей русского характера и культуры. По выражению А.Вежбицкой «авось» «отражает иррациональность восприятия жизни, свойственное русскому менталитету, отношение к ней как к неподдающейся контролю и полному пониманию» [1. С. 76].

Итак, метафора, как один из универсальных когнитивных механизмов сознания, активно используется в паремиях, позволяя, с одной стороны, сопоставить предметы и явления и высвечивать скрытые на первый взгляд общие признаки. С другой стороны, метафорическое переосмысление актуальных концептов выполняет важную прагматическую функцию, реализуя эмоционально-оценочный и нравственно-ценностный потенциал сознания человека.

### Список литературы

1. Вежбицкая А. Язык. Культура – М., Познание, 1997.

2. Иванова Е.В. Мир в английских и русских пословицах: учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006.
3. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов – М.: Изд-во «КДУ», 2011.
4. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. – Chicago: Univ. of Chicago Press, 1980 (2008).

## **Эмотивы как универсальные языковые средства**

*Е.С. Кривицына*

*ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,  
г. Челябинск*

**Аннотация:** В статье рассмотрены основные способы репрезентации эмотивов, а также функции эмотивных единиц в публицистических и научных текстах.

**Ключевые слова:** эмотив, эмотивность, публицистический стиль, научный стиль, функция.

**Abstract:** The article considers the main ways of representation of “emotives”, as well as the functions of emotive items in the publicist and scientific texts.

**Keywords:** emotive, emotiveness, publicist style, scientific style, function.

Эмоции являются неотъемлемой частью речевой деятельности человека и при анализе различных текстов нельзя игнорировать данную категорию. В данной статье мы рассмотрим категорию эмотивности в различных стилях текста, а именно в научном и публицистическом.

В качестве основополагающего определения термина «эмотивность» мы выбрали дефиницию, предложенную В.И. Шаховским, который под «эмотивностью» понимает «лингвистическое выражение эмоций, а под эмотивным компонентом значения – ту семантическую долю, с помощью которой языковая единица осуществляет свою эмотивную функцию» [1. С. 9].

Как правило, эмотивы чаще всего встречаются в текстах художественного стиля, основными чертами которого являются образность и эмоциональность, но это не единственная сфера их реализации. Далее мы проанализируем использование эмотивных единиц языка в публицистических и научных текстах, тем самым доказывая универсальность и всеохватность данной языковой категории.

Сначала рассмотрим особенности публицистического стиля. Публицистический характеризуется следующими параметрами:

- Логичность;
- Образность;
- Эмоциональность;
- Оценочность;
- Призывность.

Основная задача текстов данного стиля заключается в формировании определенного отношения к происходящим в мире событиям.

В качестве материала для исследования мы изучили статьи из газет *The Times* и *The New York Times*, посвященных проблеме миграции беженцев в Европу.

Среди морфологических средств выражения эмотивности следует, в первую очередь, выделить словообразование. В префиксальном способе словообразования наиболее часто используются приставки *-over*, *-multi*, *-super*, в семантике которых содержится значение «много», «большое количество».

«She first pronounced “multikulti” to be “dead” in 2010 and has cast her embrace of refugees in much more sweeping terms as a chance for Germany to change and benefit in much more lasting ways than a surface acceptance of differences while different communities live very separate lives» [5].

Суффиксальный способ представлен следующими суффиксами *-ship*, *-ish*. С помощью данных морфем автор статьи также создает определенное настроение, тем самым оказывая влияние на эмоциональное состояние читателя. Например, использование уничижительного суффикса *-ish* в эмотиве *nightmarish* интенсифицирует отрицательное значение слова *nightmare*.

«The first of more than 1,000 Afghan asylum seekers who volunteered for repatriation have landed in Kabul, with one describing his experience in **Germany** as “nightmarish”» [6].

Метафорический перенос также широко представлен в текстах публицистического стиля в качестве репрезентатора эмотивности. В рамках заданной тематики статей очень часто встречается сравнение большого количества беженцев с потоком, потоком и т.п. : «*Paris – Jihadist attacks, a migrant flood, the most perilous clash may be over the flood of Muslim refugees*» [5].

Таким образом, публицистический стиль широко представлен различными методами реализации эмотивности текста. В научном стиле эмотивность носит немного другой характер.

Основными чертами научного стиля являются:

- Логичность;
- Последовательность;
- Объективность.

Считается, что тексты научного стиля направлены на логическое восприятие, а не на чувственное, так как они предназначены «для передачи объективной, как бы обезличенной, информации о природе, человеке и обществе» [3. С. 260]. Как следствие, экспрессивная составляющая должна отсутствовать в текстах данного стиля. Ученые давно доказали, что эмоции и мышления неотделимы друг от друга в гносеологическом процессе. Дэниэлом Гоулманом был предложен термин «эмоциональной интеллект», который подтверждает единство логического и эмоционального.

Несмотря на то, что тексты научного стиля отличаются канонизированным типом изложения, во многих исследованиях прослеживается наличие личностной оценки, а также «скрытой эмоциональности».

Для изучения данного вопроса мы взяли статью из журнала *International Journal of Plasticity*, посвященную проблеме исследования многоуровневых моделей пластичности.

Среди эмотивных единиц следует выделить большое количество эпитетов: *very complex phenomenon, tremendous effort, etc.*

Кроме того, для текста научного стиля характерно также конкретизация автора путем использования синтаксических конструкций с субъектом «we».

«*In this paper we present a framework for addressing small-scale plasticity phenomena based on discrete dislocation dynamics and continuum mechanics*» [4. С. 1139].

*«In Section 2 we outline the general continuum mechanics framework for elastoviscoplastic behavior with thermal effects» [4. С. 1140].*

Такой вид персонализации ведет к сокращению дистанции между читателем и автором, создается иллюзия диалогичности общения, что позволяет оказывать влияние на реципиента и его отношение к данной проблематике.

В результате, мы видим, что в научном стиле эмотивы используются, но проявляются они на имплицитном уровне, так как основная задача научного текста логически интерпретировать предмет исследования.

Анализ репрезентации эмотивных единиц языка в исследованных текстах позволяет прийти к выводу, что эмотивы отличаются универсальным характером функционирования в языке. Отличие проявления эмотивности в публицистическом и научном стилях заключается в том, что эмотивы публицистических текстов эксплицитны, а эмотивы научного стиля немногочисленны и выражают личностную оценку автора имплицитно.

### **Список литературы**

1. Шаховский В.И. Типы значений эмотивной лексики // Вопросы языкознания. – 1994. – № 1. – С. 20–24.
5. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: монография. – М., 2008. – 415 с.
6. Русский язык: Энциклопедия. – М., 1997. – С. 260.
7. Hussein M. Zbib, Tomas Diaz de la Rubia. A multiscale model of plasticity // International Journal of Plasticity 18 . – 2002. – 1133–1163 p.
8. The New York Times URL: <http://www.nytimes.com>
9. The Times URL: <http://www.thetimes.co.uk/>

## **Образ животного в русской, украинской и английской фразеологии**

*Н.Е. Кунина, Е.О. Шиятая*

*ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск*

**Аннотация:** Данная статья посвящена отражению образа животного во фразеологии двух славянских (русского и украинского) и английского языков. В ней рассматриваются такие вопросы как языковая картина мира и её отражение во фразеологии родственных и разноструктурных языков. Прослеживаются универсалии и специфические черты фразеологической номинации с компонентом-зоонимом.

**Ключевые слова:** лингвокультурология, языковая картина мира, национальная языковая картина мира, фразеология, зооним.

**Abstract:** This article deals with the reflection of the image of the animal in the phraseology of the two Slavic (Russian and Ukrainian) and English languages. It addresses issues such as language picture of the world and its reflection in phraseology and of related and different structural languages. Traced universal concepts and specific features of phraseological nomination with component-zoonyms.

**Keywords:** cultural linguistics, linguistic world-image, national linguistic world-image, phraseology, zoonyms.

Лингвокультурология на сегодняшний день, пожалуй, самое молодое ответвление этнолингвистики. В задачи этой дисциплины входит изучение и описание взаимоотношений языка и культуры, языка и этноса, языка и народного менталитета. Она представляет лингвокультуру как линзу, через которую исследователь может увидеть материальную и духовную самобытность этноса [1. С. 64–65].

Язык включён в сложную информационно-когнитивную систему, в которой взаимодействуют сознание, мышление, память и язык. В сознании формируется более или менее целостная картина мира, или модель мира, которая в значительной мере предопределяет поведение человека, в том числе коммуникативное. Эта модель мира в процессе жизнедеятельности постоянно дополняется, модифицируется.

Образ мира универсален и национален. В связи с этим представляется необходимым обратиться к понятию национальной картины мира. Национальная картина мира как единое целое может быть реализована в виде упорядоченной системы представлений национальной общности о мире, окружающей действительности, опосредованных языковыми составляющими. Данное опо-

средование связано с соотношением национального образа мира с национальными ценностями, которые представлены в национальной мифологии, философии, традиции, фольклоре и т.д. [4. С. 12].

Национальная когнитивная картина мира представляет собой общее, устойчивое, повторяющееся в картинах мира отдельных представителей народа. В связи с этим национальная картина мира, с одной стороны – некая абстракция, а с другой – когнитивно – психологическая реальность, обнаруживающаяся в мыслительной, познавательной деятельности народа, в его поведении – физическом и вербальном.

Национальная картина мира обнаруживается в единообразии поведения конкретного народа в стереотипных ситуациях, в общих представлениях народа о действительности, в высказываниях и «общих мнениях», в суждениях о действительности, пословицах, поговорках и афоризмах [5. С. 5].

В результате национальная картина мира определяется как часть национального мировоззрения, представляющая целостный, систематизированный взгляд на мир представителей определённой национальной общности в диахронии [3. С. 16].

Национальная картина мира тесно связана с языковой картиной мира. Под языковой картиной мира понимается «исторически сложившаяся в обыденном сознании определённого языкового коллектива и отражённая в языке совокупность представлений о мире, определённый способ концептуализации действительности» [2. С. 75].

В любой языковой единице выделяется информация двух уровней: универсальная и национально – культурная. В первом случае происходит обозначение с помощью слова одного из фрагментов окружающего мира, набор смысловоразличительных компонентов в его внутренней структуре является общим для лексических соответствий разных языков. Национально культурная информация выделяет культурно-специфические признаки при репрезентации фрагмента окружающего мира в разных языках [4. С. 17].

Примерами национальной специфики могут служить фразеологические единицы английского и русского языков: «to kill the goose that lays golden eggs» – «убить курицу, несущую золотые яйца»; ФЕ русского и украинского языков «голодный как волк» – «голодный як вовк» отражают общность воззрений их носителей.

В настоящее время актуальными являются исследования по сопоставлению родственных и неблизкородственных языков.

В нашей работе мы сопоставили фразеологические единицы русского, украинского и английского языков с компонентом – зоонимом. Путём сплошной выборки была составлена картотека примеров фразеологических единиц (ФЕ) с названиями животных на трёх языках. Список русских ФЕ включает 102 единицы, украинских 130, английских 99.

Проанализировав лексические компоненты ФЕ, мы обратили внимание на то, что в русском и украинском языках наиболее продуктивным во фразеобразовании является компонент «волк» (р.я.) – 34; «вовк» (укр.я.) – 31, а в английском «cat» – 35.

Особо распространёнными и употребляемыми в русском и украинских языках являются ФЕ с зоонимами «лиса» (р.я.) – «лиса» (укр.я.) и «медведь» (р.я.) – «ведмідь» (укр.я.). Картотека фразеологических единиц, связанных с данными животными, несравнимо больше по объёму, чем картотека ФЕ, связанная с описанием явлений через образы одомашненных животных, например, собаки, кошки, лошади, свиньи.

В английской фразеологии, напротив, чаще используются номинации, связанные с образом домашних, а не диких животных. Мы можем сделать вывод, что для русского и украинского языкового сообщества ближе образы следующих животных «волк», «медведь», «лиса» («прислужитися як ведмідь»; «медведь неуклюж, да дюж»), а для англичан понятнее образы «cat/kitten», «dog» и «horse» («to bet on the wrong horse», «to go to the dogs»).

Мы считаем, что особенного внимания заслуживает лексема «кошка» (р.я.), «кішка» (укр.я.), «cat/kitten» (англ.я.). Во фразеологии русского и английского языков использование данного образа можно смело назвать достаточно умеренным, а вот в английском языке существует более 35 устойчивых речевых оборотов, включающих эту лексему. Вполне возможно, что данное языковое явление обусловлено традиционными и историческими предпосылками развития англоговорящих народов, в особенности, самих британцев, которые на весь мир славятся своим трепетным отношением к этим животным. Как в прошлом, так и сейчас кошки являются не просто животными, которые содержатся для определённых практических целей, но, большей частью, они восприни-

маются англоговорящим сообществом как домашние любимцы, члены семьи. Отношение к ним уважительное, почтительное и нежное, что также не могло не отразиться на фразеологическом составе языка. Большинство фразеологических оборотов с данной лексемой имеют положительную коннотацию и описывают положительные либо предпочтительные качества человека («busier than a three legged cat in a dry sand box»; «a fat cat»; «her cat»).

В процессе фразеологической номинации та или иная языковая общность выбирает образ животного и с помощью него называет, описывает и оценивает предметы и явления, характерные для окружающей действительности.

Не является также секретом то, что фразеология любого языка антропоцентрична, т.е. описывает сущность человеческой природы, особенности, мотивы поведения, пороки, достоинства и недостатки людей.

Систематизировав картотеку русских и украинских примеров ФЕ и сравнив фразеологические обороты с наиболее часто употребительными лексемами, мы отметили, что через образы животных представители этих языковых сообществ чаще всего порицают такие качества, как хитрость («хитрый как лиса»/ «лиса хитростью берёт» (р.я.), «хитрий як лис: як не добіжить, то доскаче» (укр.я.); «старая лиса рыльцем роет, а хвостом след заматает» (р.я.), «стара лиса писком риз, а хвостом слід заматає» (укр.я.)), алчность («волчья кайка, да лисья незнайка» (р.я.), «дивитися лисицею, а думати вовком» (укр.я.); «спит лиса, а во сне кур щиплет» (р.я.), «лиси спить, а курям лічбу знає» (укр.я.)), невежество/глупость («короствяе порося дарма чесати» (укр.я.), «продав пса за лиса» (укр.я.); «вертит языком как корова хвостом» (р.я.), «вертит языком, як корова хвостом» (укр.я.); «глядеть, как баран на новые ворота» (р.я.), «видячити очі, як корова на нові ворота» (укр.я.)); одобряют мудрость («старая лиса дважды поймать себя не даст» (р.я.), «старого лиса тяжко зловити» (укр.я.)).

Сравнив подобные ФЕ русского и украинского языков, можно сделать вывод о наличии универсалий в двух близкородственных языках. Что касается английского языка, стоит отметить, что через его фразеологию с компонентом – зоонимом чаще всего порицаются такие человеческие качества как лживость («as crooked as a dog's hind leg»; «to make a dog and pony show»), алчность («dog

eats dog»), предательство («snake in the grass»; «wolf in sheep's clothing»; «like rats deserting a sinking ship»), глупость/грубость («as cross as a bear»; «gruff as bear», «kill the goose that lays golden eggs»), лень («busy as a bear in a beehive»).

Интерес представляют образы козла и барана в русском и английском языках. В русском языке эти образы оцениваются негативно, символизируя такие пороки, как глупость, бесполезность, безволие. В нашей картотеке обнаруживается 6 ФЕ с соответствующими лексемами («толку, как откозла молока», «паршивая овца», «как бараны в стаде»). Из них нейтральным является только ФЕ «кроткий, как барашек». В нём кротость не порицается, но и не восхваляется.

В английском языке образ козла или овцы также может вызывать у людей раздражение, неприятие, как, например, в ФЕ «to get (someone's) goat», «the black sheep of the family». Однако, образ барашка у англичан представлен в исключительно позитивном и одобрительном свете: «as gentle as a lamb», «as innocent as a lamb», «as meek as a lamb». Даже в таком фразеологическом обороте, как «like lambs to the slaughter» не заложено негативного смысла, что отражено в его дефиниции: quietly and without complaining about the dangers that may lie ahead. Очевидно, данное определение указывает на сверхкротость и смирение по отношению к внешним обстоятельствам.

Таким образом, сравнив ФЕ русского и английского языков с лексемами «баран» и «козёл», мы можем сделать вывод о различии в оценочности этих образов в двух национальных картинах мира.

В целом фразеология, в том числе анималистическая, во всех трёх языках несёт негативную оценочность и указывает на отрицательные стороны человеческой природы, избличая пороки и недостатки.

### Список литературы

1. Воркачёв С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72
2. Воробьёв В.В. Лингвокультурология. – М., 1997. – 331 с.
3. Добрикова К.А. Бестиарий в национальной языковой картине мира: дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2005. – 215 с.

4. Котова Н.С. Лингвокультурологический анализ концептосферы «Цветы»: дис. кандид. филол. наук. – Челябинск, 2007. – 168 с.

5. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальная картина мира. – Воронеж, 2002. – 58 с.

## К вопросу о древнеанглийской топонимии

*Н.Е. Кунина, А.В. Бауэр*

*ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск*

**Аннотация:** Данная статья посвящается проблемам английской топонимики. В ней рассматриваются источники топонимов, этимология и вопросы изменения топонимов в историческом развитии.

**Ключевые слова:** топоним, топонимика, этимология, производящие основы.

**Abstract:** This article is dedicated to the problems of English toponymy. It discusses the sources of toponyms, etymology and issues of changes of toponyms in historical development.

**Keywords:** place name, toponymy, etymology, topographical generic.

Топонимика – важный источник исследований в сфере истории языка. Она тесно связана с этимологией, лингвистической географией, диалектологией. Топонимика изучает собственные имена географических объектов.

Под топонимом понимается имя «природного объекта на земле, который чётко зафиксирован в данном регионе (город, деревня, обработанный участок земли, территория как часть государства, коммуникация и т. п.)» [3].

Абсолютное большинство древнеанглийских топонимов представляли собой сложные слова, состоящие из двух или нескольких корней или элементов. Топонимы обычно происходят из ландшафтного описания («дом на болотистой местности»), обозначений типов поселений людей («укреплённая усадьба»), а также могут быть связаны с названиями племён или народов, населявших

ту или иную местность («Горинг» – «люди Гары», от названия этноса *Zarīnzes* (народ гара)) [1]. В ряде случаев трудно разграничить между описательными фразами-источниками географических названий и топонимами как настоящими именами географических объектов. Для германских языков характерно наличие таких элементов, описывающих географические объекты, как *hām* (место обитания, жилище), *burg* (укреплённое место, защита). Часто встречаются географические названия с древним элементом *tūn* (огороженное место).

Для образования топонимов использовались также латинские слова: *caester* (военный лагерь), *wīc* (небольшое военное поселение). Однако у таких элементов нет однозначного толкования, так как в разных местностях Британии и разных диалектах они могли иметь некоторые отличия от известных в этимологии и сопоставительной лингвистике слов с учётом географических особенностей местности и истории её экономического развития [4]. Что касается названий племён или имён собственных, ставших топонимами, они также могли включать в себя элементы-названия типов поселений.

Указывая на древние источники английских топонимов, однако, следует иметь в виду, что этимология не всегда помогает в расшифровке географического названия. Образующие топоним элементы-джереники могли приобретать различные значения в разных местностях. Например, древнеанглийское *burg* могло обозначать не только крепость, но и монастырь, и особняк, окружённый рвом, в разных регионах Британии.

Топографических или описывающих местность элементов в древнеанглийском было больше, чем элементов, классифицирующих типы населённых пунктов. Порой они очень точно показывали особенности рельефа. Например, топонимы с элементами *-mersc* и *-mōg* обозначали болотистую местность. Однако первый из них предполагал использование названной им земли в качестве сельскохозяйственных угодий, тогда как второй подразумевал пустошь [4].

Происхождение ряда географических названий заканчивается на *-inȝ*. Как правило, они происходят от имени главы племени, ставшего названием самого племени, например *Hæstingȝas* (territory of Hæsta's people). Не все подобные названия происходят от существительных в именительном или родительном падежах. Топоним Reading восходит к древнему (*æt*) *Rēadingum*, где существительное

стоит в дательном падеже (ср.: Rēadinzas – именительный падеж) [4]. Такие детали могут быть установлены только с помощью сохранившихся письменных памятников.

Среди источников древнеанглийских топонимов исследователи отмечают сохранившиеся с догерманских времен названия, истолкованные англо-саксами как географические названия. Более всего это относится к гидронимам-названиям рек, озёр и других водных источников на западе Англии. Некоторое количество кельтских корней обнаруживается в латинско-кельтских и германо-кельтских гибридных топонимах [2].

Более глубокий след в английской топонимике оставили скандинавские завоевания. Среди скандинавских дженериков наиболее распространёнными стали -dorp (деревня) и -by (поселение). Скандинавские завоеватели не только давали свои названия географическим объектам в Британии, но также изменяли уже существующие древнеанглийские топонимы, адаптируя их к особенностям своего языка.

Географические названия довольно часто сохраняются неизменными в течение веков и даже тысячелетий. Однако многие английские топонимы не изменялись с XI века н.э.

Не следует думать, что их семантика не изменялась с годами или шла в ногу с изменениями всего вокабуляра. Фонологические изменения, связанные с редукцией гласных, метатезой и другими процессами могли до неузнаваемости изменить топоним в течение столетий.

Выводы об этимологии того или иного топонима могут быть недостаточно достоверными в связи с изменением правописания, что часто было связано даже со случайными звуковыми ассоциациями. Например, первоначальные сочетания звуков [s-h] и [t-h] могут исторически недостоверно передаваться сегодня звуками [ʃ] и [ð] благодаря современным правилам чтения. Как, например, в названиях Evesham или Walthamstow [4].

В результате фонологических и орфографических изменений происходит смешение древних производящих основ английских топонимов. Так, например, древние healh (укромный уголок земли) и hull (нагорье) в ряде топонимов современного языка передаются только звуком [l], а на письме отражаются элементами -al, -all, -ale, -ell, -ill, -hill (от healh). Древнее hulh встречается в ге-

ографических названиях со сходными элементами: -ale, -ield, -le. Древнеанглийские -hām и -hāmm (поселение, место, окружённое водой или пустошью), а также скандинавский синоним последнего -holm в большинстве существующих ныне топонимов представлены звуком [m], и точно проследить этимологию этих топонимов не представляется возможным [4].

Древние -denn (лесистая местность, пастбище для свиней) и -denu (долина), а также -dunn (высокогорье) фонетически отражены в современных топонимах, как [dn]. В ряде случаев смешения не происходит, так как в юго-восточных графствах, как известно, предпочтение исторически отдавалось элементу -denn. Однако без исторических справок у исследователей топонимики могли возникнуть сложности в определении этимологии таких названий, как Croydon (долина крокусов: croziz + denu) и Eversden (кабанья гора: eofores + dūn). Более того, указанные выше элементы могут быть некорректно представлены как элемент -tun, например, Paddington (padan + denu) [4].

Многие трудности в расшифровке этимологии древнеанглийских топонимов объясняются отсутствием достаточных данных из исторических источников. Обзор происхождения географических названий древней Англии убеждает в том, что для серьёзных исследований необходимо обладать знаниями в области географии и геологии, археологии, политической истории и истории культуры страны.

### Список литературы

1. Давлеткулова Л.Н. Топонимы в лингвокультурологическом аспекте (на примере географических названий графства Оксфордшир и Челябинской области). – диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук. – Челябинск, 2014.
2. Иванова И.П., Чахоян Л.П., Беляева Т.М. История английского языка. Учебник. Хрестоматия. Словарь. – СПб.: изд-во «Лань», 1999. 512с.
3. Подольская Н.В., словарь русской ономастической терминологии. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
4. The Cambridge History of the English Language: edited by Richard M. Hogg, volume I. – Cambridge, 1998. – 609 p.

## Лингвистические особенности интернет-дискурса моды (на материале интернет-блогов)

*М.А. Курочкина, Ю.Г. Радюк*

*ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск*

**Аннотация:** В статье рассматриваются лингвистические особенности Интернет-блога как жанра Интернет-дискурса моды на всех уровнях языка, а также делается вывод о типологическом статусе Интернет-блога и Интернет-дискурса моды в целом.

**Ключевые слова:** дискурс, Интернет-дискурс, дискурс моды, блог.

**Abstract:** The article focuses on the linguistic features of the Internet-blog as a genre of fashion Internet discourse on all the levels of language and on the typological status of the Internet-blog and Internet discourse in general.

**Keywords:** discourse, Internet discourse, fashion discourse, blog.

В современном языкознании отчетливо заметны признаки оформления новой отдельной научной дисциплины «Лингвистика Интернета», которая динамично развивается параллельно с развитием Интернет-коммуникации. В последнее время появилось значительное количество научных работ, в которых внимание авторов фокусируется на различных аспектах виртуальной коммуникации. Она представляет собой одно из перспективных направлений исследования, поскольку является малоизученной и сложной областью лингвистического знания. Объектом лингвистики Интернета является коммуникация в компьютерной сети Интернет, а предметом исследования – особенности виртуальной коммуникации на различных уровнях языка: графическом, фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом, текстовом, коммуникативном, дискурсивном [2].

В рамках виртуальной коммуникации появились и развиваются своеобразные коммуникативные жанры, в своей совокупности формирующие Интернет-дискурс, основной языковой чертой которого является синтез ведущих особенностей письменной и устной речи.

Исходным для нашего исследования является понятие дискурса. В настоящее время существуют различные подходы к изучению дискурса и различные его определения. Дискурс – это речь, погруженная в жизнь; речевой феномен, взятый в совокупности с коммуникативной ситуацией [1]; речевое произведение во всей полноте его выражения: вербального и невербального, паралингвистического с учетом экстралингвистических факторов – социокультурных и психологических, существенных для успешного речевого взаимодействия [4]; язык в языке, представленный в виде особой социальной данности [6] и т.д. Основное, что объединяет эти и другие определения дискурса – это его существование в определенном коммуникативном и социальном контексте.

Социолингвистический подход к изучению дискурса реализуется в типологии дискурса В.И. Карасика, который выделяет два основных типа дискурса: персональный (лично-ориентированный) и институциональный (статусно-ориентированный) [3]. Существуют две разновидности персонального дискурса: бытовой и бытийный. Бытовой дискурс актуализируется в процессе бытового общения между хорошо знакомыми людьми. Бытийный дискурс предназначен для нахождения и переживания существенных смыслов в художественном и философском постижении мира.

Институциональный (статусно-ориентированный) дискурс является собой речевое взаимодействие представителей социальных групп или институтов друг с другом. В рамках сложившихся общественных институтов, набор которых определяется потребностями общества, выделяют следующие виды институционального дискурса: политический, юридический, дипломатический, административно-деловой, военный, рекламный, научный, медийный, спортивный и т.д. При этом В.И. Карасик полагает, что основными системообразующими признаками институционального дискурса являются цели и участники общения.

Особым видом дискурса является Интернет-дискурс, который обладает как информационной функцией, так и коммуникативной. Этот виртуальный тип коммуникации не имеет временных и пространственных ограничений и ввиду его всеобщей распространенности становится все более привлекательным объектом лингвистического познания.

В фокусе нашего внимания находится особый вид дискурса – дискурс моды. Мода в современной культуре является сложным феноменом, требующим многоаспектного изучения: философского, социологического, лингвистического. Причем дискурс моды, реализуемый в современных средствах массовой информации (в первую очередь, электронных), рассматривается как ведущий для понимания дискурса моды в целом, так как в настоящее время СМИ являются самым действенным каналом влияния и манипулирования массовым сознанием и орудием формирования идеологии общества потребления.

Следующее понятие, релевантное для нашего исследования – это блог. Термин «блог» был создан путем сокращения слова «веблог» (англ. weblog – «сетевой бортовой журнал»). Интернет-блоги являются непосредственным материалом нашего исследования. Интернет-блог – конкретный монологический дискурс виртуального коммуниканта, состоящий из хронологически расположенных текстов, чаще всего ориентированный на высказывание собственного мнения о каких-либо событиях как личного, так и общественного характера [5].

В данной статье подробно рассматриваются именно лингвистические особенности блогов моды. Выбор данного жанра в качестве объекта исследования детерминирован, во-первых, недостаточностью теоретических изысканий в рамках его изучения, во-вторых, существенной ролью, которую он играет в масштабе глобальной виртуальной коммуникации. Блог является носителем новой, актуальной информации, в то время как традиционные бумажные средства информации (газеты, журналы), а также теле- и видеоинформация, значительным образом запаздывают и проигрывают блогу во временном отношении.

Исследование лингвистических особенностей блога моды на различных уровнях языка со всей очевидностью демонстрирует его синтетический характер, т.е. присутствие в записи одновременно элементов персонального и институционального типов дискурса.

Как жанр институционального дискурса Интернет-блог моды характеризуется использованием специальной терминологической (fashion show, cat walk, designer, formfitting) и номенклатурной лексики, включающей многочисленные разряды: ткани и ма-

териалы: bamboo cotton, organic materials, cashmere, leather, lace, fur; предметы одежды: lace dress, shirt dress, bodycon dress, bandana, jacket, long sleeve tee, cocoon coat, trench, cami top, tank top, bomber, cut off jeans; имена кутюрье и названия домов моды: Alexander McQueen, Burberry, Calvin Klein, Roberto Cavalli, Chanel, Christian Dior, Givenchy, Lacoste, Moschino, Prada, Louis Vuitton, Yves Saint Laurent, а также другие группы лексических единиц.

К числу выразительных средств относятся эпитеты (amazing, cushiony, dreamy, lustworthy, stiletto-fetish (dreams), delicate, light breezy, gorgeous), сравнения (like you are wrapped in pillows, the hill thinner than a cigarette).

На синтаксическом уровне признак институционального дискурса – наличие сложноподчиненных предложений с разнообразными придаточными: A shirt-dress (worn as a top here) is a great versatile piece that you can wear year round, whether layered under a sweater, tied off as a top over a bodycon dress, or by itself with your favorite gladiator sandals when it really warms up you can't go wrong however you style it.

Элементы бытового дискурса можно наблюдать непосредственно в структуре поста. В текст поста часто включены ссылки блогера на свой личный опыт, на происходящие с ним события, что придает блогу выраженный личностный характер, приближая его к бытовому дискурсу, например:

Paris feels a second home to me now, so it's always the best feeling when I get to go back there for work and to see my wonderful love!

I am sure by now you have probably heard thee exciting news – T and I got married this past weekend!

Yesterday we welcomed Spring with a bit of a twist. Snow! I wasn't surprised being that in December we had 70 degree weather. What I love about spring is that you still have space to play with layers.

На графическом уровне следует отметить использование эмодзи, служащих сигналами широкого репертуара эмоциональных состояний блогера. Данная особенность является характерной чертой Интернет-дискурса, в виртуальном пространстве отражающей реальные чувства автора.

Типичной чертой бытового дискурса выступает широкое применение разговорной лексики: Hey guys! gal, grab, to take one's pick, bad-ass wardrobe, to be too girly, a cool brand, to wear something

non-stop. Сигналом разговорности, а значит, реализации бытового дискурса, является употребление сокращений: fam (family), info (information), comfy (comfortable), obvuy (obvious), cami (camisole) и т.д.

Интернет-блоги моды изобилуют эллиптическими предложениями, создающими атмосферу непосредственного неформального общения (Hope you guys have enjoyed our piece! Cute right? Very comfortable and easy to walk in), а также восклицательными предложениями, передающими воодушевление и энтузиазм блогера: Now is the time! Stay tuned!

Следует отметить, что Интернет-блоги моды могут содержать элементы, присущие институциональному рекламному дискурсу. В наибольшей степени это касается структуры блога, которая, как правило, включает в себя лаконичный и эффектный заголовок, призванный незамедлительно привлечь внимание читателя. Как и в рекламном дискурсе, в заголовке блога моды может присутствовать аллитерация (Feeling French, Curly Hair Care Routine, Blue baby), рифма (Girls With Curls, MR's Guide to the Best White), графон (A Purrrfect Bridal Shower).

Кроме того, в структуру блога могут входить фотографии тех модных и актуальных вещей, о которых идет речь, перечень вещей с указанием брендов, часто имеется указание на цену:

Purchase price: 495€ from the Gucci store in Paris, January 2016. The price varies from £380 – \$1,290.00 depending on the style. Gucci's own website has the best selections for both European and US based readers. Matchesfashion.com also has a good selection of Gucci shoes at the moment.

Затем следует сам пост, в тексте которого наблюдаются энергичные, броские императивы, типичные для рекламного дискурса: Find a few more great spring dresses just in time for Easter below. So before leaving those cool jeans that didn't fit you because of length, think twice! So, say hello to your new summer shoes – because this is a pair that you simply need.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, блог как жанр Интернет-дискурса моды обладает целым рядом лингвистических особенностей, которые прослеживаются всех уровнях языка. Выявленные лингвистические ха-

раактеристики могут быть отнесены как к неформальному, так и формальному регистрам общения. Это подтверждает мнение многих ученых о том, Интернет-коммуникация имеет своим результатом нейтрализацию оппозиции двух типов речи – устной и письменной. В итоге разнообразные жанры Интернет-коммуникации (электронные письма, Интернет-форумы, чаты, блоги) порождают тексты, соединяющие в себе свойства обоих типов речи.

Во-вторых, Интернет-блог моды представляет собой синтез институционального и персонального (а именно, бытового) типов дискурса, поскольку сочетает в себе их системообразующие признаки. При этом Интернет-блог моды обладает не только характеристиками институционального дискурса моды, но и может включать отдельные параметры институционального рекламного дискурса.

В-третьих, в результате наблюдений и анализа языкового материала, оставшегося за рамками статьи, вывод о синтетическом дискурсивном характере Интернет-блога может быть экстраполирован на все остальные жанры Интернет-дискурса моды.

### Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – 2-е изд., испр. – М.: Языки русской культуры, 1999. – I-XV, 896 с.
2. Горошко Е. И. Теоретический анализ Интернет-жанров // Жанры речи. Выпуск 5 «Жанр и культура». – Саратов: Издательский центр «Наука», 2007. – С. 11-17.
3. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград, 2000. – С. 5–20.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
5. Словарь Терминов Интернет [Электронный ресурс]. – URL: <http://your-hosting.ru/terms/>
6. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и Принцип причинности // Язык и наука конца 20 века. – М. : РАН, 1996. – С. 35–73.
7. <http://www.hellofashionblog.com/>
8. <http://kyrzayda.com/>
9. <http://atlantic-pacific.blogspot.ru/>

10. <http://www.grasiemercedes.com/>

11. <http://girlwithcurves.com/>

## **Языковая репрезентация событий «крымской весны» в американских интернет-СМИ: моделирование ракурса восприятия**

*С.Л. Кушнерук, А.В. Морозова*

*ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск*

**Аннотация:** Статья посвящена исследованию способов языковой репрезентации событий «Крымской весны» в американских интернет-СМИ в аспекте формирования мнений и оценок зарубежных читателей. Отстаивается идея о том, что американские журналисты формируют негативный образ России как участника исторических событий весны 2014 года, который контрастирует с видением ситуации не только российскими журналистами, но самими жителями Крымской республики.

**Ключевые слова:** языковая репрезентация, языковое воздействие, «Крымская весна», медиатекст, моделирование.

**Abstract:** The article focuses on mechanisms of linguistic representation of the «Crimean Spring» events in American Internet media as means of influencing public opinion. It is argued that American media texts construct a negative image of Russia as an active participant in the historic events of the spring 2014. This image, highly subjective in nature, is in stark contrast to the vision of the situation by Russian journalists and Crimean residents.

**Keywords:** language representation, language influence, «Crimean Spring», media text, modelling.

Язык СМИ находится в центре общественной, политической, социальной жизни общества, оказывая существенное воздействие на широкую аудиторию. Этим объясняется повышенный интерес ученых к исследованию различных типов медиа текстов, которые все чаще становятся предметом специального рассмотрения в оте-

чественной лингвистике (Е.Г. Борисова, Л.А. Васильева, М.Н. Володина, Т.Г. Добросклонская, Т.С. Дроняева, О.В. Зернецкая, Н.И. Клушина, В.Г. Костомаров, В.Г. Кузнецов, С.И. Сметанина, Г.А. Солганик и др.). Роль СМИ в воздействии на общественное сознание достигается «оперативностью предоставления информации, доступностью, широким охватом аудитории, многоплановостью, социальной ориентированностью и др.» [Гаврилов 2013: 99].

На фоне геополитических реалий начала XXI века тема «Крымской весны» по праву занимает одно из центральных мест в средствах массовой информации 2014 года в России и за рубежом. Воссоединение Крыма и России, ставшее судьбоносным для жителей полуострова, неоднозначно, зачастую негативно оценивается американскими СМИ, формирующими соответствующий ракурс восприятия исторического факта. *Цель* статьи – выявить и проанализировать способы языковой репрезентации указанных событий в американских интернет-СМИ в аспекте формирования мнений и оценок зарубежных читателей. Материалом для исследования послужили статьи американских новостных сайтов в период с февраля 2014 по март 2014 (всего проанализировано 30 статей, размещенных в свободном доступе на сайтах <http://edition.cnn.com/>, <http://www.foxnews.com/>).

Теоретической базой нашего исследования стали публикации, в центре внимания которых находятся проблемы воздействия на общественное сознание [Володина 2003; Зелинский 2008; Любимова 2006; Мансурова 2009]. Общественное сознание – это мощный инструмент в руках государства, которое тратит миллионы долларов на создание и закрепление выгодного политического образа в умах своих граждан. Преследуя разные цели, исследователи подчеркивают, что воздействие на адресата должно учитывать по крайней мере два фактора – психологический и собственно лингвистический. Последний, со всей очевидностью, предполагает инвентаризацию языковых средств, которые регулярно используются для формирования или частичного изменения картины мира адресата. Поскольку речь идет об изменении в когнитивном состоянии реципиента, моделирование, предпринимаемое журналистами, должно иметь дело с «описанием когнитивного состояния, с отражением содержания сообщения и с набором правил, по которым это состояние должно измениться в соответствии с полученной инфор-

мацией» [Борисова 2011: 138]. Существует целый арсенал средств воздействия на сознание, «начиная с прямой подтасовки фактов и распространения заведомо ложной информации и заканчивая более тонкими способами воздействия» [Гронская 2013: 221]. Контроль над сознанием может быть прямым и косвенным. Последний косвенно реализуется выбором тех или иных специфических способов конструирования политической реальности.

Особое место в американских СМИ занимают *синонимы*. Они служат для выражения негативной оценки, что связано с актуализацией соответствующих коннотативных компонентов значения лексем. Формируется трактовка события как насильственный захват, что противоречит факту добровольного вхождения полуострова в результате проведенного референдума. В освещении событий Крымской весны американские журналисты нередко прибегают к использованию синонимического ряда *seizure, annexation, secession*:

а) Ср.: «The **seizure** of Crimea has boosted the domestic popularity of Russian President Vladimir Putin to an unprecedented 82%» (CNN, 24 марта 2014) («**Захват** Крыма повысил популярность президента Владимира Путина в стране до беспрецедентных 82%»).

Лексема *seizure* имеет значения: 1) the action of capturing someone or something using force; 2) the action of confiscating or impounding property by warrant of legal right [Oxford Dictionary of English 2005]. Таким образом, присоединение Крыма трактуется американскими журналистами как захват с использованием силы, конфискация имущества в пользу России.

Американские журналисты представляют положение дел как овладение территорией, принадлежащей другому государству, как вид агрессии, о чем также свидетельствует использование лексемы *annexation: taking possession of an area of land or a country, usually by force or without permission* [Cambridge Advanced Learner's Dictionary 2009].

б) Ср.: «Russian lawmakers finalized **annexation** of Ukraine's Crimea region (CNN, 23 марта 2014). («Российские законодатели завершили **аннексию/присоединение** Крымского региона»).

в) Ср.: «Yatsenyuk insisted the country wouldn't accept the **secession** of Crimea» (CNN, 23 марта 2014). («Яценюк настойчиво отказывается признавать **отделение** Крыма»).

Наиболее нейтральный вариант оценки участия России в известных событиях несет лексема *secession*, которая имеет значение: *the action of withdrawing formally from membership of a federation or body, especially a political state* [Oxford Dictionary of English 2005]. Передается идея раскола Украины и неприятие последствий отделения части страны.

В целом, выбор синонима несет в себе смысл, формирующий негативное восприятие действий России, ее захватнического поведения, бесцеремонности по отношению к жителям полуострова. Такой вывод проистекает из анализа американской прессы и в полной мере согласуется с результатами дополнительного поиска в системе «Google», в результате которого были получены следующие количественные данные: по запросу «*annexation of Crimea*» было получено 532 000 результатов, «*seizure of Crimea*» – 317 000 результатов; «*secession of Crimea*» – 263 000 результатов [www.google.com].

В ряду риторических средств воздействия на сознание американцев и формирования мнений относительно негативной политики России в отношении Крыма особое место занимает **метафора**.

а) Ср.: «It was the decision by Ukrainian President Viktor Yanukovich in November **to ditch the trade pact** in favor of closer ties with Russia...» (CNN, 23 марта 2014) («В ноябре украинский президент Виктор Янукович **пустил под откос торговое соглашение** в пользу укрепления связей с Россией...»).

Обращение к лексикографическим источникам дает представление о семантике глагола *ditch*: If you ditch something that you have or are responsible for, you abandon it or get rid of it, because you no longer want it [Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary 2008]. Передаются значения «выбрасывать», «избавляться от чего-л. по причине ненадобности». В приведенном контексте актуализируется метафорическое значение «пускать под откос». Для американской аудитории создается образ канавы, в которую Янукович буквально «закопал» торговое соглашение с Европой. С помощью экспрессивного глагола *to ditch* автор целенаправленно навязывает свою негативную оценку данному событию.

б) Ср.: «Moscow has doggedly pursued its own course even as Western leaders have denounced its actions as violations of Ukraine's sovereignty and **a breach of international law**» (CNN, 23 марта

2014). («Москва упорно следует выбранному курсу, несмотря на то, что западные лидеры объявили ее действия нарушением украинского суверенитета, а также **брешью в международном законе**»). Лексема **breach** имеет значения: 1) an act of breaking or failing to observe a law, agreement, or code of conduct; 2) a gap in a wall, barrier or defence, especially one made by an attacking army [Oxford Dictionary of English 2005]. Действия России ассоциируются с «повреждением», «дырой», «проломом», которые создаются в международном законодательстве в результате ее инициатив в отношении Украины. Россия представлена как агрессор, преступник, который злобно нарушает закон.

в) Ср.: «In the long run, however, the invasion could be **the death knell of the Putin regime**» (CNN, 24 марта 2014). («В дальнейшей перспективе, однако, вторжение (в Крым) может быть **похоронным звоном для путинского режима**»). Метафора «**the death knell**»: the tolling of a bell to mark someone's death [Oxford Dictionary 2005] показывает уверенность Америки в том, что политика России без сомнения потерпит крах без поддержки Запада. Действия президента России расцениваются как ведущие к неизбежной гибели.

Во многих текстах обнаруживается стремление американских журналистов «переквалифицировать» Россию из активного участника мировых политических событий, с мнением которого необходимо считаться, в пассивного наблюдателя, которого можно «вычеркнуть». Это нередко достигается переносом действия с деятеля на результат, или **пассивизацией**. Ср.: «*President Barack Obama is to meet next week with other leaders of the so-called G7 group of industrialized nations, on the sidelines of a nuclear summit in the Netherlands*» (FoxNews, 21 марта 2014). **Russia has been excluded from the talks**. («Президент Барак Обама собирается встретиться с лидерами так называемой Большой Семерки в рамках саммита по ядерной безопасности в Нидерландах. **Россию не допустили к переговорам**»). В предложении «**Russia has been excluded from the talks**» объект действия скрыт с помощью пассивизации, мы наблюдаем лишь результат – Россию к переговорам не допустили, поэтому остается только догадываться, кто был зачинщиком этой кампании.

Идея о том, что Россия – враг, усиливается благодаря **антитезе**, роль которой традиционной заключается в резком противопостав-

лении понятий, положений, образов, состояний, связанных между собой общей конструкцией или внутренним смыслом:

а) Ср.: «Russia is acting much more **like an adversary than a partner**,» Breedlove said, speaking at an event held in Brussels, Belgium” (CNN, 23 марта 2014). («Россия ведет себя больше **как враг, а не как партнер**», – сообщил Бридлав на встрече в Брюсселе, Бельгия). Согласно словарной дефиниции, an adversary is someone you are competing with, or arguing or fighting against [Collins Cobuild Advanced Learner’s English Dictionary. New Digital Edition 2008]. Филип Бридлав сравнивает Россию с соперником, отношения с которым вызывают противоборство. Негативные смыслы усиливаются лексемой a partner: a person who takes part in an undertaking with another or others, especially in a business or firm with shared risks and profits [Oxford Dictionary 2005], что в целом настраивает читательскую аудиторию на неодобрительное восприятие.

б) Ср.: «The European Union announced Wednesday it **will offer Ukraine at least \$15 billion in aid** as the country struggles with dwindling cash and **a military standoff with Russia**» (CNN, 5 марта 2014). («В среду Евросоюз объявил о предложении помощи Украине размером 15 миллиардов долларов США, т.к. страна переживает упадок экономики и военное противостояние с Россией»). Можно отметить контекстуально синонимичные лексемы aid: help, typically of a practical nature [Oxford Dictionary 2005] и a standoff: a deadlock between two equally matched opponents in a dispute or conflict [Oxford Dictionary 2005]. В данном примере два явления на мировой арене противопоставляются друг другу: с одной стороны – добрый Евросоюз, который помогает нуждающейся Украине, а с другой – бесчувственная Россия, которая ведет войну с и без того разоренной странной. Антитеза в этом примере способствует повышению рейтинга Евросоюза в глазах аудитории, тогда как образ России вновь пытаются очернить.

Усиление выразительности часто достигается за счет использования фигур речи. **Повторы** применяются журналистами для дополнительного акцентирования внимания на факте. Ср.: «*We make clear that failure to settle the crisis peacefully, and any steps by Russia to destabilize Ukraine, will have far reaching **consequences**. And by that we mean **consequences** on relations in a broad range of economic areas*» (CNN, 21 марта 2014). («Мы сообщаем, что неспособность

преодоления (украинского) кризиса мирным путем и любые шаги России по дестабилизации Украины будут иметь далеко идущие **последствия**. Под этим мы имеем в виду **последствия** в широком спектре экономических областей»). Повтор лексемы *consequence: a result of a particular action or situation, often one that is bad or not convenient* [Cambridge Advanced Learner's Dictionary 2009] в данном примере не случаен. Автор адресует данное высказывание российскому правительству, предупреждает его о возможных «последствиях», что носит характер угрозы.

Синтаксический **параллелизм** является еще одной фигурой речи, «работающей» на создание негативного образа России и ее действий в Крыму. Ср.: «*Everyone feels slightly handicapped,*» said Yelena Panfilova, the head of Transparency International. «**You cannot do what you want, invest where you want, say what you want. A journalist cannot write what he wants**» (Foxnews, 27 февраля 2014). («Каждый чувствует себя слегка неполноценным», – сообщает Елена Панфилова, глава Transparency International. «*Вы не можете делать то, что хотите, инвестировать туда, куда хотите, говорить то, что хотите. Журналист не может даже писать то, что он хочет*»). Американские СМИ тщательно производят отбор информации и выбирают именно ту, которая представит Россию в неблагоприятном свете перед американской читательской аудиторией. В вышеуказанном примере одинаково построенные части предложения с повтором глагола *to want: to wish for a particular thing or plan of action* [Cambridge Advanced Learner's Dictionary 2009] указывают на отсутствие демократии в России. Параллелизм усиливает воздействующую силу высказывания.

Проведенный анализ материалов американских СМИ, посвященных проблеме «Крымской весны» 2014 года, позволяет констатировать, что медиа тексты являются мощным инструментом власти, оказывающим давление на мнения и оценки аудитории через трансляцию «пристрастной» картины мира в интересах американской внешней политики. Информационно-идеологическое влияние СМИ на сознание массовой аудитории обнаруживается на всех языковых уровнях. Выбор лингвистических средств репрезентации известных исторических фактов свидетельствует в пользу конструирования резко негативного образа Российского государства в целом. Селективное предоставление информации

выявляет стремление американских журналистов показать только ту «сторону медали», на которой Россия изображается агрессором, а ее действия в отношении населения полуострова оцениваются как резко негативные, что в настоящее время контрастирует с видением ситуации не только российскими журналистами, но самими жителями Крымской республики.

### Список литературы

1. Борисова Е.Г. Когнитивное состояние адресата в ситуации речевого воздействия // Язык и дискурс средств массовой информации в XXI веке. – М.: Академический проект, 2011. – С. 136–144.
2. Володина М.Н. Язык СМИ – основное средство воздействия на массовое сознание // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – С. 26–28.
3. Гаврилов, А. А. Лингвистические средства воздействия СМИ на общественное сознание // Омский научный вестник – 1, Омск, 2013. – С. 99–103.
4. Гронская, Н. Э. Языковые механизмы манипулирования массовым политическим сознанием // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – № 1. – Нижний Новгород, 2003. – С. 220–231.
5. Зелинский С.А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание // Средства массовой коммуникации, информации и пропаганды как проводник манипулятивных методик воздействия на подсознание и моделирования поступков индивида и масс. – СПб.: СКИФИЯ, 2008. – 407 с.
6. Любимова А.А. Языковое манипулирование в СМИ как способ разрушения языковой картины мира и традиционной системы ценностей // Современные вопросы общественно-речевой практики / сост. А.А.Любимова. – М.: Макс Пресс, 2005. – 120 с.
7. Мансурова А.И. Вербальные способы манипуляции общественным сознанием// Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – № 1. – Казань, 2009. – С. 69–73.
8. Oxford Advanced Learner's Dictionary. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 2110 p.
9. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge University Press, 2009. – 1852 p.

10. Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary. New Digital Edition. – Glasgow: Harper Collins Publishers, 2008. [CD-ROM]

11. CNN. Opinion: Russia's euphoria over Crimea won't last – 2014. – 31 марта. <http://edition.cnn.com/2014/03/31/opinion/russia-euphoria-crimea/>

12. CNN. Russia moves to consolidate control over Crimea – 2014. – 22 марта. <http://edition.cnn.com/2014/03/22/world/europe/ukraine-crisis/>

13. FoxNews. Ukraine accuses Russia of 'military invasion' as gunmen seize airports – 2014. – 28 февраля. <http://www.foxnews.com/world/2014/02/28/ukraine-accuses-russian-military-blocking-airport.html>

14. FoxNews. Ukraine's Tymoshenko rallies Kiev protesters– 2014. – 22 февраля. <http://edition.cnn.com/2013/12/13/business/ukraine-protests-explainer/>

15. FoxNews. Beginning of the end of the G8? – 2014. – 21 марта. <http://www.foxnews.com/transcript/2014/03/21/beginning-end-g8/>

16. CNN. EU offers \$15 billion in aid to Ukraine. – 2014. – 5 марта. <http://money.cnn.com/2014/03/05/news/economy/ukraine-europe-aid/>

17. CNN. Russia lawmakers vote to annex Crimea. – 2014. – 21 марта. <http://edition.cnn.com/2014/03/20/world/europe/ukraine-crisis/>

18. <http://www.collinsdictionary.com/>

19. <http://www.lingvo-online.ru/>

20. <http://www.oxforddictionaries.com/ru>

## **Концепт «красота» в современной англоязычной культуре**

*Т.Н. Москвитина, О.В. Щербакова*  
*ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск*

**Аннотация:** Статья посвящена анализу концепта «красота» на основе современных публицистических текстов. В статье рассматриваются способы вербализации базовой лексемы-репрезентанта

«beauty» на основе лексикографических источников. После отбора ближайших синонимов выявляется ядро и периферия концепта «beauty», создается лексико-семантическое поле. Далее ведется анализ способов вербализации концепта «красота» на основе статей из современных журналов, где также выявляются ближайшие синонимы, создается лексико-семантическое поле. Полученные результаты сравниваются с результатами анализа лексикографических источников.

**Ключевые слова:** красота, концепт, методика, публицистический стиль, культура, ядро, периферия, лексико-семантическое поле, матрица, лексико-семантический вариант.

**Abstract:** This article analyzes the concept “beauty” based on modern publicistic texts. The article discusses ways of verbalization of base lexeme-representant “beauty” on the basis of lexicographical sources. After selecting the closest synonym the core and the periphery of the concept “beauty” are detected and lexico-semantical field is created. Then there is the analysis of the ways of verbalization of the concept “beauty” on the basis of articles from contemporary magazines, which also identify the synonyms and lexico-semantical field is created. The results are compared with the results of the analysis of lexicographical sources.

**Keywords:** beauty, concept, analysis, publicistic style, culture, kernel, periphery, lexico-semantic field, matrix, lexico-semantic variant.

Фундаментальные категории когнитивной лингвистики – это концепт, концептуализация, категоризация и картина мира. Особенности мышления, восприятия, знания о мире отражены в ключевых концептах, которые отличаются у носителей разных языков, так же, как отличается культура и менталитет [1]. Концепт – это ментальная образование, базовая единица мыслительного кода, результат познавательной деятельности личности, энциклопедическая информация об объекте и явлении [3]. Концепты образуют определенную картину мира. В структуре концепта заключен образ, информационно-понятийное ядро и дополнительные признаки. Культурный компонент – важнейший в понимании мировосприятия народа, в котором язык отражает национальную культуру народа.

Данная статья посвящена концепту «красота», который очень сложен по своей структуре и организации. Представление о красо-

те существует со времен древнего рассвета цивилизации и охватывает все сферы общества. Красота не только способствует сложности представлений о нравственном, прекрасном, благородном, но также является одним из ключевых концептов культуры, который обладает широкой значимостью как для отдельного человека, так и для общества в целом [5].

Существуют различные подходы к анализу концептов, различные способы их описания, основанные на использовании различного исследовательского материала. Говоря о различных подходах, хочется сделать вывод, что именно применение комплексной методики исследования концепта является наиболее целесообразным, так как именно в таком случае она позволяет наиболее подробно представить содержание и структуру исследования концепта [2].

В проведенном исследовании концепта «красота» мы акцентировали свое внимание на том факте, что концепт – динамичное явление, содержание которого зависит от изменений в массовом сознании, которые, в свою очередь, определяются трансформацией в общественной жизни, изменением приоритетов и ценностей [4], следовательно, результаты нашего исследования отражают современные тенденции, произошедшие в обществе относительно представлений о красоте.

Данная статья посвящена исследованию концепта «красота» на основе современных публицистических текстов современных журналов. Опираясь на методику, предложенную Валентиной Авраамовной Масловой, мы определили референтную ситуацию нашего концепта, а именно – мы рассмотрели красоту в философском и религиозном сознании [2]. В результате мы сделали вывод, что тема красоты человеческой души остается актуальной во все времена, поскольку духовная красота универсальна, как универсально и духовное знание. Красота фигурирует на всех этапах становления личности, активизируя гармоническое развитие и стремление к совершенству. Красота, наряду с истиной и добром, всегда выступает в составе исходной триады ценностей, представляющей фундаментальные основания бытия.

Далее мы установили место концепта «красота» в языковой картине мира посредством составления лексико-семантического поля с ядром и периферией на основе анализа лексикографических источников. Для обширности исследования мы выбрали десять линг-

вистических словарей: *Oxford Dictionary*, *Cambridge Dictionary*, *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*, *Collins Dictionary*, *Merriam-Webster's Dictionary*, *The Wordsmyth English Dictionary*, *Longman Dictionary*, *Wikipedia*, и др.. Анализ словарных дефиниций базовой лексемы-репрезентанта «beauty» показал, что определение слова «beauty» многозначно. Следовательно, на следующем этапе нашего исследования нам необходимо было выделить главный лексико-семантический вариант концепта.

Согласно полученным данным, самым распространенным лексико-семантическим вариантом можно считать:

*Beauty is a number of qualities that gives pleasure to the mind or senses and is often associated with such properties as harmony of form, colour, shape, proportion and originality, it's also a quality of being beautiful and very attractive to look at that points at an advantage of the thing.*

Следующий этап нашего исследования базировался на проведении анализа частотности синонимов, встречающихся в словарных статьях путем математического подсчета, где общее количество встречаемости синонимов принимался за 100%. В результате самыми распространенным и близкими синонимами концепта «beauty» можно считать «loveliness» (14,9%), «glory, pulchritude (10,4%)», также «prettiness, attractiveness, elegance (по 8,9%)» и синонимы «grace, handsomeness (по 5,9%) и др.» (см. Диаграмму 1)



Диаграмма 1.

Далее мы разделили главный лексико-семантический вариант на семы и сравнили полученные ближайшие синонимы между собой на наличие тех или иных сем значения: (*quality, pleasure, harmony, appearance, advantage, symmetry, value, benefit, admiration*) В результате мы обнаружили, что наиболее частотным синонимом является синоним «*loveliness*» (9 совпадений), как и в том случае, когда мы анализировали данные словарных статей. Этот синоним будет входить в ядро концепта вместе с лексемой «*beauty*». Руководствуясь признаком частотности, в приядерную зону мы отнесем синонимы, имеющие совпадения в количестве от пяти до восьми. Это такие синонимы, как «*attractiveness, prettiness, glory, pulchritude, allure, comeliness, delicacy, elegance, excellence, grace, handsomeness, refinement*». На периферии окажутся синонимы, которые набрали меньше всего совпадений: «*glamour, chic, seduction, perfection, style*». Все полученные результаты мы занесли в лексико-семантическое поле концепта «*beauty*».

Второй этап нашего исследования основан на том, что мы анализировали значительное количество контекстов из различных публицистических журналов, таких как *Cosmopolitan, Vogue, Elle, Marie Claire, Harper's Bazaar*, вышедших за период с марта по май 2016 года. Общее количество контекстов составило двести пятьдесят.

Сравнивая полученные результаты исследования публицистических текстов с результатами анализа лексикографических источников, мы пришли к выводу, что самым ближайшим синонимом базовой леммы-репрезентанта «*beauty*» стал синоним «*seduction*», который, несомненно, вошел в ядро концепта «*красота*». Приядерную зону составили такие синонимы, как *chic, perfection, glamour, sexuality, и prettiness*. Синонимы *style, wealth, elegance, newness, inspiration, vogue* составили периферию концепта «*красота*».

В результате исследования выяснилось, что многие синонимы, составляющие приядерную зону и вербализующие концепт «*красота*» согласно словарным статьям, практически не встречаются в периодических изданиях или их использование чрезвычайно редко и незначительно. Достаточное количество синонимов, расположившихся на периферии лексико-семантического поля согласно словарным статьям, в журнальных же статьях употребляются зна-

чительно чаще, что позволяет нам назвать их частотными маркерами концепта «красота».

В целом, концепт «beauty» многозначен и воспринимается в сознании носителей языка неоднозначно. Главный лексико-семантический вариант, репрезентирующий концепт, отражает видение красоты как некоего идеала, состоящего из набора качеств, передающих все изысканное, грациозное, гармоничное, вызывающее восхищение, другими словами – утонченность, изысканность, грациозность, привлекательность и милость.

В результате анализа публицистических текстов были выявлены существенные расхождения в способах вербализации анализируемого концепта, выявленных ранее на основе анализа словарных дефиниций. И это неудивительно, ведь основная цель публицистических изданий рекламного характера – это попытка навязать свои идеалы о красоте с целью продвижения косметической и иной продукции.

Навязанные ассоциации имеют значительные отличия от общепринятого в социуме представления о красоте, аспект духовности полностью исключается. На первый план выходят соблазнительность, сексуальность, внешний лоск, шик. Формирование общественного мнения, изменение представлений общества о базовых концептах культуры служит, в данном случае, исключительно меркантильным целям, формируя из целевой (преимущественно женской) аудитории массового потребителя своей продукции. Выведение на первый план таких сторон привлекательности, как соблазнительность и сексуальность – попытка манипулировать сознанием человека через обращение к базовым инстинктам. Более того, изменение содержания концепта «красота» в коммерческих и идеологических целях будет иметь серьезные последствия для общества, поскольку данный концепт является одним из основных концептов культуры, что с течением времени приведет к изменениям картины мира.

### **Список литературы**

1. Алефиренко Н.Ф. Проблема вербализации концепта. – Волгоград: Перемена, 2003. – 112 с.
2. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – Минск: ТетраСистемс, 2008. – 272 с.

3. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996. – С. 89–90.
4. Степанов Ю.С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. – М.: Языки славянских культур, 2007. – 32–38 с.
5. Шапошникова Л.В. Тернистый путь красоты – М., 2001. – 47–52 с.

**Этическая и неэтическая оценка в значениях  
лексических заимствований: приоритеты для уровня  
тематических пластов (на материале итальянских  
заимствований XV в. во французском языке)**

*А. П. Нестеров,  
ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный институт  
культуры», г. Челябинск*

**Аннотация:** В статье рассматривается сравнительная эгоцентричность разных групп заимствованной лексики, соответствующих уровню тематических пластов, с учетом этической и неэтической оценки, содержащейся в значениях их членов. Производится также сравнение с языком-источником.

**Ключевые слова:** заимствование, эгоцентричность, этическая оценка, неэтическая оценка, позитивная оценка, негативная оценка, тематический пласт.

**Abstract:** The article considers comparative egocentricity of different borrowed vocabulary groups corresponding to the thematic layers level taking into account of ethical and unethical evaluation of their members' meanings. The author also compares new vocabulary with the origin-language.

**Keywords:** borrowing, egocentricity, positive evaluation, negative evaluation, ethical evaluation, unethical evaluation, thematic layer.

В числе категорий, связанных с категорией значения, следует назвать категорию эгоцентричности значения. Эгоцентричность проявляется наличием у значения соответствующего компонента (признака), являющегося факультативным.

Представление об эгоцентричности значения заимствовано нами у С.Д. Кацнельсона. Однако мы придерживаемся более широкого ее понимания, нежели то, которое было свойственно этому языковеду. С.Д. Кацнельсон считал, что «эгоцентризм, т.е. постоянная отнесенность к субъекту речи» есть свойство лишь дейктических слов [2. С. 5–6]. Мы же полагаем, что эгоцентрический компонент (признак) значения присутствует в содержании не только дейктических, но и целого ряда других слов.

При этом мы учитываем как логическую, так и перцептивную отнесенность к субъекту, иначе говоря, логическую и перцептивную оценку объекта субъектом.

Для логической эгоцентричности характерно, прежде всего, то, что, как писал Ш. Балли, «одни слова и выражения ... несут преимущественно позитивную, а другие – преимущественно негативную оценку» [1. С. 183–184]. Такая оценка бывает и этической, и неэтической. Можно назвать также и другие виды логической эгоцентричности (например, количественная оценка, оценка с точки зрения правильности/неправильности и т.п.). Например, значениям фр. *discourtois* и ит. *discortese* ‘невежливый’ присуща негативная этическая оценка, а значениям фр. *faciliter* и ит. *facilitare* ‘облегчать, способствовать’ – позитивная неэтическая оценка.

Эгоцентричность значений исследовалась нами на материале лексических заимствований, а именно, итальянских заимствований XV в. во французском языке (на этапе вхождения в заимствующий язык). При этом давалась характеристика не только всей заимствованной лексике данного периода в целом, но также и отдельным тематическим группам. Эти группы были сформированы на основе проведенного нами разделения словарного состава любого языка на тематические пласты. Именно на уровне тематических пластов и показана ниже сравнительная эгоцентричность выделенных нами групп заимствованной лексики.

В табл. 1 представлены данные, выраженные в процентах по отношению к общему числу заимствованных лексико-семантических вариантов (далее – ЛСВ), о наличии этической и неэтической позитивной оценки в содержании значений членов выявленных нами лексических групп (в скобках указывается доля таких ЛСВ в соответствующей группе).

Таблица 1

Лексическая группа	Позитивная оценка	
	этическая	неэтическая
Материальные денотаты	1,0 (1,2)	7,2 (8,2)
Материально-идеальные денотаты	–	2,0 (28,6)
Денотаты с невыявляемой (на виртуальном уровне) материальностью или идеальностью	–	1,0 (20)
Идеальные денотаты	–	1,0

Приоритетность с точки зрения этической позитивной оценки характеризовать едва ли целесообразно, поскольку в исследованном нами материале обнаружилась только одна заимствованная лексическая единица (далее – ЛЕ), обладающая таким признаком своего значения.

Внутригрупповую приоритетность с точки зрения неэтической позитивной оценки имеет смысл выявлять только для двух групп («материальные денотаты» и «материально-идеальные денотаты»), так как в группе «денотаты с невыявляемой (на виртуальном уровне) материальностью или идеальностью» имеется лишь 1 ЛСВ с позитивной оценкой.

Неэтическая позитивная оценка как внутригрупповая характеристика в большей степени присутствует в содержании значений ЛСВ, обозначающих материально-идеальные денотаты. При этом доля ЛСВ с неэтической позитивной оценкой в данной группе очень велика. В группе же «материальные денотаты» внутригрупповой уровень представленности неэтической позитивной оценки в семантике ее членов не слишком высок. Вероятно, ЛЕ с подобной характеристикой их значений должны встречаться чаще (и очень часто) среди тех заимствованных ЛЕ, которые обозначают материально-идеальные денотаты. Видимо, неэтическая мелиоративность является достаточно важным свойством заимствованных ЛЕ, обозначающих материально-идеальные денотаты, и не слишком важным свойством – заимствованных ЛЕ, обозначающих материальные денотаты.

По отношению к общему числу заимствованных ЛЕ неэтическая позитивная оценка в наибольшей степени присутствует в содержании значений ЛСВ, обозначающих материальные денотаты. И доля их достаточно велика, в то время как доля аналогичных

представителей других групп, напротив, мала. Вероятно, ЛЕ, которым свойственна неэтическая мелиоративность, обозначающие материальные денотаты, должны встречаться чаще, чем другие, обладающие этим же свойством (и довольно часто), среди всех заимствованных ЛЕ. ЛЕ такого рода, относящиеся к другим тематическим пластам (далее – ТП), должны заимствоваться редко.

Соотношение двух вариантов позитивной оценки целесообразно выявлять только с точки зрения доминирования неэтической позитивной оценки. В этом случае оно обуславливает следующую приоритетность: 1) группа «материально-идеальные денотаты» (100% к 0%); 2) группа «материальные денотаты» (87,5% к 12,5%). Видимо, подобным и должно быть соотношение двух вариантов позитивной оценки среди членов указанных лексических групп, соответствующих уровню ТП.

В итальянском языке приоритетность с точки зрения этической и неэтической позитивной оценки практически не отличается от приоритетности во французском языке. Имеющиеся количественные отличия в плане абсолютных величин оценки, минимальны и проявляются лишь в виде 1 ЛСВ. Тем самым, не должно наблюдаться заметных изменений степени представленности этической либо неэтической позитивной оценки как компонентов содержания заимствуемых ЛЕ в образуемых ими группах, соответствующих уровню ТП.

В табл. 2 приведены данные (в процентном отношении к общему числу заимствованных ЛСВ) о наличии **этической и неэтической негативной оценки** в содержании значений членов проанализированных нами лексических групп (в скобках указана доля таких ЛСВ в соответствующей лексической группе). Причем присутствует такая оценка только в содержании значений ЛЕ, входящих в группы «материальные денотаты» и «денотаты с невыявляемой (на виртуальном уровне) материальностью или идеальностью».

Таблица 2

Лексическая группа	Негативная оценка	
	этическая	неэтическая
Материальные денотаты	10,2 (11,8)	6,1 (7,1)
Денотаты с невыявляемой (на виртуальном уровне) материальностью или идеальностью	2,0 (40)	1,0 (20)

Этическая негативная оценка как внутригрупповая характеристика в большей степени (и чрезвычайно часто) присуща значениям членов лексической группы «денотаты с невыявляемой (на виртуальном уровне) материальностью или идеальностью». Доля таких ЛСВ, видимо, должна быть большей (и чрезвычайно большой) именно в данной группе заимствуемых ЛЕ, выделяемой на основе отнесения их к определенному ТП. Среди заимствованных ЛЕ, относящихся к ТП «материальные денотаты», этическая негативная оценка должна быть представлена в не слишком высокой степени.

В целом же чаще (и достаточно часто) должны заимствоваться те ЛЕ с содержащейся в их значениях этической негативной оценкой, которые обозначают материальные денотаты. Другие ЛЕ такого рода должны заимствоваться редко или совсем не заимствоваться.

Весьма осторожно предположим, что доля ЛСВ с содержащейся в их значениях неэтической негативной оценкой должна быть большей (и очень большой) в группе заимствуемых ЛЕ, обозначающих денотаты с невыявляемой (на виртуальном уровне) материальностью или идеальностью. В группе «материальные денотаты» их доля должна быть не слишком велика.

В целом чаще (но не слишком часто) должны заимствоваться те ЛЕ с содержащейся в их значениях неэтической негативной оценкой, которые обозначают материальные денотаты. Такие ЛЕ, обозначающие иные денотаты, должны заимствоваться лишь в единичных случаях либо не заимствоваться совсем.

Пропорция этической и неэтической негативной оценки обусловливает целесообразность выявления приоритетности только с точки зрения доминирования этической оценки. Эта приоритетность такова: 1) группа «денотаты с невыявляемой (на виртуальном уровне) материальностью или идеальностью» (66,7% к 33,3%); 2) группа «материальные денотаты» (83,3% к 50%). Вероятно, подобным и должно быть соотношение этической и неэтической негативной оценки среди заимствованных ЛЕ с указанной тематической отнесенностью.

В итальянском языке приоритетность с учетом этической и неэтической негативной оценки большей частью та же, что и во французском языке, а поскольку имеющиеся отличия в абсолютном

исчислении минимальны, будучи равны 1 ЛСВ, то поэтому нельзя говорить о каких-либо заметных изменениях с точки зрения содержащейся в значениях заимствуемых ЛЕ этической/неэтической негативной оценки, которые проявлялись бы в границах образуемых ими лексических групп, соответствующих уровню ТП.

Табл. 3 характеризует степень представленности (в процентах по отношению к общему числу заимствованных ЛСВ) этической и неэтической позитивной/негативной оценки в содержании значений членов исследованных нами лексических групп (в скобках указана доля ЛСВ с соответствующей оценкой, содержащейся в их значениях, в данной лексической группе).

Таблица 3

Лексическая группа	Позитивная / негативная оценка	
	этическая	неэтическая
Материальные денотаты	11,2 (12,9)	13,3 (15,3)
Материально-идеальные денотаты	–	2,0 (28,6)
Денотаты с невыявляемой (на виртуальном уровне) материальностью или идеальностью	2,0 (40)	2,0 (40)
Идеальные денотаты	–	1,0

Этическая позитивная/негативная оценка внутри группы в наибольшей (и чрезвычайно высокой) степени представлена в содержании значений членов лексической группы «денотаты с невыявляемой (на виртуальном уровне) материальностью или идеальностью», в достаточно высокой степени – в содержании значений членов лексической группы «материальные денотаты» и совсем не представлена в семантике членов группы «материально-идеальные денотаты». Видимо, такой и должна быть доля ЛЕ с содержащейся в их значениях этической оценкой в этих образованных заимствованной лексикой группах, соответствующих уровню ТП, а наличие в содержании значения этической оценки является немаловажной характеристикой заимствованных ЛЕ, обозначающих денотаты с невыявляемой (на виртуальном уровне) материальностью или идеальностью, а также и материальные денотаты.

Среди всех заимствованных ЛЕ этическая оценка в большей (и довольно высокой) степени содержится в значениях ЛСВ, обозначающих материальные денотаты. Вероятно, этическая оценка

и должна чаще всего (и довольно часто по отношению к общему числу заимствованных ЛСВ) содержаться в значениях тех заимствованных ЛЕ, которые обозначают материальные денотаты. Другие ЛЕ такого рода должны заимствующим языком приобретаться редко или вовсе не приобретаться.

Неэтическая (как и этическая) позитивная/негативная оценка в качестве внутригрупповой характеристики в наибольшей степени присутствует в содержании значений ЛСВ, обозначающих денотаты с невыявляемой (на виртуальном уровне) материальностью или идеальностью. Доля таких ЛСВ в этой группе чрезвычайно велика. Очень высок уровень представленности неэтической оценки в группе «материально-идеальные денотаты» и достаточно высок в группе «материальные денотаты». Следовательно, ЛЕ с подобной характеристикой их значений должны встречаться чаще (и чрезвычайно часто) среди тех заимствованных ЛЕ, которые обозначают денотаты с невыявляемой (на виртуальном уровне) материальностью или идеальностью. Видимо, присутствие в содержании значений неэтической (как и этической) оценки является весьма важным свойством заимствованных ЛЕ, обозначающих денотаты с невыявляемой (на виртуальном уровне) материальностью или идеальностью. Важным является данное свойство и для заимствованных ЛЕ, обозначающих материально-идеальные и материальные денотаты.

С учетом всех заимствованных ЛЕ неэтическая оценка (как и этическая) в наибольшей степени присутствует в содержании значений ЛСВ, обозначающих материальные денотаты. Доля таких ЛСВ среди всех заимствованных ЛЕ очень велика. Степень представленности неэтической разновидности позитивной/негативной оценки в содержании значений членов других групп, напротив, невысока. Следовательно, среди всех заимствованных ЛЕ чаще (и очень часто) должны встречаться подобные ЛЕ, обозначающие материальные денотаты. Другие ЛЕ такого рода должны заимствоваться редко.

Соотношение этической и неэтической позитивной/негативной оценки с точки зрения доминирования неэтической оценки обуславливает приоритет группы «материально-идеальные денотаты» (100% к 0%). За ней следует группа «материальные денотаты» (65% к 55%). С точки зрения доминирования этической оценки

приоритет принадлежит группе «денотаты с невыявляемой (на виртуальном уровне) материальностью или идеальностью» (50% к 50%). Вероятно, таким и должно быть соотношение этической и неэтической оценки среди заимствованных ЛЕ, образующих указанные лексические группы, соответствующие уровню ТП.

В итальянском языке приоритетность с учетом этической и неэтической позитивной/негативной оценки не отличается от приоритетности во французском языке. Имеющиеся количественные отличия в абсолютном исчислении в основном минимальны и находят свое выражение лишь в виде 1 ЛСВ. Можно особо упомянуть только долю ЛСВ с неэтической оценкой по отношению к общему числу заимствованных ЛЕ в группе «материальные денотаты» (11,2%), которую очень большой, в отличие от французского языка, скорее всего, назвать нельзя. Тем самым, в основном не должно наблюдаться заметных изменений степени представленности этической и неэтической оценки как компонентов содержания заимствуемых ЛЕ в образуемых ими лексических группах, соответствующих уровню ТП. Следовательно, можно говорить о корреляции указанных эгоцентрических и тематических характеристик заимствованных ЛЕ в языке-источнике и заимствующем языке.

### **Список литературы**

1. Балли Ш. Французская стилистика. – М.: Изд-во иностр. лит., 1961. – 394 с.
2. Кацнельсон С.Д. Содержание слова, значение и обозначение. – М.; Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1965. – 110 с.

### **Анализ ключевых тем и метафор в рассказе Хилари Мантел «Запятая»**

*Н.В. Подковырова*

*ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск*

**Аннотация:** Статья посвящена анализу главных тем и ключевых метафор в рассказе Хилари Мантел «Запятая». Рассматрива-

ются темы классового деления общества, взаимоотношений между родителями и детьми, семейных ценностей и их отсутствия, которые показаны автором через ключевые метафоры «кожи» и «запятой, превращающейся в точку».

**Ключевые слова:** Хилари Мантел, «Запятая», тема, метафора.

**Abstract:** The article is about the main themes and key metaphors in the short story *Comma* by Hilary Mantel. The following themes are analysed: class structure, relationships between parents and children, family values and the lack of them, the author shows them through the metaphors of skin and a comma turning into a full stop.

**Keywords:** Hilary Mantel, *Comma*, theme, metaphor.

Хилари Мантел – ведущий современный британский писатель, номинант и лауреат нескольких национальных литературных премий, в том числе – дважды лауреат Букеровской премии за 2009 и 2012 годы за романы о Томасе Кромвеле «Волчий зал» / *Wolf Hall* (2010) и «Внесите тела» / *Bring Up the Bodies* (2012); Мантел – первая в мире женщина-литератор, ставшая дважды лауреатом Букеровской премии.

В ее рассказе «Запятая» / *Comma* действие происходит в английской деревушке в 1950-е гг., повествование ведётся от первого лица, героиню зовут Китти, интересной особенностью повествовательной техники является то, что мы видим события с двух точек зрения – взрослая Китти вспоминает то, что произошло тем летом, когда ей было 8 лет, она пытается понять и себя, и свою 10-летнюю подругу, но описывает события как взрослый человек, использует лексику, не свойственную детям. Похожий прием Мантел применила в романе *An Experiment in Love*, он позволяет ей приблизить сознание взрослого читателя к восприятию мира ребенком, даёт читателю возможность погрузиться в свои детские воспоминания, сравнить себя тогдашнего и сегодняшнего и понять, что хотя у взрослого человека есть большой запас слов, чтобы выразить себя, это еще не значит, что эти слова дают понимание того, что происходит в мире, мир остается такой же тайной, или как это называют дети «*a secret*».

Но это скорее рассказ о второй девочке – Мэри Джоплин, девочке из очень бедной и неблагополучной семьи, с которой Китти запрещено общаться. Вдвоем они проводят время этим жарким и

засушливым летом, исследуя родную деревню, уходя все дальше от дома. Мэри на правах старшей и более смелой руководит и говорит, Китти следует за ней и слушает. Центром рассказа является описание того, что произошло в богатом доме, за которым девочки следят, т.к. по словам Мэри, там есть «*something you couldn't put a name to*», она называет это нечто «*comma*» [все цитаты здесь и далее из 1]. Несколько дней они проводят, наблюдая за домом из-за кустов, наконец, одним вечером на закате они видят красиво одетую женщину, которая вывозит большую коляску с лежащим на ней непонятной формы существом, завернутым в несколько слоев одеяла, с большой головой и маленьким телом, с которым она очень нежно обращается, когда одеяло убирают, они видят, что лица у него нет, есть нечто бесформенное. Взрослый читатель может догадаться, что, скорее всего, это ребёнок-гидроцефал. После того, как женщина уходит, Мэри кидает в него камнем, который она принесла с собой. Ребёнок плачет, вернувшаяся женщина поднимает тревогу, девочки убегают. Осенью Китти узнает, что Мэри отправили в школу для детей с ЗПР. Много лет спустя Китти, вернувшись в родную деревню, случайно встречает Мэри на улице, она описана как бомж с коляской, наполненной грязной одеждой, Китти окликает её, но Мэри лишь кивает ей, остается не понятным, узнала ли она Китти или нет.

Конечно, такой сухой пересказ не может передать силу и притяжение мантеловской прозы, её оплетающего и затягивающего читателя языка, её сложной и четкой системы деталей и тропов, и множества тем, которые она затрагивает в этом небольшом произведении. Прежде всего, это всегда важный для англичан вопрос о классовой структуре общества. Первый же диалог героинь: «*Mary Joplin put questions to me: «Are you rich?» I was startled. «I don't think so. We're about middle. Are you rich?» She pondered. She smiled at me as if we were comrades now. «We're about middle too»*». На самом деле, обе девочки из семей рабочего/нижнего класса, но между ними есть огромная разница. Это становится очевидно еще до этого диалога из косвенных деталей: про Китти говорится, что она была одета в «*too-small shorts of black-and-white check, that had fitted me last year*», но это скорее бережливость, экономность, в отличие от Мэри: «*In the hottest summer (and this was it) Mary had a snuffle, and she would rub the tip of her upturned nose, meditatively,*

*with the back of her hand, and inspect the glistening snail-trail that was left»*; «*Mary with her scrawny arms, her knee-caps like saucers of bone, her bruised legs, her snigger and her cackle and her snort*». Её худоба, вечный насморк, шмыганье носом, подчихивание, грубые манеры («*smirking, scratching herself under her frock, and she would stick her tongue out at me until it was stretched to the root*»; Китти говорит ей «*Put your legs together. It's rude to sit like that*»), речь, изобилующая ошибками, указывают на её происхождение. Она часто говорит про своего отца, который постоянно называет её «*daft*»: «*Me dad says, you're bloody daft, Mary, do you know that? He says, when they turned you out, love, they broke the bloody mould. He says, Mary, you don't know arseholes from Tuesday*». Про семью Китти мы знаем, что у неё есть мать и тётя (про отца ничего не сообщается), мы понимаем их уровень жизни из их отношения к семье Мэри (приём противопоставления): Китти нельзя с ней общаться, и когда она врёт матери, что Мэри больна, первая болезнь, которая приходит ей в голову – это стригущий лишай, реакция её тети – смех, и Китти с удовольствием перечисляет другие подобные заболевания: ««*Scabies. Nits. Lice. Fleas*». *There was pleasure in this sweet embroidery*». Затем следует такой диалог: ««*None of that would surprise me one bit,*» *my aunt said. «The only thing would surprise me was if Sheila Joplin kept the little trollop at home a single day of her life. I tell you, they live like animals. They've no bedding, do you know?» «At least animals leave home,*» *my mum said. «The Joplins never go. There just gets more and more of them living in a heap and scrapping like pigs*»», после которого в очередной раз пересказывается местная байка про то, как одна женщина из жалости принесла Миссис Джоплин тушёное мясо, а та в него плюнула. Это вызвало возмущение и презрение всех жителей, эта семья – позор этой деревни. Но и у них, как видно, есть своя гордость. Со временем у людей изменилось отношение к этой истории: «*But they still tell it in the village; it's become unfastened from the original disgust. What a good thing, that time does that for us. Sprinkles us with mercies like fairy dust*». Эта фраза звучит иронично в контексте концовки рассказа. После этого Китти продолжает синонимический ряд заболеваний, типичных для бедных (и животных), что вызывает новый приступ смеха у её тети: ««*Mary's got fly-strike...She's got maggots*». *My aunt screamed with laughter*». На самом деле, семья

Китти ненамного богаче, они живут в одной части деревни, но они следят за собой, они боятся превратиться в таких, как Джоплины. Обе девочки называют себя «middle», а представление о бедности у Китти из книжек, детских сказок: «*Poverty meant upturned blue eyes and a begging bowl. A charity child. You'd have coloured patches sewn on your clothes. In a fairytale picture book you live in the forest under the dripping gables, your roof is thatch. You have a basket with a patchwork cover with which you venture out to your grandma. Your house is made of cake*». Использование здесь местоимения второго лица и настоящего времени снимает фильтр между читателем и рассказщицей, позволяет нам напрямую получить доступ к впечатлениям героини.

Богатые в рассказе представлены в образе семьи Хэтуэй, их дом стоит отдельно, что необычно для девочек, живущих в домах на нескольких хозяев: «*It stood on its own, no other house built on to it, and we knew without debate that it was the house of the rich; stone-built, with one lofty round tower, it stood in its gardens bounded by a wall*». Хозяйка этого дома описывается так: «*and it was the lady who drew my attention*»; «*it was her crisp flowered frock that took my eye, the tight permed shape of her head; we were not near enough to smell her, but I imagined that she wore scent, eau de cologne*». В этом доме находится нечто таинственное, то что Мэри сравнивает с запятой: «*Its shape, beneath the blankets, seemed to ripple; its head, shawled, was vast, pendent. It is like a comma, she is right: its squiggle of a body, its lolling head*». Китти считает, что это может быть большое животное, завёрнутое в одеяло, что кажется Мэри нелепым, ведь в её доме даже у людей нет постельного белья. Про дом семьи Хэтуэй мать Китти говорит: «*Don't talk about that. She sounded almost coaxing. It's bad enough without little girls talking*». Только позднее, увидев это существо: «*And we saw – nothing; we saw something not yet become; we saw something, not a face but perhaps, I thought, when I thought about it later, perhaps a negotiating position for a face, perhaps a loosely imagined notion of a face, like God's when he was trying to form us; we saw a blank, we saw a sphere, it was without feature, it was without meaning, and its flesh seemed to run from the bone*», Китти понимает, как ей кажется, что её мать имела в виду: «*I understood, I fully understood now, what my mother had meant when she said at the house of the rich it was bad enough*».

*To harbour a creature like that! To be kind to the comma, to wrap it in blankets...»*

С темой классовых различий тесно переплетается тема взаимоотношений родителей и детей, методов воспитания, распространенных в 1950-е гг. в Великобритании (физические наказания, чрезмерная строгость, при этом дети часто предоставлены сами себе и т.п.). Например, отношения Китти с бабушкой, к которой её отправляют «составить ей компанию», бабушка либо молчит, либо ворчит на неё: «*She snapped at me to call me to attention if I let my wrists droop. When I said I was weary, she said I didn't know the meaning of the word. She'd show me weary, she said. She carried on muttering: weary, I'll show her who's weary, I'll weary her with a good slap*». Её матери и тётке тоже нет до неё дела, они не замечают, когда она опаздывает к чаю, поздно приходит домой: «*I crept back late and nothing was said. It was a summer that, by the end of July, had bleached adults of their purpose. When my mother saw me her eyes glazed over, as if I represented extra effort. You spilled blackcurrant juice on yourself and you kept the sticky patches. Feet grimy and face stained you lived in underbrush and long grass*»; «*People didn't notice when you came or went*». Когда мать запрещает Китти общаться с Мэри она грозит: «*If I see you playing with Mary Joplin, I'll skin you alive. I'm telling you now, and my word is my bond*». Но это больше всё же угроза, хотя Китти знакома с физическими наказаниями, о которых часто говорит Мэри, например, о «*reform school*»: «*What's that?*» «*It's where they smack you every day*». «*What've you done?*» «*Nothing, they just do it*». *I shrugged. It sounded only too likely.* «*Do they smack you on weekend or only school days?*» «*Her conversation dwelt, dully, on fates that could befall you; beatings, twistings, flayings*». При этом девочки не считают такое отношение взрослых чем-то ненормальным, так принято везде, они к этому привыкли. Поэтому их так сильно потрясает (особенно Мэри), как заботится о «запятой», которую они и за человека не считают, та богатая леди (очевидно, мать). В описании этой сцены очень много лексики с семантическими компонентами «нежность» и «забота» не только в описании действий женщины, но и в описании пейзажа, усиливающим эту атмосферу тепла и любви: «*easily*», «*lightly*», «*smiling*», «*carefully*», «*to coax over the bundle's head another layer*», «*the mellow, sinking light*», «*a final pat to the blankets*», «*a delicate*

*rocking motion*», «*the comma's face was raised to the last warmth (of the sun)*», «*whispering, her hand fluttering over the comma's head*», «*wrapped the shawl, so tender, about the lamenting skull*». Особенно красноречива реакция Мэри: «*«See how she wraps it». Mary mouthed at me. I saw; saw also the expression on Mary's face, which was greedy and lost, both at once*». Эти эпитеты очень точно передают чувства Мэри, которая не знает ни что такое забота и любовь, ни даже что такое одеяло, и, в какой-то степени, мы можем понять, почему она заранее принесла с собой камень и бросила его в «запятую». Она завидует этому существу. Тема ущербности, нехватки чего-то важного, униженности раскрывается в рассказе на двух уровнях: как её воспринимают девочки, а обе они не считают себя хуже других, у них всё как у всех (чуть хуже, чуть лучше, но в общем-то «средне», как они это определяют, именно эта общность их и сближает), они понимают, что люди в этом доме богаты, но жизнь с «запятой» кажется им ужасной, что в какой-то мере уравнивает их положение с другими, это словно наказание им за их богатство, чтобы не считали себя лучше других, весы справедливости почти приходят в равновесие; но детьми они лишь интуитивно ощущают то, что взрослая Китти уже воспринимает по-другому: главное – это не деньги, не дом и обстановка, не положение в обществе, не классовая принадлежность, а то, что делает людей людьми, а семью семьей – отношения, чувства, забота, нежность, внимание. И все это есть в избытке к этому дому, чаша весов вновь смещается. Им кажется несправедливым, что это «нечто» получает столько тепла и любви, которых они лишены. И взрослая Китти говорит про момент с брошенным камнем: «*I like to think that I put a hand on her wrist, that I said «Mary» ... But perhaps not*». Эта насилье не просто типичная детская жестокость, Мантел делает её понятной читателю и вызывает у нас сочувствие не только и не столько по отношению к несчастному гидроцефалу, но и по отношению к Мэри и Китти, Китти тоже пытается это понять: «*I remembered the greed on Mary's face, and I partly understood it, but only partly. If you spent your time trying to understand what happened when you were eight and Mary Joplin was 10, you'd waste your productive years in plaiting barbed wire*». Реакция матери «запятой» на брошенный камень шокирует девочек не меньше: «*Now the dark flowers on her frock had blown their petals and bled out into the night. She ran the few*

*steps towards the wheeled chair, paused for a split second, her hand fluttering over the comma's head; then she flicked her head back to the house and bawled, her voice harsh, «Fetch a torch! « That harshness shocked me, from a throat I had thought would coo like a dove, like a pigeon; but then she turned again, and the last thing I saw before we ran was how she bent over the comma, and wrapped the shawl, so tender, about the lamenting skull»*, мать защищает своего ребенка, каким бы он ни был, для нее не «запятая» – чудовище из страшной сказки, таинственное чудовище, живущее в замке, а девочки – жестокие монстры, на которых должны охотиться честные жители деревни. Но всё же последнее, что видит Китти – это нежность и любовь по отношению к «запятой».

В рассказе есть очень важная, связующая все темы воедино деталь – это кожа, выступающая метафорой защиты, тепла, безопасности, заботы, любви, дома – всего, что нужно каждому человеку, особенно ребенку, и того, что так не хватает в домах Мэри и Китти. Сначала она появляется в описании Китти, снимающей с себя обгоревшую на солнце кожу: *«When you were called in at last you sat under the electric light and pulled off your sunburnt skin in frills and strips. There was a dull roasting sensation deep inside your limbs, but no sensation as you peeled yourself like a vegetable»*; затем мать грозит снять с неё кожу, если она будет играть с Мэри; Мэри, перечисляя свое будущее, называет среди разных ужасов и свежеевание; в описании «запятой» Китти замечает, что *«its flesh seemed to run from the bone»*, у «запятой» словно нет кожи, но её постоянно кутают в несколько слоёв одеяла (несмотря на жару), которые создают это ощущение защищенности, кокона-дома; осенью Китти отмечает: *«I didn't ask about her at home, because now that the sun was in for the winter and I was securely sealed in my skin I knew it would hurt to have it pulled off, and my mother, as she had said, was a woman of her word»* – здесь мы видим, детское понимание угрозы матери в буквальном смысле, Мантел точно передаёт восприятие мира ребёнком. *«If your skin is off, I thought, at least they look after you. They lull you in blankets on a terrace and speak softly to you and turn you to the light»* – это звучит так, как будто Китти готова отказаться от своего «нормального» тела, чтобы почувствовать ту заботу и тепло, которые она увидела в том доме. Последний раз эта деталь появляется в описании Мэри через 25 лет: *«Her skin seemed*

*swagged, loose, and there was nothing much to read in Mary's eyes*» – Мэри словно вот-вот потеряет свою защиту от внешнего мира, и это лишь часть её трансформации в «запятую», то есть в существо, нечто, больше напоминающее животное, чем человека. Именно это с ней и произошло, первый намек есть в самом начале рассказа, где автор говорит о ленте, которую Мэри, очевидно, сама себе повязывает на волосы, и которая к середине дня сползает, превращая её голову в «*a badly tied parcel*»; осенью её отправили в школу для детей с ЗПП (она и до этого оставалась всё время в одном классе: «*Mary never went up, just stuck where she was*»), теперь это было наказанием (возможно за тот камень), её спрятали, словно ту «запятую», ей обрили голову (потому что «*her head was crawling*»), как выясняется, выдумка Китти про вшей и прочих подобных паразитов оказалась правдой, и её, кстати, постигла расплата за дружбу с Мэри: «*I put my hand to my own hair, felt the lack of it, the chill, and in my ear a whisper, like the whisper of wool*».

В последней сцене мы узнаем, что Китти уехала из деревни и редко приезжает туда («*I don't go back much, would you?*»), вернувшись через 25 лет, она видит Мэри с коляской (что напоминает нам о той богатой леди Хэтуэй), но в коляске у Мэри не ребёнок, а куча грязной одежды: «*I saw her in the street, and she was pushing a buggy, no baby in it, but a big bag with a spill of dirty clothes coming out; a baby T-shirt with a whiff of sick, something creeping like a tracksuit cuff, the corner of a soiled sheet. At once I thought, well, there's a sight to gladden the eye, one of that lot off to the launderette! I must tell my mum, I thought. So she can say, wonders will never cease*». Мы видим, что Китти превратилась в подобие своей матери и тётки, в детстве она была свободна от предрассудков в отношении Джоплинов, и если и высказывала их, то скорее копировала взрослых, просто стараясь привлечь их внимание. Дальнейшее описание вновь напоминает нам сцену в саду Хэтуэйев, только здесь Мэри и мать, и «запятая»: «*She pulled the buggy back against her, as if protecting it, before she turned: just her head, her gaze inching over her shoulder, wary. Her face, in early middle age, had become indefinite, like wax: waiting for a pinch and a twist to make its shape*». Финальные строки рассказа не оставляют у нас сомнения в том, что случилось с Мэри за эти годы, это было постоянное погружение в нищету, в существование на уровне животного, она так и не узнала, что такое са-

мые важные и необходимые вещи: «*I expected, perhaps, a pause, a hyphen, a space, a space where a question might follow... Is that you, Kitty? She stooped over her buggy, and settled her laundry with a pat, as if to reassure it. Then she turned back to me, and gave me a bare acknowledgment: a single nod, a full stop...*» Она уже теперь даже не запятая, она стала точкой, так заканчивает свое развитие главная метафора рассказа: запятая означает надежду на продолжение, шанс на что-то в будущем, ощущение, что что-то еще произойдет, веру в грядущее, движение вперед. А точка – это конец без надежды, без веры, без желаний, это остановка, пустота, темнота. В оригинале «*a full stop*», что в дословном переводе – полная остановка.

### Список литературы

1. Mantel Hilary Comma [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.theguardian.com/books/2010/aug/14/hilary-mantel-summer-short-story> (дата обращения: 07.05.2016)

## Концепт «вина» в английской языковой картине мира (на материале словарей)

*Н.В. Подковырова, М.С. Решетова*

*ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск*

**Аннотация:** В статье описывается план выражения концепта “guilt” в английской языковой картине мира через анализ репрезентирующих его языковых единиц, взятых из словарей, а также выявляется национально-культурный компонент концепта.

**Ключевые слова:** языковая картина мира, когнитивистика, концепт «вина», лингвокультура.

**Abstract:** The article focuses on the representation of the concept “guilt” in the English linguistic picture of the world based on the analysis of the words and definitions taken from dictionaries. Particular attention is paid to the national and cultural component of the concept under study.

**Keywords:** linguistic picture of the world, cognitive science, concept “guilt”, lingvoculture.

В лингвистике по-прежнему остается актуальным вопрос о взаимосвязи языка, культуры и мышления. Этим вопросом занимаются когнитивная лингвистика и лингвокультурология. Когнитивистика при изучении содержания комплексного языкового сознания народа отводит особую роль концептам, набор которых составляет языковую картину мира. Вслед за Кубряковой Е.С. под концептом мы понимаем мыслительную модель идеальных объектов, категорию языкового видения мира, которая становится «творцом», и продуктом образной модели мира, национально-культурной ментальности. Концепт как лингвокогнитивное явление – это «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира отраженной в человеческой психике» [1. С. 90]. С точки зрения когнитивной лингвистики, концепт локализован в сознании: концепты – комплексные дискретные единицы сознания, при помощи которых осуществляется процесс человеческого мышления. Концепты выступают как единицы хранения человеческого знания [3. С. 54].

Общепризнанным в когнитивной лингвистике является положение о том, что концепты имеют языковую объективацию, то есть выраженность языковыми средствами того или иного языка. Концепты – это единицы концептуальной системы в их отношении к языковым выражениям, в них заключается информация о мире [2. С. 8]. Вместе с тем важно отметить, что часть концептуальной информации имеет языковую «привязку», то есть способы их языкового выражения, но часть этой информации представляется в психике принципиально иным образом, то есть ментальными репрезентациями другого типа – образами, картинками, схемами и т. п. Диада «язык – человек» преобразуется в когнитивной лингвистике в триаду «язык – человек – сознание». Лингвокультурный концепт лежит в сознании, детерминирован культурой и опредмечивается в сфере языка.

Концепт «вина» – один из самых важных элементов характера и мировоззрения народа. Эмоции вины и стыда выполняют важные психосоциальные функции (регулятивная и защитная) в жизни современного человека. Концепт «вина» в силу его социокультурной релевантности находит активное отражение в языковом сознании и коммуникативном поведении человека, однако, его лингвокуль-

турная специфика остается малоизученной, что и делает его изучение актуальным.

Для поиска системы значений концепта «guilt» в английской языковой картине мира был проведен анализ словарных толкований его лексических значений. Мы представляем план выражения концепта в виде широко принятого в лингвистике лексико-семантического поля, где ядром является имя концепта, а остальные его языковые репрезентации находятся в приядерной зоне, ближней или дальней периферии.

Согласно словарным дефинициям в английском языке слово «guilt» (в ходе исследования были использованы данные 10 известных словарей, таких как Oxford dictionary, Cambridge dictionary online, Webster's online English, Macmillan dictionary online, Collins dictionary, Chambers dictionary, Longman dictionary, The American Heritage Dictionary online, The Century dictionary online и The Collaborative International Dictionary of English) может иметь несколько лексико-семантических вариантов (ЛСВ).

Проанализировав словарные дефиниции, мы выделили три лексико-семантических варианта (ЛСВ) имени концепта «вина».

ЛСВ-1 определяет вину как “чувство стыда или раскаяния, причиной которого является знание или мысль человека о том, что он совершил несправедливый поступок или преступление” (a strong feeling of shame or remorse, which is caused by thinking, or knowing that you have done something wrong or have committed an offence).

Согласно ЛСВ-2, вина – это “это факт или утверждение того, что кем-то был совершен неправомерный поступок или был нарушен закон, что может повлечь наказание” (a fact or a state that someone has done something illegal and wrong or has broken a law deserving a punishment).

ЛСВ-3 определяет вину как “ответственность за неправомерные поступки, совершенные кем-то, или же их порицание» (a responsibility or a blame for doing something wrong or something bad that has happened).

Для полного изучения концепта “guilt” были составлены списки синонимов, приводимых различными словарями синонимов и тезаурусами (Oxford Thesaurus, Chambers Thesaurus, Collins English Thesaurus, Thesaurus.com, The Merriam-Webster Thesaurus,

Macmillan Thesaurus) для всех ЛСВ. В многозначных словах каждый ЛСВ может входить в самостоятельный синонимический ряд.

Несмотря на то, что была проведена работа отдельно с каждым списком синонимов, этапы анализа были общими для всех.

На примере ЛСВ-1 продемонстрируем всю последовательность действий.

Из определения ЛСВ-1 были выделены семы: «feeling», «shame», «remorse», «think», «know», «do», «wrong», «commit», «offence». Затем на основе словарных статей были подобраны синонимы, которые входят в лексико-семантическое поле концепта с данным определением.

С помощью трёх словарей синонимов и пяти тезаурусов был составлен список, состоящий из 21 существительного (culpability, disgrace, regret, remorse, shame, contrition, dishonor, fault, infamy, misconduct, penitence, self-condemnation, self-reproach, self-accusation, wrong, wrongdoing, blame, embarrassment, indiscretion, misbehavior, sinfulness).

Рассмотрим процедуру анализа на примере ЛЕ «shame»:

1) такие словари как Oxford Thesaurus, Chambers Thesaurus, Collins English Thesaurus, Thesaurus.com, The Merriam-Webster Thesaurus, Macmillan Thesaurus и приводят ЛЕ «shame» как синоним имени концепта «guilt», из чего следует, что первый показатель синонима «shame» – 6;

2) из определений «Shame is the feelings of sadness, embarrassment and guilt that you have when you know that something you have done is wrong or stupid» и «Shame is the ability to feel shame at something you have done» мы видим, что анализируемая ЛЕ имеет пять совпадений с лексико-семантическим вариантом-1. Исходя из этого, мы ставим цифру «5» напротив синонима «shame». Подобным образом мы анализируем другие ЛЕ, основываясь на определениях, приводимых толковыми словарями;

3) в словаре частотности Торндайка коэффициент частотности ЛЕ «shame» определяется в количестве 40 единиц.

Для достижения конечной цели простой перечень синонимов к каждому ЛСВ имени концепта превращается в три разных списка, построенных по принципу уменьшения того или иного показателя. Затем каждый список делится на три части по формулам  $2/3 < x, y, z \leq 1$  – верхний уровень;  $1/3 < x, y, z \leq 2/3$  – средний;  $0 < x,$

$y, z \leq 1/3$  – нижний уровень, где  $x$  – это количество словарей, которые приводят данную ЛЕ в качестве синонима;  $y$  – количество совпавших семантических множителей;  $z$  – коэффициент частотности ЛЕ.

За единицу принимается максимальный в данном списке показатель, то есть в первом случае – самое большое количество словарей, дающих ЛЕ в качестве синонима к имени концепта; во втором – самое большое количество совпавших семантических множителей; в третьем – самый высокий коэффициент частотности из всех ЛЕ в списке. Обозначив верхний уровень цифрой 1, средний – 2, нижний – 3, мы определяем, в какую зону лексико-семантического поля попадает данная ЛЕ, проследив, на каком уровне она находится во всех трех списках, получаем комбинацию из трех цифр. Преобладание одной из цифр над другими укажет на соответствующую часть плоскости: «1» – приядерная зона, «2» – ближняя периферия, «3» – дальняя периферия. В случае комбинации из цифр «123» (в произвольном порядке) необходимо воспользоваться правилом «золотой середины» и поместить такую ЛЕ на ближнюю периферию.

Если мы возьмем ЛЕ «shame», то увидим, что в первом списке она находится на первом уровне, во втором списке – на первом уровне, и в третьем списке – на втором уровне. Следовательно, полученная нами комбинация 112 позволяет определить данную ЛЕ в приядерную зону.

Таким образом, модель языкового выражения концепта «guilt» для ЛСВ-1 выглядит так:

Ядро – guilt;

Приядерная зона – shame, remorse;

Ближняя периферия – wrong, blame, fault, regret, culpability, contrition, penitence, self-condemnation, self-reproach, embarrassment;

Дальняя периферия – disgrace, dishonor, infamy, misconduct, accusation, wrongdoing, indiscretion, misbehavior, sinfulness.

Слова-синонимы концепта, занимающие нишу приядерной зоны («shame», «remorse»), отражают основную идею ЛСВ-1: это чувство сильного смущения от сознания совершения предосудительного поступка, вины или же раскаяние.

На ближней периферии сосредоточились синонимы, выражающие более общую идею ЛСВ-1 («wrong», «blame», «fault», «regret»),

«culpability», «contrition», «penitence», «self-condemnation», «self-ferroach», «embarrassment»), подчеркивающие факт того, что человек осознает свой проступок как неправильный и испытывает сожаление, раскаивается.

В область дальней периферии попали слова, обозначающие бессовестные поступки или же слова, обозначающие позор: «disgrace», «dishonor», «infamy» и др. Они подчеркивают факт того, что «вина – это чувство стыда или раскаяния, вызванное именно тем, что человек совершил несправедливый поступок или преступление».

Модель языкового выражения концепта «guilt» для ЛСВ-2 выглядит так:

Ядро – guilt;

Приядерная зона – ни один синоним не вошел в данную зону

Ближняя периферия – wrong, sin, crime, iniquity, culpability, misconduct, wrongdoing;

Дальняя периферия – offence, infamy, criminality, liability, blameworthiness, dereliction, offence, malfeasance, malpractice, misstep.

ЛСВ-2 как бы «усилил степень серьезности поступков» ЛСВ-1 (где «вина» чувство стыда или раскаяние лишь за несправедливые поступки). В случае же с ЛСВ-2 под поступком понимается «преступление», за которое человек уже понесет административную или даже уголовную ответственность.

Такие синонимы, как «wrong», «sin», «crime», «iniquity» «offence», «infamy», «culpability», «misconduct», «wrongdoing», «malfeasance», «malpractice», занимающие нишу ближней и дальней периферии, отражают значение поступка как преступления, с юридической точки зрения, так как у слов «wrong», «misconduct», «wrongdoing» есть отдельное значение именно «правонарушение, преступление», у слов «sin», «misstep», «dereliction» есть значение «проступок, нарушение, оплошность», у слова «crime» первым значением указывается именно «преступление, правонарушение», слова «iniquity», «criminality» имеют значение «беззаконие, преступность».

Модель языкового выражения концепта «guilt» для ЛСВ-3 выглядит так:

Ядро – guilt;

Приядерная зона – blame, shame, fault;

Ближняя периферия – regret, remorse, penitence, responsibility, culpability, contrition, self-reproach, self-condemnation;

Дальняя периферия – self-accusation, onus.

Слова-синонимы концепта, занимающие нишу приядерной зоны («blame», «shame», «fault»), отражают основную идею ЛСВ-3: вина – осуждение человеком своих неправомерных поступков или же поступков, совершенных кем-то другим. Данные синонимы содержат семы «осуждение, стыд, проступок».

Такие синонимы, как «regret», «remorse», «penitence», «responsibility», «contrition», «self-reproach», «self-condemnation», «self-accusation», «regret», «onus», занимающие нишу ближней периферии, заключают в себе идею именно того, что «вина – это ответственность человека за неправомерные поступки, которые он совершает сам, или они же совершаются кем-то».

Сопоставив лексико-семантические поля для первого, второго и третьего ЛСВ, мы пришли к выводу о том, что концепт «вина» в сознании носителей английской языковой картины мира предстает как сложный и многозначный.

Проведенный анализ позволяет также выделить ряд концептуальных признаков концепта “вина”. Для английского языкового сознания характерно неоднозначное восприятие вины: одни соотносят вину со своим поведением, идущим в разрез с нормами морали, другие воспринимают её исключительно через призму закона, неотвратимости наказания виновного, третьи же испытывают повышенное чувство вины за происходящее вокруг них, за поступки третьих лиц. Такая неоднозначность восприятия вины подтверждает актуальность изучения данного концепта.

### Список литературы

1. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – 90 с.
2. Пименова М.В. Предисловие // Введение в когнитивную лингвистику. – Кемерово, 2004. – Вып. 4. – 8 с.
3. Попова З.Д. К проблеме унификации лингвокогнитивной терминологии. – Кемерово: Введение в когнитивную лингвистику, 2004. – Вып. 4. – 54 с.

## Лингвистические барьеры в межкультурной коммуникации

*Т.И. Жаркова, А.Э. Точнева*

*Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Челябинск*

**Аннотация:** Статья посвящена исследованию лингвистических барьеров в межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** мууужкультураная коммунакация, барьеры, фонетика, семантика, лексика.

**Abstract:** The article investigates the linguistic barriers in intercultural communication.

**Keywords:** intercultural communication, barriers, phonology, semantics, vocabulary.

Каждый человек хотя бы единожды сталкивался с проблемой межкультурного непонимания. Трудности понимания, взаимопонимания в межкультурной коммуникации принято называть межкультурными коммуникационными барьерами. Мы придерживаемся определения, данного Н.М. Боголюбовой и Ю.В. Николаевой, что межкультурная коммуникация – это сложное, комплексное явление, которое включает разнообразные направления и формы общения между отдельными индивидами, группами, государствами, относящимися к различным культурам [1]. По нашему мнению, данное определение передает всю суть термина.

Межкультурная коммуникация является одной из прогрессивно развивающихся отраслей лингвистической сферы. Без межкультурного общения невозможно представить жизнь в современном обществе. Иницирует становление этого научного направления практический интерес, обусловленный появлением организаций в сфере экономики (фирм с участием иностранного капитала, отделений западных компаний), а также в сфере образовательных услуг с привлечением к работе иностранных преподавателей и взаимобмен студентами.

В широком значении слова барьеры ориентируются как трудности, образующиеся в процессе взаимодействия, препятствующие ему или же снижающие его эффективность. Поскольку в российской научной литературе проблема барьеров межкультурной ком-

муникации еще недостаточно изучена, мы попытаемся восполнить этот пробел. Современная степень ее осмысления ограничивается попытками систематизации барьеров общения.

Среди лингвистических барьеров, портящих общение различают следующие виды: фонетический, лексический, семантический, социокультурный. Рассмотрим фонетический барьер. Немаловажным в общении является именно правильная передача информации. Большое значение для межкультурной коммуникации имеет разборчивая, внятная речь, без скороговорки. Фонетика – раздел языкознания, изучающий звуковой строй языка. Поэтому фонетические барьеры связаны с недостатками речи, с неправильным произношением. К примеру: ошибки, связанные с пропуском некоторых звуков, орфоэпические ошибки (т.е. ошибки в ударениях), слишком тихая, быстрая/медленная, неразборчивая речь собеседника. Вполне понятно, чтобы такого барьера не было, необходимо говорить четко, не очень громко, избегая быстрого разговора. Академик Л.В. Щерба подчеркивал, что неумение правильно произносить звуки в словах также как и неумение воспринимать их на слух, нарушает процесс общения [9]. В немецком языке есть длинные и краткие гласные звуки. Если любую гласную русского языка можно произнести и долго, и кратко, то при этом смысл слова и фразы не меняется. Изменение же долготы и краткости их в немецком языке искажает смысл. Приведем ряд примеров:

Краткий гласный		Долгий гласный	
<i>der Staat</i> [ʃ ta:t]	государство	<i>die Stadt</i> [ʃ tat]	город
<i>die Saat</i> [sa:t]	посев	<i>satt</i> [sat]	сытый
<i>das Beet</i> [be:t]	грядка	<i>das Bett</i> [bet]	кровать
<i>die Miete</i> [mi:te]	квартплата	<i>die Mitte</i> [mite]	середина

Непонимание связан с артикуляционными недостатками, с неясностью произношения. Так, например, «русские не обращают внимания на разницу в произношении «*thé*» [te] и «*taie*» [tɛ], ибо в русском языке гласные [e] и [ɛ] представляют собой аллофоны одной фонемы». Неумение различать твердость или мягкость русских согласных носителями французского языка могут привести к полному непониманию: например, если слово «*угол*» произнести не как [угъл], а как [угъл’].

К барьерам, искажающим взаимопонимание в межкультурной коммуникации относится лексический барьер. Рассмотрим его основные характеристики. Лексика – совокупность слов, употребляющихся в какой-либо сфере деятельности. Лексический барьер, в свою очередь, характеризуется бедностью словарного запаса партнера по общению, непониманием или незнанием отдельных слов или выражений, фоновой, безэквивалентной лексики, коннотативно-окрашенной лексики, ключевых слов (слов-характеристик), реалий; наличия омонимов, омофонов, паронимов, прецизионных слов, аббревиатур; употребления слов в переносном значении; использования в речи молодежного сленга.

В современном немецком языке есть много существительных-омонимов, и различаются они при помощи рода.

der Band	том	die Band	лента
der Leiter	руководитель	die Leiter	стремянка
der See	озеро	die See	море
der Verdienst	заработок	das Verdienst	заслуга
der Tor	глупец	das Tor	ворота

Однако есть и существительные-омонимы, у которых совпадает род, например: *Bank, f.* Данное слово может переводиться и как «скамья (лавка)», и как «банк»: *Ist diese Bank frei?*

*Arbeitest-du in einer Bank?*

Или же другой пример: «*der Ball, m*» – «мяч, шар, ком, ядро»;

«*der Ball, m*» – «бал»;

«*der Ball, m*» – «лай собак»;

«*der Ball, m*» – «ставня».

Коммуниканты могут столкнуться с *синтаксической омонимией*, которая охватывает синтаксические служебные слова (союзы, частицы и т.д.). Синтаксическими омонимами называются служебные слова, имеющие одну и ту же форму, но различающиеся по своей синтаксической функции. Например, «*das*» – артикль среднего рода, «*das*» – относительное местоимение среднего рода, «*daß*» – союз. «*Ich glaube, daß das Buch interessant ist*» – «Я полагаю, что книга интересна».

Трудны для понимания и идиомы, в состав которых входят слова, имеющие в свободных словосочетаниях иной смысл [5. С. 27]:

Словосочетания	Устойчивые Словосочетания	Свободные словосочетания
tendre la main	просить милостыню	протягивать руку
laver la tête	намылить голову	помыть голову
oiseau de nuit	темная личность	ночная птица
carte blanche	свобода действий	чистый бланк

Слова, лексические понятия которых являются межъязыковыми, в лингвистике обычно называются эквивалентными (переводимыми) и противопоставляются безэквивалентным, т.е. таким, план содержания которых невозможно сопоставить с каким-либо иноязычным лексическим понятием [2. С. 17]. Безэквивалентные слова в строгом смысле непереводаемы, и их значение раскрывается путем толкования. В качестве примера могут служить названия праздников и символов: «*Ostern*» – «*Osterhase*»; «*Weihnachten*» – «*Weihnachtskrippe*» (нем. яз), в английском языке, например, название транспорта: «*double – decker*»; в американском: «*drugstore*» – аптека, закусочная. В русском языке аналогов такой лексике нет.

Немаловажную часть словарного запаса составляет реалии. К примеру, во Франции есть такой пирог, который называется «*tourtière*» – («туртьер» – аквитанский яблочный пирог), а в России, пирог из яблок – шарлотка. Конечно, если мы придем в ресторан во Франции, произнесем принятое у нас название яблочного пирога, нас не поймут [3].

Препятствие для понимания представляют презиционные слова, т.е. слова однозначные, широкоупотребительные в обиходной речи. К ним относятся: имена собственные, числительные, названия месяцев и дней недели. Понимание географических названий обычно не представляет трудности (*Berlin* – Берлин, *Bern* – Берн, *London* – Лондон, *der Ob* – Обь), иногда с небольшими фонетическими изменениями (*Moskau* – Москва). Однако привычка механического воспроизведения географических названий в некоторых случаях может сыграть злую шутку, поскольку встречаются географические названия, имеющие одинаковое или почти одинаковое звучание и написание, но обозначающие разные географические объекты: *Algier* – Алжир (город), *Algerien* – Алжир (государство); *Moskau* – город Москва, *die Moskwa* – Москва-река и т.д. Встречаются также

географические объекты, имеющие в разных языках несозвучные или малосозвучные названия: *die Ostsee* – Балтийское море, *der Peipussee* – Чудское озеро, *Genf* – Женева, *Düinkirchen* – Дюнкерк, *Venedig* – Венеция, *Mailand* – Милан, *Montenegro* – Черногория [4. С. 19]. Приведем подобные примеры из французского языка: *Berlin* – Берлин, *Berne* – Берн, *la mer Baltique* – Балтийское море, *la mer Adriatique* – Адриатическое море, *Ob* – Обь; иногда с небольшими фонетическими изменениями: *Londres* – Лондон, *Moscou* – Москва. *Alger* – Алжир (город), *Alger* – Алжир (государство); *Moscou* – город Москва, *Moskova* – Москва-река и т.д. [7. С. 40].

Немаловажную часть словарного запаса составляет фоновая лексика. Французское «*кафе*» (*le café*) – это место встреч и свиданий, где можно побеседовать и отдохнуть за чашкой кофе. Здесь же предлагают и другие напитки. В русском же «*кафе*» можно не только выпить кофе или какой-нибудь напиток, но и плотно пообедать. Лексемы «*кафе*» и «*кофе*» затрагивают различные сферы современной жизни: экономическую, политическую, социальную, культурную, точнее сказать отражают как в зеркале сферы жизни и деятельности лингвокультур. Кофепитие как форма досуга становится очень популярной во Франции, Германии, Австрии и Англии. В деловых кругах, в бизнес-общении, во время переговоров обязательно делают паузу («*Kaffeepause*») и подают кофе, который необходим для создания доброжелательной атмосферы, для разрядки напряженности и отдыха, для укрепления дружеских связей и отношений. Если во французском языке кофе сравнивается с эликсиром («*élixir*»), то в немецком языке это сравнение еще более ярче – это не просто эликсир, а «эликсир жизни» («*Lebenselixier*») [6. С. 125, 132].

Для эффективного общения между собеседниками разных народов, национальностей и культур необходимо преодоление не только языкового, но и культурного барьеров. К культурным барьерам, которые несут некую специфическую национальную окраску можно отнести традиции, обычаи, обряды, повседневное поведение, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры. Мы единодушны с мнением Д. Мацумото, что по мере того как мир становится все более культурно усложненным и плюралистическим, растет и важность тем, связанных с межкультурной коммуникацией [8].

### Список литературы

1. Боголюбова Н.М., Николаева Ю.В. Международная коммуникация и международный культурный обмен. – СПб: СПбКО, 2009. – 416 с.
2. Верещагин Е.М., Косторамов В.Г. Язык и культура. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
3. Жаркова Т.И. Все должно быть комильфо // Вечерний Челябинск. – № 200 (11082) 20.10.2008. [Электронный ресурс]. – URL: <http://vecherka.su/articles/society/44873/>
4. Жаркова Т.И. Немецкий язык. Методические рекомендации для организации самостоятельной работы студентов заочников. – Челябинск: Изд-во ВЗФЭИ, 2009. – 48 с.
5. Жаркова Т.И. Перевод и его роль в обучении французскому языку на старшей ступени // Иностр. яз. в шк. – 2004. – № 4. – С. 26–31.
6. Жаркова Т.И. Роль и значение фоновых знаний в реализации межкультурной коммуникации (на примере лексем «кафе» и «кофе» на русском, французском, немецком языках) // Вестн. Ереван. гос. лингв. ун-та им. В. Брюсова. Серия «Филология. Лингвистика». – 2013. – № 1 (27). – С. 124–135.
7. Жаркова Т.И. Французский язык: учеб. пособие для аспирантов и соискателей. – Челябинск: ЧГАКИ, 2010. – 170 с.
8. Мацумото Д. Психология и культура. – СПб.: Питер, 2003. – 718 с.
9. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. Очерк французского произношения. – М., 1953. – 311 с.

### Изучение роли телесности в межкультурной коммуникации

*Е.С. Усов*

*ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», г. Челябинск*

**Аннотация:** Интерпретация различных видов образов телесности. В статье представлен анализ телесности в изучении общения

мировых культур. Передача знаний о телесности может быть принята в качестве основы для диалога в области межкультурной коммуникации. Появление знаковых систем в понимании телесности позволило сформировать новые каналы связи. Ключевым словом для межкультурной коммуникации является перспектива обмена человеческого опыта, который обозначает способность строить человеческие контакты и взаимодействие через разнообразие традиций, опыта, ценностей в человеческой телесности. Взаимный обмен ценностей и способностей позволяет изучать телесность и пользователей в различном свете множества одновременных культурной самобытности, которое имеет решающее значение для культурных встреч и межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** тело, тело и культура, межкультурная коммуникация, телесность, телесное, образность, восприятие тела, телесное начало.

**Abstract:** Studying the role of physicality in Intercultural Communication. Interpretation of various kinds of images of physicality. The article presents an analysis of physicality in the study of communication of world cultures. Transmission of knowledge about the physicality must be taken as the basis for dialogue in intercultural communication. The appearance of the iconic bodily systems has allowed forming new channels of communication. A keyword for intercultural communication is the human perspective exchange, which denotes the ability to build human contact and interaction across the diversity of traditions, experiences, and values in human corporeality. The mutual exchange of values and abilities allows us to study physicality and users in a different light multiple simultaneous cultural identity, which is crucial to meeting the cultural and intercultural communication.

**Keywords:** body, body and culture, intercultural communication, corporeality, bodily, imagery, body perception, bodily principle.

Постоянный контакт в мире между носителями образов о человеке образуют тесные связи между культурами, тому доказательством могут являться понятия о едином творце, который создал человека по собственному образу и подобию. Безусловно, взгляд на возникновение человека имеет различные объяснения, но стоит заметить, что истории о сотворении человека имеют некоторую схожесть, которая учитывает человеческое первоначало, которым

является тело. Согласно представленному высказыванию Делеза: «Тело может быть каким угодно, это может быть какое-то животное, тело звуков, души или идеи, оно может быть лингвистическим телом, социальным телом, некоей коллективностью», с точки зрения коммуникации именно социальное тело является приоритетным, поскольку коллективность представляет собой некую культурную общность, а диалог между этими общностями и группами образует межкультурную коммуникацию.

Актуальность телесности в межкультурной коммуникации заключается в том, что образы о телесности человека могут влиять на культурное развитие, образовывать новые группы для коммуникации и способствовать увеличению видов и форм каналов передачи информации. Сама культура XX-XXI века всё больше приобретает интернациональный характер, что обусловлено динамичными процессами общения и обмена между культурами. Эти процессы способствуют развитию цивилизаций и помогают осуществлять прогресс в различных сферах жизни. Полученный опыт в отношении тела человека позволил появиться не только новым наукам, но и поспособствовал развитию коммуникации во всём мире.

Представления о человеке, зафиксированные в форме образов ярче всего позволили показать направленность, основные черты культуры мировых цивилизаций. Уже в первобытнообщинном обществе складывались предпосылки для пропаганды среди членов общины физического воспитания, роль телесного играло очень большую роль в коммуникации первобытных людей. Коммуникация происходила за счёт движений, жестов, пускай даже примитивных, но которые позволяли передавать смысл одному представителю рода другим. Согласно представленной позиции Кривых, человек осознанно стал использовать данное ему тело для взаимодействия с другими и тем самым поспособствовал развитию коммуникации, позволяя использовать тело как инструмент передачи информации. «Человеческое тело стало не только некоей данностью, биологической системой, обеспечивающей процесс его жизнедеятельности, но и инструментом взаимодействия с другим» [2. С. 127].

Помимо наличия непосредственного контакта между представителями палеолита следует отметить важную роль в передаче визуальной информации при коммуникации того времени. Важным фактором изображения человека палеолита являлось аноним-

ность, наличие унификации и минимизация идентичности. Эпоха палеолита показывает нам, что основой являлось не столько передача телесности человека, сколько восприятия тела, как социальной роли: охотника, вождя, матери. Причём последнее являлось приоритетной особенностью в культуре палеолита, тому доказательство наличие большого количества находок и научных трудов, посвящённых изучению женщины, как природного первоисточника, первоначала. В одном из представленных трудов С.Г. Фатыхов представил позицию, где изображение женского начала является основой понимания человеческого рода, матери-прародительницы. Основываясь на представленной позиции автора, мы можем выявить некоторую тенденцию в понимании телесного начала того времени, которая связана с гендерной особенностью, с идентификацией и связи с женским телом, коммуникацией внутри общины и распределением социальных ролей [3].

Само человечество тесно связывало своё существование с изучением анатомических особенностей на протяжении всего времени существования, но как можно обозначить человеческое тело с помощью естественных знаков? Естественные знаки представляют собой ряд характерных изображений, фиксированных по одному и тому же признаку, но, тем не менее, следует заметить тот фактор, что чем больше времени проходило, тем больше контуров человеческого тела было изображено, а знаковая система становилась сложнее. Таким образом, изучение чужой знаковой системы требовало овладение языком других культур, чтобы передать смысл необходимо знать, что означает представленный символ в контексте этой культуры. Данное овладение языковой системой других цивилизаций также поспособствовало увеличению уровня межкультурной коммуникации. Заметим, что существует позиция, основанная на европейском понимании телесности, которая претерпело различного рода трансформации в историческом ракурсе.

Начиная с античной культуры человек, формирует особое понимание о телесности. Возникает в данную эпоху культ красивого, здорового, сильного, гармоничного тела, которое в свою очередь сказывается на всех видах искусства того времени, в особенности в связи с пониманием важности тела развитие приобретает скульптура. В исторической перспективе понимание о телесности человека резко меняет свой ракурс, в христианском средневековье

тело представляется, как страстный и грешный сосуд, в котором находится ценная душа, самоунижение, мучения и скверной природы тела являлись основой понимания о телесности той эпохи. Далее в Новое время приходит понимание, где тело приравнивается к вещи, механизму, машине, которая выполняет определённые функции. Понимание телесности в эпоху Возрождения способствовало воскрешению идейных установок о телесности, ранее представленных в эпоху Античности, которые являются до сих пор актуальными, где телесность и душа понимаются в единстве и гармоничном устройстве. Позже тело понималось не как физический, анатомический объект исследования, а как территория надзора, наказания, исключения. Мишелем Фуко позднее была продемонстрирована идея о том, что тело должно в большей мере рассматриваться в социально-политическом ракурсе, где основой являлось стремление к упорядочиванию социума, наличие дисциплины в общественном устройстве, за счёт достаточно жёстких мер.

Приоритетной позицией в мире относительно восприятия телесности, является европейское понимание человеческой телесности, безусловно, существует большое количество и других кардинально отличимых восприятий тела, например, в мусульманской культуре существует ряд ограничений, связанных с демонстрацией той или иной части тела, создание таких принципиальных отличий формируется, как правило, на религиозных ценностях и догмах. Доминирующая идея современного европейского понимания телесности в свою очередь породила понятие о необходимости общих принципов и интересов. Эти принципы и идеи о телесности были обозначены и сформированы, в том числе в современном обществе, обществе потребления, коммуникация внутри которого создала позицию, благодаря которой возникли целые индустрии, позволяющие людям интерпретировать и формировать своё понимание о телесности, его роли в социуме. Однако стоит заметить, что в современном мире стараются изобразить красоту телесности человека, за счёт акцентирования, где решающими являются такие факторы как: пропорциональность, гармоничность, порой наличие гиперболизированных гендерных признаков.

В статье Виляевой, посвящённой изучению исторического развития понимания телесной красоты, представлены основные черты телесности человека в различные исторические периоды.

Автор статьи отмечает, что под телесностью следует понимать не только структурную организацию, а нечто живое, динамичное, изменяющееся и пластичное. Опираясь на эту позицию, мы можем говорить о том, что под самой телесностью могут закрепляться ряд характеристик, которые в той или иной мере являются приоритетными для своей эпохи, а спустя время они либо синтезируют нечто новое, отсюда возникают новые образы героев времени [1].

Благодаря постоянной межкультурной коммуникации, передаче образов людского начала, осуществляется образование новых категорий телесного, но существует и своего рода опасность, которая может выразиться в потере или ложном понимании роли телесного в культуре человека. Ориентация на эстетичное сохранение тела может нести поверхностный смысл, где нет необходимости рассматривать телесность как дуалистичную, сохраняющую духовную составляющую. В современном мире понимание тела обеспечивает социальную и профессиональную ориентацию человека, определив своё отношение к телу человек, определяет своё место в системе ценностных ориентиров. Наличие красивого образа является самой идеей, первоначальным смыслом существования в жизни человека, отсюда происходят кардинальное изменение в образе идеального телесного. Обеспокоенность и реакции могут проявляться в новых, так называемых трендовых явлениях, которые чаще всего проявляются через средства передачи информации. Появление различного рода людей в источниках массовой коммуникации, как носителей представлений о телесности, поспособствовало дифференцированию и без того многообразного понимания телесности. Рассмотрение и передача образа человека как дуалистичного, обладающего природным началом в форме тела и культивирующего ценностно-идейные установки является приоритетной задачей. Поддержка обязана осуществляться как со стороны общества в целом, так и со стороны различного рода социальных институтов, иначе возможна потеря межкультурных ориентиров в целом.

### **Список литературы**

1. Виляева С.И. Историческое развитие понимание телесной красоты // Аналитика культурологии. – 2014. – № 29, – 16 с.
2. Кривых Л.В. «Культурное тело» как инструмент коммуникации // Культура и общество. – 2008. – № 4. – С. 127–131.

3. Фатыхов С.Г. Мировая история женщины. Хроно-культурологическое и фактографическое осмысление. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 2008. – 944 с.

## Эволюция интернет-мема в СМИ

*Н.В. Часовский*

*ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный университет»,  
г. Челябинск*

**Аннотация:** Развитие современных технологий все больше облегчает доступ к Интернету. Одновременно с этим растет и его роль в жизни человека. Современные средства массовой информации постепенно переходят в интернет-пространство. Закономерным становится использование интернет-мемов в новостном контенте. Позитивный настрой и визуализация информации позволяют оказывать более глубокое воздействие на реципиента.

**Ключевые слова:** СМИ, интернет-мема, интернет-пространство.

**Abstract:** The development of modern technologies increasingly facilitates access to the Internet. At the same time its role in human life is increasing. Modern mass media are moving to the Internet space. The usage of the Internet-mems in the news content becomes logical. Positive attitude and visualization of information allows to provide a more profound impact to the recipient.

**Keywords:** mass media, Internet-meme, Internet space.

С момента появления и распространения Интернета прошло всего несколько десятилетий, а современный человек уже с трудом мыслит свое существование без него. Благодаря развитию информационных технологий, все большее количество людей предпочитает получать новостную информацию в интернет-пространстве. Туда же все чаще и чаще приходят и за виртуальными развлечениями, такими как прослушивание музыки, просмотр различных видеоматериалов, чтение различной литературы. Традиционные средства массовой информации постепенно переносятся в вирту-

альное пространство, при этом «сетевым средствам массовой информации присущи все основные функции СМИ: информационная, комментарийно-оценочная, познавательно-просветительская, функция воздействия, гедонистическая и др.» [3]. Можно смело утверждать, что современное интернет-пространство постепенно, но неуклонно «вытесняет» традиционные СМИ. При этом сам Интернет сложно назвать еще одним «средством массовой информации», так как по сути он охватывает и включает в себя традиционные средства массовой информации, представленные в нем в электронном виде.

Современные СМИ все больше тяготеют к переходу в интернет-пространство. На сегодняшний день практически не осталось средств массовой информации, не представленных в той или иной степени в Интернете. Данная тенденция обусловлена несколькими причинами. Во-первых, это оперативность поступления и предоставления информации читателю, которую не в состоянии обеспечить традиционные масс медиа. Скорость обновления информации в Интернете в разы превышает скорость обновления той же информации в традиционных СМИ. Во-вторых, доступность информации. В виртуальном пространстве не существует ограничение по тиражу, нет привязанности к определенному времени, месту или языку. Для того чтобы почитать любимую газету надо всего лишь нажать нужную вкладку в своем компьютере, чтобы посмотреть новостную сводку – открыть электронный архив выпусков и выбрать искомый, пересмотреть любимый сериал – ввести в поисковую строку в браузере название и номер серии. Обладая столь широкими возможностями и преимуществами, Интернет как масс-медиа на порядок превосходит все остальные. В-третьих, мобильность. Если газеты и журналы еще можно взять с собой в любое место, то проделать то же самое с телевизором уже не представляется возможным. В то время как всевозможные гаджеты в виде смартфонов и планшетов с доступом в Интернет не занимают много места. При всех своих плюсах существует и ограничение – необходимость доступа к Интернету. Однако судя по темпам роста технологий, этот недостаток будет устранен в скором времени.

Благодаря интернет-пространству на свет появилось такое понятие как мем (англ. meme, от греч. μίμημα ‘подобие’), широко распространенные в Интернете различного рода знаки как носи-

тели смысла (слова, фразы, фотографии, рисунки, видеоролики и проч.), которые чаще всего имеют остроумно-иронический характер и спонтанно приобрели популярность путем распространения разными способами [2] среди пользователей. Изначально интернет-мемами были слова и фразы, не вписывающиеся в традиционные каноны общения. Они могли быть нелогичными, бессмысленными, но при этом по своему привлекательными для интернет-пользователей («имхо», «баян», «дайте две», «спс», «нз», «вtf» и ряд других). Многие фразы выходили и выходят за рамки виртуального пространства в повседневную жизнь, «засоряя» либо «обогащая» ежедневное общение. Со временем, некоторые из них довольно прочно входят в нашу жизнь («жжешь», «ой, все», «спасибки», «Это неловкое чувство, когда...», «Мне одному кажется, что...» и др.).

Позднее появились разнообразные картинки и креолизованные тексты, как правило, юмористического содержания. Причем персонажами подобных мемов часто становятся герои новостных выпусков. Ярким примером могут служить интернет-мемы, посвященные чупакабре, политическим деятелям (Псаки, Кличко, Жириновский), участникам разнообразных ток-шоу. Данный вид мемов получил наибольшее распространение в Интернете, за счет того, что любой пользователь, обладающий творческим мышлением и воображением, теоретически способен создать подобный мем. Остальные же пользователи, используя шаблоны популярных мемов, могут переложить на них свой опыт, эмоции, чувства. Использование шаблонов не требует от «автора» больших усилий, так как единственным условием создания копии является понимание прецедентной информации, относящейся к выбранному мему.

На сегодняшний день, наряду со ставшими уже традиционными видами мемов, стали популярны еще два. Это «гифки» и «коубы». Первые являются анимированным изображением, либо отрывком из какого-либо видео без звука, продолжительностью в несколько секунд. Вторые представляют зацикленное видео, как правило, продолжительностью не более десяти секунд, повторяющееся циклично пока его не остановить, при этом сопровождающееся звуковой дорожкой. Звуковая дорожка не является «родной» видео и может изменяться по желанию автора. В декабре 2015 года на экранах российского телевидения был продемонстрирован коуб, посвящен-

ный ссоре Авакова и Саакашвили (рис. 1). Этот коуб наглядно демонстрирует процесс создания интернет-мемов и их перетекание в средства массовой информации. Его можно рассмотреть следующим образом: выбор новостного видео сюжета, переход сюжета из СМИ в интернет-пространство, его творческая переработка в некоторое количество интернет-мемов, показ наиболее популярных получившихся коубов в новостной программе по телевидению.



Рис.1

Благодаря развитию технологий, у все большего количества людей появляется возможность случайно или намеренно самим заснять интересный момент. При этом самые удачные сюжеты могут стать довольно популярными [подробнее см.: 1] и перейти в разряд интернет-мемов. Стоит, однако, учитывать, что популярность интернет-мемов зачастую скоротечна. Некоторые мемы могут «жить» в интернет-пространстве годами, даже не претерпевая значительных изменений («Нельзя так просто взять и...»), мемы с Робертом Дауни младшим, рейдж фейсы и т.д.), однако большинство быстро исчезают, когда пропадает интерес к событию или герою мема (мемы с Псаки, Петросяном, китайцем-очкариком и т.д.). Выживание и распространение мема зависит от количества носителей. Чем их больше, тем выше вероятность дальнейшего его распространения. При этом информационное содержание и эмоциональная насыщенность конкретного мема напрямую влияет на возможность его дальнейшего копирования. Мемы значительно отличаются по востребованности и устойчивости. Устойчивость мема может быть связана с его потенциалом генерирования различных интернет-жанров. Создание значительного числа текстов или иных образований на основе данного мема и их последующее воспроизведение на разных сетевых

площадках позволяет мему сохраниться и при благоприятных условиях вновь актуализироваться [4].

Интернет-мемы, являясь неотъемлемой частью современной виртуальной коммуникации, все глубже проникают во все сферы нашей жизни. Использование их в масс-медиа становится не просто «мейнстримом», погоней за зрителем или читателем, рейтингом, а нормой. Эффект узнавания при виде очередного интернет-мема в СМИ, порождает интерес к новости, публикации. Использование мемов позволяет стать ближе к читателю, завоевать его интерес и доверие. Причем учитывая тенденцию к визуализации информации, использование интернет-мемов становятся идеальным способом не только привлечения информации, но и навязывания определенной идеи. В первую очередь, это связано с тем, что популярные (успешные) мемы формируют изначально позитивный настрой к подаваемой информации.

Использование мемов в современных электронных средствах массовой коммуникации становится естественным процессом. Даже у не знакомого с большинством популярных интернет-мемов реципиента, зачастую не возникает сложностей с декодированием заложенной автором информации. Многие интернет-мемы зарождаются именно в СМИ. Оговорки политических или культурных деятелей, интересные кадры с различных репортажей, отрывки самих репортажей.

### **Список литературы**

1. Голованова Е. И., Часовский Н. В. Интернет-мем как элемент визуализации в СМИ // Вестн. Челяб. гос. ун-та. – 2015. – № 5 (360). Филология. Искусствоведение. Вып. 94. – С. 135–141.
2. Интернет-мем [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Интернет-мем>.
3. Сафина А. Р. Особенности языка российских интернет-СМИ. Феномен гипертекста [Электронный ресурс] // Известия Самарского научного центра РАН. – 2012. – №2-6. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-yazyka-rossiyskih-internet-smi-fenomen-giperteksta/>
4. Щурина Ю. В. Интернет-мемы в структуре комических речевых жанров [Электронный ресурс]. – URL: <https://docviewer.yandex.ru/>

## ЧАСТЬ II. ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

### Формирование языковой образовательной политики вуза

О.Л. Дигина

ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный институт  
культуры», г. Челябинск

**Аннотация:** В статье рассматриваются основные аспекты формирования языковой образовательной политики вуза. Важным показателем качества вузовского языкового образования выступает межкультурная компетентность студентов, проявляющаяся в их способности решать общекультурные задачи и профессиональные задачи, используя языковые средства.

**Ключевые слова:** языковая образовательная политика вуза, коммуникация, межкультурная коммуникация, межкультурная компетентность.

**Abstract:** The main aspects of forming language educational policy of institution of higher education are considered in the article. Intercultural competence is shown in students' ability to solve common cultural and professional tasks, using language means. It is an important factor of the quality of high school language education.

**Keyword:** language educational policy of institution of higher education, communication, intercultural communication, intercultural competence.

Современные тенденции образования отражаются в усилении требований к профессиональной подготовке будущих специалистов, в том числе в развитии их коммуникативных способностей, формировании потребности постоянного роста профессиональной квалификации и профессиональной мобильности, а также в воспитании человека культуры. Актуальным является вопрос о приобщении человека XXI в. к мировой культуре, о приближении его культурного уровня к европейскому стандарту, о владении несколькими иностранными языками, что в свою очередь

требует формирования языковой личности, ее реальных коммуникативно-познавательных и культурных компетенций, составляющих основу системы обучения. Расширение международных связей, включение нашей страны в мировую цивилизацию привело к усилению роли иностранного языка и в жизни общества, и в профессиональной деятельности. Иностранный язык сегодня служит объективным средством не только межличностного, но и межнационального, межгосударственного, международного общения.

Владение иностранным языком становится одним из условий профессиональной компетентности. Знание иностранного языка позволяет продуктивно действовать в иноязычной среде, дает возможность получать новейшую профессиональную информацию и присоединиться к мировому информационному сообществу. Таким образом, для специалиста иностранный язык сегодня становится и средством общения в иноязычной среде, и действенным фактором профессионально-личностного развития, саморазвития и профессионально-творческой самореализации, уровень владения иностранным языком определяет степень профессиональной мобильности и продуктивности.

Перед вузами России стоит задача интернационализации, требующая выработки подходов к системному построению языковой образовательной политики, что поможет закрепить присутствие на глобальном образовательном рынке. Один из самых больших пробелов, препятствующих свободной интеграции в глобальное образовательное пространство это низкий уровень владения английским языком, что является «наследием советской системы». Тот факт, что именно преподавательский состав является ключевым участником интернационализации и сталкивается с вызовом того, что нужно стать «видимым» на международном уровне, ставит серьезные цели перед руководством университетов относительно их политики работы с профессорско-преподавательским составом.

Существенная роль в реализации этих задач принадлежит преподавателю иностранного языка, который сегодня должен свободно ориентироваться в поликультурном мире, понимать его ценности и смыслы, являться образцом цивилизованного поведения в учебном процессе и процессе взаимодействия с представителя-

ми профессионального сообщества как в нашей стране, так и на международном уровне. Между тем анализ современной практики свидетельствует, что уровень межкультурной компетентности студентов гуманитарных специальностей не соответствует современным требованиям: при достаточно высоком уровне лингвистической компетентности уровень социокультурной и интерсоциальной компетентности остается низким, поэтому значительная часть выпускников испытывает затруднения в иноязычной коммуникации межкультурного и межличностного характера. Все вышеуказанное подчеркивает важность совершенствования языковой подготовки будущих специалистов, пересмотра ее содержательной и технологической основы с позиций социокультурного подхода, т. е. требуются существенные изменения в отношении ценностных ориентаций при подготовке будущего специалиста.

Языковая образовательная политика как составляющая образовательной политики вуза – это результат согласования позиций всех заинтересованных сторон о целях, содержании, организации и результатах языкового образования.

Педагогический и содержательно-методический аспекты развития межкультурной коммуникации у будущих выпускников гуманитарных вузов остаются недостаточно исследованными.

В этой связи возникает объективное противоречие между потребностями общества в высококвалифицированных специалистах с развитой межкультурной коммуникацией, призванных решать вопросы на уровне социокультурной компетенции, развивать культуру устной и письменной речи на иностранном языке в условиях неофициального общения, представления страны в условиях иноязычного межкультурного пространства и недостаточным уровнем теоретических и практических знаний, культуры других народов, готовности к выполнению профессиональных функций в области межкультурной коммуникации;

Важным показателем качества вузовского языкового образования выступает межкультурная компетентность студентов, проявляющаяся в их способности решать общекультурные задачи (общаться, работать с информацией, писать деловые письма, резюме и др.) и профессиональные задачи (отбор и презентация специальных материалов, аннотирование, перевод, участие в проекте по специальности и др.), используя языковые средства.

Развивающаяся межкультурная компетентность выпускников вузов существенно обогащает их возможности в овладении задачами профессиональной деятельности в поликультурном пространстве посредством привлечения информации из различных источников, в том числе на иностранном языке, посредством участия в диалоге с деловыми партнерами и специалистами и тем самым влияет на качество профессионального образования.

Формирование языковой образовательной политики вуза – это поэтапный процесс реализации субъектами образовательной системы качества современного языкового образования путем взаимосвязи содержания профессионального образования, условий языковой образовательной среды и творческой самореализации будущих профессионалов в вузе и международном сообществе.

Формирование языковой образовательной политики строится на основе теоретических знаний о создании в вузе условий разнообразия культур и языков, межкультурной коммуникации, творческой самореализации субъектов, расширения языковой компетентности будущих профессионалов, ориентации процесса формирования на приоритеты стратегии развития вуза, соответствия программ языковых дисциплин требованиям основной образовательной программы, реализации современных моделей языкового образования по направлениям подготовки / специальности.

Основными взаимосвязанными компонентами формирования языковой образовательной политики, по мнению Дружининой М.В, являются: субъектный, процессуальный и результативный.

Субъектный компонент включает в себя участников процесса формирования: заинтересованных в качестве образования специалистов; руководителей; студентов; работодателей; родителей; международных специалистов и др.

Процессуальный компонент содержит цель формирования (достижение и реализация договоренностей субъектов о деятельности по обеспечению качества современного языкового образования в вузе) и этапы ее достижения (осознание субъектами концептуальных идей формирования языковой политики как фактора обеспечения качества профессионального образования; согласование субъектами мер и действий по обеспечению качества языкового образования как основы и условия качества профессионального образования; договоренность субъектов о совместной деятельно-

сти по реализации задуманного и ее непосредственная реализация).

Результативный компонент характеризует: структуру и содержание языковой образовательной политики вуза как фактора обеспечения качества профессионального образования; отношение субъектов к развивающейся языковой образовательной политике вуза; обновление качества языкового образования как основы и условия качества профессионального образования.

К основным показателям результативности формирования языковой образовательной политики вуза относятся:

- достижение в вузовском сообществе договоренностей о развитии языкового образования по направлениям подготовки, принятие и реализация решений, разработка и осуществление комплекса мероприятий;

- наличие развивающихся связей вуза в области языкового образования по направлениям подготовки (региональных, федеральных, международных с преподавателями, студентами, специалистами разных вузов, организаций, учреждений, предприятий и др.);

- положительная динамика развития языковой компетентности студентов как составляющей профессиональной компетентности;

- положительная динамика качества результатов творческой деятельности студентов (презентации, резюме, аннотации, проекты);

- положительная динамика изменения условий языковой образовательной среды вуза.

Вузы России отличаются поликультурным образовательным пространством: в них преобладает смешанный национальный состав. Практика показывает, что в таких вузах нужны не отдельные технологии, формы, методы, средства формирования культуры межнациональных отношений, а система, адекватная сущности и содержанию культуры межнациональных отношений студентов.

В настоящее время ситуация усугубляется тем, что низкая культура-межнациональных отношений студентов препятствует конструктивности межкультурного диалога. Причинами подобной ситуации являются наличие таких деструктивных элементов в межнациональных взаимодействиях, как нетерпимость к чужому мнению, категоричность суждений, неспособность идти на компромисс, наличие национальных предрассудков, недопонимание реальных процессов, происходящих в обществе, мире, отсутствие

у студентов культуры понимания и культуры восприятия различий, утрата правильности восприятия себя (концепция «Я») и других (концепция «Они»), культуроцентризм.

Эти причины могут быть устранены в педагогическом процессе, где системообразующим фактором является цель формирования культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза, содействие межкультурному взаимопониманию обучающихся. Эффективность педагогического процесса обусловлена готовностью и способностью преподавателей приобщить студентов к культурам, языкам через понимание ценностей и особенностей национальных культур, диалоговое взаимодействие, где учет поликультурности должен стать педагогическим приоритетом. Его соблюдение является залогом выхода из кризиса межнациональных отношений, основой формирования умений жить в мире с другими.

Таким образом, образовательная политика в сфере обучения иностранным языкам определяется как совокупность теоретических идей и практических мероприятий, направленных на реализацию целей, задач и содержания иноязычного образования.

### **Список литературы**

1. Дигина О.Л. Формирование межкультурной коммуникации студентов гуманитарных вузов: на примере обучения иностранному языку: монография. – Челябинск: ЧГАКИ, 2011. – 180 с.
2. Дружинина М.В. Формирование языковой образовательной политики как фактор обеспечения качества профессиональной подготовки современных специалистов: монография. – Архангельск: Поморский университет, 2007. – 470 с.
3. Фрумин И.Д. Образовательная политика: практика анализа. Путеводитель по курсу: монография. – М.: ЦИОП, 2002, – 168 с.
4. Чилингарян М.В. Подготовка учителей к реализации региональной языковой образовательной политики: монография. – Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co KG Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, 2011. – 265 с.
5. Corbett J. An Intercultural approach to English language teaching. Multilingual Matters. – 2003, 240 p.

# Warum werden männer lehrer?

*A. Schmidt*

## **Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Deutschland**

*A. Шмидт*

*Педагогический институт, г. Людовигсбург, ФРГ*

**Inhaltsangabe:** In Artikel widmen wir uns mit Hilfe von durch diverse andere Autoren durchgeführten Studien der Frage: „Warum werden Männer Lehrer?“ und versuchen diese zu beantworten. Wir nennen nicht nur typische „oberflächliche“ Berufswahlmotive, sondern auch die tiefer liegenden Gründe. Was motiviert die Männer Lehrer zu werden? Warum wählen sie diesen Beruf aus?

**Аннотация:** При помощи исследований, проведенных различными авторами, в статье мы рассматриваем вопрос: Почему мужчины становятся учителями? Также мы попытаемся на него ответить сами. В статье названы не только типичные, поверхностные причины выбора данной профессии, но и гораздо более глубокие мотивы. Что мотивирует мужчин становиться учителями? Почему они выбирают эту профессию?

**Die wichtigsten Begriffe:** Rethought Career, berufsnahе und -ferne Quereinsteiger, Seeker, Finder, Settler, extrinsische Motive, unbewusste Motivationen der Berufswahl.

**Ключевые слова:** переосмысление карьеры, люди, сменившие специальность на похожую или отдаленную от первоначальной, «искатель», «нашедший», «постоянный житель», внешние мотивы, неосознанный выбор профессии.

In seinem Werk „Zur Psychologie des Gymnasiasten“ formulierte Sigmund Freud 1914, dass der Weg zu den Wissenschaften nur über die Personen der Lehrer (Anm.: Zu der Zeit waren das fast ausschließlich Männer) führt, wobei manche auf diesem Weg steckenbleiben und einigen anderen Individuen dieser Weg versperrt bleibt. Die Lehrer sind von solch großer Bedeutung, weil man um sie wirbt oder sich von ihnen abwendet. Sie rufen sowohl Sympathien als auch Antipathien hervor und werden zum Vaterersatz. Doch leider ist dieser Beruf in der

letzten Zeit immer femininer geworden. Während des Studiums an der Pädagogischen Hochschule fällt die Unterrepräsentanz von männlichen Studenten auf. Wir haben uns daher die Frage gestellt, was veranlasst trotz allem Männer heute zu dem Berufswunsch Lehrer?

Es lassen sich schnell etliche Gründe ausmachen (vgl. Ulich 2004, S. 8), wie z.B. Freude an Arbeit mit Menschen, Interesse am Fach. Die Anderen sprechen über finanzielle Sicherheit und den Beamtenstatus. Es ist notwendig zu unterstreichen, das der Lehrerberuf aktuell Hochkonjunktur hat. Viele Menschen entscheiden sich für ein Lehramtsstudium (vgl. Kreienbaum 2009, S. 30), darunter sind auch viele Männer. Ulich (2009) hebt dabei die Probleme hervor. „Auf Grund der Pensionierungswelle in den nächsten Jahren tritt ohnehin ein starker Lehrermangel auf. Die Zahl der Quereinsteiger in den Lehrer/innen-Beruf nimmt bereits jetzt deutlich zu und das Ansehen der Lehrer/innen und Lehramtsstudierenden zweifellos darunter leidet, wenn immer mehr Akademiker ohne pädagogische Ausbildung in die Schulen kommen; hier könnte ein echter Teufelskreis entstehen: geringes Prestige des Berufes, fehlender Nachwuchs, mehr Bedarf an Quereinsteigern“ (Ulich 2009, S. 9). Seit dem Sommer 2015 besteht ein enormer Bedarf an qualifizierten Lehrkräften durch den Zuzug der Masse an Flüchtlingen, die nach Deutschland kamen. Für diese Herkulesaufgabe müssen mehr Lehrer eingestellt werden. Dazu wurden zusätzliche Lehrerstellen ausgeschrieben und die Behörden sind auf Lehrer- und Lehrerinnensuche gegangen. Diese Situation öffnet gute Berufsperspektiven auch für die jungen Männer, ein Lehramtsstudium zu wählen und später Lehrer zu werden.

Wie wählen die Jugendlichen ihre Berufe und was beeinflusst diese für sie sehr schwere Entscheidung? „Nicht nur für Burschen, sondern auch für Mädchen und junge Frauen ist es heute zunehmend selbstverständlich, dass Arbeit und Beruf ein selbstverständlicher Teil ihres Erwachsenenlebens sein werden. Allerdings ist das Berufswahlverhalten nach wie vor sehr geschlechtstypisch ausgeprägt. Weibliche Jugendliche interessieren sich deutlich stärker für soziale Berufe. Eine Arbeit in der Kinderbetreuung gilt dagegen als „unmännlich“, und es löst Irritationen aus, wenn ein Mann sich dafür interessiert. [...] Ein hohes Einkommen sowie Karriereoptionen haben für männliche Jugendliche und junge Männer einen höheren Stellenwert als für Mädchen und junge Frauen. [...] Für diese ist dagegen die

Vereinbarkeit von Familie und Beruf wichtiger“ (Aigner/Rohrmann 2012, S. 83). Die Rolle des Mannes als Finanzierer und Ernährer ist in den Köpfen der heutigen Menschen verankert. Der Lehrerberuf, der eher als weiblich angesehen wird, schreckt viele junge Männer ab, das Lehramtsstudium zu wählen. Aber es gibt Individuen, die diese Entscheidung trotz dieser sozialen Konventionen treffen und Lehrer werden.

Im Buch „Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ schreiben 2012 Aigner und Rohrmann über eine Studie zu Männern in nicht-traditionellen Berufsfeldern drei Gruppen. Mit „Seeker“ bezeichnet man Männer, die sich bewusst für einen „weiblichen“ Beruf entschieden, „Finder“ suchten ursprünglich einen eher traditionell „männlichen“ Beruf, landeten dann aber in einem Frauenberuf. „Settler“ schließlich sind Männer, die sich nach enttäuschenden Erfahrungen in anderen Berufsfeldern für einen traditionell „weiblichen“ Beruf entschieden (vgl. ebd. S. 83). Öfters finden sich bei den Männern teilweise diese geradlinige Einmündungen in untypische Berufe. Die Männer streben entweder Karrieren an oder wollen den untypischen Beruf wieder verlassen (vgl. Faulstich-Wieland 2016, S. 17).

Allerdings hat nur ein Teil der männlichen Lehrkräfte bereits in der Jugendphase eine Ausbildung im pädagogischen Bereich begonnen. Männer, die sich für das Arbeitsfeld der Kinderbetreuung entscheiden, haben oft einen ungewöhnlichen Lebensweg hinter sich. Viele Männer entscheiden sich nicht direkt nach dem Schulabschluss für eine Tätigkeit im sozialen Bereich, sondern orientieren sich erst nach einer anderen Ausbildung oder Berufserfahrung bewusst um. Man bezeichnet diesen Prozess als „Rethought Career“ im Kontrast zur „Seamless Career“ vieler Frauen, bei der Ausbildung und Beruf nahtlos an die Schulzeit anschließen. Man spricht auch von einer „zweiten Karrierechance für Männer“ in einer Phase der beruflichen Umorientierung (vgl. Aigner/Rohrmann 2012, S. 83). Man unterscheidet die „berufsnahen Quereinsteiger“, die bereits Erfahrungen in einem anderen so genannten „Frauenberuf“ erworben haben, z.B. Krankenpflege, von den „berufsfernen Quereinsteigern“, die erst über andere berufsbiografische Verläufe in ihr neues Arbeitsfeld finden. Oft werden von diesen Männern frühere positive Erfahrungen in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen, z.B. im Zivildienst oder in

der ehrenamtlichen Arbeit, als bereichernde Zeit beschrieben, an die mit der Umorientierung auf die Erzieherausbildung wieder angeknüpft wird. Viele in Frauenberufen tätige Männer haben zunächst typisch männliche Erwerbsverläufe begonnen. Als entscheidende Schnittstelle stellte sich in ihrer Untersuchung der Zivildienst heraus. Dieser ermöglichte den Männern, ihre Kompetenzen in einer formalisierten Struktur zu erproben.

Theoretisch kann man sich dieser Situation folgenderweise annehmen: So sind Männer wie Frauen danach bestrebt, „ihren Beruf in einer Weise auszuführen, für sich selbst zu interpretieren und für andere darzustellen, die darauf abzielt, Geschlechtszugehörigkeit und berufliches Alltagshandeln als kongruent in Szene zu setzen“ (Baar 2010, S. 17). „Zum einen muss die Eignung für die Tätigkeit in dem gewählten Bereich immer wieder neu bewiesen werden, denn der Erfolgs- und Legitimationsdruck ist hoch. Dazu müssen in der Regel auch Kompetenzen und Verhaltensweisen angeeignet werden, die eher dem anderen Geschlecht zugeschrieben werden. Zum anderen muss dies aber vorsichtig ausbalanciert werden mit den Ansprüchen der Geschlechterrolle, um nicht in eine soziale Randstellung zu geraten oder gar isoliert zu werden“ (ebd.). Es fällt manchen Männern schwer, sich selbst in der Rolle des Lehrers anzunehmen. „Vielleicht müssen Männer ihre Arbeit so interpretieren, dass sie kongruent zur Enaktierung der Geschlechterdifferenz ist, um eine Passung von beruflicher Alltagswirklichkeit und den Anwendungsbedingungen des männlichen Habitus zu erreichen“. Man „weist auf Tendenzen hin, dass Männer ihren Minderheitenstatus in Frauenberufen in die Kostbarkeit der Seltenheit ummünzen und daraus Hegemonieansprüche ableiten“ (ebd. S. 18). Diesen besonderen führenden Status kann man sehr deutlich bei Grundschullehrern verfolgen. Charakteristisch ist auch die Tendenz, dass sie unsicher in ihrer Berufswahl sind oder sogar, dass sie sich schämen.

„Dennoch verlangt die Sinndimension der Arbeit „nach einem Mindestmaß an sozialer Wahrnehmung und Bestätigung“. Davon, dass Männer diese im Beruf des Grundschullehrers erfahren, könnte nicht nur ihre Berufszufriedenheit, sondern ihr gesamtes psychosoziales Befinden und daraus resultierte Handlungspraxen abhängig sein. Man stellt jedoch fest, dass das „Selbst-in-der-Welt, dass sich eben gerade in der Erwerbsarbeit festmacht, wesentlicher Bestandteil des eigenen

Identitätskonzeptes ist. Daneben tritt das „Selbst-in-Beziehung“, das Anerkennung im zwischenmenschlichen Bereich umschreibt“ (Baar 2010, S. 18). „Männliche Grundschullehrer benötigen ein Mindestmaß an Gratifikation, um sich mit ihrem Beruf zu identifizieren und zu einem professionellen Handeln zu gelangen“ (ebd. S.19). Je länger unsere moderne Schule feminisiert bleibt, um so schwerer wird dieser Identifikationsprozess stattfinden. Man muss sich nicht mehr wundern, wenn jemand sagt: „Ich bin ein Lehrer“ bzw. „Ich bin ein Grundschullehrer“. Wir wissen über die große Bedeutung der männlichen Kräfte für die Entwicklungsprozesse der Kinder und Jugendlichen Bescheid und propagieren nicht zuletzt die These, dass „Jungen Männer brauchen“. Der Beruf darf keinesfalls Männer abschrecken. Er darf auch nicht als letzte Berufschance oder als nicht prestigeträchtig angesehen werden. In gewissem Maße ist die moderne Gesellschaft daran schuld, dass Männer und Männlichkeit an einem toten Punkt angelangt sind. „Prestige kann hier nicht ausschließlich als ein generelles Ansehen in der Gesellschaft betrachtet werden, sondern muss auch die Kategorie Geschlecht einbeziehen. Indem ein Beruf als Frauenberuf gilt und in der Gesellschaft als solcher wahrgenommen wird, ist es für einen Mann prestigeschädigend, sich für einen solchen Beruf zu entscheiden, egal wie angesehen der Beruf an sich sein mag. Der Verlust des symbolischen, vergeschlechtlichen Kapitals kann hier sicherlich als ein Grund benannt werden, der Männer davon abhält, den zwar sozialprestigeträchtigen, doch strukturell wenig honorierten und vor allem weiblich konnotierten Beruf zu ergreifen“ (Baar 2010, S. 72). „Diese ‚weiblich‘ konnotierte Arbeit in der Gesellschaft wird noch immer geringer geschätzt als männlich konnotierte“ (ebd.).

Erfreulicherweise sind abgesehen davon viele Männer motiviert, die Lehrertätigkeit zu wählen. Im folgenden sollen mehrere Beweggründe aufgeführt werden.

Die am häufigsten genannten Motive der Berufswahl von Lehramtsstudierenden sind: Ein sicherer Arbeitsplatz, die langen Ferien, die freie Zeiteinteilung am Nachmittag und andere pädagogisch wenig anerkannte Motive (vgl. Ulich 2004, S.9). Studenten geben in der ersten Linie extrinsische Motive doppelt so oft an wie die Studentinnen. Mehr Studenten als Studentinnen nennen fachliche Interessen als Motiv. Bei ihnen findet sich die Einschätzung, für den Beruf kompetent zu sein, häufiger als bei Studentinnen statt (vgl. Ulich 2004, S. 29).

„Über die männlichen Studierenden lässt sich demnach etwas zugespitzt sagen: Sie wählen – nach wie vor – den Lehrerberuf nicht deshalb, weil der sich gut mit einer eigenen Familie verbinden lässt, sondern weil sie an (Studien-) Fächern interessiert sind und sich für kompetent, seltener hingegen für Berufen halten. Studenten legen viel Wert auf die zeitlichen und materiellen Vorteile des Berufs, während die pädagogische Arbeit mit Kindern bzw. Jugendlichen nicht unbedingt im Vordergrund steht“ (ebd. S. 29).

Ein triftiger Grund „Warum Männer Lehrer wurden“ ist mit der Lehrperson selbst verbunden, was die zentrale Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit in den Mittelpunkt rückt. Man kann in die eigene Schulzeit und zu den damaligen Erlebnissen zurückblicken. Diese Erfahrungen haben immer beidseitig eine Vorgeschichte: Für den Lehrer und für den Lernenden. Sie haben auch Einflüsse auf zukünftige Entscheidungen und die Art, wie rückblickend die Schulzeit bzw. der Beruf der Lehrer betrachtet und gewertet wird (vgl. Zwettler-Otte 2015, S. 3).

Sylvia Zwettler-Otte in dem Buch „Warum Lehrer Lehrer wurden?“ beschreibt die unbewussten Motivationen der Berufswahl und erennt auf Grund derer verschiedene Lehrertypen. „Diese unbewussten Beweggründe gehen auf unerfüllte oder nicht ausreichend befriedigte Kindheitswünsche zurück, die auch im Jugend- und Erwachsenenalter fortwirken“ (Zwettler-Otte 2015, S. 13).

Sie schreibt: „Lehrer wiederholen ihre Schulzeit, und sie tun dies mit einem gewissen Anspruch, ihre Rechte geltend zu machen“ (ebd. S. 13). In jedem Beruf bestimmen alte, kaum oder gar nicht bewusste Wünsche die Berufswahl. Am Lehrerberuf lässt sich dies deshalb besonders gut zeigen, weil jeder aus eigener Erfahrung die Tätigkeit des Lehrers kennt und die in der eigenen Schulzeit erworbene Haltung gegenüber Lehrern ist meistens die Einstellung gegenüber anderen Autoritäten. Sehr viele Schüler spielen kurzfristig mit dem Gedanken, selbst Lehrer zu werden. Außerdem sehen sich viele als Eltern wieder mit Lehrern konfrontiert und fühlen sich dadurch abermals in alte Beziehungen zu Lehrern zurückversetzt. Die Haltung dem Lehrer gegenüber ist deswegen nie emotionslos (vgl. Zwettler-Otte 2015, S. 13). Sehr spannend ist ihre Aussage, dass „der Lehrer eine Person ist, die in irgendeiner Form ständig mit der eigenen Autoritätsproblematik befasst ist. Sein Bedürfnis,

Zuwendung und Aufmerksamkeit für sich zu beanspruchen, hört ja mit der Berufswahl nicht auf, sondern die Ausübung seiner Tätigkeit wird weiterhin von seinen unbewussten Wünschen und deren Schicksal im Berufsleben geprägt“ (ebd. S. 14).

„Diejenigen Motivationen, die nicht an die Oberfläche des Bewusstseins dringen konnten, gehen auf die Kindheitswünsche zurück, die damals verdrängt wurden, weil sie nicht erfüllt werden konnten“ (ebd. S. 16). Die alltägliche Tätigkeit als Lehrer hilft, diese Probleme der Kindheit und Jugend zu lösen. Man wiederholt nun aktiv, was man passiv erlebt hat. Es entsteht die Möglichkeit, die Schulsituation neu zu gestalten und damit eigene Bedürfnisse zu befriedigen (vgl. ebd. S. 17).

Die Ausübung des Lehrberufs ist auch untrennbar mit der Zuwendung verbunden und gleichzeitig mit dem Recht und der Macht, den Wunsch nach Zuwendung durchzusetzen. Der Lehrer hat die Möglichkeit zu dominieren, wenn ihm die Beachtung von Schülern nicht ausreicht (vgl. ebd. S. 20). Wenn jemand als Kind unbewusst stark unter dem Mangel an Zuwendung gelitten hat, aber dabei erlebt, dass die Lehrer den Wunsch nach Beachtung verwirklichen können, dann ist es für ihn dieser Beruf sehr attraktiv geworden (vgl. ebd. S. 21). Man hat hierarchisch gesehen immer jemanden unter sich. Das sind in der ersten Linie Kinder, weiterhin ihre Eltern und andere Verwandte. „Durch Dominieren kann man als Lehrer die Wut auf bisherige Vernachlässigung ausleben“ (Zwettler-Otte 2015, S. 21).

Als Grund nennt sie auch den Wunsch, „an die Umgebung zu appellieren“. Durch demonstratives Verhalten befriedigen die Lehrer ihre exhibitionistischen Tendenzen. Sie haben immer eine ausreichende Menge von Zuschauern, die ihnen sogar vom Staat zugeteilt werden und müssen sich nicht bemühen, dass ihre Veranstaltungen besucht werden (vgl. ebd. S. 20). Der Schulbesuch ist in Deutschland Pflicht und gewissermaßen auch Zwang.

Als weiterer Grund der Berufswahl nennt sie „das sexuelle Verlangen.“ „Gerade für Menschen, die sich ihrer sexuellen Attraktivität sehr unsicher sind, können unbewusst Phantasien bedeutend sein, in denen sie sich durch ihre berufliche Position inmitten junger Mädchen oder Burschen vorstellen, bei denen sie vielleicht Sympathien wecken“ (ebd. S. 20). Mit diesen Gedanken müssen die Lehrerinnen und Lehrer sehr vorsichtig umgehen. Die Folgen können gravierend für alle sein.

Wir haben jetzt die wichtigsten und häufigsten Motive der Berufswahl bei den Studenten der Lehrämter aufgezählt. Die Wunschalette ist sehr breit und mehrdeutig.

Die moderne Schule ist feminisiert geworden, Frauen unterrichten und es herrschen in der Schule weibliche Erziehungsansichten. Für die Selbstdarstellung der Jungen ist immer weniger Raum vorgesehen. Die Abwesenheit von männlicher Autorität ist die Folge der Abwesenheit der Männer als Lehrer. Aber sie sind ein wichtiger Bestandteil des modernen Bildungsprozesses. Die Jungen verlieren ihre männlichen Rollen im Leben und es fehlen ihnen die männlichen Vorbilder. Nur ein Mann kann erklären, was eine Frau nicht sagen kann oder darf. Nur die Männer sind in der Lage bestimmte Eigenschaften zu vermitteln, dies gilt sowohl für die Jungen und als auch für die Mädchen.

Bildung braucht Männer als Lehrer. Aber das geringere Prestige des Berufes, der fehlende Nachwuchs und der höhere Bedarf an Quereinsteigern lockt nicht so viele Männer in diesen Beruf. Aber trotz allem wählen einige Männer diesen Beruf aus mehreren Gründen: Wissensvermittlung, vergleichsweise gutes Einkommen, freie Arbeitsgestaltung und Kontakte mit Menschen.

Einiges ist es für uns klar geworden: Um die Welt zu verändern, ist es notwendig, sie ständig neu zu errichten und neu zu erschaffen. Der Beruf des Lehrers bietet eine unschätzbare Gelegenheit um dies zu bewerkstelligen. In dieser Hinsicht glauben wir, dass diese Tätigkeit männlich ist. Sie erfordert Mut, Standhaftigkeit, Motivation und Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, daher wollen wir gern in der Zukunft mehr Männer in unseren Schulen sehen.

### **Literaturquellen:**

1. Aigner, J.Ch./ Rohrmann, T. (Hrsg.): Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Opladen, Berlin & Toronto 2012.
2. Baar, R.: Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer. Wiesbaden 2010. 1. Aufl.
3. Faulstich-Wieland, H.: Berufsorientierung und Geschlecht. Eine Einleitung. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Berufsorientierung und Geschlecht. Weinheim und Basel 2016, S. 7-22.
4. Kreienbaum A.-M.: Die aktuelle ‚Jungen-Debatte‘ – bildungspolitisch gewendet. In: Budde, J./Mammes, I.: Jungenforschung

empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden 2009, S. 25-34.

5. Ulich, K.: «Ich will Lehrer/in werden». Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim und Basel 2004.

6. Zwettler-Otte, S.: Warum Lehrer Lehrer wurden. Brunn am Gebirge 2015. 4. Aufl.

## **Применение партисипативных методов обучения как организационно-педагогическое условие развития иноязычной компетентности студентов вуза**

*Е.В. Грош*

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Челябинский филиал), г. Челябинск*

**Аннотация:** В статье представлены организационно-педагогические условия развития иноязычной компетентности. Подробно рассмотрено одно из условий: применение партисипативных методов обучения.

**Ключевые слова:** иноязычная компетентность, партисипативные методы, партисипативный подход, организационно-педагогические условия.

**Abstract:** The article presents the educational-organizational environmental complex of development of foreign language competence. The author focuses on the one of the educational-organizational environmental complex: application of participative methods.

**Keywords:** foreign language competence, participative methods, participative approach, educational-organizational environmental complex.

Позитивные социально-экономические преобразования, произошедшие в последнее время в России, обуславливают необходимость поиска новых целевых установок в образовательной политике. В течение длительного времени педагогические системы были ориентированы на усвоение студентом готовых знаний, в ко-

торых студент рассматривался как объект, не вовлеченный в процесс обучения, не способный самостоятельно добывать нужную информацию, выделять проблемы и искать пути их рационального решения. В этой связи появляется необходимость модернизации системы образования, поиска новых методов, создания гибкой системы условий изучения иностранных языков, при которых студенты не принимают готовые знания «сверху», а учатся сами получать знания, анализировать их, принимать участие в совместном решении поставленной проблемы.

Анализ научной литературы, собственная деятельность в качестве преподавателя иностранного языка позволили нам разработать модель обогащения иноязычной компетентности студентов вуза, основывающуюся на интеграции компетентностного (Д.А. Иванов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, К.Г. Митрофанов, М.Н. Скаткин, О.В. Соколова, Г.П. Щедровицкий и др.), акцентирующего внимание на результате образования, где под результатом рассматривается способность человека действовать в различных ситуациях, лингвокультурологического (В.В. Верещагин, В.Г. Костомаров, К. Морган, Д. Нойнер, Е.И. Пассов, В.В. Сазонова, М.В. Трегубенкова и др.), позволяющего связывать культуру с речью в фактах реального воплощения культурной информации через речевую коммуникацию, и партисипативного (Е.Ю. Никитина, Т.В. Орлова и т.д.), предполагающего взаимодействие (а не воздействие) преподавателя и студентов для выработки и реализации совместного решения какой-либо проблемы, связанной с иностранным языком, которое является субъект – субъектным, подходов. В ходе теоретико-экспериментального исследования было установлено, что разработанная нами модель может эффективно функционировать лишь при наличии определенного комплекса педагогических условий. При этом под педагогическими условиями нами понимается взаимосвязанная совокупность мер в образовательном процессе высшей школы, обеспечивающая достижение будущим специалистом более высокого уровня иноязычной компетентности (Г.В. Власова, Е.Ю. Никитина, М.В. Смирнова и др.). Как показала экспериментальная работа, ведущим из них является применение партисипативных методов, которые в научной литературе (Е.Ю. Никитина, Т.В. Орлова и др.) рассматриваются как способы организации управленческого взаимодействия, побужда-

ющего субъектов образовательного процесса к деятельности, направленной на достижение компетентности в области иноязычного образования.

В связи с этим под партисипативными методами мы понимаем способы, используемые преподавателем для включения всех обучаемых в совместную деятельность по разрешению проблем и организации собственно совместной деятельности педагога и студента. При использовании данного метода студент выступает субъектом, который сам влияет на разрешение иноязычных проблем, что повышает его мотивацию в процессе обучения и делает его ответственным за принятое в совместной работе решение. Так, уже давно замечено, что «люди предпочитают делать те вещи, относительно которых их собственные решения играли существенную роль. Они производят больше, достигают цели более эффективно и испытывают большее удовлетворение от работы или групповых решений, чем когда они подчиняются приказу свыше». [2] Исходя из вышесказанного, необходимо отметить, что основной задачей преподавателя вуза является создание такой обстановки, при которой развивалась бы деятельность индивида, группы, требующая конкретного разрешения, но не имеющая мгновенного однозначного решения. Применяя партисипативные методы обучения в целях обогащения иноязычной компетентности студентов вуза, преподавателю необходимо стремиться:

- создавать равные возможности для всех студентов независимо от их реальных учебных способностей для высказывания своего мнения, предложений, критики;
- снимать эмоциональную и интеллектуальную напряженность, скованность и нерешительность студентов;
- отказаться от авторитарной роли (преподаватель не имеет права принимать единолично важные решения в аспекте исследуемой проблемы);
- ликвидировать запретные для обсуждения зоны;
- формировать и развивать организационную культуру на основе идеи сотрудничества.

Наибольший интерес в свете рассматриваемой проблемы представляют организационные формы взаимодействия преподавателя и обучаемых в ходе разрешения возникающих проблем. Количество участников в конфигурации мы считаем существенной

характеристикой форм организации взаимодействия при соучастствующих методах. Это объясняется тем, что коллективная работа требует организации не только содержательной деятельности, но и самого взаимодействия участников, чтобы получить синергетический эффект и нейтрализовать возможные негативные моменты межличностного общения. При этом имеет место тенденция усложнения этой организационной деятельности при увеличении количественного состава участников. Поэтому мы выделяем, по крайней мере, три вида, имеющих отличия друг от друга, случаев применения партисипативных методов обучения в целях обогащения иноязычной компетентности: в паре «преподаватель – студент», «преподаватель – группа студентов», «преподаватель – студенческий коллектив». При этом под группой подразумеваем состав 3-5 человек. Термин коллектив использован нами с целью отобразить большой количественный состав, а не качественные особенности группы.

Однако успешность протекания взаимодействия преподавателя и обучаемых зависит во многом от правильной организации совместной работы по принятию решения иноязычных задач, включающая следующие этапы: 1) этап постановки проблемы, предполагающий выявление симптомов проблемы, ее формулировку и анализ причин. Инициатива постановки проблемы может исходить как от преподавателя, так и от студентов; 2) этап определения «принципиальности» иноязычной проблемы; 3) этап наделения обучаемых полномочиями для принятия решения; 4) этап установления плана и процедуры совместной деятельности; 5) этап формирования информационной и концептуальной модели рассматриваемой проблемной ситуации; 6) этап поиска решений, в ходе которого происходит конструктивная дискуссия, выдвижение альтернатив, поиск и выбор оптимального варианта; 7) этап принятия решений, которое является результатом консенсуса; 8) этап контроля и оценки, осуществляемые по разработанным преподавателем критериям. Но необходимо отметить, что оценка результатов деятельности может осуществляться самими участниками процесса.

В научной литературе (Е.Ю. Никитина, И.В. Касьянова, Т.В. Орлова, М.В. Смирнова и др.) партисипативные методы классифицируются: а) по средствам влияния субъектов образования

на принимаемые решения в области иноязычного образования, которые, в свою очередь, подразделяются на косвенные (опросы, анкеты, голосования) и на прямые (консультации, рекомендации, собеседования и др.); б) по целевому назначению совместной деятельности преподавателя и студентов различают информационно-совещательные методы (информационное совещание, лекция, совещание, дискуссии и др.); в) по способам принятия решений («мозговой штурм», имитационное моделирование, круглый стол, ролевые игры и др.).

Теоретико-экспериментальная работа показала, что применение партисипативных методов способствует снижению тревожности студентов, что активизирует их познавательную творческую деятельность; эмоционально включает студентов в совместную деятельность; повышает мотивацию за счет необычности формы занятия; активному обмену знаниями, навыками, умениями между студентами; освоению новых и реализации уже сформированных навыков общения; реальной возможности для ученика предъявить свой субъектный опыт и в тоже время внести коррективы в процесс овладения иноязычными знаниями и умениями. Также необходимо отметить, что данные формы работы создают предпосылки к самореализации, самоуправлению и самодисциплине, при которых роль преподавателя заключается в управлении и координации познавательной деятельности студентов, где преподаватель выступает одним из участников совместной деятельности по решению проблемы, созданной на паритетных началах.

### Список литературы

1. Лафта Дж. К. Эффективность менеджмента организации: Учеб. пособие. М.: Русская деловая литература, 1999. – 320 с.
2. Никитина Е.Ю. Партисипативный подход как методический регулятив педагогической концепции развития гражданской позиции будущего учителя. / Е.Ю. Никитина, Е.А. Казаева // Вестник ЧГПУ. – 2010. – №1 – С. 163–170.
3. Смирнова М.В. Развитие у студентов вузов культуры делового общения: дис... канд. пед.наук.-Челябинск.2004. – 193с.
4. Яковлев Е.В. Интерактивные методы обучения в современном вузе // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – №3. – С. 56–62.

## Профессиональное формирование личности педагога в произведениях мыслителей востока

*З.Б. Жалилов*

*Бухарский государственный университет,  
Республика Узбекистан*

**Аннотация:** В статье рассмотрены вопросы профессионального формирования личности педагога в произведениях мыслителей Востока, таких как Фараби, ибн Сина, Юсуф Хасс Хаджиб и Алишер Навои.

**Ключевые слова:** личность, профессия, педагог, гуманизм, творчество, развитие, совершенство.

**Abstract:** The article considers the issues of professional formation of the personality of pedagogue in the creations of the Oriental thinkers such as Farabi, Avicenne, Yusuf Khass Hajib and Ali-Shir Nava'i.

**Keywords:** personality, profession, pedagogue, humanism, creation, development, perfection.

Педагогическую профессию из ряда других профессий типа «человек-человек» выделяют по образу мыслей её представителей, повышенному чувству долга и ответственности. Главное отличие заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, педагог призван управлять процессом её интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования её духовного мира.

Основное содержание педагогической профессии составляют взаимоотношения с людьми, но не просто на уровне понимания и удовлетворения запросов человека. В педагогической профессии ведущая задача – понять общественные цели и направить усилия других людей на их достижение.

Своеобразие этой профессии ещё и в том, что она по природе своей имеет гуманистический, коллективный и творческий характер. Этим определяются и основные функции этой профессии.

Гуманистический характер. За педагогической профессией закрепились две социальных функции – адаптивная и гуманистическая (человекообразующая). Адаптивная функция связана с при-

способлением ребенка к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации. Гуманистическая функция связана с развитием его личности, творческой индивидуальности.

Коллективный характер. В педагогической профессии очень трудно вычленить вклад каждого педагога в качественное преобразование субъекта деятельности – воспитанника. С осознанием закономерного усиления коллективистских начал в педагогической профессии все шире входит в обиход понятие «совокупного субъекта» педагогической деятельности. Под ним в широком плане понимается педагогический коллектив школы или другого образовательного учреждения, а в более узком – круг тех педагогов, которые имеют непосредственное отношение к группе учащихся или отдельному ученику. А.С. Макаренко справедливо подчеркивал: «Должен быть коллектив воспитателей, и там где воспитатели не соединены в коллектив, и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребёнку, там не может быть никакого воспитательного процесса» [6. С. 210].

Творческая природа труда учителя. Содержание и организацию труда учителя можно правильно оценить, лишь определив уровень его творческого отношения к своей деятельности. Уровень творчества в деятельности педагога отражает степень использования им своих возможностей для достижения поставленных целей. Область проявления педагогического творчества определяется структурой основных компонентов педагогической деятельности и охватывает практически все её стороны: планирование, организацию, реализацию и анализ результатов [5. С. 53].

В современной научной литературе педагогическое творчество понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Творческую личность отличает и особое сочетание личностно-деловых качеств, характеризующих её креативность.

Образование представляет собой социальный институт, непосредственно разрабатывающий, закрепляющий и реализующий нормы человеческой культуры и через них – определенную систему отношений педагога с учеником. Вот почему так важно четко определить исторические корни этого процесса.

Идеи гуманизма издавна питали отечественную педагогическую культуру, становясь историко-культурной традицией. В раз-

витии этих идей выдающуюся роль сыграли научные труды ученых и мыслителей средневекового Востока.

Великие мыслители Востока своеобразно отнеслись к личности наставника-учителя. В произведениях Ибн Сины, Абу Наср Фараби, Юсуф Хасс Хаджиб, Хусейн Ваиз Кошифи, Алишера Навои, Абдурахмана Джамии можно найти ценные наставления о профессиональной культуре, этике, о педагогических способностях учителя-наставника.

В частности, анализируя природу человека, Фараби рассматривает ее всесторонне: с биологической, с психофизиологической, психологической и, наконец, общественно-политической точек зрения. Ученый утверждал, человек от природы наделен способностями, благодаря которым его действия, душевные проявления, поведение могут быть не такими, как положено, но даже и искаженными. Следовательно, человек совершает не только прекрасные, но и безобразные поступки.

Достаточно неординарно подходил в своих трудах Фараби (873–950) к проблеме человека и его воспитания. Именно эти проблемы были сложносоставными его философской системы. Подобно тому, как логика должна объяснять принципы человеческого познания, говорил он, этика должна указывать основные правила поведения человека. Великий энциклопедист утверждал, что только человеческий разум решает, что хорошо и что плохо.

Определив научное образование как одно из важнейших средств умственного и нравственного развития, восточные ученые-энциклопедисты уделяли достаточно много времени вопросам морального облика педагога, взаимодействия учителя и ученика.

По Фараби педагогика – это искусство управления волей и желанием воспитуемого человека в определенном направлении соответствующими средствами и методами, а педагог – правитель, наставник, учитель.

Фараби различает людей по их педагогическим способностям: «Люди также могут равняться в силе и быстроте выявления одних вещей, но при этом один из них – способом наставлять и обучать другого тому, что сам выявил, тогда как другой этой способностью не обладает... Также не каждый человек способен руководить другим, и не каждый способен побуждать другого к совершению соответствующих действий».

Воспитательный процесс по Фараби, как правило, должен управляться, направляться опытным педагогом. Он пишет: «Из того, что говорилось о различных свойствах индивидов, явствует, что каждому человеку свойственно познать счастье и вещи, которые следует знать при этом. Для этого требуется учитель и наставник. Одни нуждаются лишь в начальном руководстве, другие – в большом руководстве». Недобросовестно относящихся к своему делу учителей Фараби считал не заслуживающими уважения.

Фараби указывал на аналогичность функции учителя и мудрого руководителя государства. Как и последний, учитель должен обладать хорошей памятью, запоминать все, что видит и слышит: он должен обладать пронизательным умом, выразительной речью. Особым качеством учителя должна быть любовь к занятиям наукой, желание передавать свои знания ученикам, не испытывая при этом усталости от сопряженного с этим труда. Учитель должен обладать нравственными качествами, норма-воздержанием от употребления спиртных напитков, поборничеством правды, ненавистью ко лжи и несправедливости. У него должны быть особо развиты понятия чести, справедливости, добродетели. «Подобный человек, – отмечал Фараби, – обладает высшей степенью человеческого совершенства и находится на вершине счастья. Этот человек является именно тем, кому известно любое действие, с помощью которого можно достичь счастья».

Ибн Сина уделял больше внимания роли учителя в воспитании и обучении молодежи. Он формулирует ряд требований к личности учителя: 1) учителям необходимо соблюдать умеренность в обращении с детьми; 2) учитель должен обращать особое внимание на то, как ученик претворяет в жизнь его учение; 3) в процессе обучения учитель должен применять разнообразные методы и формы работы с детьми; 4) учитель должен учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и заинтересовывать его своими занятиями.

Ученый требовал от учителя, чтобы его мысли были доступны для всех слушателей. Каждое слово необходимо было сопровождать мимикой и жестами, ибо обучение такими приемами, говорит ученый, бывает более доходчивым, вызывает у детей эмоциональный отклик.

Юсуф Хасс Хаджиб Баласагуни (1015/18 – ?) – среднеазиатский писатель, выдающийся поэт, высокообразованный человек, знаток

человеческой души, философ, ученый-энциклопедист, стихотворец, владевший всеми тонкостями поэзии и тюркского фольклора. Жил в XI веке в государстве Караханидов. Свою поэму «Кутадгу Билиг» («Знание о Благодати» или «Наука о Счастье») он написал, когда ему было 50 лет.

Общественно-педагогические взгляды Юсуфа Баласагуни, судя по содержанию поэмы, сформировались под влиянием ислама и предписаний шариата, регулирующего юридические и морально-этические отношения мусульман. Автор поэмы показывает: какими должны быть не только правители, но и простые люди, в том числе и учителя-наставники, какими личностными качествами они должны обладать.

Автор поэмы выдвинул в своем произведении целый ряд справедливых требований к руководителям общества: быть образованными, заботиться о людях, хорошо знать литературу и искусство и т.д. Этими качествами должен овладеть и учитель-наставник, который управляет учебно-воспитательный процесс и процесс становления всесторонне развитого поколения.

Великий узбекский поэт Алишер Навои (1441–1501) – гуманист, мыслитель, основатель узбекской классической литературы и узбекского литературного языка, ученый, художник, музыкант, государственный деятель, оставивший потомкам богатое литературное наследие. Алишер Навои писал стихи, поэмы, прозаические произведения, научные трактаты, всесторонне раскрывающие духовную жизнь Средней Азии XV в. Он писал на языках тюрки и фарси.

Навои высоко ценил человеческий разум и науку: «Знания и мудрость – украшение человека».

В его поэтических и прозаических произведениях широко представлены вопросы воспитания и обучения. Педагогические взгляды Навои глубоко гуманистичны. Большое внимание он уделял вопросам формирования и воспитания ребенка, которого считал светилом в доме, приносящим в семью радость и счастье.

«Ребенку, – говорил Навои, – с малых лет необходимо дать правильное воспитание, сообразуясь с возрастом, а к изучению наук надо приступать как можно раньше».

Навои осуждал принуждающие методы воспитания, как в школе, так и дома, выступал за светское образование, был против телесных наказаний.

Говоря о роли и значении учителя в обществе, Навои подчеркивал, что учителя необходимо уважать. Навои призывал прививать молодому поколению любовь к Родине, уважение к человеку – самому высокому и ценному дару Вселенной.

Суфийская педагогика является продуктом древнего и многоликого учения, которое на протяжении многовековой своей истории в зависимости от обстоятельств принимало множество различных форм. Суфии сделали свое учение инструментом развития человека, а это является прямым доказательством обучающей миссии течения. Суфийская педагогика основана на любви и утверждает, что, прежде всего реализация человеческих возможностей связана с его внутренним миром, самосовершенствованием и саморазвитием. То есть эволюция суфия происходит внутри него самого и в его взаимоотношении с обществом.

Навои подчеркивал эволюционный характер человеческих усилий, которые являются оправданными в любом случае, и когда эти усилия прилагает один человек, и когда целая группа. Этот гениальный поэт и мыслитель сыграл важную роль в развитии педагогической суфийской мысли. В собственной системе обучения он использовал интеллектуальные упражнения и объяснения, бездействие и деятельность, размышления. Его подлинной суфийской характеристикой является то, что практически за каждым человеком он оставляет возможность добиться успеха в осуществлении его предназначения. При помощи иллюстраций и притч Навои различными способами выражал одну и ту же мысль, чтобы она как можно глубже проникла в ум читателя. Учителя-суфисты считают, что любая идея может проникнуть в так называемый закрытый ум лишь, если ей удастся пройти сквозь завесу обусловленности. Именно поэтому суфисты используют присущие каждому человеку основные элементы, которые пока еще не уничтожены разными проявлениями обусловленности. Эти элементы определяют суфийское развитие, самый важный и постоянный из них – любовь, которая является фактором, имеющим цель вести и человека и все человечество к завершенности. Она находится в тесной взаимосвязи с озарением, они усиливают друг друга. А сила познания велика настолько, что без подготовки выдержать ее нельзя.

Обобщая выше изложенное можно сделать вывод, что педагогические мысли великих мыслителей Востока по сей день акту-

альны. Они могут служить источником для развития у будущих учителей профессиональных и личностных качеств, таких как справедливость, выносливость, благоразумие, добродушие, стремление к знаниям и к постоянному повышению их качества, любовь и уважение к человеку, творческая деятельность и т.д.

### Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогической профессии. – Минск, 1990. – С. 27.
2. Боровиков Л.И. Как подготовить самоанализ профессиональной деятельности // Воспитание школьников. – 2004. – №5.
3. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / под ред. Н.Е.Щурковой. – М.: Новая школа, 1998. – С. 76–77.
4. Кузьмина Н.В. Способности, одарённость, талант учителя. – М., 1985. – С. 22.
5. Макаренко А.С. Организационное строение коллектива // Избранные пед. соч. Т. 1. – М., 1981. – С. 210.
6. Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск.: Современ. слово, 2005. – 720 с.

## Из истории становления и развития национальной педагогики Узбекистана

*З.Р. Жураева*

*Государственный институт искусств и культуры Узбекистана,  
Республика Узбекистан*

**Аннотация:** Народная педагогика прошла огромный путь своего зарождения и формирования до наших дней. Узбекская народная педагогика имеет свои веками выработанные отличительные черты.

**Ключевые слова:** Культура, духовность, педагогика, образование, ценности.

**Abstract:** Folk pedagogy has come a long way in its origin and formation to the present day. Uzbek folk pedagogy has for centuries developed their distinctive features.

**Keywords:** Culture, spirituality, pedagogy, education, values.

Путь к прогрессу всегда лежит через просвещение, и этот путь указывает, каким образом реализуются задачи в этой области, как распространяется система образования, что лежит в основе привития научных знаний и передачи основ передовой культуры. Изучение народной педагогики как основы национальной педагогики Узбекистана, способствует:

1) аккумуляции ценных сведений, знаний, идей, традиций, опыта воспитания многих поколений, начиная с древнейших времен и поднимаясь по исторической лестнице общественного развития;

2) обобщению педагогического опыта и воззрений народных масс: семьи, общины, рода, племени, народности и нации как коллективного педагогического творчества;

3) возрождению, сохранению и использованию лучших традиций народной педагогики, способствующих повышению уровня национальной культуры и нравственности [2. С. 71].

Одним из самых ранних источников народной педагогики Узбекистана, что свойственно для всего Центрально-азиатского региона как единого социокультурного пространства, являются произведения устного творчества – песни, сказки, предания, легенды, мифы (о Каюмарсе, о Нухе и его сыновьях, о Джамшиде, Сиявуше, о Заратуштре и Доро, Томарис и Шираке и многие другие) и эпические сказания – дастаны («Алпомыш», «Шах-наме», «Гор-оглы», «Кирк киз» и др.), в которых можно найти глубокие философские, ценные художественно-образные, выдающиеся педагогические мысли, созданные на основе жизненного опыта многих поколений, путем наблюдения и логического анализа.

Первые письменные источники – в Центральной Азии они появились в I тысячелетии до н.э. – донесли до нас выдающиеся мысли наших предков ярко выраженного дидактического, нравоучительного характера. В Иране и на территории Центральной Азии одним из таких наиболее крупных историко- и религиозно-философских произведений явилась «Авеста», священная книга зороастрийцев, в которой педагогические идеи и воззрения передаются через нравоучительные жизнеописания.

С завоеванием в VII веке арабами территории Центральной Азии здесь распространяется новая религия – ислам, который, проникнув во все сферы духовной жизни, стал важной частью

культуры народов этого региона. В мусульманской культуре человек считался рабом всемогущего Аллаха. Письменные поэтические и научные произведения средневековья (VII–XII вв.) свидетельствовали о новом уровне развития уже научной педагогической мысли. К педагогической литературе можно отнести произведения Аль-Хорезми («Зидж» – «Книга истории»), Аль-Фараби («Основы мудрости», «О классификации наук», «О достижении счастья»), Аль-Беруни («Памятники минувших поколений»), Ибн Сино («Дониш-наме» – «Книга о знаниях») и многие другие, так как в них особое внимание уделяется воспитанию новых поколений. В этот период Мавераннахр дал миру таких титанов мысли, как Абу Наср Фараби, Имам Бухари, Наршахи, Махмуд Кашгари, Абу Райхан Беруни, Абу Али Ибн Сина, Замахшари, Наджмиддин Кубро, таких выдающихся поэтов, как Рудаки, Юсуф Хас-Хаджиб, Ахмад Яссави и других.

«Великим просветителем из Благородной Бухары» называли ученого-исламоведа Имама Бухари. Всю жизнь он изучал, отбирал, записывал и толковал хадисы.

В период развитого и позднего средневековья (XII–XVIII вв.) появляются специальные художественно-дидактические и педагогические произведения, к которым относятся: «Сиёсат-наме» Низомул Мулка, «Саодат-наме» и «Руш-наме» Носира Хисрова, «Кутадгубилиг» Юсуфа Хас Хаджиба, «Дар истины» Ахмада Югнаки, «Кобус-наме» Кайковуса и другие.

Глубоко нравственные положения мы можем найти и в суфийской литературе Центральной Азии, зачинателями которой являются Ходжа Ахмад Яссави, Наджмиддин Кубро и Ходжа Мухаммад Бахауддин Накшбанд. В основу учения Наджмиддина Кубро – «кубравия» – легла идея универсального равенства людей независимо от их происхождения, капитала, социального положения.

Учение Бахауддина Накшбанда на фоне традиционного мистического аскетизма суфиев направлено, прежде всего, на жизнь, повседневную практику. Учение «Накшбандия» о воспитании совершенной личности в те времена получило широкое распространение не только в Мавераннахре, но и в Афганистане, Индии, странах Среднего и Ближнего Востока. Педагогические взгляды как неразрывная часть дидактического воспитания и мировоззрения находят свое отражение в поэтических сборниках Махмуда

Азама, Турды, Машраба, Надиры, Увайси, Гульхани, Махтумкули, Муниса и других.

На рубеже XIX-XX веков из просветительского направления вырастает джадидизм, который начинает ставить новые задачи в области просвещения и образования нового содержания и методологии, культурной и социальной политики. Школы нового стиля, журналы и газеты, национальный театр и первый университет стали результатами их самоотверженной работы. Лидерами джадидского движения в Узбекистане явились такие яркие личности, как Махмудходжа Бехбуди, Мунавваркори Абдурашидханов, Абдулла Авлонни, Абдурауф Фитрат. Джадиды, представители интеллигенции и литераторы выдвигали в своих произведениях идею о том, что только просвещенный человек может добиться счастья. [3. С. 19].

Период XIX-XX веков прогрессивная русская интеллигенция также внесла свой вклад в культуру региона и развитие педагогики.

Была создана Туркестанская публичная библиотека, большое распространение получило книгопечатание. На узбекском и русском языках стали печататься газеты, журналы. В Ташкенте был открыт музей с этнографическим и археологическим отделами. Все это расширило кругозор народных масс. Отрылись русско-туземные школы, где детей учили русскому языку, арифметике, естественным наукам и религии. Стали создаваться учебники для школ на узбекском и русском языках с учетом детской психологии и основ народной педагогики. Узбекская народная педагогика имеет свои веками выработанные отличительные черты. Ее основные постулаты:

1) воспитание человека начинается с рождения; 2) узбекский народ твердо убежден, что отклонение в воспитании является результатом запущенности и малой требовательности: не стоит потакать капризам ребенка; 3) народная мудрость говорит о важности среды воспитания; 4) необходимо учитывать задатки ребенка; 5) народная педагогика учит не восхищаться успехами детей, это ведет к самовлюбленности; 6) старшие дети тоже воспитывают младших.

В народной педагогике огромная роль придавалась самовоспитанию: «Жизнь дали родители, волю – воспитай сам!». В этике семейных и родственных отношений – мощный источник духовных и нравственных ценностей.

### Список литературы

1. Каримов И.А. Идеология – это объединяющий флаг нации, общества, государства Ташкент, 1998. – С. 20.
2. Азизходжаева Н.Н. Педагогические технологии и педагогическое матерство Ташкент, 2005. – С. 103.
3. Умаров Э. и др. Культурология. Учебное пособие для студентов вузов. – Ташкент, 2004. – С. 96.

### Специфика иноязычного обучения студентов

*С. Г. Зацепина*

*Челябинский институт путей сообщения – филиал ФГ БОУ ВО  
«Уральский государственный университет путей сообщения»,  
г. Челябинск*

**Аннотация:** В статье анализируются специфика иноязычного образования. Отмечаются особенности иностранного языка как учебной дисциплины.

**Ключевые слова:** иноязычное образование, объекты обучения, цели обучения, методы обучения.

**Abstract:** The article deals with the specificity of foreign education. Features of foreign language as an academic discipline.

**Keywords:** foreign education, object of education, purpose of education, periods of education, methods of education.

В современных условиях иноязычное общение становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности выпускников технических вузов, в связи с этим значительно возрастает роль дисциплины «Иностранный язык» в высших учебных заведениях, устанавливаются новые требования к уровню владения иностранным языком.

Анализ научных работ, раскрывающих специфику иноязычного обучения студентов, позволил выделить следующие особенности иностранного языка как учебной дисциплины: 1) специфика предмета определяется направлением пути овладения иностранным языком. Л.С. Выготский отмечал, что усвоение иностранного

языка идет путем, противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Обучающийся усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу-вверх, в то время как развитие иностранного языка – сверху вниз [1]; 2) полифункциональность. Язык выступает и средством, и целью обучения. Обучающийся усваивает наиболее легкие языковые средства, овладевает разными видами речевой деятельности, которые до определенного момента выступают целью обучения, а затем используются им для освоения более сложных языковых действий, т. е. являются уже средством обучения [2. С. 288] (средством самореализации личности); 3) «беспредметность» данной учебной дисциплины. В отличие от других дисциплин, она не дает человеку знаний о реальной действительности, так как язык является средством формирования, формой существования и выражения мыслей об объективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметом других дисциплин [3. С. 14]; 4) исходную базу языковых явлений составляет речевая деятельность, которая и является основным объектом обучения иностранному языку.

Мы солидарны с мнением с Г.В. Колшанского, который отмечает, что независимо от степени владения языком знание отдельных элементов языка – отдельных слов, отдельных предложений, отдельных звуков – не может быть отнесено к понятию владения языком как средством общения. В учебных целях независимо от различных видов и форм обучения языку – от курсов до специализированного вуза, от общеобразовательной школы до школы с преподаванием ряда предметов на иностранном языке – владение языком всегда должно рассматриваться в плане способности участвовать в реальном общении [4. С. 13].

Принципиальное отличие языковых дисциплин состоит в том, что важны не сами по себе языковые знания, а те приобретенные умения и навыки, которые обеспечивают получение новой информации. В отличие от ряда предметов формируемые речевые умения являются интеллектуальными умениями, а не навыками физической деятельности [5. С. 38].

Так как иностранный язык требует такого же большого объема навыков и умений, как практические дисциплины, но вместе с

этим не меньшего объема знаний, чем теоретические науки [6], то, на наш взгляд, данный предмет по специфическому соотношению знаний и умений занимает промежуточное положение между теоретическими и прикладными дисциплинами профессиональной подготовки студентов технического вуза.

Основная функция иностранного языка как предмета – коммуникативная, хотя и имеет образовательно-воспитательные задачи. При изучении иностранного языка у студентов формируется новая языковая система коммуникаций, которая создается на курсах иностранного языка, где преподаватель выступает в роли его носителя.

В научно-педагогической литературе существует проблема определения понятия «иноязычное обучение», отмечаются различные варианты его трактовки. Так, обучение иностранному языку, по определению И.В. Рахманова, есть «процесс систематического и последовательного сообщения учителем знаний и привитие умений и навыков в области иностранного языка, процесс активного и сознательного усвоения их учащимися, процесс создания и закрепления тех качеств, которые мы стремимся у них воспитать» [7. С. 9–20].

Из этого определения вытекает, что процесс обучения иностранному языку – двусторонний, включающий в себя в их единстве обучающую деятельность преподавателя иностранного языка и обучаемого, направленную на изучение, овладение языком. По мнению Н.Д. Гальсковой, обучение иностранному языку представляет собой специальным образом (институционально) организованный процесс, в ходе которого в результате взаимодействия обучаемого и обучающего осуществляется воспроизведение и усвоение определенного опыта в соответствии с заданной целью [8].

В данном случае речь идет о речевом иноязычном опыте, которым в той или иной степени владеет учитель и полностью или частично не владеет ученик. И.В. Касьянова рассматривает категорию «иноязычное образование» как процесс овладения совокупностью межкультурных, языковых и профессионально-коммуникативных знаний и умений, в основе которых лежит концепт развития личности, способной к продуктивной коммуникации, к диалогу культур, взаимопониманию людей, более глубокому познанию психологии и культуры других народов, результатом которого является иноязычная компетентность будущих специалистов [9. С. 28]. Т.М. Балыхина под иноязычным обучением понимает

«сложный, многоаспектный процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений, способов познавательной деятельности, формирования коммуникативной компетенции» [10. С. 14].

В целом можно отметить, что содержание данного понятия в большей степени определяет цель обучения, которая, по А.Н. Щукину, есть заранее планируемый результат деятельности по овладению языком, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средств обучения [11. С. 106]. С одной стороны, цель определяется потребностями общества, т. е. должна соответствовать социальному заказу общества и одновременно быть реальной для достижения студентами в конкретных условиях обучения, с другой, она сама детерминирует всю систему обучения, определяя содержание этой системы, и ее организацию. Среди ученых не существует единого мнения о целях (для чего учить), содержании (чему учить), методах (как учить) иноязычного обучения. Это обусловлено большим разнообразием существующих подходов.

В новых условиях, при новой постановке проблемы преподавания иностранных языков стало очевидно, что действенное повышение уровня коммуникации, общению между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при ясном понимании и реальном учете социокультурного фактора, в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. И.Л. Бим вводит в компонентный состав коммуникативной цели обучения знание социокультурного контекста, владение экстралингвистической информацией, в том числе и страноведческой [12. С. 48–52].

Следует особо отметить развитие культурологического подхода к обучению иностранному языку, представленного научной школой С.Г. Тер-Минасовой, который реализуется в концепции «диалога культур». Мы согласны с ее утверждением, что «преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого надо преодолеть барьер культуры» [13. С. 29]. Изложенное выше позволяет нам сделать вывод о том, что произошел переход от переводных методов обучения, целью которых было обучение лексике и грамматике к методам, обеспечивающим овладение коммуникативной компетентностью, обучению общению.

## Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / АПН СССР ; гл. ред. А.В. Запорожец ; под ред. В.В. Давыдова ; авт. послесл. А.Р. Лурия ; Комментар. Л.А. Радзиховского. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
2. Исаева О.Н. Сущность профессионально-ориентированного обучения студентов-нефилологов иностранному языку // Вестник Самарского государственного университета. Гуманитарная серия. – 2008. – № 1 (60). – С. 286–294.
3. Нецадим И.О. Иноязычная подготовка как средство формирования профессиональной компетентности студентов технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2006. – 23 с.
4. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 10–15.
5. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов и др. – М. : Высш. шк., 1982. – 373 с.
6. Сарибекова Э.А. Особенности обучения иностранному языку в общеобразовательном процессе [Электронный ресурс] // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5. – URL: [http://science.ncstu.ru/articles/hs/2007\\_05/ling/07.pdf/file\\_download](http://science.ncstu.ru/articles/hs/2007_05/ling/07.pdf/file_download). – Загл. с экрана.
7. Рахманов И.В. Некоторые теоретические вопросы методики обучения иностранным языкам в средней школе // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / сост. Леонтьев А.А. – М.: Русский язык, 1991. – С. 9–20.
8. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – М. : АРКТИ: Глосса, 2000. – 165 с.
9. Касьянова И.В. Педагогическое управление иноязычным образованием будущих юристов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2005. – 192 с.
10. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.

11. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис, 2006. – 475 с.

12. Бим И.Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 48-52.

13. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 261 с.

## **Формирование культуры межнациональных отношений на уроке иностранного языка**

*Е.Е. Зверовская*

*ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», г. Челябинск*

**Аннотация:** В статье рассматривается значимость формирования межнациональных отношений, раскрывается значимость общечеловеческих и межнациональных ценностей и пути их развития за счет проектного метода, ролевых игр, технических средств, использование междисциплинарных связей на уроке иностранного языка.

**Ключевые слова:** межнациональные отношения, патриотизм, культура межнационального общения, круглый стол, ролевая игра, проектный метод.

**Abstract:** The article considers the significance of the formation of interethnic relations, the importance of panhuman and interethnic values and the ways of the development by means of the project method, role games, technical equipment, the using of the interdisciplinary connections at the foreign language language.

**Keywords:** interethnic relations, patriotism, culture of the interethnic communication, round table, role game, project method.

В последние годы социальные, политические и экономические изменения мирового масштаба привели к небывалой миграции народов, их смешиванию, что нередко приводит к конфликту культур. В то же время научно-технический прогресс открывает всё новые возможности, виды и формы общения, главным условием

эффективности которых является взаимопонимание, терпимость, уважение к культуре партнёров по коммуникации и одновременно осознание ценностей и достояния своей Родины. Воспитание патриотизма и культуры межнациональных отношений является частью государственной политики России. Новые условия жизни радикально изменили и задачи, стоящие перед современным образованием. Перед школой, в том числе и высшей школой, встаёт задача подготовить человека к культурному, профессиональному и личному общению с представителями стран с иными социальными традициями, общественным строем и языковой культурой [3].

Россияне с вопросами толерантности знакомы не понаслышке, так как Россия является одной из самых многонациональных стран в мире. С детства человека окружает многонациональная среда, уже в детском саду ребенок видит те или иные различия в цвете кожи, глаз, волос, но ребенок воспринимает это как должное, так как не все люди похожи друг на друга. Его симпатии или антипатии не определяются тем, каким цветом кожи обладает его сверстник, ребенок строит свое отношение к тому или иному сверстнику по его человеческим качествам, способности дружить, помочь, поделиться чем-либо. Именно это первое впечатление и становится основополагающей характеристикой всех его последующих взаимодействий с людьми разных национальностей. Плохой опыт в общении может привести к трудностям в его дальнейшей жизни при учебе в школе, в других учебных организациях, на работе. И задачей педагога в такой ситуации становится – как можно больше внимания уделить тому, чтобы помочь человеку в преодолении трудности в общении с людьми другой национальности [1]. Для этого нужно вооружить его знаниями о культуре, истории, религии, быте, и нравах той или иной национальности и, конечно, знаниями о своей Родине.

Овладение любым иностранным языком – это приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием, и в этом контексте обучение иностранному языку рассматривается как диалог культур (своей собственной и иноязычной) в общем формате межкультурного общения, т.е. равноправного культурного взаимодействия представителей разных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия [3].

В Государственном стандарте и в Программе по иностранным языкам сказано, что «основной целью обучения иностранным

языкам в средней школе является развитие личности школьника, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности»[2. С. 110] Общение на любом иностранном языке требует владения не только языковыми навыками, но и навыками поведения, что является основой межкультурного общения. Культура общения подразумевает знание национальных особенностей той или иной страны, на языке которой человек общается.

Уже на протяжении многих десятилетий английскому языку уделяется особое внимание, английский язык стал обязательной дисциплиной в школах, средних профессиональных образовательных учреждениях, высших учебных заведениях. Все больше родителей стараются приобщить своих детей к английскому языку, отдавая их на всевозможные подготовительные курсы и курсы по изучению английского языка. Связано это с тем, что английский язык ворвался во все сферы жизнедеятельности общества, его знание требуется абсолютно в каждой профессии, и, что самое главное, он является международным языком общения людей разных стран и конфессий.

Английский язык – самый распространенный язык международного общения, изучение и знание которого сегодня залог успеха [1]. Но целью дисциплины «английский язык» является необходимость не только научить человека выражаться на иностранном языке, но и научить его с уважением относиться к другим национальностям и культурам.

Изучение иностранного языка не может быть оторванным от остальной школьной программы. Необходимо использовать уже имеющиеся знания учащихся по предметам гуманитарного цикла: литературе, истории, мировой художественной культуре и т.д.

Если в учебнике по иностранному языку встречаются отрывки из литературных произведений, то в процессе работы над этими текстами полезным будет обсудить, какие общечеловеческие ценности затрагиваются в них автором, существуют ли похожие проблемы в России, попросить учащихся выразить своё отношение к поступкам героев, вспомнить, какие русские авторы поднимали похожие проблемы.

Изучение любой темы по иностранному языку позволяет включать такие задания, как:

– подготовить сообщение о выдающихся русских (или иностранных) путешественниках, героях, учёных, изобретателях, педагогах, музыкантах, писателях, художниках и т.д.;

– придумать маршрут и провести экскурсию по родному городу, району, краю для иностранных гостей, рассказать, чем особенно мы гордимся;

– составить рассказ о наиболее ярких событиях истории, культуры, науки и т.д. для зарубежного друга;

Полезным будет организовать круглый стол с обсуждением традиций и обычаев разных стран с использованием государственной символики, костюмов, карт и т.д.;

Знания, полученные на уроках географии, позволяют учащимся составить представление о размерах, границах, расположении стран, их столицах и городах, политическом устройстве, направлениях в хозяйственной деятельности, каким производством славится та или иная страна, и опять же, применить их на уроке английского языка.

На занятиях по мировой художественной культуре учащиеся узнают о произведениях русских и зарубежных писателей, о композиторах, скульпторах, художниках, режиссёрах. Вместе с тем современному человеку нужно уметь рассказать об отечественных выдающихся личностях, дать информацию о достопримечательностях (галереях, музеях, храмах и т.д.) своей страны и показать их.

Можно сказать, что любая программная тема позволяет включить в обсуждение вопросы патриотизма и культуры межнационального общения на уроке иностранного, в частности английского языка.

Большую роль в формировании культуры межнационального общения играет ролевая игра. Сюжетно-ролевая игра может быть посвящена теме пребывания студента в семье по обмену, встречи представителей разных специальностей из разных стран, правилам поведения за рубежом в магазине, ресторане, на улице и т.д. Учащиеся всегда с большим желанием воспринимают такую игру и примеряют на себя различные роли независимо от возраста.

Проектный метод на уроке иностранного языка так же занимает далеко не последнее место в формировании культуры межнациональных отношений. Текущий материал позволяет создать проект по различным темам: экология, достопримечательности,

исторические события, политические новости, особенности культуры, образование, спорт, музыка, кухни народов мира, семья и брак, литература, увлечения и др.

Не стоит недооценивать значение и внеучебных форм работы в воспитании культуры межнационального общения. Можно использовать как индивидуальные, так и групповые или массовые формы, такие как: недели иностранного языка, праздники, посвящённые календарным событиям России и стран изучаемого языка, фестиваль английской песни.

Технические средства обучения становятся и техническими средствами воспитания. На сегодняшний день Интернет является одним из главных источников информации. Чтобы активизировать использование ресурсов Интернета на уроках иностранного языка учащимся можно предложить в качестве речевой зарядки обсудить последние новости (What's the news?) В зависимости от темы целесообразно давать конкретные задания:

- найти и рассказать о политических событиях в стране;
- рассказать о политических событиях за рубежом;
- новости спорта;
- новости культуры;

Таким образом, мы можем еще раз подчеркнуть, что немалая роль в воспитании чувства патриотизма, гражданственности и культурного отношения к другим нациям принадлежит учителю иностранного языка. Целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие духовно – нравственной личности учащегося, способной и желающей участвовать в разговоре на изучаемом языке, уметь обмениваться информацией [3]. По мнению психологов, основой общей культуры личности являются именно коммуникативные навыки, они помогают создать внутренний мир человека. В настоящее время культура межнационального общения приобрела особую актуальность, так как многие люди имеют желание и возможность путешествовать по миру и посещать разные страны в деловых целях и для отдыха и общаться с людьми с разными национальными традициями, обычаями и бытом. В этих условиях человек должен знать культуру и историю, традиции и обычаи своего края, чтобы вести разговор на равных. Исходя из этого, возникает необходимость изучения родного края, его истории, культуры, традиций, жизни и быта, т.е. использования реги-

онального, краеведческого и страноведческого компонентов на уроках иностранного языка.

### Список литературы

1. Агамова О.Д., Агамова О.Д. Формирование культуры межнационального общения на уроках английского языка // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3.

2. Цветкова, Т.К. Обучение иностранному языку в контексте социокультурной парадигмы // Вопросы филологии. – 2002. – №2. – С. 109–115.

3. Интернет ресурс. – URL: <https://infourok.ru/vospitanie-patriotizma-i-kulturi-mezhnacionalnih-otnosheniy-na-urokah-inostrannogo-yazika-vistuplenie-v-ripkro-395887.html>

## Система упражнений по формированию социокультурной компетенции (на материале текстов прессы)

*Т. Кононова*

*Государственный Университет „Alecu Russo“,  
г. Бельцы, Республика Молдова*

**Аннотация:** Предметом изучения данной статьи является система упражнений по формированию социокультурной компетенции на материале текстов прессы. Исходя из задач организации учебного процесса, реализующего социокультурный подход, а также типов упражнений методистов-исследователей, автор предлагает свой комплекс упражнений.

**Ключевые слова:** система упражнений по формированию социокультурной компетенции, тексты прессы, упражнения на формирование страноведческого компонента социокультурной компетенции, упражнения на формирование лингвострановедческого компонента, упражнения на формирование социально-психологического компонента социокультурной компетенции.

**Abstract:** The subject of this article is a system of exercises for forming socio-cultural competence on the basis of press texts. Based on

the objectives of the educational process, implementing a socio-cultural approach, as well as types of exercises of methodologists – researchers, the author suggests a set of exercises.

**Keywords:** exercises on formation of socio-cultural competence, press texts, exercises on the formation of the cross-cultural component of socio-cultural competence, exercises on the formation of linguistic-cultural component of socio-cultural, exercises on the formation of socio-psychological component of socio-cultural competence.

Задачами преподавателя в организации учебного процесса, реализующего социокультурный подход, являются:

- структурирование целей, содержания, методов, приемов, форм, средств организации образовательного процесса с точки зрения социокультурного подхода;
- комплексное использование коммуникативно-ориентированных, проблемных и профессионально-направленных методов в процессе реализации социокультурного подхода;
- создание системы упражнений, направленных на формирование социокультурной компетенции.

О.В. Усачева, проанализировавшая типы упражнений известных методистов И.А. Грузинской, П.Б. Гурвича, И.В. Рахманова, Р.К. Миньяр-Белоручева, Б.А. Лapidуса, В.Л. Скалкина и выделившей репродуктивные упражнения: имитативные, подстановочные, трансформационные и комбинационные и продуктивные упражнения: задания, требующие анализа, вывода; задания на отгадывание, требующие определения причины и следствия; задания, требующие сравнений; задания, требующие воображения; задания с установкой на оценку фактов содержания; задания с опущенными смысловыми звеньями; проблематизация заданий (ситуативные упражнения) [4. С. 88].

Т.М. Ёжкина использует многоступенчатый подход работы с аутентичным учебным текстом, разработанный немецкими учеными-методистами G. Neuner U. И Hunfeld, где

1 ступень включает антиципационные упражнения, направленные на развитие тематического тезауруса и социокультурной ориентации;

2 ступень включает коммуникативно-познавательные упражнения, способствующие выявлению тематического тезауруса и ана-

лизу его представленности в смысловых аспектах социокультурного характера и языковых кодах;

3 ступень охватывает познавательно-поисковые упражнения, целью которых является творческая реконструкция текста и подготовка к его воспроизведению;

4 ступень включает поисково – креативные упражнения, целью которых является развитие коммуникативных умений, опосредованных текстом;

5 ступень содержит познавательно-сопоставительные упражнения, способствующие проведению анализа ряда аутентичных текстов по определенной теме. Упражнения данного типа учат пониманию изученной социокультурной лексики в новом контексте и извлечению фактологического материала.

6 ступень охватывает культуроведчески – сопоставительные упражнения, предусматривающие реферирование аутентичных текстов, содержащих информацию о фактах истории и современности с родного языка на немецкий с использованием изученной социокультурной лексики;

7 ступень включает культуроведчески – коммуникативные упражнения, ориентированные на активное использование новых речевых средств в условно-аутентичных или подлинно-аутентичных ситуациях общения в устной или письменной форме. Данные упражнения обеспечивают высокий уровень овладения чтением и говорением [З. С. 142–148].

А.В. Гусева классифицирует упражнения, направленные на формирование социокультурной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению по циклам:

Первая часть цикла – задания по социокультурной теме, направленные на понимание прочитанного и извлечение информации, отражающей социокультурное содержание изучаемой темы;

Вторая часть цикла – задания по социокультурной теме;

Серия А: задания и упражнения, направленные на усвоение социокультурного значения лексических единиц по изучаемой теме.

Серия Б: задания и упражнения, направленные на анализ структуры и содержания текстов-образцов актов коммуникации;

Серия В: упражнения, направленные на развитие умений межкультурного общения;

Третья часть цикла – продуктивные задания, способствующие развитию творческого потенциала по изучаемой социокультурной теме [2. С. 218–231].

С.В. Беляева, вслед за И.Л. Бим, выделившей такие функциональные подгруппы упражнений как: ориентирующие, исполнительские и контролирующие упражнения и на основе реализации культурно-ориентированных подходов, выделяет модульный комплекс упражнений:

*1. упражнения на формирование и развитие лексико-грамматических навыков:*

- на расширение лексического запаса;
- на интерпретацию национально-маркированной лексики, сокращений, заимствований;

*2. упражнения на формирование навыков и развитие умений культуросообразного иноязычного вербального и невербального поведения при участии в социальных контактах:*

- на формирование навыков и развитие умений иноязычного вербального и невербального поведения;
- на формирование навыков и развитие умений поведения при соблюдении обычаев, традиций;
- на формирование навыков и развитие умений поведения в повседневном общении среди представителей разных слоев общества.

*3. упражнения на формирование и развитие текстовых умений:*

- на антиципацию;
- на языковую догадку;
- на осмысление роли паралингвистических средств.

*4. упражнения на формирование и развитие социокультурной наблюдательности и непредвзятости при толковании социокультурных явлений действительности и эмпатического отношения к представителям другой культуры:*

- на оценку, сопоставление и комментирование феноменов родной и изучаемой культур.

*5. упражнения на формирование и развитие умений извлекать социокультурную информацию из текстов:*

- на выделение и осмысление социокультурной информации в тексте;

– на выявление национально-специфических элементов значения путем извлечения имплицитной социокультурной, страноведческой информации из текста (через подтекст);

– на социокультурное ориентирование в текстовом поле.

*б. упражнения на расширение социокультурных знаний:*

– на объяснение социокультурной информации через составление комментария;

– на выявление национально-специфических элементов значения путем использования лексикографических источников и дополнительной литературы;

– на определение функциональной роли национально-маркированной лексики в художественном произведении.

*7. упражнения на развитие умений самостоятельного использования национально-маркированной лексики:*

– на применение фоновых знаний студентов;

– упражнения на применение национально-маркированной лексики, сокращений, заимствований;

– упражнения на применение умений самостоятельной оценки уровня развития умений по оперированию пройденным языковым и социокультурным материалом на новом содержании [1. С. 122–124].

На основе представленных упражнений мы разработали свой комплекс упражнений, направленных на формирование социокультурной компетенции студентов на материале текстов прессы, состоящий из трех блоков:

1. упражнения на формирование страноведческого компонента социокультурной компетенции;

– упражнения, направленные на введение в страноведческую тему текста прессы, облегчение понимания содержания прецедентного текста и пробуждение интереса к работе с текстом;

– упражнения на формирование речевой задачи для первого прочтения;

– упражнения на ознакомительно-поисковое и изучающее чтение с целью извлечения социокультурной информации по изучаемой теме текста прессы;

– упражнения на осмысление, анализ и интерпретацию социокультурной информации по страноведческой теме.

2. упражнения на формирование лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции;

– упражнения, направленные на развитие тематического тезауруса по страноведческой теме текста прессы;

– упражнения на комментирование и лингвострановедческий анализ культурно-маркированных языковых единиц (фоновых языковых единиц, культурно-специфических аспектов грамматики и словообразования и безэквивалентных языковых единиц);

– упражнения на применение культурно-маркированных языковых единиц в речевых и коммуникативных ситуациях;

– упражнения на перевод культурно-маркированных языковых единиц с немецкого на родной язык и наоборот.

3. упражнения на формирование социально-психологического компонента социокультурной компетенции;

– упражнения, способствующие развитию творческого потенциала и формированию точки зрения по изучаемой социокультурной теме;

– упражнения, направленные на развитие умений межкультурного общения;

– готовность к участию в межкультурном диалоге.

### **Список литературы**

1. Беляева С.В. Система взаимосвязанного обучения иностранному языку и соответствующей культуре студентов II курса языкового вуза (на примере французского языка): дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2007. – 228 с.

2. Гусева А.В. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению (школа с углубленным изучением иностранного языка «французский язык»): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 237 с.

3. Ёжкина Т.М. Развитие социокультурной компетенции в процессе работы с учебным аутентичным текстом при обучении немецкому языку студентов-регионоведов: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 227 с.

4. Усачева О.В. Система упражнений как особый вид формирования компетентности учителя иностранных языков // Вопросы современной науки и практики. – 2009. – №11 (25). – С. 85–88.

## Способы развития творческих возможностей при подготовке работников сферы искусства и культуры

*Д.Х. Косимова*

*Государственный институт искусства и культуры,  
Республика Узбекистан*

**Аннотация:** В статье представлены технологии обучения и воспитания творческих работников в сфере искусства и культуры: кейс – метод, графический организатор. Показаны специфические особенности их применения в современных условиях.

**Ключевые слова:** система образования, творческий вуз, интерактивные методы, технология, инновационные подходы в обучении и воспитании, кейс – метод, графический организатор.

**Abstract:** The article presents the technology training and education of creative workers in the field of art and culture: the case – method, graphic organizer. Showing specifics of their application in modern conditions.

**Keywords:** education system, creative university, interactive method, technology, innovative approaches to training and education, keys method, graphic organizer.

Имеется много исследований, посвящённых творчеству. Понимание этого сложного явления у разных учённых многослойны, и этому есть своё объяснение: Творчество – ёмкий процесс наиболее распространено понимание творчества, данное в «Словаре» С.И. Ожегова: «Творчество (процесс творчества) есть продуктивная мыслительная деятельность, приносящая нетривиальный (качественно новый, неочевидный) результат» [1].

В этом определении точно и кратко дана суть этого явления. Хотелось бы привести и другие характеристики этого сложного много объёмного явления. Нам близки по мысли следующее определения: «Творчество (процесс творчества) есть продуктивная мыслительная деятельность, приносящая нетривиальный (качественно новый, неочевидный) результат» [2].

Оно «может рассматриваться как внутренне мотивированный процесс активного поиска личностью потенциальных возможно-

стей гармоничного разрешения объективных и субъективных противоречий, обеспечиваемый непосредственным и опосредствованным отражением и выражением многогранности проявлений бытия с помощью различных средств [3].

В современных условиях очень важно осуществлять учебно-воспитательную деятельность в творческих вузах с учётом понимания многогранных свойств творчества как деятельности, ведь мы готовим будущих работников сферы искусства и культуры. Использование старых методов в обучении не приносит хороших результатов, поэтому нам приходится прибегать к внедрению новых педагогических технологий.

Инновационное обучение, как известна включает следующие разновидности: проблемная, дистанционная, модульная, развивающая. Все эти виды инноваций используются современной системе высшего и среднего образования Узбекистана. Но наиболее часто реализуемое из них при обучении и воспитании специалистов творческого профиля – развивающая и проблемная. При этих видах обучения мы не только используем логику мыслительных операций и закономерностей поисковой деятельности, но и систему развивающих (во всех смыслах) тренингов заданий творческого характера упражнений на отработку определённых умений и навыков, позволяющих создать оптимальное условия для развития творческой личности.

Лев Выготский, автор исследований по «зоне ближайшего развития», положенных в основу интерактивного обучения справедливо отмечал эффективность этого вида преподавания для обоюдного развития и обучающего, и обучаемого. При использовании новых педагогических технологий нами учитывается прежде всего их творческий потенциал, который позволяет вызывать наибольшую активность обучающихся при восприятии и осознании новых сведений. Существует подразделение педагогических технологий на технологии обучения и технологии воспитания. В нашей деятельности особое внимание мы уделяем последним, так как они влияют на формирование поистине гармоничной творческой личности.

Графический организатор «Почему?» мы используем в обучении наряду с графическим организатором «Как?». Это позволяет, с одной стороны, выявить исходные причины и проблемы, с другой – исследовать не только возможности, но и способы решений

проблем. Такой подход позволяет нам формировать у обучаемых умения исследовать проблемы, моделировать причины их решения, создавать множество ситуаций, подобных учебным.

Мы выбираем среди множества определений кейс – стадии – метод изучения ситуаций.

В российской литературе чаще всего можно встретить упоминания о методе анализа конкретных ситуаций (АКС), методе использования деловых ситуаций, кейс – методе, ситуационных задачах. Метод кейс-стадии впервые был применен в Гарвардской бизнес школе в 20-х годах XX века. Их первым решением данной проблемы было интервью с ведущими практиками бизнеса и написание подробных отчетов о том, чем занимались эти менеджеры, а также о факторах, влияющих на их деятельность.

В России метод описания и анализа случая нашёл распространение к 70-м годам XX века. В Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова. При этом значительный вклад в разработку и внедрение метода внесли Ю.Д. Красовский, Д.А. Поспелов, О.А. Овсянников, В.С. Рапопорт и др. История метода кейс – стадии в России в определенной степени связана с поддержкой международных образовательных программ и фондов.

Главная цель кейс- технологии – это обучение личное и групповое: обучение анализу информации по различным специальностям, как правило, различных практиках, сортировка ее для решения поставленной задачи, выявление ключевых проблем, генерация альтернативных путей решения и их оценка, выбор оптимального решения и формирование программы действий. Самыми результативными из кейс-технологий являются: метод ситуационного анализа (метод анализа конкретных ситуаций, ситуационные задачи и упражнения, кейс-стадии); – метод инцидента; – метод ситуационно-ролевых игр.

Мы рассматриваем кейс метод как технологию, которая позволяет спровоцировать дискуссию в учебной аудитории, подтолкнуть студентов к обсуждению и анализу ситуации, принятию решения.

Этот метод не требует особых затрат и предполагает использования многовариантности в обучении. Кейс-стадии – это деловая игра в миниатюре, она сочетает в себе профессиональную деятельность с игровой. Сущность данной технологии состоит в том, что

учебный материал подается обучаемым в виде микропроблем, а знания приобретаются в результате их активной исследовательской и творческой деятельности по разработке решений.

### Список литературы

1. Ожегов С.И. Толковый словарь. – М.: Русский язык, 1988. – С. 401.
2. Гут Р. О творчестве в науке и технике // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 130–139.
3. Назаров О.В. Творчество как процесс разрешения противоречий: Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества. – М., 2007. – Т. 2. – С. 353.

## Идеи восточных ученых об обязанностях родителей при воспитании детей

*У.У. Курбонова*

*Бухарский государственный университет,  
Республика Узбекистан*

**Аннотация:** В данной статье рассматривается роль семьи в деле воспитания подрастающего поколения. В ней дан анализ взглядов и мыслей восточных философов об обязанностях родителей в деле воспитания своих детей.

**Ключевые слова:** нравственные (моральные) устои, традиции, ценности, обычаи, отец-родитель, отец-воспитатель, взаимоотношения.

**Abstract:** The given article considers the family role in the process of upbringing of the growing-up generation. The analysis of views and thoughts of Oriental philosophers on the responsibilities of parents in the process of upbringing of their children.

**Keywords:** ethic (moral) customs and traditions, values, habits, father the parent, father the educator, the relationships.

Family is one of the oldest of social institutions. In spite of the fact that, the periods through which humankind has experienced were very

different and difficult, it has survived from the XIX and XX centuries' great changes and reformations and it is keeping on its content and coping with the tasks that the society demands. If the facts that the family consists of people and the life of the family consists of their relationship, are considered, it can be undoubtedly called the home of pure honest relationships.

The sayings, stories and moral admonitions about a healthy life, relationships between husband and wife, forming a healthy life style, a long lifespan, life problems of the eastern scholars like Mukhammad Muso al-Khorezmi, Abu Ali ibn Sino, Abu Bakr ar-Rozi, Abu Raykhon Beruni, Yusuf Hos Khojib, Abdurahman Jomi, Alisher Navoi, Sadi Sherozi, Akhmad Donish, Fakhr – ul Banat Sibghatullah, Rizouddin ibn Fakhridin are crucial in creating peace, health and a positive environment in a family.

Ancient Greek philosophers Aristotle and Platon put forward the idea that the government should sponsor to the upbringing of a child, that the government should take the load of all the duties in the process of upbringing. They tried to prove that the upbringing of a child is related to the benefit of the society. For that reason, they had the idea of the government's duties in the training of a child. But, eastern scholars came to conclusion that only parents should be busy with a child's behavior. It is clear that they paid attention to the value of a family upbringing.

The ideas and principals about education, training and a good behavior can be seen in the book of "Avesto" which was written in 528-529 BC by a great scholar Zaratushtra. As it is stated in "Avesto" upbringing is the basis of life, that's why every young person should be taught to read and write perfectly. It is important to teach a child to sow a tree, to fix up house tools, to fertilize the land and to be occupied with cattle in order to have him know that labor is sweet. To his opinion, one must work to create goodness and if he does not make anything with his own hands, he will not enjoy living and will not value the life. He continues: "A person not only takes care of himself and his family by working, but also the love to the land and to his country will arise in his heart. Because everybody should consider his motherland to be the best and the most beautiful". From his ideas it is clear that everyone should bring up their children in the spirit of hardworking. Because it is natural that it is impossible to love one's country and native land without working in it.

The theories of training and education, family and family upbringing of eastern scholars came in to life under the ideas of Islamic religion. The ideas of human decencies of the eastern scholars are related to Islamic spiritual education. Al Khorezmi about the upbringing of a child in the family: "Parents are divided into 2: giving birth and teaching parents. The first one is for physical life and the second one is for spiritual life". That's why it is very important to have both of them together. His following words are exemplary: "I have not seen a teacher who teaches better than time and a pupil who learns better than human". From his words one can understand that on the one hand social environment is a decisive role in child's upbringing, on the other hand, humankind can reach the perfection by education.

Beruni gives the matter of the body and the spirit. If there is cleanliness, order and pureness, there will be spiritual pureness in the family. This idea is not limited by keeping the body clean, but it urges us to try more and harder. This trial means labor. His ideas about the soul and the trial are related to the idea of a unity of a person's clean body and pure spirit. That is closely similar to today's demand of physical and spiritual health of the young generation. Beruni recommends that parents should keep the child in a calm environment. He says that it can be solved by preventing the child from getting angry, being frightened and upset and insomnia and teaches to give them what they want and useful for themselves, to keep away what they do not love. Different attitudes of parents toward the children causes various behavior of them. He scientifically proves that the mild character is the consequent result of a healthy body and spirit. He remarks the gen, environment and the effect of upbringing are equally significant in a child's training.

The problem of a family and a child's upbringing in the family are included in Ibn Sino's great heritage, too. A great chapter of the book "Tadbir an-manozil" is dedicated to the matters of family and a family training. Ibn Sino explains that the child's upbringing in the family is so complex and delicate that it should be carried out step by step from the early years of the child. He speaks about the importance of the lullaby or "Alla" in the process of upbringing, tells that "Alla" has two tasks: the first one is that the child is given a physical rest by vibration, the second is that the mother's love to her child out of her heart full of dreams and hopes increases by slow and delicate vibration. Thus, unusual song sounds as an ode for her baby and the song enters

the tiny soul of her child. Thus, the baby will have understandable situation. He slowly begins to realize this world. Learning starts from this realization. This realization is titled upbringing. As learning is the result of feeling. By paying attention to this case, Ibn Sino says that a young child's feeling is equal to an adult's. Ibn Sino pays attention to the role of the head of the family-father. "If" – he says, – "the head of the family is inexperienced and incapable, he cannot bring up the members of the family properly, as a result there will have bad causes and effects". The family will be happy if the child is well-brought. The main task of the family is to bring up a child. Parents should responsibly do this task despite of the fact who they are. Ibn Sino counts the best features of husband and wife in his "Tadbir an-manozil". He clearly explains that their personal model is a sample for the child and it is important in the decision of the child's future life. Paying great attention to the hardworkingness in upbringing the child spiritually, Ibn Sino urges parents to teach their children to work and to be busy with handicraft. He highly values labor and shows the negative effect of living without working.

Great scholar, who lived in the XI century, Yusuf Hos Khojib reminding about the child's upbringing, writes: "the more the child is clever and knowledgeable, the more confident his parents feel". He vividly shows parents' responsibility in child's training. "if anyone's child is spoiled, he cries sadly. The child is not guilty in being spoiled by the father, if the character of the child is bad, it is the result of the father's irresponsibility. If the father controls his children from an early age, he will be grateful having well-brought children after they have grown up. Children should be taught to gain handicraft as long as it makes their behavior beautiful". Yusuf Hos Khojib gives such ideas that they sound as a hymn for the children's upbringing process.

He finds that the child's upbringing is a very complex process. It requires from the body energy, from the eyes eyesight, and from the heart rest. To his mind, if there are pretty features in the person himself, he or she should teach others as well. However, upbringing, habit and determination need great power. It emerges during the process of upbringing. This kind of pedagogical theories is related to the matters of a perfect human. Human, his importance in the society, his social task are analyzed differently by the scholar. Humankind comes to this world to do goodness. Thus, the purpose of his upbringing is to teach

him the feeling of doing good deeds for others. This task is required from parents.

In the most widely spread moral work “Kobusnoma” the duties of parents are counted:

- 1) to give a suitable name to the child
- 2) to hand to a kind and clever babysitter
- 3) to have a ceremony of “xatna”
- 4) to teach to read and write and make the child well-educated
- 5) if they are militarymen, to teach to use arms

Kaykovus states that strictness and kindness should be equally brought together. “A young child learns education and good behavior with the help of a stick, not with his own will. But if a child is not well-brought up and you are angry with it, do not beat him yourself, have the teachers make frightened him. May teachers teach the behavior, as long as there is not any bad memories in the heart of your child towards you”.

The ideas stated above show that eastern scholars were very advanced with their pedagogical theories in their own time. Their ideas have been enlightening our ancestors’ minds and even still they are highly valued. They are our own rituals. So, our scholars’ great eternal heritage will be the basis of a child’s upbringing in the family.

So, there are special features and factors of effect of the family upbringing. It is impossible to bring up a child in the family without taking them into consideration. For that the parents themselves should be well-brought.

### **Literature**

1. Karimov I.A. Bizdan ozod va obod vatan qolsin. – T.: Uzbekistan, 1994. – P. 104–105.
2. Karimov I.A. Yuksak ma’naviyat yengilmas kuch. – T.: Ma’naviyat, 2008. – P. 56.
3. Husanboeva O. and others. Pedagogics of family. – T.: Alokachi, 2007.
4. Hoshimov K. and others. The History of Pedagogics. – T.: Ukituvchi, 1996.

## Обучение чтению как виду речевой деятельности при обучении русскому языку как иностранному

Т.А. Мацура

Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск

**Аннотация:** В данной статье рассматривается вопрос обучения чтению как виду речевой деятельности при обучении русскому языку как иностранному, а также этапы работы над текстом со студентами-инофонами.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, чтение, рецептивный вид речевой деятельности, предтекстовый этап, претекстовый этап, послетекстовый этап, упражнения репродуктивного, ретродуктивно-продуктивного и продуктивного плана.

**Abstract:** This paper is focused on teaching reading as a type of speech activity when Russian is taught as a foreign language. Also, the stages of work on texts with foreign students are considered.

**Keywords:** Russian as a foreign language, reading, receptive type of speech activity, pre-text stage, text stage, after-text stage, reproductive, retroductive-productive and productive exercises.

В современном быстроразвивающемся мире, где компьютерные технологии завоевывают все больше позиций в жизни общества, печатные издания постепенно уступают место электронным аналогам [8]. Однако, не смотря на уменьшение доли печатных изданий на книжном рынке России, чтение и сегодня играет важную роль в жизни каждого современного человека. Через чтение человек получает новые знания, духовно обогащается, познает окружающий мир.

Чтение, как вид речевой деятельности, является одним из важных компонентов при обучении любому иностранному языку. Чтение относится к рецептивным видам речевой деятельности, так как оно связано с восприятием и пониманием письменной информации [1. С. 346]. Поэтому при изучении другого языка чтение и понимание аутентичных тестов, не прибегая при каждой встрече с незнакомым языковым явлением к переводу, означает, что студент в совершенстве знает изучаемый язык.

С другой стороны практическая направленность обучения русскому языку как иностранному ведет к тому, что появляется тенденция создания специальных курсов по обучению чтению научной литературы, изданий по специальности, художественной литературы [7. С. 3].

Обучение навыкам чтения начинается уже на начальном этапе и играет доминирующую роль, вместе с обучением навыкам говорения, среди остальных видов речевой деятельности.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного выделяют три стратегии чтения в зависимости от задач, которые ставит перед собой студент, а также от уровня понимания информации, содержащейся в тексте:

- понимание основного содержания (ознакомительное чтение) (художественные произведения, статьи, газеты, литература, связанная со специальностью);
- полное понимание содержания (изучающее чтение) (статьи, большинство учебных текстов);
- извлечение необходимой (интересующей) значимой информации (поисковое чтение) [2. С. 129].

В зависимости от задач, существуют разные подходы к обучению чтению, разработаны разные системы упражнений, для формирования определенных навыков и умений. На подготовительном факультете учебных заведений студентов-инофонов обучают двум видам чтения: ознакомительному и изучающему [5. С. 273].

Для ознакомительного чтения используют относительно большие тексты. Для этого подходят повествовательные или сюжетные тексты. Лексика в материале не должна вызывать особых затруднений, а незнакомые слова (5–7 на страницу) не должны затрагивать основную информацию текста.

Для изучающего чтения подбирают тексты описательного характера, объём которых в несколько раз меньше, чем объём текстов для ознакомительного чтения. Информационная насыщенность таких текстов высока. Тексты должны содержать только изученные иностранными слушателями грамматические конструкции. Количество незнакомой лексики может быть выше, чем при ознакомительном чтении [2. С. 132].

В основе всех видов чтения лежат базовые умения, которыми должен овладеть каждый иностранный учащийся:

1) понимание основного содержания: определять и выделять основную информацию текста; отделять информацию первостепенной важности от второстепенной; устанавливать связь (логическую, хронологическую) событий, фактов; предвосхищать возможное развитие (завершение) действия, событий; обобщать изложенные в тексте факты; делать выводы по прочитанному и др.;

2) извлечение полной информации из текста: полно и точно понимать факты/детали, выделять информацию, подтверждающую, уточняющую что-либо; устанавливать взаимосвязь событий; раскрывать причинно-следственные отношения между ними, определять главную идею, сравнивать (сопоставлять) информацию и др.;

3) понимание необходимой (интересующей) значимой информации: определять в общих чертах тему текста; определять жанр текста, выявлять информацию, относящуюся к какому-либо вопросу, определять важность (ценность) информации и др. [2. С. 130].

При обучении иностранных студентов навыкам чтения, а особенно пониманию аутентичных текстов, особое значение, по мнению Н.Д. Гальсковой, имеет обучение стратегиям чтения текстов разного типа. Под стратегиями чтения Н.Д. Гальскова понимает «комплекс знаний, умений, владение которыми позволяет студентам-инофонам:

- понимать тип, специфику и целевое назначение текстов;
- ориентироваться в этом тексте с учетом его специфики и в соответствии с коммуникативной задачей (понять текст полностью или избирательно);
- извлекать информацию на разном уровне;
- пользоваться компенсационными умениями» [2. С. 132].

Программа формирования навыков чтения складывается на начальном этапе обучения из формирования овладения алфавитом и правилами чтения, с узнавания текстовых единиц, понимания значений лексических и грамматических конструкций [3. С. 65]. Навыки и умения техники чтения формируются в период освоения вводно-фонетического курса и связаны с правильным произнесением слогов, слов при чтении текста вслух и проговаривании текста про себя. Параллельно навыкам и умениям чтения идет процесс овладения графо-фонемными соответствиями.

Обучение иностранных студентов чтению начинается с громкого чтения, с умения озвучивать слоги, слова, словосочетания,

предложения и микротексты (3–4 фразы). Микротексты должны быть по теме урока и содержать изученную. Сначала текст озвучивает преподаватель, а потом студенты-инофоны повторяют. Впоследствии тексты для чтения усложняются и увеличиваются в объеме [6. С. 65].

Процесс работы над каждым текстом включает в себя три этапа: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый.

На стадии предтекстовой работы преподаватель вводит учащихся в тему текста, происходит пробуждение и стимулирование к работе с текстом, актуализация личного опыта студентов. Учащиеся выполняют упражнения на развития языковой догадки (например, работа с заголовком текста или обсуждение автора произведения)

Притекстовые задания активизируют внимание. На данном этапе студенты работают непосредственно с текстом, читаю отдельные части или весь текст целиком с целью решения определенных коммуникативных задач. Объектом контроля является степень понимания прочитанного материала. Также возможно повторное прочтение отрывка, ориентированное на понимание деталей содержания и их оценку.

На послетекстовой стадии преподаватель проверяет выполнение притекстового задания. Содержание текста используются для развития устных и письменных способностей студентов выражать свои мысли. Послетекстовая работа может включать в себя следующие виды деятельности: ролевые игры, обсуждение высказываний писателей, критиков, собственного мнения студента, возможно использование переводов фрагментов текста, толкование языковых фактов [3. С. 66]. Задания, выполняемые на данном этапе, нацелены на развитие умений репродуктивного, ретродуктивно-продуктивного и продуктивного плана [5. С. 275].

Упражнений репродуктивного характера связаны с воспроизведением текста с опорой на ключевые слова, опорные предложения, сокращенный или упрощенный вариант произведения.

Вторая группа упражнений нацелена на развитие умений воспринимать и интерпретировать содержание текста в контексте затронутых в нем проблем; высказывать по ним свое суждение.

Целью третьей группы упражнений является развитие умений продуктивного характера, то есть умений, которые позволяют сту-

дентам-инофонам использовать полученные данные в ситуациях реальной коммуникации [2. С. 136].

Следующим этапом работы над текстом является самостоятельное выполнение иностранным студентом домашнего задания. В этом случае домашняя работа должна быть логическим продолжением работы над текстовым материалом в классе, и должна способствовать активизации читательского и жизненного опыта студента. Учитель предлагает студентам прочитать дома какой-либо текст, а на занятии в аудитории проверяет понимание прочитанного, организуя на его основе обсуждение по основной проблематике текста [3. С. 67; 5. С. 277].

Подводя итоги, стоит отметить, что согласно Н.В. Кулибиной в процессе преподавания русского языка как иностранного должны решаться следующие задачи: языковая, коммуникативная и культурная. Но, как отмечает сама Наталья Васильевна, современная методика преподавания РКИ в качестве основной цели практического языкового курса выдвигается обучение речевому общению, что в реальной педагогической практике преподавателя не всегда возможно: в зависимости от своих предпочтений, интересов и возможностей преподаватель выделяет одну или несколько приоритетных задач [4]. Вместе с тем, обучение чтению и пониманию текстов на русском языке является одним из ключевых этапов обучения иностранному языку, так как способствует расширению лексического словаря студента и способствует развитию устной речи.

### Список литературы

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. Исупова. С.М. Работа над текстом при обучении русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 5 (23): в 2-х ч. Ч.1. – С. 65–67.
4. Кулибина Н.В. проблема обучения пониманию текстов на иностранном (русском) языке в свете общеевропейских компетен-

ций владения языком. – URL: [http://master-rki.net/docs/cheo052013\\_Kulibina.pdf](http://master-rki.net/docs/cheo052013_Kulibina.pdf)

5. Лебединский С.И. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. – Мн., 2011. – 309 с.

6. Мехтиханлы С.Г. Чтение как вид речевой деятельности на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному в иранской аудитории // Филологические науки в России и за рубежом: материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2013 г.). – СПб.: Реноме, 2013. – С. 64–66.

7. Пиневиц Е.В. Обучение чтению иностранных учащихся : учеб. пособие. – М. : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2011. – 32 с.

8. Россияне продолжают терять интерес к печатным СМИ: показатели аудитории «бумажных» изданий за 2015 год уменьшились. – URL: <http://planetasmi.ru/myposts/comments/42559.html>.

## **Организация работы с проектами при обучении иностранному языку**

*Г.А. Наседкина*

*ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный институт  
культуры», г. Челябинск*

**Аннотация:** На основании предшествующего анализа преимуществ, возможностей и особенностей проектной деятельности при изучении иностранных языков автором определены этапы данного вида обучения, особенности подготовки к работе и развиваемые качества. В статье также подчеркнута роль учителя в ориентации на реальный результат, как отличительной черты работы с проектами.

**Ключевые слова:** изучение иностранных языков, проектная деятельность, проект.

**Abstract:** On the basis of the preceding analysis of the advantages, capabilities and features of project work in learning foreign languages, the author defines the stages of this type of training, features of training to work and developing qualities. The article also highlighted the role of the teacher in orientation to the real result, as the distinctive features of the project.

**Keywords:** project activity, project, learning foreign languages.

Проектная деятельность – это активность человека, направленная на достижение творчески разработанного плана, связанного с удовлетворением его потребностей и интересов, на выполнение всех требований, поставленных учителем в учебном процессе.

Проектная деятельность является эффективным средством развития интереса к иностранному языку. Она повышает уровень владения языковым материалом, внутреннюю мотивацию учащихся, уровень самостоятельности учащихся, способствуют совершенствованию уровня владения страноведческой информацией, раскрытию творческого потенциала и кругозора учащихся. Данная деятельность развивает языковые и интеллектуальные способности, устойчивый интерес и потребность в самообразовании.

Для того чтобы организовать проектную деятельность необходимо уделять особое внимание психологическим особенностям учащихся, необходим особенный подход к различным возрастным группам, чтобы не возникало трудностей при выполнении работы такого вида. Для того чтобы проектная деятельность шла на пользу, а не наоборот, нужно правильно выбрать уровень сложности, соответствующий возрасту.

Проектная деятельность требует значительной тщательной подготовки, которая в дальнейшем оправдывается в лучших результатах учащихся, а хорошая организация проектной деятельности будет способствовать развитию интереса к урокам иностранного языка.

На основе психологических особенностей учащихся создается группа для выполнения проекта. Каждому участнику нужно исполнять назначенные роли и выполнять различные задания. При этом каждый понимает ответственность за выполнение своего задания перед остальными. Учащийся активно ищет новую информацию, что является большим стимулом к активному усвоению знаний. При этом он начинает творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, решать задачи различными способами. При работе над проектом происходит оценка результатов своего труда и труда товарищей, формируется учебное сотрудничество и партнерство, повышаются возможности межличностного общения в ходе совместной деятельности, усиливается не только индивидуальная, но и коллективная ответственность за выполнение проекта, т.к. каждый участник отвечает за общие результаты

деятельности. Но при работе над проектом недостаточно только сотрудничества. Нужно иметь определенные творческие, интеллектуальные и коммуникативные умения. К ним можно отнести умения работать с текстом, анализировать информацию, делать обобщения и выводы, работать с различной справочной литературой. Учащиеся должны владеть активной лексикой и грамматикой в рамках учебной деятельности.

Таким образом, для эффективного использования проектной деятельности необходима значительная подготовка.

Прежде чем приступить к работе, нужно оценить все виды обеспечения: кадровое, информационное, организационное. Кроме специалистов, библиотеки и интернета, необходимо в некоторых проектах и специальное расписание занятий и отдельное от урочных занятий место. В противном случае за проект не нужно браться, либо переделать его, адаптируя к имеющимся условиям.

Существуют этапы работы с проектом, которые разрабатывали ученые, методисты, учителя (Т.В. Душеина, С.П. Шмидт и др.). Их можно свести к следующему:

– *подготовительный*, во время которого определяется тема, выдвигаются идеи, формулируются задачи, обсуждаются содержание и характер проекта. Учитель мотивирует учащихся, объясняет цели и задачи, помогает в анализе;

– *организация работы* над проектом, которая включает как формирование микрогрупп и распределение заданий в них, так и практическое выполнение проекта, т.е. сбор материала по теме, обсуждение и объединение в единое целое, корректировка и оформление как проекта группы. Учитель при этом консультирует, советует, направляет работу;

– *завершающий*, т.е. презентация результатов работы. Презентация может быть в любом виде, что зависит от вида конечного продукта проекта. Каждая группа сама решает, как провести презентацию, какова роль каждого члена группы. Это творчество самих учащихся, учитель при этом только наблюдатель. Необходимо провести и обсуждение проектной работы, когда каждый имеет право высказать свою точку зрения по данной работе или проблеме в целом, аргументировать ее. Учитель участвует наравне с другими в коллективной оценке результатов проектирования. Главное во время презентации и обсуждения создать атмосферу творческого

поиска, развить интерес к иностранному языку. Оценивать нужно проект в целом, не исправлять ошибки в конечном материале, корректировка должна проводиться в ходе работы. Проектная работа дает возможность учащимся выражать собственные идеи, важно не очень явно контролировать и регламентировать их, а наоборот поощрять самостоятельность.

Проектная работа ориентирована на реальный практический результат, значимый для учащихся, они могут по-новому показать себя, проявить новые способности.

Проектная деятельность развивает такие качества как:

- *аналитические* (выделять главное, анализировать);
- *коммуникативные* (умение вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, слушать других);
- *социальные* (умение оценивать поведение людей);
- творческие.

Проектная деятельность имеет ряд достоинств:

- учит работать в группе, развивает коммуникативные навыки;
- учит ответственности за свою работу и за работу всей группы;
- помогает накапливать знания, умения и навыки, развивает самостоятельное мышление;
- формируются новые отношения между учителем и учащимися.

Но при работе над проектом могут возникнуть у учащихся трудности, напр., языковые или трудности при составлении плана, формулировки идеи, или просто неумение и нежелание работать в паре, или вообще над проектом. Чтобы их устранить, необходима помощь учителя, его мастерство, такт. Проектная работа дает возможность выражать собственные идеи, важно не слишком явно контролировать и регламентировать учащихся, желательно поощрять их самостоятельность. Ему необходимо быть инициатором, предварять план действий, проявлять гибкость, быть готовым к изменениям, которые предлагаются, поддерживать инициативу, помогать справляться с трудностями, ведь именно учитель формирует группы, проявляет терпение, справедливость, стимулирует общение, помогает добиваться результата и тем самым побеждать.

Проект предоставляет большую возможность включения учащихся в активный диалог культур, чтобы они на практике могли

познать особенности функционирования языка в новой для них культуре.

### Список литературы

1. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2003. – №5. – С. 38–41.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
3. Шмидт С.П. Метод проектов на уроках иностранного языка/ С. П. Шмидт// Специалист. – 2002. – №4. – С.21–22.

## К вопросу о межкультурной коммуникативности преподавателя иностранного языка

*В.Е. Новиков*

*ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», г. Челябинск*

**Аннотация:** В статье говорится о необходимости развития межкультурной коммуникативности преподавателя иностранного языка в связи с потребностью общества в высококвалифицированных педагогах, обладающих широким кругозором и общекультурной базой.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, компетентностный подход, межкультурный подход, общекультурная база.

**Abstract:** The article considers the necessity of the development of interethnic communicativeness of the tutor of the foreign language due to the need of the society in the high qualified pedagogues possessing the wide mental outlook and common cultural basis.

**Keywords:** interethnic communicativeness, competence approach, interethnic approach, common cultural basis.

Российскому обществу в XXI в. необходимы образованные, нравственные и предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструк-

тивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание [3]. Соответственно, система высшего образования в вузах культуры должна готовить людей, умеющих не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и видоизменять их. Данные задачи могут быть решены через радикальное изменение содержания образования, точнее, через опору на компетентностный подход.

Данный подход выдвигает на первый план умение разрешать проблемы в различных сферах жизнедеятельности, в том числе и профессиональной. По мнению Б.Д. Эльконина, компетентностный подход подразумевает «ситуации включения». Слово «включение», употребляемое ученым, означает оценку ситуации, проектирование действий и отношений, которое требует тех или иных решений. Таким образом, помимо основного процесса передачи и усвоения профессиональных знаний, умений, навыков, должна быть сформирована система целостных личностно-профессиональных качеств.

Для реализации компетентностного подхода к обучению преподаватель иностранного языка должен обладать межкультурной коммуникативностью.

Коммуникативность предполагает определенную связь двух деятельностей: настоящей образовательной и будущей практической, реализуемой через моделирование одной деятельности внутри другой [4]. Исходя из такого понимания, коммуникативность можно рассматривать как личностную и профессиональную характеристики. Межкультурная коммуникативность – уровень образованности, достаточный для самообразования и самостоятельного решения возникающих при этом познавательных проблем и определения своей позиции. Она базируется на межкультурном подходе. Появился он не случайно, поскольку в настоящее время в образовании все еще преобладает предметный, а не проблемный подход к содержанию образования. Студентов знакомят с набором фактов и теорий, которые объединены только тем, что исходят из одинаковых, упрощенных представлений о реальном мире или разработаны с помощью одних и тех же аналитических методов [2]. Только межкультурный подход позволяет преодолеть названную однобокость. Если к сказанному добавить, что глобальные

проблемы современности в любой сфере деятельности вывели на первый план вопросы этики, станет понятен объективный характер требования межкультурной подготовки любого специалиста. Особенно это важно в вузах культуры.

Межкультурная коммуникация, как правило, оказывается решающим фактором в оценке преподавателя учебной группой. Студенты не всегда могут адекватно оценить уровень знаний педагога по предмету, но уровень его общей культуры определяется ими практически безошибочно и формирует соответствующее ответное отношение. Академическая группа часто прощает педагогу незнание отдельного частного вопроса по предмету, но не низкий уровень его личностной культуры. Следовательно, вузы педагогической ориентации должны быть центрами подготовки людей с широкой общей культурой. Приоритеты обучения в них должны расставляться так: первоначально следует готовить человека с широкой общекультурной базой, затем – педагога и лишь в последнюю очередь – предметника (историка, математика, преподавателя иностранных языков и т.д.).

Результатом такой подготовки становится вывод: чтобы стать подлинным носителем знаний, необходимых современному педагогу, только педагогического образования мало. И это в условиях, когда мировые тенденции развития образования все больше выдвигают на первый план межкультурный аспект.

Во-первых, толкование межкультурной составляющей образования как раскрытия человеческой сущности любой науки показывает, что вузы могут решить эту проблему лишь совместными усилиями представителей всех отраслей знаний. Мы солидарны с И.Н. Гореловым в том, что весь обучающий корпус должен прийти к мысли о необходимости безусловного и достаточно глубокого обогащения знаниями и методами, которые, как правило, были для обычного преподавателя неспецифичными по его собственной специальности. Мы, безусловно, осознаем все психологические сложности реализации данного положения. Во-вторых, это требует и соответствующей коррекции учебных программ. Попытки общеобразовательной школы сохранить традиционную гимназическую системность предметов, включив в нее результаты научно-технического прогресса, дали весьма негативный результат. Это привело к увеличению часов на изучение естественных

дисциплин за счет гуманитарных, что, в свою очередь, привело к дегуманизации учебного процесса. Аналогичный процесс охватил и высшую школу. Ярким примером данному процессу может служить переход на балльно-рейтинговую систему в ЧГИКе.

Таким образом, межкультурная коммуникативность определяется как интегративное качество личности учителя. Она предполагает способность адекватно воспринимать продукты культуры другой страны, давать им самостоятельную оценку; использовать в профессиональной практике духовно-нравственный потенциал культурных ценностей, определяющий характер и качественный уровень отношений между человеком и культурной средой.

### Список литературы

1. Бенин В.Л. Культурологический подход в педагогическом образовании // Содержание и технологии современного педагогического образования : сб. ст. / под ред. Э.Ш. Хамитова, Р.М. Асдуллина. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2002. – С. 49–50.
2. Бенин В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. – Уфа : БГПУ, 1997.
3. Доклад Госсовета РФ «Об образовательной политике России на современном этапе» // Образование. – URL : [http://www.eduvluki.ru/metod/detail.php?puI\\_id=83&puI\\_catid=174&puI\\_type=3](http://www.eduvluki.ru/metod/detail.php?puI_id=83&puI_catid=174&puI_type=3)(дата обращения: 27.04.2013).
4. Зеер Э.Ф., Сыманок Э.Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 22-30.
5. Лукина О.А. Формирование культурологической компетенции старшеклассников лицея в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2000.
6. Медведева В.В. Развитие культурологической компетентности преподавателя русского языка и литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2011.
7. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000.
8. Чапаев Н.К., Верещагина И.П. Философия и история образования. – М. : Академия, 2013.

## Культура общения студентов в этнокультурной среде вуза

*О.В. Севрюгина*

*ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», г. Челябинск*

**Аннотация:** Статья посвящена культуре общения студентов в этнокультурной среде, проблема общения рассмотрена с философской и социологической точек зрения, обосновывается значимость проблемы для студентов высших учебных заведений, говорится о воздействии эффективного межэтнического взаимодействия на эффективную этнокультурную адаптацию человека.

**Ключевые слова:** культура общения, межэтническое взаимодействие, этнокультурная адаптация.

**Abstract:** The article is devoted to the culture of communication of the students in the ethnocultural environment, the issue of communication is viewed philosophically and sociologically, the significance of the issue is demonstrated for the students of high educational establishments, it is told about the impact of the effective interethnic interaction on the effective ethnocultural adaptation of the person.

**Keywords:** the culture of communication, interethnic interaction, ethnocultural adaptation.

Новая социокультурная ситуация, переживаемая Россией на современном этапе, предполагает всемерное развитие индивидуальных возможностей обучаемых, формирование базовых культур личности, в числе которых наряду с другими компонентами значительное место отведено развитию высокого уровня культуры межличностного общения как основы жизнедеятельности личности. Это ставит проблему общения в один ряд с наиболее актуальными теоретическими и практическими изысканиями современной науки и практики.

Общение как сфера жизнедеятельности человечества и научный феномен привлекло внимание многочисленных ученых, представителей разных наук – философии, социологии, истории, психологии, лингвистики, педагогики. В проводимых исследованиях среди других анализируется и данный вид общения, рассматрива-

ются его важнейшие характеристики, выполняемые функции. Исследуя феномен общения, следует, прежде всего, отметить выделенный многими авторами (А.А.Бодалев, Л.П.Будева, И.А.Зимняя, А.А. Леонтьев, Б.Ф.Ломов) его междисциплинарный статус, имея в виду, с одной стороны, глобальность, с другой,— многоаспектность данного явления [3].

Общение в философских и социологических трудах рассматривают как процесс взаимосвязи и взаимодействия субъектов (классов, групп личностей), в котором происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, умениями, навыками и результатами деятельности. Оно представляет наряду с деятельностью необходимое и всеобщее условие развития как общества в целом, так и каждой отдельной личности. В связи с этим в системе гуманитарных наук общение рассматривают в социальном и историческом аспектах.

Социальный аспект изучения проблемы общения основывается на том, что при его характеристике взаимодействие между людьми рассматривается как внутренний механизм жизни коллектива, а не только как акт передачи информации. В контексте данного направления общение выступает социальным феноменом, который представляет механизм организации структурирования, а также функционирования человеческого общества, определяя способы жизнедеятельности человека в социально-историческом контексте. Социальный аспект общения соотносится с изучением внутренней динамики структуры человеческого общества, а также его взаимосвязи с процессами общения. Непременным условием общения является его социальность, придающая данному явлению и понятию многоаспектность. С позиций социальной философии общение представляет способ осуществления внутренней эволюции, поддержания социальной структуры общества, группы в той мере, «в какой эта эволюция предполагает диалектическое взаимодействие личности и общества, невозможное без общения. Таким образом, общение представляет актуализацию отношений, оно имеет общественный, исторически развивающийся характер [3].

Проблема формирования культуры общения студентов вузов является перспективным, но недостаточно разработанным направлением профессиональной педагогики. Актуальность исследования и аналитики теории и практики формирования культуры общения студентов связана со стремительными изменениями гло-

бальной, информационной, постиндустриальной, постмодерной реальности, которые трансформируют ценности, нормы, модели поведения, бытие современных молодых людей, интегрируя в них абсолютно новые элементы, которых не существовало раньше. В ходе современных социокультурных процессов условия жизни студентов постоянно меняются, приходят в противоречия с устойчивыми традиционными структурами, гибко сохраняя сложное взаимодействие старого и нового. В силу этого в формировании культуры общения студентов наиболее отчетливо видны социальные трансформации.

Культура общения – важная составная часть общей культуры личности, формирование которой выступает как насущная потребность наших дней, когда происходит ломка старых форм жизни, переоценка ценностей и идеалов, поиск новых жизненных установок и ориентиров. Л.Д. Лихачев, обозначая феномен «культура общения», подчеркивает нравственное и духовное ее содержание, включая: «образованность, духовное богатство, развитое мышление, способность осмысливать явления в различных областях жизни, разнообразие форм, типов, способов общения и его эмоционально – эстетические модификации: прочную нравственную основу, взаимное доверие субъектов общения; его результаты в виде освоения истины, стимулирования деятельности, ее четкой организации» [1].

Фейербах утверждает, что «Человеческая сущность налицо только в общении, в единстве человека с человеком, в единстве, опирающемся лишь на реальность различия между Я и Ты» [4].

Хочется обратить внимание на культуру общения личности в этнокультурной среде вуза, в студенческие годы, так как студенчество – это этап жизни, совпадающий по анатомо-физиологическим параметрам с юношеским возрастом. Главный момент социальной ситуации развития в юношеском возрасте составляет то, что юноша вступает в самостоятельную жизнь. Этот переход связан с резкой сменой внутренней позиции, когда обращенность в будущее становится основной направленностью личности и проблемы выбора профессии, дальнейшего жизненного пути, самоопределения, обретение своей идентичности превращаются в «аффективный центр» жизненной ситуации, вокруг которой начинают вращаться вся деятельность, все интересы личности (И.С. Кон).

Студенчество можно назвать периодом, когда человек совершает путь от неуверенного, непоследовательного подростка, приходящего к взрослости, до действительного взросления [2].

В этот период у молодого человека возникает проблема выбора жизненных ценностей. Студент стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе («Кто Я?», «Каким Я должен быть?»), по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям. Именно в студенческие годы молодой человек сознательно отработывает свое место среди категорий добра и зла. «Честь», «достоинство», «право», «долг» и другие характеризующие личность категории остро волнуют человека в юности.

Выбор внутренней позиции – сложная духовная работа. Молодому человеку, обратившемуся к анализу и сопоставлению общечеловеческих ценностей и своих собственных склонностей и ценностных ориентации, предстоит сознательно разрушить или принять исторически обусловленные нормативы и ценности, которые определяли его поведение в детстве и отрочестве. Он выбирает для себя неадаптивную или адаптивную позицию в жизни, при этом считает, что именно избранная позиция является единственной для него приемлемой и, следовательно, единственно правильной [5].

Студенческие годы – период, когда молодой человек ценит свои рефлексивные упражнения, содержанием которых является он сам, его друг, его девушка, все человечество, стараясь открывать через постоянные рефлексии свою ускользающую сущность. Рефлексия помогает предугадать возможное поведение и подготовить встречные действия, которые отодвинут безапелляционное вторжение; занять такую внутреннюю позицию, которая может защитить больше, чем физическая сила [3].

Итак, в настоящее время обособленное существование народов и культур практически невозможно из-за усиления миграционных процессов, увеличения числа этнически смешанных семей, образования многонациональных коллективов в социальных институтах.

Люди сталкиваются с разнообразием культурного окружения, с иной системой ценностей, что зачастую приводит к непониманию и столкновениям. Высшая школа является одним из основных институтов, призванных воспитать в студентах умения и навыки, совокупность которых выражается понятием «культура общения».

Организация психологического сопровождения студентов в настоящее время является актуальной задачей современного высшего образования как в его мультикультурном, так и в формирующем (профессионально-личностном) аспектах. В формировании этнических установок поликультурной личности важно, чтобы люди понимали необходимость как сохранения этнической и культурной идентичности, без которой невозможно нормальное психологическое самочувствие человека, так и развитие поликультурализма. Эти тенденции должны разумно сочетаться друг с другом. Только обладающий позитивной этнокультурной идентичностью человек способен к этнической и культурной толерантности [5].

Эффективное межэтническое взаимодействие способствует эффективной этнокультурной адаптации человека, предполагающей достижение социально-психологической интеграции с еще одной культурой при отсутствии потери богатств собственной. Некоторый дискомфорт во взаимоотношениях между представителями разных этносов появляется тогда, когда они не понимают или же сознательно не хотят учитывать национальную специфику поведения, восприятия друг друга, национальную специфику отношения людей к деятельности и обстоятельствам поведения. В связи с этим возникает проблема формирования этнокультурной компетентности, которая на практике обеспечивала бы эффективное межэтническое взаимодействие [3].

Знания и умения студента в этой области позволяют ему принять специфику образа жизни различных этнических общностей, грамотно оценивать условия взаимодействия и общения с их представителями, находить адекватные и эффективные модели поведения для поддержания атмосферы взаимного доверия и высокой продуктивности в совместной деятельности.

### **Список литературы**

1. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК – изд. перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2001. – 312 с.
2. <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-kultury-obwenija-studentov-v-obrazovatelnom-processe-vuza.html>
3. <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-jetnokulturnoj-kompetentnosti-studentov-v-polijetniceskoj.html>

4. Философский энциклопедический словарь. – М. ИНФРА, 1997. – 576с.

5. Оценивание: образовательные возможности // Сб. на-уч.-метод. статей. Вып.4. – Мн.: БГУ, 2006. – С. 15.

## **Реализация личностно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе**

*О.А. Сорокина*

*ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный университет»,  
г. Челябинск*

**Аннотация:** Данная статья посвящена использованию личностно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку, который предусматривает пристальное внимание таким составляющим учебного процесса как специальные технологии, направленные на создание новой образовательной среды.

**Ключевые слова:** Обучение, личностно-ориентированное обучение, подход, технологии, образовательная среда, функции, компетенции.

**Abstract:** This article deals with one of the most essential approaches in teaching foreign languages to students. This method is aimed at cutting the process of teaching considering the student's abilities and interests.

**Keywords:** Learner-centered education, approach, principles, functions, interests, abilities, skills, individuality.

В новых социально-экономических условиях в соответствии с провозглашенными принципами гуманизации общества чрезвычайно актуальной становится проблема формирования активной, свободной, образованной личности, способной самостоятельно осуществлять свой выбор, действовать самостоятельно в различных проблемных ситуациях, достигать поставленные цели в условиях быстро меняющегося мира. А это может быть достигнуто лишь при личностно-ориентированном подходе к образованию и воспитанию, когда учитываются потребности, возможности и склонности обучающегося, и он сам выступает

наряду с преподавателем в качестве активного субъекта деятельности обучения.

Как отмечает В.Н. Тарасова, назначение личностно-ориентированного подхода в образовании состоит в том, чтобы содействовать становлению человека: его неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала [3. С. 39]. Исходя из данной трактовки цели личностно-ориентированного подхода, определяются его основные функции:

- гуманитарная, суть которой состоит в признании самоценности человека и обеспечении его физического и нравственного здоровья, осознания смысла жизни и активной позиции в ней, личностной свободы и возможности максимальной реализации собственного потенциала;

- культуросозидательная, которая направлена на сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования;

- социализации, которая предполагает обеспечение усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта, необходимого и достаточного для безболезненного вхождения в жизнь в обществе. Осуществление данных функций может осуществляться только при отношении к обучающему как к субъекту собственной учебной деятельности, как к личности способной учиться по собственному желанию и выбору, при обеспечении комфортных, условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личностно-ориентированный подход – это методологическая ориентация педагогической деятельности, которая обеспечивает комплексное и равномерное развитие интеллектуального, эмоционально-волевого, ценностно-мотивационного компонентов личности [2].

Суть личностно-ориентированного подхода проявляется в интерпретации и компиляции содержания образования, что в современных условиях диктует потребность в разработке новых технологий, направленных на создание новой образовательной среды, которая предполагает создание социальных и педагогических условий для полноценного раскрытия и целенаправленного развития личностных черт обучающегося и превращение их в социально-значимые нормы поведения, которые соответствуют выработанным обществом социокультурным ценностям. Таковыми, являются личностно-ориентированные технологии, именно они

предусматривают приоритет субъект субъектного обучения и диагностики личностного роста.

При обучении иностранному языку наиболее востребованными среди множества известных современных образовательных личностно-ориентированных технологий являются:

- технология проблемного обучения;
- технология развития критического мышления;
- проектная технология;
- технология языковой портфель;
- интерактивная технология.

Продуктивные аспекты личностно-ориентированных технологий (ситуационное проектирование, игровое моделирование, анализ проблемных ситуаций, ролевая игра, деловая игра, включение учебных задач в контекст жизненных проблем) предусматривают развитие личности в реальном, социальном и образовательном пространстве.

Эффективность выбранной технологии зависит от следующих критериев:

- результативность (высокий уровень достижения учебной цели, поставленной каждым учащимся);
- экономичность (наибольшее количество материала усваивается при наименьшей затрате усилий);
- мотивированность (повышение интереса к знаниям, совершенствование личностных качеств учащихся);
- универсальность (возможность использования технологии на разных ступенях обучения, а также для развития детей с разным уровнем владения языком);
- интегрированность;
- креативность;
- гуманность (способствовать развитию личности).

В соответствии с новым образовательным стандартом, основной целью обучения иностранному языку в высшей школе становится развитие необходимого для межкультурного общения уровня коммуникативной компетенции студентов и одновременно формирование и совершенствование личности будущего специалиста, способного не только к дальнейшему самостоятельному изучению иностранных языков, но и к использованию полученных знаний для решения профессиональных проблем. Сегодня важной являет-

ся не только сумма усвоения информации, но и способность человека жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира, и использование лично-ориентированных технологий при обучении иностранному языку обеспечивает наибольшую личностную направленность, дифференциацию и индивидуализацию студента.

При изучении иностранного языка в неязыковом вузе зачастую нет возможности сформировать группы по уровню владения языком, особенно это касается английского языка, т.к. некоторые студенты изучали основы английского языка в школе, на курсах, некоторые сдавали ЕГЭ по английскому языку. В данном случае преподаватель сталкивается с разноуровневой группой не только по уровню познания, но по опыту общения, продуктивной деятельности, жизненного опыта. Личностно-ориентированное обучение является той основой, которая позволяет преподавателю для успешной реализации цели урока включить студентов в выполнение различных по качеству и объему комплекса упражнений, необходимых для успешного развития требуемых программой компетенций в соответствии с уровнем сформированных навыков и умений, а также с учетом личностных особенностей обучающего. Процесс овладения иностранным языком становится процессом постепенного осознанного продвижения к цели. Учащиеся получают более реалистичное представление о том, чего они могут достичь, осознают собственную важную роль в учебном процессе, и формирование адекватной самооценки становится более достижимым.

Субъект-субъектные отношения исключают авторитарность, давление с какой-либо стороны, а взаимодействие при таких отношениях принимает форму сотрудничества (синергии) [1]. К тому же при субъект-субъектных отношениях происходит большая саморегуляция поступков человека в процессе совместной деятельности (табл. 1).

Перед каждым педагогом стоит задача – организовать процесс обучения так, чтобы он обладал системой функций, адекватных структуре личности, и одновременно с усвоением знаний и умений формировал личность в целом.

Британские исследователи Д. Нанан и Дж. Бриндлей [4] предлагают учитывать при отборе комплекса упражнений факторы двух видов: факторы, связанные с обучаемыми, и факторы, связанные с характером заданий.

Синергия (сотрудничество)	Взаимозависимость	Автономия
готовность к работе (сотрудничеству) с другими членами группы в решении взаимно согласованных задач	понимание того, как все члены общества находятся во взаимосвязи, иногда как автономные индивидуумы, иногда как сотрудничающие группы	готовность взять на себя ответственность за собственную программу удовлетворения познавательных потребностей
способность удовлетворять образовательные потребности группы, отдельных ее членов	взаимное уважение, которое проистекает из чувства собственного достоинства и понимания потребности других в ПК	понимание уровня притязаний и самооценки на основе чувства собственного достоинства
оценка вклада каждого в образовательный продукт группы	признание прав и достоинства других при сосуществовании группы	смена решений на основе изменений обстоятельств, соответствующих ситуации
готовность уступать индивидуальные цели в пользу более широкой цели	взаимообучение, основанное на признании ценностей других индивидуумов	обучение, как формальным образовательным навыкам, так и его творческим формам
	взаимозависимость и сотрудничество расширяют перспективы в познавательном процессе, развивают самооценку и понимание важности демократического процесса	широкий взгляд на будущее: определить главное направление, а не определенную цель; решение срочных задач и определение задач на длительную перспективу

Факторы, связанные с обучаемыми:

- в какой мере упражнение создает, поддерживает мотивацию студента. Одни и те же задания вызывают энтузиазм со стороны одних и полное неприятие со стороны других школьников;

- позволяют ли имеющиеся у студента учебные умения, выполнить задание. Успешность выполнения некоторых заданий связана с наличием вполне определенных учебных умений;

- какое количество учебных материалов учащийся может усвоить в единицу времени. Известно, что скорость усвоения материала у учащихся различна, поэтому важно заботиться о том, чтобы студенту была удобна та разбивка учебного материала;

- в какой степени учащийся владеет тем или иным речевым умением. Какого уровня владения языком, по оценке учителя, можно ожидать от данного школьника;

- нужны ли обучающемуся специфические лингвокультурные знания для выполнения задания. Можно ли ожидать таких знаний от каждого студента;

- насколько глубоко лингвистические знания и умения студента. Какие лингвистические знания требуются для выполнения данного задания;

- в какой мере студент обладает уверенности в собственной правоте, состоятельности.

Факторы, связанные с характером задания:

- является ли задание уместным и лично значимым для обучающегося.

- сколько этапов включает в себя данное задание. Какие познавательные усилия потребуются со стороны студента, сколько информации ему необходимо осмыслить, чтобы справиться с заданием;

- какой объем практических знаний, понимания ситуации или культурного контекста необходим для выполнения задания, какая подготовительная работа позволит студенту справиться с заданием;

- какая помощь от преподавателя, других студентов, собеседника, справочных средств необходима для выполнения задания;

- какую степень безошибочности высказывания предполагает данное задание, какое требуется воздействие на собеседника (ожидает ли данный собеседник безошибочного высказывания).

- сколько времени потребуется студенту для выполнения задания, ограничение времени выполнения задания – важный фактор,

создающий условие для практического применения навыков и умений, близкое к реальным.

Таким образом, личностно-ориентированное обучение при преподавании иностранного языка предполагает решение проблем, связанных с отличием обучающихся друг от друга, предполагает учет целого ряда факторов, которые во многом базируются на знании субъектного опыта каждого студента.

### Список литературы

1. Димухаметов Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 372 с.
2. Дубинина А.В. Проблематика личностно-ориентированного подхода в современной системе образования // Проблемы и перспективы развития образования: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2013 г.). – Пермь: Меркурий, 2013. – С. 5–3.
3. Тарасова В.Н. Личностно-ориентированное обучение младших школьников // Начальная школа. – 2005. – №11. – С. 39–42.
4. Brindley, Jane E., & Paul, R. (2008). The role of learner support in institutional transformation. 26015 Olderburg BIS-Verlagder <http://www.bis-verlag.de>

## О союзе творческой свободы и техники речи

*Н.В. Суленёва*

*Санкт-Петербургский государственный институт кино  
и телевидения*

**Аннотация:** В статье рассматриваются вопросы современного преподавания сценической речи, проблемы чувственного и рационального восприятия знаний студентами – будущими актерами, ведется диалог о способах достижения имманентного целеполагания в приобретении знаний студентами, что воспитывает в них творческую свободу.

**Ключевые слова:** сценическая речь, чувственное и рациональное восприятия, творческая свобода, целеполагание.

**Abstract:** The article deals with the modern teaching elocution problems of sensory perception and rational knowledge of students – future actors, conducted a dialogue about how to achieve the immanent goal-setting in the acquisition of knowledge by students that fosters creative freedom in them.

**Keywords:** stage speech, sensory and rational perception, creative freedom, goal setting.

Рассуждения о совершенствовании сценической речи будущих актеров ведутся постоянно, не теряют свою свежесть и проблемность. Это вдохновляет и озадачивает... Накапливается багаж знаний у маститых педагогов, возникают целые школы [8, 10, 11], приходят в профессию новые педагоги, но главное, что дает повод для данных размышлений – это стремительное изменение облика «фигуры студента». Осознать предмет «Сценическая речь» современному студенту «мешает не только инертность мышления, но и структурные недостатки в организации предмета» [10. С. 395]. Вот почему, на наш взгляд, возникают бесконечные попытки (чаще всего у начинающих педагогов) менять содержимое своего «багажа» знаний по предмету. Раздражение и разговоры по поводу малой образованности студентов, отсутствия у них культуры чтения, неумения сосредоточиться на элементарных заданиях и собственный бесконечный взгляд в прошлое («раньше было больше индивидуальных часов», «раньше студенты были внутренне взрослее», «раньше...», «раньше...») приводит к определенной рассосредоточенности. Невнятная дикция – хочется сразу броситься в раздел «Дикция» (ведь «дикция должна ощущаться как художественное средство»! [2. С. 5]), бесконечный говор – срочно отдаем предпочтение «Орфоэпии» («не каждый сумеет превратить знание правил орфоэпии в свой практический навык»! [1. С. 10]), а как быть с инфантильным дыханием? С негибким голосом? С монотонной интонацией? А вокруг столько предлагают мастер-классов и, как следствие, накапливаются упражнения, упражнения, упражнения! Думается здесь и нужно осознать, что важную роль в преподавании имеет мастерство объяснения, как «эксplikации структур построения знаний, трансформации «скрытого» в «явное» [3. С. 727]. В объяснении речь идет о выявлении картины взаимосвязи и взаимообусловленностей внутри изучаемого объекта и в его контекст-

ной зависимости. Чем полнее и глубже вскрыты обусловленности, тем выше ценность объяснения. Для нас важно, что объяснение есть заполнение пробелов в серии событий и восстановление их непрерывности.

Иначе может получиться ненужный эффект: это я занимаюсь дикцией, это орфоэпией, это говором, это голосом, а что это одна линия – линия речи как коммуникации, как уникальной человеческой функции, как эстетической, как смысловой, не учитывается [9]. Технологии расширяются, они уже не вмещаются в количество часов учебного процесса, возникает синдром «неуспевания» (как педагогического, так и студенческого), а результат? А результат опять разочаровывает: в упражнениях студенты преуспевают, но как только возникают в работе тексты – речь становится малоуправляемой, искусственной или бытовой.

Думается, что как всякая задача имеет свое решение в точных науках, так и в преподавании нашего предмета должно быть какое-то простое, но уникальное объяснение источнику возникновения проблемы. Не секрет, что звучащее слово всегда направлено к выявлению смыслов текста и их передаче [12]. Однако, дикция – это тоже путь к смыслу. И орфоэпия – это путь к смыслу, путь к фразе, путь к высказыванию, к объему этого высказывания. Предположим голос, ограниченный до такой степени, что он кажется странным, с одной стороны, можно принять как чрезвычайную индивидуальность, но чаще всего, это указание на незрелость этой функции.

Каким же образом начать развивать эту функцию? Как соединить работу над голосом с работой над смыслом, а значит найти путь саморазвития личности студента? Вероятнее всего, надо начать размышлять, но не над способом работы, а над тем, чему я должен научить, каков должен быть итог обучения. Тогда все известные способы будут только инструментом [5]. Важно, чтобы путем проб и ошибок, путем раздумий, педагог, который начинает работать или находится в поиске, нашел свою дорогу в познании (то есть метод), а инструментарий на его усмотрение: можно заимствовать, возможно придумывать, экспериментировать. Время, обстоятельства, меняющаяся система образования, новое поколение студентов, индивидуальность самого педагога – все это требует вариативности в преподавании предмета «Сценическая

речь». Понимание предмета не только педагогом, но и студентом является важным фактором в достижении обозначенных результатов. Понятно, что потребность в понимании ведет к познанию. Понимание не только расшифровывает изначальное, а дает приращение знаний через эвристическую познавательную процедуру. Если студент обнаруживает смысл задания в процессе собственных интерпретаций, то у него возникает вариативность результата деятельности, которая его вдохновляет. Тем самым его понимание на одном уровне знания подготавливает почву для более высокого уровня понимания, дает новый «импульс деятельности» [6. С. 92], как возможности и желания получения нового знания.

В данном контексте просто необходимо рассмотреть категорию «познание» как творческую деятельность студента, когда его «ориентируют на получение достоверных знаний» [4. С.93] о сценической речи. Здесь, думается, можно рассуждать об активной роли студента в познавательной деятельности, которая формирует уверенность в собственных силах, так как процесс смыслообразования позволяет расширить горизонт не только внешней действительности, но и себя самого. Познавательная деятельность способствует преодолению сомнений, обеспечивает психологическую стабильность, ведет к наиболее эффективному осуществлению практической деятельности. В контексте разговора об активной роли студента, нужно затронуть как категории чувственного познания, так и рационального познания. Чувственное сознание, развиваясь в ощущениях, представлениях, восприятиях студента обуславливает конкретность, индивидуальность и ситуативность получаемого знания. Чувственному познанию, как правило, на занятиях по сценической речи уделяется достаточно много внимания. Но оно обеднено без рационального познания, так как весьма субъективно и, как уже отмечалось, временно, ситуативно, зависит от настроения. Рациональное же познание, осуществляемое посредством понятийного аппарата, суждений, умозаключений, предполагает «возможность объективации индивидуальных знаний, их обобщения и дальнейшей трансляции» [3. С. 795]. Обе категории и складываются в познавательное творчество, в котором соединяются фантазия, предвидение, интуиция, деятельность студентов становится все более осознанной, оригинальной, а главное – вариативной.

К примеру, известно, что любой человек, а в нашем случае студент, обладают своей индивидуальной дикцией, к которой привык, а потому – не слышит нарушения норм. У него возникает недоумение: в чем причины «придинок» педагога? Почему он должен быть «как все»? Требования к дикционной выразительности становятся для них формальными, необязательными, ущемляющим их индивидуальность. Не секрет, что задача педагога – развивать индивидуальность студента. Однако, на сегодняшний день, процесс работы над «индивидуальными качествами речи»[1. С. 32] стал, к сожалению, развиваться в другом направлении. Возникает излишне бережное «сохранение» своей индивидуальности, что ведет к нежеланию расширять свою личность. Как говорится «буду охранять то, что есть и не надо ничего другого»... Таким образом, такие чрезмерные вопросы об индивидуальности, разговоры и оберегания приводят к очень сильному застою. При этом, если педагог подвержен сильному влиянию «авторитетов» в педагогике сценической речи, если выбирает какой-то один способ работы, или использует разнообразные методы, но не как собственный инструментарий, а как директиву к действию, он может какие-то вещи пропустить, а потом удивляться, что эффект от тренинга минимален.

С чего же надо начинать? На чем первоначально концентрировать внимание студента? Поначалу, вероятно, надо научить их слышать друг друга. Только услышав друг друга, они начинают слышать себя. Пусть услышат многовариативность произношения: текст общий, а гласные и согласные звуки произносятся по-разному. Пусть они еще не владеют нормами русского литературного произношения, пусть звучат говоры, ведь смысл сказанного они понимают... Начнут слушать и осознают, что есть вариативность произношения одного и того же гласного, как многообразно звучат согласные [6]. Этот результат и будет целью педагога. Тогда работа над дикцией будет плодотворна, будет найден «общий язык». Следующий этап – это осознание специфики звуков персонажа. Своеобразие произношения настраивает слушающего на определенное отношение к носителю данных звуков. Отношение к человеку, который говорит [Фафа], вместо [Саша], как к [Фафе], а не к [Саше]. Эта вариативность произношения очень часто для нас соприкасается с каким-то определенным человеческим качеством. И мы понимаем тогда, что этот персонаж может так разговаривать,

но тогда мы его и воспринимаем его по- другому. Это не значит ни хорошо, ни плохо. Не надо ставить знаки ограничения, надо расширять сферу познания. Если педагог понимает, для чего он занимается дикцией, тогда все остальное становится инструментом: и ритм, и высотность, и скорость, и игра, зубрежка, повторяемость, сменяемость. И человек понимает, чего он добивается и понимает, что у него очень много инструментов, которыми можно пользоваться.

Тогда задача педагога: научиться пользоваться большим количеством инструментов, а не заикливаться на одном или двух; не бояться, менять, подбирать инструменты в соответствии с поставленной целью. Если я знаю, чего я хочу для себя, тогда я любую работу реализую ее в этом русле. Любой текст для тренингов (от звуков, звукосочетаний, словосочетаний до авторских текстов), рассматриваемый с точки зрения его полемичности [7], рождает вариативность воплощения. А если в каждом варианте выделить главное, то и вырабатывается у говорящего свое восприятия обширной темы дикции.

Таким образом, деятельность студента, как субъекта целеполагания и субъекта реализации данной цели ведет к творческой свободе, к воплощению личного замысла. Студент реализует не только привнесенную извне программу (педагогом-транслятором), так называемую «объектную компоненту» [3. С. 290], хотя она и дает алгоритм деятельности, но и субъектную. В субъектную компоненту деятельности студента уже вложены педагогом знания программы деятельности, а также формируются потребности, интересы, мотивы. Отсутствие имманентного целеполагания ведет к творческой несвободе, к необходимости что-то выполнять, к зависимости от педагогического авторитета. Творчество же может возникать только в условиях преодоления несвободы, в способности к самоопределению в своих действиях, в готовности действовать не по раз и навсегда установленному стереотипу, а в желании вынести оценку своей деятельности и принять самостоятельное решение.

### **Список литературы**

1. Алферова Л.Д. Исправление говорков и недостатков дикции. – 2-е изд. – СПб.:СПбГАТИ, 2015. – 56 с.

2. Васильев, Ю. А. Актуальное: монография. – СПб.: Издательство РГИСИ, 2015. – 304 с.
3. Всемирная энциклопедия: философия / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицапов. – М.: АСТ, Современ. литератор, 2001. – 1312 с.
4. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество: избр. тр.; сост., науч. ред., текстол. примеч., биогр. очерк С. И. Гиндина. – М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.
5. Иванова-Лукьянова Г.Н. Культура устной речи: Интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм: учеб. пособие. – 6-е изд. – М.: Флинта; Наука, 2004. – 200 с.
6. Лекции Рудольфа Штайнера о драматическом искусстве в изложении Михаила Чехова. Письма актера к В. А. Громову / вступ. текст В. В. Иванова // Мнемозина: ист. театр. альм. – 2002. – № 3. – С. 85–141.
7. Павис П. Словарь театра / пер. с фр.; под ред. Л. Баженовой. – М.: ГИТИС, 2003. – 516 с.
8. Петрова А.Н. Сценическая речь: учеб. пособие. – М.: Искусство, 1982. – 191 с.
9. Станиславский, К. С. Собрание сочинений: в 9 т. Т. 3. Работа актера над собой. Ч. 2. Работа над собой в творческом процессе воплощения. – М.: Искусство, 1990. – 508 с.
10. Сценическая речь: прошлое и настоящее: Избранные труды кафедры сценической речи Санкт-Петербургской государственной академии театрального искусства. – СПб.: Изд-во СПбГАТИ, 2009. – 440 с.: ил.
11. Сценическая речь: учебник / под ред. И. П. Козляниновой и И. Ю. Промптовой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ГИТИС, 2000. – 511 с.
12. Чехов М. А. Путь актера. – М.: АСТ, Транзит-книга, 2003. – 554 [6] с. – (Мемуары).

## **Проблемы гуманизации образования**

*Г.Ф. Ҳабибова*

*Бухарский государственный университет,  
Республика Узбекистан*

**Аннотация:** В статье раскрывается сущность проблемы гуманизации образования на современном этапе общественно-экономического развития общества. Демонстрируются пути осуществления ее на примере преподавания педагогики.

**Ключевые слова:** гуманизм, развитие, личность, концепция воспитания, ценность.

**Abstract:** The article discloses the essence of the problem of humanization of education at the present stage of social and economic development of the society. The ways of its accomplishment based on the example of teaching pedagogics are demonstrated.

**Keywords:** humanism, development, personality, conception of upbringing, value.

Задачи максимального раскрытия и реализации задатков, способностей большинства учеников принципиально неразрешима без гуманизации образования в педагогике. Образование ценно не тем, как оформлен класс, а тем, что в нем преподают и как воспитывают учеников. Проблемы гуманизации образования в современном мире связаны с некоторыми факторами научно-исследовательского, психологического и социально-экономического характера:

– Проблемы научно-исследовательского характера связаны с разбросанностью данных по гуманизации образования.

– Проблемы психологического аспекта связаны с отсутствием дифференциации накопленного материала по гуманизации образования.

– Проблемы социально-экономического характера связаны с недостатком в обществе общечеловеческих отношений.

В педагогике, как и в других сферах образования, исследуется сущность проблемы, законы развития личности ученика, направление, перспективы, теория и практические основы гуманизации учебно-воспитательного процесса. Исследования узкоспециального характера в виде статей, тезисов, лекций, монографического типа в виде учебников, специальных книг и системы практических сборников является перспективными направлениями в педагогике.

Гуманизации педагогики способствует:

- развитие личности по линии общечеловеческих ценностей;

- создание предпосылок для реализации потребностей и интересов ученика;
- умение сопереживать ощущениям и переживаниям ученика;
- правильный выбор пути нравственного самоопределения;
- образование чувства взаимопомощи, человечности, доброты и т. д.

При гуманизации учебный процесс строится так, чтобы ребенок открыл для себя личностную основу знаний и на этой основе осваивал содержание учебных предметов.

Гуманизацию учебно-воспитательного процесса можно определить по следующим направлениям:

- создание психологического климата в классе;
- организация психологических консультаций с учебным уклоном;
- применение методов обучения связанных с раскрытием психологических способностей ученика.

Гуманизация учебно-воспитательного процесса как научно-исследовательская система в педагогике проанализирована в следующих учебниках:

1. Концепция «слитного обучения» Дж. Брауна в начальных школах.

2. Концепция «недирективного обучения» К. Роджерса задачей, которого является помощь в осознании учениками особенностей личности, своего отношения к миру.

3. Концепция «методологического проектирования» с использованием различных форм и методов активизации обучения и работ с отдельными учениками, а также с группами.

4. Концепция «иерархии человеческих потребностей» Маслоу, раскрывающая потенциальные возможности личности ученика.

5. Концепция «свободного ученика» не разделяет обучение и психотерапию ратует за максимальную свободу в процесс учения.

6. «Социокультурная концепция» Л.С Выготского, Ж. Пиаже на основе которой можно построить общую историко-культурную основу учебно-воспитательного процесса.

7. Концепция «технократической культуры» Ч. Сноу изучающий сложности взаимоотношений между естественно-научными и техническими знаниями, с одной стороны, и гуманитарными

знаниями с другой, такой подход ведет к разрушению понимания культуры как целостного явления.

Разнообразие вышеуказанных концепций гуманизации учебно-воспитательного процесса приводит к следующим первичным заключениям:

- гуманизация образования начинается с гуманитаризации сознания заканчивается идеями нациоризма;
- при гуманизации учебно-воспитательного процесса происходит самопознание ученика и познание сущности других людей;
- гуманизация образования готовит учеников к самостоятельной работе и служению только для прогресса и миротворчества.
- в процессе гуманизации образования начальная стихийная деятельность ученика принимает вид некоторой систематизации мотивов, действий и конечных результатов;
- гуманизация образования как развивающийся процесс требует новых творческих подходов на основе постоянных кропотливых исследований теоретико-практического характера.

На основе гуманизации образования формируется богатая внутренняя жизнь ученика.

Внутренняя богатая жизнь – обязательно жизнь трудовая, в которой мысль деятельна, а дело освящено благородными помыслами и стремлениями. В конце концов, призвание, всякого человека в том и состоит, чтобы жить для других, а тем самым и для себя. Это призвание, развитое и осуществленное, и есть истинная реализация своего «Я».

Основы гуманизации образования отражаются в аспектах воспитывающего обучения Национальной программы по подготовке кадров и в национальной концепции воспитания «гармонично развитого человека» в обществе. В свою очередь это система опирается на богатую педагогическую традицию человечества и на самую передовую педагогическую технологию современности. С этим связано и мотивировано создание новой системы образования Республики Узбекистан.

### **Список литературы**

1. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. – Санкт-Петербург, Каро, 2005.

2. Гуманистическая направленность педагогики. Пятигорск: ПГПИИЯ-1993.
3. Гуманистические аспекты учебно-воспитательной работы: сб. науч. тр.: Ун-т РАО-1995.
4. Гуманизация гуманитаризация образования: теории, концепции, опыт. Всероссийская научно-практическая конференция (24–25 апр. 1997г) программа и приглашения. – Самара, 1997.
5. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. – М., 1996.
6. Крупнов А.И. Гуманизация образования и развитие свойств личности. – М.: Аексус, 2001.
7. Анастади А., Урбина С. Психологическое тестирование. – М.; СПб., 2009.
8. Педагогический словарь-справочник. – Ташкент, 2001.
9. Мотяшов В.П. Мода, престиж, личность. – М., 1986.

## **Компьютерные игры как образовательный феномен**

*П.В. Часовский*

*ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный университет»,  
г. Челябинск*

**Аннотация:** Рост популярности компьютерных игр вызывает опасения у специалистов. Все больше учащихся, студентов, взрослых мужчин и женщин в той или иной степени погружаются в компьютерные игры. Закономерным становится использование компьютерных игр в качестве инструмента влияния. Есть ли плюсы у компьютерных игр, а если есть, то какие?

**Ключевые слова:** компьютерные игры, геймер, английский язык.

**Abstract:** The popularity's growth of computer games causes certain apprehension among the specialists. More and more of pupils, students and mature people in a varying degree get into computer games. The usage of computer games as a means of influence becomes logical. Are there any pluses and if yes, what are they?

**Keywords:** computer games, gamer, English language.

Сегодня не найти ни одного человека, который так или иначе не сталкивался бы с компьютерными играми. Кто-то играет сам, у кого-то играет парень или девушка, у кого-то играют родители. Так, например, Света не любит, когда её парень Дмитрий гоняет орков по вечерам, на полном серьезе доказывая ей, что он спасает мир, но сама она не прочь в свободное время полопать шарики в своем сотовом телефоне. Уже не вызывает удивление ответы некоторых учеников, не сделавших домашнее задание: «Папа за компьютер, не пустил, да он в танчики играет». В социальных сетях постоянно появляются сообщения, как в новостной ленте, так и на личной странице: «Ваш друг Василий Салищев получил 415 уровень в игре Зомби против растений» или «Дмитрий Усов приглашает вас в игру «Тюряга». На улице уже не вызывают удивления постеры рекламирующие компьютерные игры, хотя до масштабов Нью-Йоркской рекламной компании компьютерной игры GTA 5 (от англ. «GTA V» – grand thief auto – великий автовор), когда практически на каждом выходе из метро, на каждом автобусе и автобусной остановке в крупнейших городах Соединенных Штатов Америки красовался рекламный постер данной видеоигры, нам еще, к счастью, далеко. Так, по данным российской газеты [16 Интернет-ресурс] GTA 5 побила 7 рекордов Гинесса, игровой бюджет составил 270 миллионов долларов США, в тоже время GTA V стала «развлекательным продуктом, принесшим прибыль в миллиард долларов в самый короткий срок» [там же].

Хотим мы того или нет, игры все плотнее входят в нашу жизнь, тесно с ней переплетаясь. Школьники, студенты, взрослые мужчины и женщины «закидывают» деньги в игру или «донатят» (от англ. donate – внесение реальных денег на игровой счет виртуальной компьютерной игры). «Я получаю от игры удовольствие, мне не жалко потратить сто рублей, чтоб мне было интересней играть» [взято с форума WOT]. Многие игровые компании работают на игровые приложения ВК (сокращение от «ВКонтакте», «Мэйл.ру» и «Одноклассники»), ориентируясь на женский сегмент возрастной категории 32+, прибыль таких проектов обычно окупает вложенные на разработку и продвижение траты за неделю.

Сотовые телефоны, игровые приставки, персональные компьютеры, планшеты и ноутбуки. Мы окружены играми и единствен-

ное, что мы можем выбрать – это играть в развивающие и приносящие пользу игры или попросту тратить свое время онлайн (от англ. online – осуществляемый в режиме реального времени через Интернет). Говоря языком геймеров, мы можем найти реальные бонусы виртуальных компьютерных игр. В данной работе мы предприняли попытку рассмотреть игры с точки зрения их полезности реальному человеку. Выяснить какие игры позволяют прокачать скилы (от англ. skill – навык) и ачивки (от англ. achievement – достижение) в реальном мире, а какие просто убивают наше время.

Мы предложили квалифицировать компьютерные игры с точки зрения их полезности, на:

- 1) бесполезные;
- 2.1) низкополезные;
- 2.2) среднеполезные;
- 2.3) высокополезные;
- 3) псевдополезные.

Так, к категории бесполезных игр мы относим игры, ориентирующие игрока на реакцию: fruit ninja (от англ. фруктовый ниндзя, игра, в которой нужно разрезать фрукты) candy crush (от англ. конфетный взрыв, игра, в которой нужно выстраивать конфетки в определенные геометрические фигуры, при взрыве получая за них очки), rainkiller (от англ. болеутоляющее, или, что в данном контексте подходит больше – «убийца боли», смысл игры в том, что главный герой убивает всевозможных монстров всевозможными способами), разнообразные слэшеры (от англ. slash – рубить), а также большинство стрелялок (игры жанра экшен, от англ. action – действие) без проработанной сюжетной линии, основным мотивом и девизом которые является: «мочи всех». Мы специально не стали разделять браузерные игрушки, компьютерные игры и телефонные приложения, так как, на наш взгляд главным показателем важности, глобальности и значительности игры является время, проведенное в данной игре. Следовательно, неважно во что играет геймер – в контру (разговорное название CS – counter strike от англ. ответный удар, популярная игра-стрелялка среди подростков) или кэндикраш (candy crush), важно почему пользователь играет именно в эту игру. Так, по нашим наблюдениям пользователи выбирают «бесполезные» игры с целью расслабить мозг [результат онлайн опроса].

К категории «псевдополезные» мы относим такие игры, как Call of Duty (Зов догла), Freedom fighters (Борцы за свободу), Company of Heroes 2 (Компания героев 2), как это ни странно Civilization:V (Цивилизация: 5) и т.д. Так, несмотря на атмосферу игры, музыкальное сопровождение, физику и остальные факторы, необходимые для создания интересной игры, в каждой из этих игр присутствует образ врага – русского человека. Изначально, проходя игру из данной категории геймер (от англ. gamer – игрок) не перестает радоваться, ведь помимо увлекательного игрового процесса можно получить исторические знания, например, по Второй мировой войне. Вот, красный комиссар стреляет в спину солдата; вот, сидит на стуле избитый немец, которого допрашивают русские; вот, солдаты с мосинками без патронов бегут на пулеметные доты. Несколько миссий в ледяном, промозглом Сталинграде сменяются английской и американской компанией. Контраст налицо: всевозможное оружие, множество убитых фашистов, разнообразные миссии на танках, меняется ландшафт: поля, пустыня, горы, джунгли, городские бои. В любой игре из данной категории имеет место быть негативная окраска советской и русской стороны. Так, например, несмотря на великолепную проработку игры Цивилизация 5, где, при создании великого человека есть возможность увидеть шедевры Лувра или Эрмитажа (Великий художник), прочитывать отрывок из величайших рукописных произведений (Великий писатель), услышать отрывок симфонии (Великий музыкант), несмотря на стратегические решения, просто так, наудачу выиграть не получится, придется думать, несмотря на то, что в игре есть 5 (!) сценариев победы, а именно: дипломатический, военный, культурный, научный, победа по количеству очков на 2050 год, несмотря на все это, в игре есть огромный минус, в самом начале игры, при заставке Советский Союз предстает виновником войны. Так, игрокам показывают стоящих на трибуне лидеров Советского Союза, а по Красной площади шагают шеренги солдат под размеренную речь диктора: «с помощью новых технологий диктаторы грубо насаждали свою идеологию и подавляли инакомыслие, тем самым подталкивая мир к войне». Игрок встает перед выбором: принципиально не играть в эту игру или, смирившись, или не обращая внимания на заставку, играть. Таких игр не одна и не две, их счет идет на сотни. Практически в каждой игре, связанной с реаль-

ным миром есть русская мафия, КГБшники, желающие захватить власть над миром, русские наркобароны и торговцы оружием. Конечно, у большинства образованных людей такой фон вызывает лишь легкую улыбку, а подчас и гордость за страну (прямо противоположный эффект от ожидаемого разработчиками), но все больше учащихся среднеобразовательных учреждений считают, что фашистскую Германию победила Америка, что только США борется с террористами, что М5 – оружие контров (М5 – американская винтовка, контры – контртеррористы, спецназ), калаш – терроров (калаш – сокращение от автомата Калашникова, терроры – сокращение от слова террористы. Следует пояснить, что в игре CS калашы доступны для покупки только при игре за террористов, а М5 только при игре за спецназ). Таким образом, мир на протяжении десятков лет загоняется в определенную парадигму.

Если изначально у нас были мысли использовать игры, в качестве своеобразных исторических тренажеров, то после детального исследования большинства компьютерных игр мы отбросили данную идею. Если использовать стратегии, как экономические тренажеры, то это, в какой-то степени представляется оправданным, но по результатам опроса, проведенного нами в социальной сети ВК, большинство пользователей предпочитают стратегическим и тактическим играм жанр экшен, арена или ММОПГ (от англ. MMORPG – Massively multiplayer online role-playing game – массовая многопользовательская онлайн-ролевая игра). Поэтому учитывая специфику преподаваемого предмета (английский язык), мы решили остановиться на популярных сетевых компьютерных играх, наиболее распространенных среди учащихся средних общеобразовательных учреждений, а именно Дота, Дота2 (от англ. DOTA – Defense of the Ancients – защита предков) и КаЭс (от англ. CS – counter strike – ответный удар).

Вот, к примеру, всего лишь десятая часть вокабуляра, используемого дотерами (игроки в компьютерную игру Дота):

агр (от англ. aggression – агрессия) 1. способность одного героя заставлять окружающих противников атаковать только его в течение нескольких секунд. 2. обозначение агрессивного геймера, развязывающего ссору и скандал. «Дружок, чё ты агришься на меня?».

афк (от англ. afk – away from the keyboard – отошел от клавиатуры) – предупреждение товарищей по команде о том, что геймер

некоторое время будет находиться вне игры. «Мужики, я афк на пару мин, жена пришла».

блинк (от англ. blink – мерцание, моргание) – способность героя телепортироваться на небольшие расстояния. «Блинкнись туда».

вин (от англ. win – выигрывать) – победа. Прямое заимствование «Я хочу вин эту партию».

юнит (от англ. unit – единица) – боевая единица, входящая в отряд поддержки. «Стоп наших юнитов».

голд – прямое заимствование (от англ. gold – золото). Деньги, которые герои получают за убийство крипов, нейтралов, вражеских героев и разрушение вражеских построек. «Мне до аганима 50 голда не хватает».

дэф (от англ. defense – защита) – защищать. «Плз дэф!» – (Пожалуйста, на защиту!) Используется в отношении базы и охранительных сооружений.

каст (от англ. cast – бросать, швырять) – использование активного навыка, за определенное количество маны героя. Кастануть – «сколдовать». «Дай ему каст!» «Я не мог кастовать, на мне было сало!»

лол (от англ. lots of laugh – очень смешно, много смеха) – высказывание, подчеркивающее комичность ситуации или её абсурдность. «Лол, ты что несешь?»

луз (от англ. lose – проигрывать) – проигрыш. Прямое заимствование «Опять луз, тима – нубы».

нуб (от англ. noob – новичок) – 1. начинающий неопытный игрок «Ребята, на меня не орать – я нуб» 2. оскорбление нерадивого игрока «Зачем тебе два сапога нубяра?».

сап, саппорт (от англ. support – поддержка) – боец поддержки, целью игры которого является обеспечение максимально комфортных условий для прокачки товарища. «Я вообще люблю за сапов играть, го ассистить тебе буду».

тима (от англ. team – команда). Вариант употребления: тим. «Гуд тим!» (хорошая команда).

ульти (от англ. ultimate – завершающий) – особо мощное заклинание или способность, дающаяся на 6, 11, 16 уровнях. «Ульти, чего ждешь!»

фб (от англ. fb – first blood – первая кровь) – первое убийство противника, за которое дают 200 дополнительного золота. «Кто фб, тот покупает куру».

фейл (от англ. fail – ошибка) – промах, ошибка игрока. Прямое заимствование. «Я не знал, что их там 3, вот ведь фейл!»

хп (от англ. hit points – очки здоровья) – количество здоровья героя, напрямую зависит от силы персонажа и артефактов. «У меня лоу хп, хил плз». Лоу хп (от англ. low – мало) – мало очков здоровья, фул хп (от англ. full – полный) – полное здоровье.

В результате опроса выяснилось, что геймеры владеют пассивным вокабуляром в 200-300 слов минимум, который в реальной жизни практически не используется, проговорив и разобрав те слова и словосочетания, которые мы включили в данную работу, учащиеся практически сразу же начали предпринимать попытки строить предложения на английском, с учетом «вскрытого» словарного запаса. И это лишь простейшие грамматические конструкции и самые частотные слова и словосочетания, в то время как у каждого артефакта, предмета, оружия и героя есть свое имя и своя история на английском языке.

Таким образом, перед нами открывается широкое поле деятельности.

На наш взгляд, компьютерные игры – это проблема современности, проблема, которую нельзя остановить, запретить или решить силовым способом, поэтому мы обращаемся к классикам: «Процесс, который не можешь остановить, возглавь!»

В данной статье мы предприняли попытку обратить внимание общественности на актуальность проблемы, выявить её минусы и плюсы и наметить общие пути решения данной проблемы. Не подлежит сомнению факт необходимости создания качественного сегмента российских компьютерных игр, причем игр не просто направленных на «блаженное ничегонеделание», но на высокополезные игры. Общественные стратегии, исторические боевики, всевозможные экономические тайкуны (транспортная бизнес-стратегия) в российских реалиях, инженерные РПГ, специализированные ММОРПГ и т.д.

### **Список литературы**

1. Российская газета, «Grand Theft Auto 5 побила 7 рекордов Гиннеса», интернет-ресурс: <http://rg.ru/2013/10/09/gta-site-anons.html>

## **Место и роль языковых средств в формировании имиджевой культуры менеджера по коммуникационным технологиям**

*А.Б. Череднякова.*

*Южно-Уральский государственный университет (НИУ),  
г. Челябинск*

**Аннотация:** В статье рассматривается роль и место языковых средств в формировании имиджевой культуры менеджера по коммуникационным технологиям, формирующие профессиональную специфику поведения менеджеров по коммуникационным технологиям. Автор исследует имиджевую культуру, средства самопрезентации, соотносит понятия «коммуникация», «имидж» обосновывает необходимость выстраивания грамотного делового спича в процессе формирования имиджевой культуры.

**Ключевые слова:** имиджевая культура, языковые средства, самопрезентация, менеджер по коммуникационным технологиям.

**Abstract:** The article presents the role and place of linguistic means in the image culture formation of Communication Technology manager, which form a specific occupational behavior. Author explores image culture, a means of self-presentation, compares the concepts of «communication», «image», justifies the need for a competent business speech scheme in the process of image culture formation.

**Keywords:** image culture, linguistic means, self-presentation, Communication Technology manager.

Язык маркетинговых коммуникаций (язык рекламы и PR) является проявлением культуры того или иного сообщества. Культура языковых средств менеджеров по рекламе и PR наглядно прослеживается в межличностных, массовых коммуникациях и самопрезентации. Вербальные средства являются частью профессионального образа менеджера по коммуникациям, являются частью его имиджевой культуры. Актуальность формирования имиджевой культуры менеджера по рекламе и PR, как представителя коммуникационного бизнеса, связана с влиянием медийного пространства на информационное и культурное окружение человека и общества в целом. Современные СМИ – влиятельная и кон-

кретная сила, которая отражает не только окружающий мир, но и создает принципиально иной «виртуальный мир», «глобальное пространство-время», в котором важно не только событие, но и то, как оно представлено, трактовано и воспринято. Те технологии, которые получили активное развитие в 21 веке, значительно облегчили процесс распространения информации, которая формируется целыми сообществами, экономическими, социальными институтами. Современные СМИ – диктуют образцы поведения, мышления, задают новый уровень ценностей, в этом смысле, медийное пространство сегодня смогло максимально вплотную приблизится к целевой аудитории. В основе любых коммуникаций лежит информация, за ее качество отвечают, в том числе, и менеджеры по рекламе и PR. Информационное поле, в идеале, создается пошагово, обдуманно, целенаправленно, с использованием специальных технологий. В связи с этим, на тех кто стоит за созданием информации, на тех кто рождает это медийное пространство, возлагаются серьезные требования и моральная ответственность. Сегодня сотрудники коммуникационных агентств должны не только справляться с профессиональными обязанностями, но и быть открытыми активными коммуникаторами, осуществлять добросовестное взаимодействие с целевыми группами, основываясь на общекультурных ценностях, социально-культурной направленности деятельности. К сожалению, уже длительный период времени за представителями рекламного, PR-рынков закрепился имидж авантюристов, трансляторов ненужных человеческих потребностей. Этот вопрос затрагивал еще А. Тойнби (британский социолог, историк, общественный деятель), говоря, что удел современной цивилизации сводится к борьбе со всем тем, что символизирует «Мэдисон авеню», прививая людям слишком материалистические ценности. В ответ на это многие именитые и уважаемые практики, теоретики в области маркетинга, PR, рекламы работали и работают над этой проблемой, стремясь к тому, чтобы их ремесло стало более изящным, научным, а представители этой профессии более ответственными, образованными, честными, открытыми. Достижение такого уровня возможно путем постоянного саморазвития, осуществления имиджевого самоконтроля поведения, который является неотъемлемой частью профессионального роста личности и ее самопредъявления обществу. Все это требует от коммуника-

торов разностороннего и комплексного подхода при выстраивании принципов профессионального поведения, культуры, стиля. Понятие имиджевая культура в полной отражает эти требования. Знание технологий имиджирования, их грамотное использование дает индивиду рост личного комфорта, защищенность в профессиональном и светском общении. Так как имидж (с его прагматизмом) предлагает целенаправленное воздействие на адресата, тем более в условиях профессиональных установок, в которых оказывается современный рекламист и PR-менеджер, формирование культуры использования имиджевых технологий, коммуникативного взаимодействия, крайне необходимо. Процесс ее формирования требует больших интеллектуально-творческих затрат, готовности к преобразованиям, компетентности в вопросах этики общения, эмпатии, ассертивных и аттрактивных приемах, грамотном конструировании внешнего вида. Имиджевая культура – это глубокое, многогранное понятие, которое актуализируется в возможностях человеческого самовыражения в коммуникационных формах деятельности [2]. Осветив проблему и обозначив необходимость формирования имиджевой менеджера по коммуникационным технологиям, перейдем к рассмотрению вопроса о роли языковых средств в самопрезентации и межличностных коммуникациях.

Процесс создания имиджа не возможен без участия и вклада в развитие имиджа самой личности, ее вовлеченности в этот процесс, знаний, умений и навыков, использования имиджевых техник и культуры их подачи и работы с ними.

На первом месте здесь стоит этап самопознания. Самосознание это шаг в саморазвитии и самосовершенствовании. Основоположник имиджологии В.М. Шепель считает, что решение проблемы имиджа возможно, если человек обладает некоторыми приоритетными качествами. В первую очередь это коммуникабельность (способность легко сходитьсь с людьми), эмпатичность (способность к сопереживанию), рефлексивность (способность понять другого человека), красноречивость (способность воздействовать словом).

Эти качества составляют матрицу природных дарований, обозначенных обобщенным понятием «умение нравиться людям». Как подтверждает практика, обладание данными способностями и постоянные упражнения в их развитии – залог успешного создания личного имиджа. Как мы видим, красноречие, а именно, владе-

ние языковыми средствами и грамотное их применение в процессе межличностных коммуникаций и самопрезентации относится к первой и основной группе качеств, формирующих имиджевую культуру менеджера по коммуникационным технологиям.

Во вторую группу входят характеристики личности, представляющие результат ее образования и воспитания: нравственные ценности, психическое здоровье, владение набором человековедческих технологий, межличностное общение, деловой спич (официально-деловой стиль речи), упреждение и преодоление конфликтных ситуаций. И в данной группе качеств языковые средства находят свое исключительное применение. Контактор, роль которого обязательно выполняется современными менеджерами по рекламе и PR, обязательно должен владеть навыками выстраивания эффективных контактов с клиентом, заказчиком или целой группой клиентов, на основе самопрезентации, делового спича, где языковые средства и их технологии стоят на первом месте.

К третьей группе качеств следует отнести жизненный и профессиональный опыт личности. Особенно ценно, когда этот опыт помогает человеку обострять свою интуицию в ситуации общения. Эта способность имеет колоссальное значение в имиджировании [3].

Безусловно, существуют общепринятые тактики, с помощью которых реализуется стратегии самопрезентации. Их делят на три типа: 1) тактика отождествления; 2) тактика дистанцирования; 3) тактика создания позитивного образа. Суть первой тактики состоит в «демонстрации ненарочитой символической принадлежности к определенной социальной, статусной группе». Для реализации данной тактики характерны следующие языковые средства: фразеологизмы и устойчивые выражения «Мы-совместное», речевые формы установления контакта, связанные как с использованием обращений, так и с прямым призывом к реципиентам, содержащим в себе явное отождествление, следующая тактика дистанцирования – «отдаление», «отстраненность» от объекта и тактика создания позитивного образа реализуется при помощи формы глагола в будущем времени, «мы-совместное» [1].

Менеджер по рекламе и связям с общественностью как представитель сферы услуг должен ежедневно «торговать лицом». Искусство продвижения и способность чувствовать целевую аудиторию, в первую очередь, оценивается клиентом. Обращается

внимание на то, как специалист умеет преподнести себя, услугу, организацию, как он убедителен в процессе презентации коммуникационного проекта, на сколько он открыт, честен и коммуникабелен. Благоприятный имидж менеджера по рекламе и связям с общественностью в сознании рекламодателей повышает имидж и самой организации, а также вносит вклад в формирование ее публичного капитала, чем повышает общий уровень продаж и степени лояльности клиентов. Внешний имидж агентства и профессиональный имидж его менеджеров взаимосвязанные и взаимообуславливающиеся вещи. Таким образом, коммуникационное агентство опирается на коммерческими потенциал своих специалистов. А элементы профессионального имиджа его менеджеров – это неотъемлемая часть имиджа и культуры самого предприятия.

Возвращаясь к менеджеру по маркетинговым коммуникациям, еще раз за-акцентируем, профессиональные компетенции этих специалистов: они осуществляют связь со СМИ от лица человека или компании. Главной специализацией является позиционирование персоны или компании, развитие отношений между потенциальными существующими заказчиками и предприятием. В современном мире менеджеры по маркетинговым коммуникациям или релайтеры занимаются рекламой, PR-коммуникациями, брендмейкингом, маркетингом или имиджмейкингом. По сути, эти люди составляют новостные сообщения, которые непосредственно связаны с субъектом деятельности. Благодаря этому, в обществе должно создаваться положительное мнение о его работодателе. Специалисты по релайту создают безупречный образ компании или персоны. Во время работы, релайтеры имеют непосредственный контакт со СМИ. Они доносят до средств массовой информации те факты и события, которыми занимается субъект его деятельности.

В контексте всего выше сказанного, значительно детерминирует роль языковых средств в формировании имиджевой культуры менеджера по маркетинговым коммуникациям, указывая на необходимость использования данного инструмента в процессе взаимодействия коммуникатора и его целевых групп.

### Список литературы

1. Цветкова Е.Б. Языковая специфика текстов, политических речей Ангелы Меркель «Вестник Балтийского федерального университета университета им. И. Канта. 2013. Вып. 2. – С. 153–160.
2. Черднякова А.Б. Имиджевая культура, к генезису понятия. Научное развитие в европейских странах: новые концепции и современные решения. – Stuttgart: ORT Publishing, 2013. – С.119–121.
3. Шепель В.М. Имиджелогия: Секреты личного обаяния. – М.: Культура и спорт, 1997.

**ЧАСТЬ III.**  
**ЛИТЕРАТУРА И ИСКУССТВО НА РУБЕЖЕ СТОЛЕ-**  
**ТИЙ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**A comparative study of color making techniques in treatises  
of golzar-e-safa and ghanoon-o-sovar**

*Jokar Jalil, Mirzakhon Reza,  
Esfahan University of Arts, Iran*

**Annotation:** With regard to the importance of color in the art of book adornment, from visual or mystical principles, treatises have been written on this subject with different approaches and methods, the article analyses the similarities and differences between the most significant ones.

**Keywords:** treatise of Golzar-e-Safa, treatise of Ghanoon-o-sovar, traditional color making, book adornment.

One of the prominent and most important traditional arts in Iran is miniature. Color is one of the important elements and is a tool to express the artists' explicit and implicit ideas in different periods of the history of this precious art. In his artistic career, the miniaturist was supposed to make the color that he used from natural material. The two treatises that have argued the preparation method of the color are *Golzar-e-Safa* by *Seirafi* and *Ghanoon-o-sovar* by *Sadeghi BeikAfshar* that both are in verse and use educational literature.

In past centuries, while artists got professional in the art of painting, they had to learn how to make the equipment used in painting from natural material including brush, paper, canvas and paint. Therefore, they had to know the properties and preparation method of these material. The first attraction to a painting is its paint. It is one of the basic effective elements in miniature that by its use the artist, with aid from mystical concepts of paint, can express his ideology which is rooted in history and traditions. Since they had to extract paint from nature and minerals, they were faced a big challenge. Its preparation method was passed from chest to chest from master to learner.

Therefore, during the history several treatises have been written on construction and preparation of equipment and paint from natural material among which two are more impressive. The treatise of Golzar-e-Safa by Seirafi (1529) in 810 verses and Ghanoon-o-sovar by Sadeghi BeikAfshar (1589) in 136 verses. Each of them is noticeable in its kind in method of traditional color preparation which is in verse and uses educational literature. Thus, this study aims to identify the similarities and differences between the two treatises and point out Iranian traditional method of paint preparation.

Based on the study and comparison we made using educational literature and its applications, findings are reported below:

1. Golzar-e-Safa, with regard to its romantic approach and the use of romantic literature has made a relationship between romantic-educational literature and color making. Since Seirafi begins with pray to God and explains love as the reason of his work; while Sadeghi begins with his own biography which shows the Dionysus approach of Golzar-e-Safa as opposed to Apollo approach of Ghanoon-o-sovar.

2. Golzar-e-Safa includes the sections of : encouragement toward good handwriting and the properties of paper; while Ghanoon-o-sovar includes advising the son, properties of painting and making brush, holding the brush, painting and washing, definition of portrait and definition of painting of animals. It is concluded that Seirafi's approach was toward calligraphy and Sadeghi's was painting.

3. Seirafi explains coloring of the paper sequentially in the first half of his introduction. The coloring process is all by drowning the paper in color and makes spiritual colors while Sadeghi has more physical colors.

4. With regard to the process, timing and recommendations, Sadeghi's descriptions about solving gold and silver is more comprehensive than Seirafi.

5. One of the most important and dominant colors in book adornment is ultramarine blue. Seirafi has detailed explanations in Golzar-e-Safa which is one of the distinguished sections in his compilation. However, Ghanoon-o-sovar only touched on ultramarine blue in the section of making verdigris.

6. Another important section in both treatises is how to make vermilion in which each author has stated a different method. Seirafi suggests grinding cinnabar stone and Sadeghi recommends a chemical method which is the combination of sulfur and mercury.

7. One of the sections in which both authors agree on the same method is the preparation of verdigris. However, they differ in description of details, the combination of the sections and the procedures result in a comprehensive method in production of verdigris.

8. The section of making sefidabis one of the differences in two treatises. In Golzar-e-Safa, Seirafi explains the method of making tin white while in Ghanoon-o-sovar, Sadeghi takes sefidab from lead. Therefore, these sections can be considered sequential or parallel to each other.

9. Another similarity is the production of red spectrum including ruby red and [‘arusak] from lacquer which is extracted from coccus cacti. Thus, we can combine the usages of lacquer in both treatises to reach a comprehensive application.

10. At last, three factors of time, subject sequence and weight scale were studied. Based on the results shown in tables, Golzar-e-Safa has stated 30% more details about time than Ghanoon-o-sovar. About the scale of weight, volume, etc. Seirafi has presented approximately 70% more details. Seirafi has also a well-sequenced order of subjects and sections compared to Ghanoon-o-sovar.

11. It can be concluded that Seirafi’s Golzar-e-Safa is more precise and complete than Ghanoon-o-sovar, however, it can be a complementary source to Golzar-e-Safa to reach a precise and comprehensive text in traditional color making. Finally, with regard to this study, conducted studies and obtained results so far about these two treatises and traditional color making, other research can be carried out from different aspects which can be helpful for the researchers in this field.

### **Literature**

1. Aghili-e-Alavi-e-Khorasani-e-shirazi.m.n. 2008, *Makhzan-ol-advieh*. Revised by Mohammadreza Ardakani
2. Amid, H. 2009, Persian Dictionary of Amid (1<sup>st</sup>ed.). Ashja’
3. Azhand, Y. 2007, *Sadeghi Beik Afshar*. Tehran, Amirkabir
4. Azhand, Y. 1995, Tabriz (Qazvin & Mashhad) School of Persian Painting. Tehran, Farhangestan Honar.
5. Azhand, Y. 2000, *Formation of Saffavi Method*. Sayeh Tuba “The Compilation of the First Biennial”.
6. Binion, L. & Wilkinson G. 2004, History of Painting in Iran translated by Mohammad Iranmanesh (3<sup>rd</sup>ed.). Tehran, Amirkabir.

7. Brown, A. 1982, *History of Literature of Iran* translated by FathollahMojtabaie (3<sup>rd</sup>ed.). Tehran, Morvarid Publications.
8. Daneshpazhooch, M. T. *The Narration of the Letters of Calligraphers and Artists*. Tehran, 86-87(8).
9. Falsafi, N. 2012, *The Life of Shah Abbas I (1<sup>st</sup> ed.)*. Tehran, Negah Publications.
10. Farieh, R. D. 1995, *Persian Arts. Translated by ParvizMarzban (1<sup>st</sup>ed.)*. Tehran, FarzanRuz Publications.
11. Hosseini, M. 1999, *Iranian Painting (1<sup>st</sup>ed.)*. Tehran, College of Art, Research Center of University of Art.
12. Jokar, J. 2010. *Methods of Color Making within the Scope of Art and Painting (2<sup>nd</sup> ed.)*. Tehran, FarhangestanHonarJomhuri.
13. Karimi, A. 1964, *Different Methods of Persian Painting*. 20(2), Tehran, HonarvaMardom.
14. KarimzadehTabrizi, M.A. 1997, *The Life and Works of Ancient Persian Artists*. Tehran, Mostofi Publications.
15. Kerry Welsh, A. 2005, *Persian Painting; Paintings of Saffavi Period*. Translated by AhmadrezaErtegha. Tehran, FarhangestanHonar.
16. Khazaie, M. 2012, *The School of Persian Painting of Qazvin in Saffavi Period; A Modern Revolution in Iranian Designing*, vol. 173, Tehran, Monthly of Art.
17. Khazaie, M. 1989, *Elixir of Painting (1<sup>st</sup>ed.)*. Tehran, Art Center of Islamic Propagation Organization.
18. Mile Heravi, N. 1993, *Book Adornment in Islamic Civilization*. Mashhad, Astan-e Ghods-e Razavi.
19. Monshi, 1987, Ghazi Mir Ahmad Qomi, *GolestanHonar* revised by Ahmad SoheiliKhansari, Tehran, The Library of Manoochehri.
20. Pakbaz, R. 2004, *Painting in Iran from Past to Now (3<sup>rd</sup>ed.)*. Tehran, Zarrin&Simin
21. Pakbaz, R. 2001, *The Encyclopedia of Art, Painting, Sculpture and Graphic*. Tehran.
22. Sadeghi Beik, No.3616, *Whole Works of Sadeghi*. Handwritten Version of National Library of Tabriz.
23. Sharifi, M. R. 1989, *The Study of Wall Decoration in Saffavi Period in Isfahan (BA Thesis)*. Pardis Educational Complex, Isfahan.
24. Sheikhi, Sh. 2014, *The study of "Golzar-e-Safa" by Seirafi*. Isfahan University of Art, MA Thesis.

25.Zaki, M. H. 1941, *Industries of Iran (After Islam)*, AlimohammadKhalili (1<sup>st</sup> ed.), Eghbal.

## **Образ айяров-рыцарей в народном романе «Искандар-наме»**

*Р.К. Восиева*

*Таджикский государственный институт языков  
им. Сотима Улугзода, Республика Таджикистан*

**Аннотация:** Данная статья посвящена исследованию народного романа «Искандар-наме», который является величайшим романом иранских народов средневековья. Автор статьи исследуя идейно-художественные особенности данного произведения, определяет, что идейно-содержательная основа данного произведения исламизирована, и в основном имеет религиозный характер. В «Искандар-наме» также важное значение придаётся образам героев-храбрецов, которые сыграли важную роль в завоеваниях Искандара, в защите интересов его государства, в борьбе против многочисленных врагов.

**Ключевые слова:** Искандар, Искандарнаме, роман, источник, сказание, литературоведение, содержание, ислам, миф, рыцари, образ, завоевание.

**Abstract:** This article is devoted to the exploration of folk novel «Iskandar-Name», which is the greatest affair Iranian peoples of the Middle Ages. The author of the article exploring the ideological and artistic features of the work determines that ideological and substantive framework of the works is Islamized, and is essentially religious in nature. In «Iskandar-name» the importance attached to images of brave heroes, who played important role in Iskandar's winning, to defense interest of its state, against numerous enemies.

**Keywords:** Iskandar, Iskandarnoma, manuscript, fable, secretary, literary scholar, legend, meaning, Islam, story, idea, form.

«Искандар-наме» является величайшим романом иранских народов средневековья и занимает достойное место среди прозаиче-

ских произведений таджикско-персидской литературы. Личность Искандара (Александра) и его всемирная слава – не новая тема в персидской литературе. На эту тему уже почти двадцать четыре века ведут споры и пишут произведения почти все народы мира. Поэтому мастера слова всего мира, каждый в силу своих способностей, мировоззрения и миропонимания, использовали вечный образ Искандара. Тема исторической и художественной личности Искандара получила такое распространение, что вобрала в себя греческие, латинские, древнееврейские, арабские, сирийские, армянские, персидские и др. корни. Поэтому исследование и анализ упомянутой темы может быть безграничным.

Исследование романов об Александре – «Искандар-наме» – в литературоведении и иранистике началось в конце XIX века и продолжается до настоящего времени.

Образ Искандара привлекал внимание выдающихся персоязычных поэтов средневековья и некоторых вдохновлял сочинять отдельные свои произведения о нём. На основе персидских преданий «Искандар-наме» прежде всего написано «Шах-наме» Фирдоуси [6]. Известный учёный и востоковед Е.Э. Бертельс, считающийся знатоком творчества Фирдоуси и Низами и посвятил более десятка своих исследований им, утверждает: «Искандар в изображении Фирдоуси не представляет собой какого-то исключительного явления. Он не идеал справедливости и не злой тиран, он просто один из многих властелинов Ирана, которому выпало на долю совершать необычные походы» [1. С. 304]. История Искандара в «Шах-наме» – это уже сложившаяся её версия иранского направления, т.е. Фирдоуси принял народную версию о персидском происхождении Искандара. Он является одним из царей Ирана, совершавшим необычные походы. Он не является идеальным царём, его образ не используется и в дидактических целях, а повествование Фирдоуси об Искандаре более близко к его историческим источникам. Можно смело утверждать, что Искандар у Фирдоуси – царь-убийца, несправедливый правитель и гибель его предрешена с точки зрения исторической правды и политической философии того времени. Проработка всех материалов об Александре привела Фирдоуси к такой оценке, и, этим проявил верность историческим свидетельствам.

Низами считается вторым поэтом после Фирдоуси, обратившимся к теме Искандара. В таджикско-персидской поэзии пер-

вой и наиболее полной является поэма «Искандар-наме» Низами (в объеме 6810 бейтов), в которой центральным образом является Искандар [5]. И по объему, и по значимости его поэма превосходит «Шах-наме» Фирдоуси. За ним следуют известная поэма Амир Хосрова Дехлеви, «Зерцало Искандара» (2; 4450 бейтов) и Абдуррахмана Джами «Книги мудрости Искандара» (3; 1315 бейтов); Интерес Джами к этой теме воплощен в художественный образ справедливого царя Искандара как назидание современным ему правителям. Здесь можно присоединиться к мысли Е.Э.Бертельса, который подытожил высказывания об образе Искандара, приведенные в произведениях X-XV вв. в трех аспектах: а) завоеватель; б) царь-философ; в) пророк [1. С. 409].

Наряду с вышеупомянутыми поэтическими произведениями существуют и прозаические «Искандар-наме». Дастан об Искандаре в течение многих столетий был одним из популярных произведений народной литературы на персидском языке. По имеющимся сведениям, он существовал ещё в досаманидскую эпоху и продолжал пользоваться популярностью вплоть до начала XX века. Народный роман «Искандар-наме» являясь величайшим романом иранских народов средневековья, занимает достойное место среди прозаических произведений нашей литературы.

Вариант, послужившим источником нашего исследования, содержит художественное изображение – жизнеописание Искандара, которое состоит из 7 томов и 254 отдельных повествований. Эта книга была издана в 1939 году в Иране и содержит 662 страницы, в текст книги также включены миниатюры с изображением Искандара и отдельные эпизоды из его военных походов [4].

В предисловии к книге не указывается имя автора, время и причины её создания; и только в седьмом рассказе впервые упоминается имя Манучехра Хакима, как равия (сказителя), собирателя или составителя данного произведения. Из этого вытекает, что «Искандар-наме» написан мудрецом Манучехром Хакимом, и далее его имя упоминается многократно в текстах: «Автор второго тома мудрец Манучехр так повествует...» [4. С. 86]. «Автор четвертого тома мудрец Манучехр рассказывает, о родоначальнике айяров (рыцарей) и воспитаннике дома счастливого правителя...» [4. С. 19]. Таким образом в начале каждого тома упоминается автор. Хотя исследователи по истории таджикско-персидской литературы не при-

водят писателя под таким именем, однако не вызывает сомнения то, что он является составителем этого очень объёмного романа.

Относительно равиев-сказителей, – как известно, развитие городской жизни в Иране и Средней Азии в раннем средневековье (9-10 вв.) способствовало усилению внутриклассовых контактов городского населения в различных сферах материальной и духовной деятельности. Жители города ближе узнавали друг друга. Близкие общественные отношения способствовали тому, что члены определённых социальных групп стали яснее представлять свои общие интересы, вкусы, образ мыслей. Тесные взаимоотношения порождали формы коллективного творчества. Одной из форм коллективного творчества было образование института профессиональных сказителей (достонгу, киссахон, рави) и постоянной аудитории, которые взаимодействовали и обуславливали друг друга. Сказители, наиболее авторитетные из которых имели свою школу, собирали легенды, предания, обрабатывали и записывали их краткое содержание. Впоследствии эти записи дополнялись подробностями устного сказа. С течением времени они обрастали новыми деталями, эпизодами расширялись. Так возникла обширная по объёму и разнообразная по жанровой форме прозаическая литература на языке фарси – коллективное творение многих поколений профессиональных сказителей.

Одним из основных видов этой литературы, которая в современной литературоведческой науке стала называться «народной литературой», являются дастаны. Дастан об Искандаре – «Искандар-наме» – можно считать одним из популярных произведений народной литературы на персидском языке.

Анализ и содержание данного памятника показывает, что составителем или автором, т. е. Манучехром Хакимом, соблюдается свойственная средневековой прозе форма обрамления (рассказ в рассказе). Несмотря на то, что события и действия происходят в 254 отдельных рассказах и, на первый взгляд, каждый из рассказов кажется самостоятельным, однако образ центрального героя – Искандара – является связующим звеном между отдельными рассказами.

Роман «Искандар-наме», наряду с героическим характером своего содержания, имеет религиозную и дидактическую проблематику.

Хотя центральным героем народного романа «Искандар-наме» является Искандар, этот образ совершенно отличается от истори-

ческого Александра Македонского и других его художественных образов в поэтических и прозаических произведениях персидской литературы.

Наиболее важное отличие упомянутого романа от одноимённых прозаических и поэтических произведений таджикско-персидской литературы заключается в том, что двигательной силой и основой всех политических и захватнических планов эмира, их исполнителями в романе являются айяры-рыцари. Поэтому в романе «Искандар-наме» с начала и до конца действует огромное множество положительных и отрицательных айяров-рыцарей, связанных между собой различными отношениями, живущими то в обстановке дружбы и мира, то в обстановке конфликтов и противоречий. Поэтому сюжет этого «Искандар-наме» всецело отличается от сюжетов других персидских поэтических и прозаических книг об Искандаре. Искандар этого произведения не исторический Искандар и не Искандар, созданный персидскими поэтами, а это Искандар, всецело связанный с традициями и жизнью рыцарей, который живет по их законам и самоотверженно предан им. Искандар здесь хоть и царь, но его внешняя и внутренняя жизнь больше схожа с жизнью айяров-рыцарей. Уже во втором сказании первого тома произведения «Поход Искандара с целью разрушения чар Джамшида и захвата дворца Джамшида» мы видим в его поведении элементы действия айяров. Дальше Искандар во всех своих завоевательных походах в другие государства рядом с собой имеет профессиональных айяров-рыцарей. Как у могущественного и независимого правителя у Искандара сотни, тысяча слуг, советников, но в большинстве случаев при планировании политических и социальных походов, он больше всего прислушивался к советам и суждениям айяров. Поэтому духовное содержание образа Искандара, как выразителя высших идей бесстрашного и мужественного общества рыцарей, проявляется во всех главах произведения.

Как видим, во дворцах правителей разных государств действуют айяры-рыцари, ученики, подмастерья и их поклонники, занимая третье место в иерархической лестнице феодального общества, т. е. после царя и визиря: царь – визирь – айяр, и такую ступенчатость и градацию мы наблюдаем во всём романе. Удивительно, что рыцарство представлено и в женских образах. Как видим, народный роман не обошёл стороной образ женщин-воительниц, женщин,

участвующих в политической и социальной жизни общества тех времён может служить отдельной темой для исследований.

Анализ «Великой Искандар-наме» показывает, что его автор сам является представителем общества рыцарей, потому что сюжетная линия произведения выявляет это. Для автора Искандар – человек, болеющий с ним одними думами и мыслями, наделённый всеми добродетельными и прекрасными качествами. Успехи Искандара в завоевании мира в этом сочинении всецело зависят от действий, сочувствия и участия рыцарей. Поэтому в авангарде всех военных походов Искандара идут айяры-рыцари. Эти айяры с одной стороны разведывают для него систему управления противной стороны, с другой, испытывают на себе силы и планы, направленные против Искандара.

В заключении можно сделать такие выводы, что содержание и идеи данного дастана в общем далеки от исторической действительности и реального жизнеописания Искандара-Александра. Идеино-содержательная основа произведения исламизирована, и в основном имеет религиозный характер. В «Искандар-наме» важное значение придаётся образам рыцарей, героев-храбрецов, или айяров, которые сыграли важную роль в завоеваниях Искандара, в защите интересов его государства, в борьбе против многочисленных врагов. Народный роман «Искандар-наме» – является величайшим романом иранских народов средневековья, бесценным источником изучения социальной жизни тех эпох, обычаев, морали, нравов, бытовой и материальной культуры сообществ.

### Список литературы

1. Бертельс Е.Э. Наваи и Джами. Роман об Александре и его главные версии на Востоке – М.: Изд-во Наука, 1965. – 499 с.
2. Дехлеви, Амир Хосров. Аинайи Скандалист. Составление критического текста и предисловие Мирсаидова Дж.- М.: Наука, 1977. – 314 с.
3. Джамии Абдуррахман, Книга мудрости Искандара, пер. В. Державина. – Сталинабад, 1949. – 124 с.
4. Искандарнома в 7 томах. Тегеран: проспект Носир Хосрова, 1318/1939 – 662 с. (на перс. яз.)
5. Низами Гянджави Искандер-наме. Поэма / пер. с фарси К. Липскерёва. – Баку: Язычи, 1983. – 998 с.

6. Фирдоуси. Абулкасым. Шах-наме. – Душанбе: Ирфон, 1964. – Т. 1. – 467 с; Т. 2. – 319 с; Т. 3. – 526 с; Т. 4. – 406 с. (на тадж. яз.)

## **История развития идей гуманизма в творчестве бухарских жадидов конца XIX–начала XX вв.**

*Д.Х. Гадоев,  
Бухарский государственный университет,  
Республика Узбекистан*

**Аннотация:** В данной статье анализируется история развития гуманизма народов Средней Азии в конце XIX и начале XX века и характеризуется на примере жизни и творчества Абдурауфа Фитрата.

**Ключевые слова:** гуманизм, человеколюбие, джадид, культура, любовь к Родине, формирование, демократическое движение, прогресс.

**Abstract:** This article analyses the history of the development of humanism of the peoples of the Middle Asia at the end of the XIXth century which is characterized through the example of life and creation of Abduraufa Fitrat.

**Keywords:** humanism, humanity, djadid, culture, love of country, formation, democratic movement, progress.

Преобразовательные процессы, охватившие бывшие советские республики Центральной Азии после обретения ими подлинной национальной независимости и политического суверенитета, привели к значительным изменениям в интеллектуальной сфере, обращению к истинно национальным истокам, активному изучению истории их народов. Правдивую историю рассматриваемого региона невозможно представить без объективного исследования вопросов джадидизма, оказавшее большое влияние на рост национального самосознания народов Бухары и Туркестана в конце XIX – начале XX вв.

Общественно-политическое, национально-патриотическое и демократическое движение джадидов, по своей исторической зна-

чимости весьма прогрессивное явление для среднеазиатских народов, охватывало, главным образом – Бухару, Самарканд, Худжанд, Ташкент, Фергану, Коканд, Хиву, Андижан и другие крупные города. Основатели и активные участники среднеазиатского джадидизма – Махмудходжа Бехбуди (1875-1934), Мунаввар Кори Абдурашидханов (1878-1931), Садриддин Айни (1878-1954), Абдулвохид Мунзим (1875-1934), Сиддикии Аджзи (1864-1927), Ахмаджон Хамди (1875-1937), Мукамил Бурханов (репрессирован в 1937г.), Мирзо Сиродж Хахим (1877-1914), Абдукодир Мухиддинов (1892-1934), Абдукодир Шакури (1875-1943), Абдулло Авлони (1878-1934), Саидахмад Васли (1869-1925), Файзулло Ходжаев (1896-1938), Хомидходжа Мехри (убит в 1918г.), Кори Юлдош Пулотов (1890-1965) и многие другие, составившие костяк местной национальной интеллигенции, целиком и полностью отдавали свой жизненный опыт и творчество делу развитие идеи гуманизма.

В данной статье мы показываем историю развития гуманизма у жадидов-бухарцев в конце XIX и начале XX века на примере творчества Абдурауфа Фитрата.

Абдурауф Фитрат родился в Бухаре, в семье мелкого торговца и путешественника. Окончил квартальную школу и известное бухарское медресе «Мир Араб». В 1904 г. совершил паломничество в Мекку. До 1913 г. учился в Стамбульском университете. По возвращению в Бухару был хранителем библиотеки бухарского эмира. Литературную деятельность начал еще в годы зарубежной учебы. Писал под псевдонимом Фитрат (Фитрет). Его произведение «Мунозара» было издано в 1909 г. в Стамбуле. В 1910-х г. были изданы его произведения «Сайха», «Баёноти сайёхи хинди (Рассказы индийского путешественника)», «Рахбари нажот», «Оила», «Бибижон», «Мавлуди шариф», «Або Муслим». Абдурауф Фитрат был одной из наиболее активных фигур культурно-просветительского движения джадидов. Участвовал в организации новометодных школ, создал для них ряд учебников.

Перу Фитрата принадлежат драмы «Гробница Тимура», «Огузхан», научные произведения: «Тилимиз», «Узбек тили сарф китоби», «Узбек тили нахв китоби», «Шеър ва шоирлик», «Адабиёт коидалари» «Аруз хакида», научные трактаты посвященные «Девону луготит турк», «Мукаддимат ул-адаб», «Кутадгу билиг», «Хибат ул-хакоик». Фитрат – автор статей о жизни и творчестве

Ахмада Яссави, Алишера Навои, Бабура, Мухаммада Солиха, Машраба, Умархона, Турди, Фирдоуси, Омара Хайяма, Бедила, книги об истории ислама «Мухтасар ислом тарихи», трудов по истории узбекской литературы. Он собрал ценнейшую коллекцию старинных восточных рукописей, которая в 1934 г. поступила в Государственную публичную библиотеку в г. Ташкенте.

Широко известен Фитрат и как драматург, его перу принадлежат около пятнадцати пьес, часть которых составляют исторические драмы и трагедии. Особо следует отметить две пьесы Фитрата, сохранившиеся полностью.

Действие пьесы «Абдулфаизхон» (1924) разворачивается в XVIII веке в Бухаре. Главный герой Абдулфаизхон – глупый и трусливый хан. Для того, чтобы сохранить за собой власть, он последовательно уничтожает всех своих родственников и близких к престолу людей. Таким образом, Абдулфаизхон ослабляет государство, и вскоре иранский шах подчиняет и разоряет Бухарский эмират.

Фитрат показывает как насилие, трусость и нелюбовь к своей Родине приводят к трагедии целого народа, государства. Философский вывод, к которому приводит читателя автор, в единении народа, в преданности и любви к Родине. В противном случае любую страну ждет крах физический и нравственный.

В драме «**Арслон**» (1925) автор показал жизнь народа в эпоху Бухарского эмирата. Она пронизана высоким гуманизмом простых людей. Перу Фитрата принадлежит также повесть «Судный день» и целый ряд рассказов. К сожалению, многие прозаические произведения писателя до сих пор не переведены на русский язык.

Повесть «Мунозара» А.Фитрата перекликается с «Рассказами индийского путешественника», в которых говорится о социально-политическом, экономическом положении Бухары, о ее культуре и быте. Это произведение, незамысловатое в художественном отношении, дополняет «Мунозару». В центре повествования тоже новый герой, но иностранец, который наблюдает уклад жизни, быт бухарцев со стороны. Герой – мусульманин-индус, получивший европейское образование, – посетив Бухару, высказывает свое беспристрастное отношение к жителям великого города, когда-то славившегося своими культурными традициями, а теперь погрязшего в стяжательстве: «Ваши великие предки построили эти медресе для бедных, неимущих студентов-мулл, но люди, одержимые жаждой

наживы, ваши богатые ученые-преподаватели превратили священные кельи медресе в свой товар и доходами от него набивают свои несчастные желудки. Истинные же хозяева этих келий – нищие студенты – вынуждены ютиться где попало в жалких уголках мечети, питаясь черствым хлебом и сырой водой. Дела бухарских мулл-ученых постыдно далеки от веры, от богобоязненности». Герой-индус отличается от Фаранги. Он не только глубоко сочувствует народу, наблюдая социально-экономический упадок Бухары, бескультурье, тяжелое положение мусульман, но и критикует улемов с точки зрения просвещенного, гуманного сознания.

На конкретных примерах автор сумел показать жизнь старой и новой Бухары: «воспитавшая 400 тысяч ученых и разославшая их во все концы мира, она была владычицей таких могучих научных сил...». Автор указывает на тех, кто привел «этот посредник жизни всего Востока, при существовании всех этих средств к дальнейшей жизни всего Востока, при существовании всех этих средств к дальнейшей жизни, к полному упадку. Что же здесь удивительно-го?! Все обитатели благ сделались домами нескольких презренных, не знающих Бога узурпаторов и привели в кипение котел подлости и испорченности небольшого общества обжор». Несмотря на то, что Бухара некогда была одним из храмов науки, в описываемое Фитратом время она очень изменилась: « Медресе, школы, библиотеки – все есть у нас, но во всем своем городе мы не имеем ни одного серьезно образованного человека, который мог бы без ошибки прочитать и разъяснить нам не только страницу Корана или Хадиса, но даже два-три арабских стиха! О, Господи! Столько позора и бесчестия лишь на одно благородное племя!!!»

Фитрат не жалеет красок в описании «темноты народа»: «это народ, который, в то время, как у него отняли все права, почитает за достоинство класть свою голову под ноги расхитителям». Герой повести приходит в недоумение, когда узнает, что его собирается лечить невежественный лекарь, которому доверяют такие же невежественные люди. Образованного же называют «кафиром» и даже не ходят с ним по одной улице. Беседа героя с «лекарем» очень показательна:

- В Бухаре нет медресе, в котором изучали медицину.
- Ну, тогда у какого доктора вы учились?
- Я ни у кого не учился медицине.
- Так каким же образом вы сделались лекарем?

- По милости Божьей мой отец был великим лекарем, все его книги достались по наследству мне; постепенно читая их, я стал лекарем эмира.

- Но разве возможно, чтобы человек сделался врачом благодаря лишь медицинским книгам?

- Конечно! Если внимательно изучать медицинские книги, то вовсе не трудно стать доктором!

Устами своего героя автор как бы предостерегает людей от грядущих потрясений. Процветание и прогресс он видит в образовании, ибо только в цивилизованном государстве народ живет благополучно. Просветительские взгляды А. Фитрата на политику, мораль, культуру, образование не утратили своей актуальности и по сей день.

Творчество Фитрата было действительно многогранным. Почти двадцать пять лет, он вел активную деятельность в самых различных областях знаний. Например, как политолог он написал работу «Политика Востока»; как культуролог – «Шахматы на Востоке», «Узбекская классическая музыка и ее история», «Происхождение искусства», «Опера “Халима”»; как педагог – учебник по узбекскому языку, статью «Что делать со старыми школами?»; как философ – очерк «Бедил». Но наибольшие заслуги у Фитрата перед литературоведением. Он автор замечательных научных исследований, таких как «Общий взгляд на узбекскую литературу после XVI века», «Чагатайская литература», «Ахмад Яссави», «О дастане Фархад и Ширин», «Узбекский поэт Турды», «Машраб», «Фирдоуси», Навои как персоязычный поэт и его персидский диван «Фани» и многие другие. Узбекский народ помнит, любит и ценит творчество замечательного писателя Абдурауфа Фитрата. Яркое свидетельство тому – одно из первых постановлений независимой Республики Узбекистан от 25 сентября 1991 года, в котором Абдурауфу Фитрату за выдающиеся заслуги в развитии узбекской литературы была присуждена Государственная премия в области литературы им. Алишера Навои.

### Список литературы

1. Хошимов К. ва бошк. Педагогика тарихи. – Т.: Ўқитувчи, 1998.
2. Фитрат. Оила. Т: Маънавият, 2006.

## Отражение архетипа трикстера в русских народных сказках

*А.Ю. Киселёва*

*ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», г. Челябинск*

**Аннотация:** В статье описывается архетипический образ трикстера, его отражение в истории и в образах героев русских народных сказок.

**Ключевые слова:** трикстер, архетип, русские народные сказки, лиса, сказка, Юнг.

**Abstract:** The article describes the archetypal image of the trickster, his reflection in the history and the characters of Russian folk tales.

**Keywords:** trickster, archetype, Russian folk tales, Fox, fairy tale, Jung.

Пересмешник, трюкач, шутник, шут, «дурак» – всё это вторые имена трикстера, без которого жизнь людей была бы скучна и однообразна. Основатель аналитической психологии, К.Г. Юнг утверждал, что архетип проявляется как в личном, так и в коллективном бессознательном, но может быть представлен в сознании человека в виде совершенно разных образов, которые зависят и от культуры, к которой принадлежит человек, и от его личных представлений об окружающем мире. Сам архетип трикстера является одним из этнопсихологических инвариантов традиционной культуры [4. С. 18-26], и ему посвящено множество работ, в которых в большинстве случаев, авторы не всегда сходятся на одном мнении. Освещение проблемы архетипа трикстера и его отражении в культуре и искусстве нашло свое отражение в трудах К.Г. Юнга, Е.М. Мелетинского, Д.А. Гаврилова, П. Радина, Л. Хайда, а также в ряде статей Т.В. Платициной [9], Т.Н. Афанасьевой [2], Ю.Г. Хазанкович [12], и диссертациях Т.Н. Афанасьевой [3].

Само слово «trickster» в переводе означает: «обманщик, хитрец, ловкач». Производные формы этого слова: tricky – ненадежный, обманчивый, шаловливый, игривый, разодетый, нарядный; tricky – сложный, запутанный, мудреный, хитрый, ловкий, находчивый, искусный – в зависимости от контекста [8]. В русском языке для

отождествления данного понятия есть много слов-синонимов, здесь и: шут, скоморох, плут, обманщик, лицедей, дурак (или паяц). Все эти слова в той или иной степени отражают стороны трикстера.

Плуты, шуты и обманщики являются так называемыми архетипическими символами, и появляются в мифах самых разных культур. Льюис Хайд описывает трикстера как «разрушителя границ» [14]. Трикстер ломает установленные правила, путем хитростей или воровства, он может быть как хитрым и умным, так и глупым – уповая лишь на своё везение, или же может сочетать оба этих качества. Трикстер открыто издевается над властью и, как правило, является в образе мужских персонажей, любящих нарушать правила, хвастаться, и играть с людьми и богами. Однако мы можем привести в пример представительницу женского пола – Лису, которая часто фигурирует как центральный персонаж-трикстер в русских сказках.

Первым, кто рассмотрел архетипический образ трикстера и его эволюцию, был американский антрополог П. Радин, исследовавший первобытную мифологию североамериканских индейцев. Иррациональное поведение трикстера он представлял, как возможность выхода низменных страстей, не признанных моральными устоями племени и строя. Так, по словам Радина, в мифологии индейского племени Виннебаго присутствует мотив перехода трикстера в так называемого культурного героя, который стоит на более высокой ступени развития.

Понятие трикстер также было определено известным советским и российским филологом Е.М. Мелетинским через образ культурного героя: «Культурный герой и его комический дублёр – трикстер – центральные образы не только архаической мифологии как таковой, но и первобытного фольклора в целом» [7. С. 25–28]. Культурный герой – это «мифический персонаж», который добывает или впервые создаёт для людей различные предметы культуры, такие как огонь, культурные растения, орудия труда; обучает людей охотничьим приёмам, ремёслам и искусствам, вводит определённую социальную организацию и правила брака, магические предписания, ритуалы и праздники, а также участвует в мироустройстве [7. С. 25–28].

Также развивал тему трикстера и К. Г. Юнг. Когда он впервые ознакомился с образом трикстера, то последний напомнил ему

карнавальные традиции Средневековья, в которых чёрта называли «дураком от Бога». Также Юнг отмечал, что трикстер во многом схож с фигурой римского бога Меркурия (греческий бог Гермес), и с его характерными тенденциями к лукавству. По мнению Юнга, «дух трикстера» очень ярко обнаруживался в средневековую эпоху, главным образом выражался в празднике «Пир дураков», который в основном отмечали во Франции вплоть до XVI века. Юнг утверждал, что этот праздник давал волю более древнему, языческому слою сознания, которому свойственна необузданность, распутство и безответственность. Как мы знаем из истории, во время этого праздника даже священники выбирали архиепископа, епископа или папу и называли его «Папой дураков» (яркий пример из литературы – это избрание «Шутовского Папы», которое было описано В. Гюго в его романе «Собор парижской Богоматери», действие романа происходит в 1482 году). Все действия не ограничивались одним лишь зданием церкви, и широко распространялись по окрестным улицам, в том числе и главным площадям, на которых часто устраивались ярмарки.

Такие «мероприятия» существовали и в России. Так, например, основанный Петром I, «Всешутейший, Всепьянейший и Сумасброднейший собор» просуществовал не менее тридцати лет. Его устройство являлось пародией на иерархию русской православной церкви и римско-католической церкви. В нем были, например, дьяконы, попы, архиереи и др. У членов «собора» были особые одеяния, которые тоже представляли собой пародию на облачения священнослужителей: к примеру, вместо архиерейской панагии они носили флягу, а на митре «князя-папы» был изображен Бахус [11. С. 89–118].

Ярким примером плута и обманщика в русских сказках, который объединяет в себе все известные черты трикстера, в конечно же, является Лиса. Не зря она получила когда-то своё прозвище Лиса Патрикеевна, ведь как считают ученые, оно закрепилось за ней от литовского князя Патрикея Паримонтовича, жившего в XIV веке и посеявшего между новгородцами смуту и вражду и отличающегося своей хитростью и пронырством [6]. В Западной Европе складывался, начиная с XI в., эпос о Лисе Ренаре. Особую роль сыграл старофранцузский «Роман о Лисе» («Roman de Renart»). А затем в конце XII века появилась немецкая, а в середине XIII века

нидерландская переработка этой темы, послужившая источником для немецкого «Рейнеке-Лиса» («Reinecke-Fuchs»). Схожие циклы о Лисе известны и в Китае (эпос Ляо Чжая о «лисыих чарах» и вмешательстве ее в жизнь людей) и в Америке (Дж. Ч. Харрис «Сказки дядюшки Римуса»), где наряду с Братцем Кроликом участвует Братец Лис).

Символические значения, связываемые с Лисой в разных традициях, образуют единый и весьма устойчивый комплекс, о котором мы писали в начале нашей статьи. Так и во всех русских сказках Лиса старается обмануть, перехетрить и сделать для себя выгоду. Так, сказке «Лисичка-сестричка и Волк» она в начале обманывает недалекого мужика, который принял её за мёртвую, а тем временем, Лиса, сбрасывая всю рыбу с воза и сама сбежала. Но на этом её обман не заканчивается: она обманывает и Волка, существа намного больше и сильнее её, но как мы знаем не такого дальновидного. Последовав её советам, Волк начинает ловить рыбу своим хвостом, который за ночь замерзает в проруби. А более того, на Волка набрасывается баба с коромыслом. В это время Лисица не теряет время зря – она съедает всё тесто из квашни, но дабы избежать наказания и найти помощи, обмазывает голову тестом. В таком виде её находит Волк и опять, из-за своей глупости начинает ей помогать. Так и возникает известная фраза Лисицы «Битый небитого везёт». Также в данной сказке Лиса изменяет свой облик, подобно трикстеру, добываясь желаемого (обмазывание тестом). Изменение своего облика – неотъемлемая черта трикстера, которая объясняет его роль как злого духа и оборотня, колдуна и даже самого дьявола.

Русские сказки имеют огромный пласт сюжетов про то, как Лиса обманом, хитростью и коварством добивается своего и не несет за это наказание, во многом скрываясь за красивой внешностью и лестью к окружающим. Но есть и такие сюжет, где Лиса попадает впросак: сказки «Лиса и журавль», «Лиса и рак», «Как лиса летать училась», «Лиса, заяц и петух» и др. Также Лисица (как трикстер) часто соперничает с другим трикстером -животным, пользующимся особым престижем (медведь) или известностью (волк, заяц, петух). В сказке «Лиса и заяц» она соперничает практически со всеми вышеперечисленными животными, запугивая их. Так, например, в сказке «Лиса, заяц и петух» (всем более

известная по названию «Заюшкина избушка») Лиса отпугивает даже тех животных, которые превосходят её и по силе и по размеру (бык, медведь, собака).

Русские сказки во многом наполнены персонажами, исполняющими роль Трикстера, здесь и Серый волк с его чертами оборотня, который во всем помогает Ивану-царевичу – то Елену Прекрасную обернется, то в коня златогривого, то воскресит царевича (Иван царевич и серый волк). Здесь и полная противоположность – Емеля–Дурачок с его ленью и хитростью, и не без помощи волшебной щуки, который он становится женихом царской дочери (По щучьему велению). А также Иванушка-дурачок, который по случайности (и недалёковидности своих старших братьев) получает в награду от своего отца коня Сивку-Бурку (Сивко-бурко). Этих персонажей великое множество, так как народные сказки – это не просто фантазия, или переработка мифов, но это и своеобразное отражение реальности и отношение к ней народа. Роль трюкача и шута здесь двойка, так же, как и его природа: он и культурный герой и плут. Что приводит нас к выводу о том, что именно русская культура и литература учит нас тому, что в каждом человеке и существе так или иначе есть добро, пусть даже оно скрывается за десятками слоев лжи, обмана и притворства.

### Список литературы

1. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки: полное издание в одном томе. – М.: Альфа-книга, 2014. – 1088 с.
2. Афанасьева Т.Н. Интеграция архетипов плута и демона в образе Остапа Бендера // Вестник Челябинского государственного педагогического университета / Гос. обр. учр. в.п.о. «Челябинский государственный педагогический университет»; Вестник ЧГПУ. – Челябинск, 2008. – Вып. 6. – С. 131-141.
3. Афанасьева Т.Н. Литературная архетипика и мотививно-обратная система диалогии И. Ильфа и Е. Петрова : автореф. дис... канд. филол. наук. – Магнитогорск, 2009. – 186 с.
4. Гаврилов Д. Особенности традиционной культуры // Вестник Традиционной Культуры. –2004. – вып № 1. – С. 18-26.
5. Гаврилов Д.А. Трикстер. Лицедей в евроазиатском фольклоре. – М.: Социально-политическая мысль, 2006. –239 с.

6. Мифологический словарь / гл. ред. Е. М. Мелетинский. – М.: Большая русская энциклопедия, 1992. – 736 с.
7. Мелетинский Е.М. Культурный герой // Мифы народов мира: в 2 т.– Москва : Советская энциклопедия, 1982. .– С. 25-28.
8. Мюллер В.К. Новый англо-русский словарь. – М. : Русский язык, 2002. – 773 с.
9. Платицына Т.В. Архетип трикстера в зарубежных исследованиях // Вестник Бурятского государственного университета // Вестник БГУ. – Улан-удэ, 2013. – Вып. 10. – С. 151-154.
10. Радин П. Трикстер. Исследование мифов северо-американских индейцев с комментариями К. Г. Юнга и К. К. Кереньи. – Санкт-Петербург : Евразия, 1999. – 288 с.
11. Трахтенберг Л.А. Сумасброднейший, Всешутейший и Всепеньейший собор // Одиссей: Человек в истории / Рос. акад. наук, Ин-т всеобщ. Истории. – Москва: Наука, 2005, с. 89-118.
12. Хазанкович Ю.Г. Архетип волка в фольклоре и литературе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2009. – Вып. 4. – С. 177-183.
13. Юнг К.Г. Психология образа трикстера // Душа и миф. Шесть архетипов; пер. с нем. – Минск : Харвест, 2004. – С. 338-358.
14. Hyde L. Trickster Makes This World: Mischief, Myth, and Art. – New York : Farrar, Straus and Giroux, 1998.

## **Образная система колыбельных песен в англоязычной культуре**

*Э.В. Пономарева*

*ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный университет»,  
г. Челябинск*

**Аннотация:** В культуре каждого народа колыбельной песне придается огромное значение. Колыбельная помогает успокоить ребенка и более ясно осознать окружающую действительность, а также является фундаментом формирования речевых навыков. Вопросы взаимоотношения языка и фольклора являются в настоящее время актуальными в связи с тем, что древние представления о мире заложены в фольклоре и влияют на формирование и

отражение национального менталитета. Колыбельные интересны многими аспектами, однако в данной статье рассматриваются в основном образы колыбельных песен английского языка.

**Ключевые слова:** фольклор, колыбельные песни, английский язык, образ.

**Abstract:** In every culture of every nation a lot of importance is placed on lullabies. Lullabies help calm a baby down, become more aware of the reality and also are foundation of verbal skills development. The question of language and folklore is very topical nowadays, as the early vision of the world is encrypted in folklore and influences national character development. Lullabies (or cradle songs) are interesting in many their aspects, this article deals with the main symbols found in English lullaby songs.

**Keywords:** folklore, lullaby, cradle song, English language, symbol, character.

Колыбельные песни – уникальные произведения фольклора, а также авторские шедевры мировой музыкальной культуры, основной целью которых является успокоение ребенка, установление психологической взаимосвязи между мамой и малышом. Однако, кроме очевидной функции усыпления (успокоения) обладают множеством других функций. Так В.В. Головин в своей работе «Русская колыбельная песня: фольклорная и литературная традиция» выделяет кроме усыпительной функции, функцию охранительную, прогностическую и эпистемологическую.

В английском языке существует два понятия для обозначения колыбельной: «cradle song» и «lullaby» – комбинация двух лексем, – «lulla», происходящая от средне-английского «lollai», «lullay» и «bye», означающей прощание. Эти лексемы слились в одно слово в конце 1500гг. Существует также гипотеза (однако не доказанная) что слово обозначает «Lilith abi» «Lilith, go away» – «уходи Лилит» и возникло оно, когда Адам и Ева пытались изгнать Лилит из Эдемского сада [6].

Образная система колыбельных песен давно пробуждала к себе интерес ученых. По мнению исследователей именно образы колыбельных песен формируют у ребенка определенную модель восприятия мира. Одним из первых русских исследователей выделивших образы колыбельных является А. Ветухов, который в своей

работе «Народные колыбельные песни» описывал образы колыбельных песен, разделяя их на одушевленные и неодушевленные [2. С. 5]. В.П. Аникин в своей книге «Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор» выделяет мифологические смыслы колыбельной в связи с древними образами Сна, Дремы, Угомона. Другие образы, такие как кот, голубя-гуленьки, лисички, ласточки, как пишет автор, проявились в песнях позднего времени, при эволюции колыбельных песен, которая «состояла в утрате заговорно-заклинательных моментов». Такие образы он характеризует как «утратившие связь с поверьями и мифологией» [1. С. 89–93].

В своем исследовании «Детский поэтический фольклор» А.Н. Мартынова разделила колыбельные на 16 «тематических гнезд», в основе которых лежат «центральные образы или персонажи: сон, бука, котик – или лейтмотивы: пожелания ребенку сна, здоровья, смерти» [2. С. 6].

Достаточно подробно классифицирует персонажи колыбельных песен Л.Р. Хафизова, выделяя среди них четыре группы: группу антропоморфных образов сна, группу представителей животного мира, группу христианских образов и группу близких ребенку людей.

Исследователи русских колыбельных песен отмечают, что круг образов колыбельных песен достаточно узок: это ребенок, родители, домашние животные, антропоморфные образы Сна, Дремы, Угомона, Упокоя. Небогатый набор образов объясняется учёными ограниченностью восприятия ребёнка в силу его возрастных способностей [3. С. 34].

При изучении образной системы колыбельных английского языка нам удалось выявить и классифицировать несколько групп образов, классификация во многом схожа с предложенными исследователями классификациями образов колыбельных русского языка. В английском языке преобладающим является образ самого ребенка. Этот образ так или иначе существует почти в каждой анализируемой песне. В них образ малыша является главным образом, ему мать сообщает о своих мечтах, надеждах, планах, радостях и горестях. Образ ребенка характеризуют ласковые обращения матери к малышу (*mommies delight, baby, pretty baby, pretty darling, babe, my treasure, my little one, my precious art, my doll,*

sleepy head, my pride and joy,). В исследуемых колыбельных нам почти не встретились обращения к малышу по имени, в основном встречаются только общие ласковые обращения и только в словах нескольких колыбельных существуют пропуски, куда поющий песню ставит имя ребенка. Также нам встретилось несколько стихотворений, в котором обращаются к Джону (John, Johnny), долгое время это имя было одним из самых распространенных имен в англоязычной культуре, и скорее всего этот образ является общим для всех мальчиков, которым поется колыбельная.

Образ матери также занимает важное место в английской колыбельной лирике. Образ матери встречается практически так же часто, как и образ ребёнка, он тоже эмоционально положительно окрашен. В колыбельных говорится о том как рада мама появлению малыша. Мама показана в колыбельных песнях как очень заботливая, любящая и охраняющая от всех невзгод:

«...Said mommy loves you, // I wouldn't know what I'd do without you. // Said mommy loves you // I wouldn't know what to do if I was to lose you...»

«...I'm gonna raise you good. // Oh, you just wait and see...»

Наряду с образом матери встречается и образ отца, иногда он является поющим, «Hush thee, my babby, // Lie still with thy daddy, // Thy mammy has gone to the mill, // To grind thee some wheat, // To make thee some meat», иногда присутствует в песнях, в которых говорится о роли отца и матери, быте семьи, в таких пенях об отце поется как об охотнике, рыболове, добытчике: «Bye, baby bunting, // Daddy's gone a hunting, // To get a little hare's skin // To wrap a baby bunting in».

Часто встречаются в английских песнях религиозные образы: Святого Валентина «rose dreams are red like a new Valentine, la la lu, la la lu, // Little wandering angel fold up your wings for tonight»

Образ Бога: «..The Lord has promised good to me, // His word my hope secures. // He will my shield and portion be, //as long as life endures...»

Многие колыбельные песни напоминают молитву, поющий просит Бога защитить его и ребенка от невзгод и благодарит его.

Иисуса Христа: «...How sweet the name of Jesus sounds // In a believer's ear // It soothes his sorrows, heals his wounds // And drives away his fear...»

Чаще всего поющий колыбельную призывает Ангелов помочь успокоить и усыпить ребенка:

«Come, white angels, to baby and me; // Touch his blue eyes with the image of sleep». а также призывает их охранять покой малыша пока тот спит. Ангелов просят не допустить, чтобы какие-либо злые силы навредили малышу:

«...Bright angels around my darling shall stand. // They will guard you from harms, // You shall wake in my arms...»

«No forebodings should alarm thee, // They will let no peril harm thee // All through the night».

Животные – еще одна группа образов колыбельных англоязычной культуры. Овцы, ягнята и голуби в песнях иногда несут охранительную функцию: «Come, white doves, to baby and me // Softly whirr in the silent air». Чаще встречаются колыбельные, в которых поется, как взрослые животные заботятся о своих детях, охраняют их сон: «What can lambkins do, // All the cold night through? // Nestle by their wooly mother // The careful ewe. // What can nestlings do, // In the nightly dew? // Sleep beneath their mother's wing, // Till day breaks anew», «High in an oak tree, safe in a nest // Four tiny robin stake their rest // Mother beside them, sweetly they peep // Evening is falling. Go to sleep».

Также можно выделить не так часто встречающуюся, но яркую группу образов вымышленных персонажей – хранителей ночи и детского сна (dream-weavers): Одним из таких персонажей является Sandman – песочный человек, который согласно поверьям, сыплет заигравшимся допоздна детям в глаза волшебный песок, заставляя их засыпать.

«Here comes the sandman stepping so softly // singing the children to sleep everywhere // as he scatters the sand out of his hand // he whisper's gently»

Образ Песочного человека может иметь как положительную окраску – это доброе существо, успокаивающее шалунов и навевающее добрые сны, – так и отрицательную – это злое, враждебное существо, навевающее непослушным детям кошмары.

Еще один персонаж детских колыбельных знаком наверно каждому англоговорящему ребенку – это Wee Willy Winkey – малыш Вилли Винки (в переводе И.П.Токмаковой – Крошка Вилли Винки), родом из Шотландии. Это городской глашатай, указывающий

детям, что после восьми вечера наступает время сна. Вилли Винки смотрит в детские окна и проверяет, кто спит, а кто еще нет.

Также в более современных английских колыбельных встречается еще один образ: Man from the moon (Человек с луны), образ напоминающий человеческую фигуру или лицо человека при полной луне: «The Man in the Moon is a shepherd dear // And all the bright stars are his sheep // He watches and guards with a tender care // When you little ones are asleep»

В некоторых колыбельных упоминается образ фей, однако поющий не радуется их появлению, а наоборот прогоняет их прочь, часто приглашая вместо них ангелов: «Go away, little fairies... From our home now // Down come the pretty angels... // To our home now»

Для английских колыбельных характерен мир неодушевленных, отвлеченных понятий, таких как сон, небо и звезды. Однако часто можно встретить одушевленные образы звезд и луны, которую в песнях называют «Mother Moon», «Lady Moon», луна наделяется способностью слышать и видеть, заботиться о малыше в ночное время «I see the moon, // And the moon sees me», «Moon moon moon I can see // Moon moon moon you're taking care of me», «Full Moon, // Wash it all away»

Часто в традиционных и более современных колыбельных песнях возникает образ другого волшебного мира, мира снов: «You'll be in a sleepyland – // A place where dreamers love to go»

«Rock-a-bye, rock-a-bye, rock as we go // Into the Land of Sleep»

«Lights low, moon high // High up in the Sleepytime Skies»

Этот мир представляется ярким, красочным, добрым, миром где сбываются все мечты: «Somewhere, over the rainbow, way up high // There's a land that I heard of once in a lullaby // Somewhere, over the rainbow, skies are blue // And the dreams that you dare to dream really do come true», иногда волшебный мир снов ограничивается территорией одной лишь улицы: «Dream Street», «Hash-a-buuy street», это может объясняться неспособностью малыша в силу возраста и маленького опыта представлять большие пространства, волшебный образ строится с помощью понятного для малыша реального образа.

Образ колыбели (люльки) и детской кровати также является очень важным образом для колыбельных песен английского языка. Лягушка в колыбельной песне показывается не только часто, но

и весьма разнообразно, поющий описывает цвет колыбели, ее равномерное, успокаивающее покачивание, в колыбели малыш находится в безопасности, ему уютно и тепло: «Your cradle is green, // father is a nobleman, mother is a queen», «warm cradle» Forward and back, // The cradle she swings»;

В первом куплете популярной колыбельной «Rock-a-buy baby on the tree top // When the wind blows, the cradle will rock, // When the bough breaks, the cradle will fall, // And down will come baby, cradle and all», описывается, как ребенок укачивается на ветке дерева, ветка ломается и колыбельная вместе с малышом падает вниз, однако последующие куплеты убеждают ребенка в том, что он все хорошо, его любят и что с мамой он в безопасности. Существует несколько теорий происхождения строк этой колыбельной, самая распространенная говорит о том, что таким образом коренные американцы укладывали спать своих малышей, позволяя ветру качать колыбель, ребенок будучи высоко на дереве находился в безопасности от хищников [9].

Подводя итог можно сделать вывод, что колыбельным песням английского языка свойствен неширокий, но яркий ряд образов. Использование этих образов в колыбельных песнях несёт на себе несколько функций: введение ребёнка в окружающий мир, знакомство с национальной картиной мира народа, знакомство с первыми словами, и конечно же успокоительная.

### **Список литературы:**

1. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. – М.: Учпедгиз, 1957. – 240 с.
2. Головин В.В. Русская колыбельная песня в фольклоре и литературе. – М.: Гос. изд-во худ. лит., 2000. – 451 с.
3. Мухамадиева Д.М. Коммуникативное пространство традиционной колыбельной песни (на материале русских, татарских, украинских, казахских и немецких колыбельных песен Тюменской области): дис. ... канд. филол. наук. – Тюмень: Тюмен. гос. ун-т, 2006.
4. Пархоменко О.В. Семантико-структурные особенности колыбельных в русской и англо-язычных культурах // Иноязычное образование в 21 веке: сб. ст. по материалам международной науч.-практ. интернет-конференции. – Тобольск, 2008. – С. 117-120.

5. Простые колыбельные на английском: URL.: <http://pesochnizza.ru/english/prostye-kolybelnye-na-anglijskom#ixzz44aOZReBq>
6. Lilith, Adam and Eve, Nephilim and Children's lullaby: <http://nephilim.blogspot.ru/2013/12/lilith-adam-and-eve-nephilim-and.html>
7. Lullaby! Heart-songs for baby and mama. New York : A. D. F. Randolph & Co., c1870. BLOCH 702. URL.: <http://www.hymnary.org/hymnal/LHBM1870>
8. Lullaby-land : songs of childhood / by Eugene Field; selected by Kenneth Grahame; and illustrated by Charles Robinson. New York : Charles Scribner's Sons, c1897. BLOCH 756.
9. Rock-a-buy baby: [https://en.wikipedia.org/wiki/Rock-a-bye\\_Baby](https://en.wikipedia.org/wiki/Rock-a-bye_Baby)

## **Минарет калян бухары и его орнаментальные ярусы из жженого кирпича**

*Д.И. Мамурова  
Бухарский государственный университет,  
Республика Узбекистан*

**Аннотация:** В статье проанализированы как из поколения в поколение передавались секреты культовых сооружений Узбекистана. Украшением Бухары которой является древний минарет Калян – «Великий минарет». Минарет Калян Бухары зрелищно красивый и неповторимый. Основание его выходит из рамок инженерно-технического прогресса в область формообразующих и образных качеств: вырабатываются приемы фигурных кирпичных кладок, кирпичный узор постепенно завладевает фасадами.

**Ключевые слова:** минарет, архитектурные шедевры, искусство, башня, геометрические фигуры, рисунок, жженный кирпич.

**Abstract:** The article analyzes how from generation to generation, passed secrets of the religious buildings of Uzbekistan. The decoration is the ancient Bukhara the Kalyan minaret – the «Great minaret». The Kalyan minaret of Bukhara spectacularly beautiful and unique. The grounds that it is out of the scope of the engineering-technical progress

in the area of formative and imaginative qualities: develop techniques curly masonry; brick pattern gradually takes hold of the facades.

**Keywords:** the minarets, architectural masterpieces, art, tower, geometric shapes, drawing, burnt brick.

Следует отметить, что постройки средневекового периода наиболее многочисленны и малоизученны. Изучение их, с привлечением современной технологии и новых оригинальных методик исследования, позволит создать условия для новых потенциальных научных открытий и даст возможность показать уникальность и своеобразие архитектурных форм культовых построек для восприятия и созерцания архитектурных шедевров прошедших эпох.

Древние города Узбекистана – Бухара, Самарканд и Хива среди городов Центральной Азии поистине являются городами-реликвиями.

Древняя архитектура, культура и искусство зодчества наших предков была настолько высокой, своеобразной и неповторимой, что и теперь пробиваясь через несколько веков, удивляет нас также, как удивляла современников. Одна из основных особенностей зодчества древних городов Центральной Азии – это синтез архитектуры и изобразительного искусства.

Из поколения в поколение передавались секреты художественного оформления жилых, общественных и культовых сооружений Узбекистана. В Бухаре минарет «Калян» в комплексе с ансамблем мечети «Пои Калон» и медресе «Мири-Араб».

Пои-Калян – «Подножие Великого» (рис. 1). Так называется соборная мечеть Бухары, украшением которой является древний минарет Калян – «Великий минарет». Минарет Калян – один из самых выдающихся сооружений подобного рода на мусульманском Востоке. Его использовали не только в качестве башни при мечети, откуда азанчи призывал мусульман на молитву, но и в качестве дозорной вышки – с него видны все окрестности города.

Минарет облицован обожженными керамическими плитками, выполненными в виде различных геометрических фигур – квадрата, круга, полукруга, треугольника, зигзага. Почти посередине минарет опоясывает арабская надпись, выполненная старинной вязью – так называемым куфическим письмом (рис.2). Эта надпись больше походит на орнамент. Вторая подобная надпись, вы-



Рис. 1



Рис. 2.

полненная на голубых изразцовых плитках, проходит под самым основанием фанаря.

Минарет Калян – один из самых первых памятников Средней Азии, в оформлении которого были использованы цветные изразцы.

Этот великан имеет высоту около сорока семи метров, основа-

ние уходит в землю на глубину десяти метров. Минарет Калян был сооружен целиком из жженого кирпича. Его мощный, слегка суживающийся кверху ствол, завершается цилиндрическим фонарем-ротондой с шестнадцатью сквозными арочными проемами. Диаметр у цоколя составляет девять метров, у основания фонаря он равен шести метрам. Основание фонаря и его завершение оформлено сталактитами. Первоначально высота минарета достигала пятидесяти метров, так как над фонарем было еще одно звено, от которого сохранился лишь центральный стержень.

Вся поверхность минарета Калян расчленена орнаментальными ярусами из жженого кирпича и бирюзовых глазурованных кирпичиков. На одном из нижних ярусов обозначен год завершения строительства – 1129 и имя правителя Бухары Арсланхана. На утраченном в результате реставраций верхнем фризе можно было прочесть имя зодчего Бако, могилу которого местные жители указывают среди домов соседней махалли.

Две нижние полосы на стволе минарета выложены приемом «маудж» (рис. 3), выше идет в основном «моокля». В двух вариантах мелкое плетенье, напоминающее решетки из упрощенных меандров (рис. 4); однако рисунок, как нетрудно заметить, представляет собой косо расположенные буквенные сочетания. Ближе к середине ствола – два других варианта плетений более крупного рисунка (рис. 5). Они напоминают щипец главной арки мечети



Рис. 3.



Рис. 4.



Рис. 5.

Намазгах, где мы отмечали узор с буквенными начертаниями (имена пророка и первых четырех халифов). Здесь же схожий мотив носит чисто орнаментальный характер (фигуры, вписанные друг в друга).

В верхней части минарета рапортное повторение западающих прямоугольных крестов; над ними и в надцокольной части – ромбы в двух вариантах чередования фигур (рис.6). Еще выше, под голубой лентой надписи, проходит

крупнорельефный пояс из прямоугольных звезд, соединенных тягами. Надписи с датой на минарете Калян датируют голубую поливу началом XII века. Кроме того, как показало наблюдение Н.С. Гражданкиной, здесь, как и в среднем узгентском мавзолее XI века, наличествует красный лак (охра на растительном масле). Им были покрыты вся кладка и швы. Это также усиливало целостность восприятия формы и узора. Минарет Калан в окружении более поздних сооружений кажется несколько

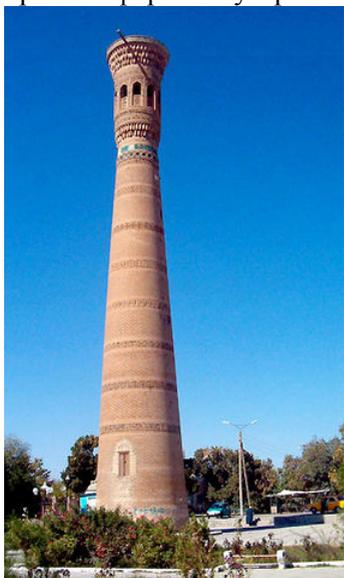


Рис. 6.

несколько тяжелым и грузным. Вероятно, это бросалось в глаза и его современникам. Монументализм форм принадлежал прошлому. Мастера XI—XII веков стремились больше к его преодолению. Облегченные конструкции из жженого кирпича требовали более легкого, изящного рисунка. Может, поэтому воздвигнутый 70 лет спустя минарет в Вабкенте «бросил вызов» минарету Калян своим необычным порывом узкого ствола ввысь.

Минарет в Вабкенте (рис.7) (1196–1198), близкий минарету Калян, отличается от него по убранству. Своими масштабами и гармоничностью это два бухарских минарета на века опре-



Рис. 7.

делили значение и статус минаретов в Среднеазиатской архитектуре, как необходимых символов исламской культуры.

Минарет Калян Бухары зрелищно красивый и неповторимый, как реликвии сооружения древних городов вдохнув в них палитру нового воплощения средствами искусственного освещения и элементов архитектуры.

Рассмотренные нами, с точки зрения, регионально сохранившиеся минарет, как культовые постройки

прошлых эпох, имеют ярко выраженные локальные особенности, придающий памятника самобытный, узнаваемый характер. В созданных произведениях зодчих сохранилось вдохновение и дух, дошедших до наших времен, в которых неизменно видно и присутствуют – польза, прочность и красоты орнаментов.

### Список литературы

1. Салимов А.М. Сохранение и использование памятников архитектуры Узбекистана. – Ташкент: Изд-во «Фан», 2009.
2. Пугаченкова Г.А. Музей под открытым небом. Ташкент: Изд-во «Литературы и искусства имени Гафура Гуляма», 1981.
3. Азимов И.М. Архитектура Узбекистана XVIII нач – XX вв. Традиции и локальные особенности: автореф. дис. ... д-ра архитектуры. – Ташкент, 1999.
4. Средняя Азия. Архитектурные памятники IX–XIX веков (фотоальбом). – М.: Изд-во «Планета», 1985.

## Роль орнамента в декоративно-прикладном искусстве узбекистана

*А.С. Мусинова*

*Бухарский государственный университет*

**Аннотация:** В данной статье говорится о роли орнамента в декоративно-прикладном искусстве, а также даётся характеристика разновидностям орнаментов.

**Ключевые слова:** орнамент, мастер, декоративно-прикладное искусство, узор, цветок, домашняя утварь, симметрия, композиция, рукопись.

**Abstract:** The following article tells about the role of the ornamental pattern in the decorate applied arts, as well as the characterization of varieties of the ornamental patterns is given.

**Keywords:** the ornamental pattern, master, the decorate applied art, tracery, flower, utensils, symmetry, composition, manuscript

Узбекистан – страна с необыкновенно талантливым народом, а талант и мастерство, умноженные на многие века славной истории и дают в итоге, те шедевры народного творчества, которые не дадут позабыть о своих корнях, своей культуре и своем неповторимом этносе.

Из поколения в поколение народные мастера декоративно-прикладного искусства передают своё умение подрастающей молодёжи. На протяжении многих веков народные мастера создавали удивительные изделия для домашнего обихода, украшения для женщин и интерьера, одежду и ткани, оружейные принадлежности.

Творения узбекских мастеров издавна славились далеко за пределами родины и продолжают вызывать интерес у ценителей искусства со всего мира. Разнообразные школы чеканки и керамики, тубетейки самого разного вида и предназначения, национальные ножи на каждый случай, шелковые и шерстяные ковры, шелк и чеканка – чудесные работы, вот уже многие века, создаваемые руками местных мастеров и мастериц, составляют неповторимую экзотику Узбекистана.

Далеко вглубь веков уходит формирование школ и видов искусства. Каждый регион в Узбекистане славится своеобразным

видом вышивки, росписи, чеканкой, резьбой по различным видам материалов, ювелирного изделия и других видов искусства. У каждого региона свое направление. Нурата славится своей вышивкой, ферганский Риштан – лазурной керамикой, древний Маргилан – радужно переливающимся атласом, священная Бухара – золотым шитьем, Ташкентские мастера восхищают своими расписными изделиями.

Следуя давней традиции мастера (уста) безвозмездно передают свои знания и секреты своего искусства ученикам (шогирдам). Изделия известных и безымянных мастеров, поражающие богатством художественной фантазии и совершенством форм, продолжают радовать глаз человечества. А что же их так связывает между собой? Конечно же каждая вещь, сделанная рукой умелого мастера, украсит красивый орнамент.

Восхищаясь рукотворной красотой орнаментов, воплощенных в предметах декоративно-прикладного искусства – росписи на стенах интерьера, коврах, вышивке, резьбой – мы не задумывались о роли математики в создании этих произведений. Между тем сочетание таланта мастера и его геометрических умений занимает важное место в орнаментальном искусстве.

Орнамент (от лат. Ornamentum – украшение) – это узор, состоящий из повторяющихся, ритмически упорядоченных элементов.

Орнамент предназначен для украшения различных предметов (посуды, мебели, одежды, текстильных изделий, оружия) и архитектурных сооружений. Связанный с поверхностью, которую он украшает и зрительно организует, орнамент, как правило, выявляет и подчеркивает своим построением, формой и цветом архитектурные и конструктивные особенности предмета, природную красоту материала.

В композиции любого орнамента лежит вполне определённый порядок построения, основанный на законах симметрии. По своей сути, симметричное – это нечто уравновешенное, ритмически упорядоченное, обладающее хорошим соотношением пропорций. Говоря о симметрии, стоит отметить, что существует и строго математическое понимание этого явления: симметричным называется рисунок, который можно как-то изменить, получая в результате то же с чего начали. То есть объект остаётся неизменен по отношению к каким-либо изменениям, выполненным над ним. Рассма-

тривая разные композиции, легко увидеть, что орнамент можно продолжать в разные стороны, даже если его первоначальная композиция ограничена и замкнута. Художник же в своих произведениях добивается, прежде всего, выразительности, но не идеальности. В своих изделиях мастера передают свою близость к природе.

Узбекский орнамент по праву называется одним из самых интересных явлений в восточной художественной культуре. Он представляет собой уникальный мир художественных образов. На протяжении веков узбекский орнамент видоизменялся, трансформировался, но неизменно поражал воображение людей своей поэтикой и красотой линий и красок.

Орнамент сопровождал человека в его повседневной жизни. Растительные, геометрические, зооморфные и другие мотивы украшали жилище человека, культовые и бытовые предметы, одежду, рукописные книги. Узоры, нанесенные на предмет, несли в себе историю и быт своего народа. Орнамент мог сплошным ковром заполнять все свободное пространство или украшать только некоторые части изделия, подчеркивая их художественно-пластическую выразительность.

Орнамент построен на ритмическом чередовании изображаемых мотивов, производная от формы и подчиняющаяся ей структура. Орнамент не может быть рассчитан математически, он покрывает поверхность предмета, повторяя его изгибы, подчеркивая их или скрывая. Нельзя рассчитать, каким будет завиток, который положен мастером.

Время появления первых орнаментальных композиций в декоративно-прикладном искусстве Средней Азии неизвестно, однако можно предположить, что интерес к украшению предметов развивался одновременно с освоением окружающего мира. Орнамент служил не только украшением для предметов обихода, но и рукописные книги украшались растительным орнаментом и миниатюрой. Несомненным богатством и пышностью отличаются рукописи средних веков. Они украшались многофигурными композициями и затейливым орнаментом.

Узбекские мастера придавали большое значение и отводили главную роль растительным мотивам в орнаментальном искусстве. Со временем орнаментальные композиции все более усложнялись, образовывали сложные композиционные схемы, в которых

переплетались сказочные и реальные мотивы. Свобода художника в этой области искусства не была ограничена строгими рамками. Мотивы цветов, веток, листьев и жгутов также занимали важное место в структуре узбекского орнамента. Плетеный или растительный орнамент в виде завитков, листьев, чашелистиков широко применялся в украшении изделий из металла, вышитых и росписных изделий. Упругие растительные завитки часто встречаются в декоре памятников архитектуры. Часто в украшении архитектурных памятников, домашней утвари встречались изображения всевозможных животных и птиц, которые сливались с растительными формами. Подобный вид орнамента получил название тератологического. Узбекскими мастерами очень часто воспроизводились изображения львов, тигров, павлинов, рыб, птиц, тельцов.

«Тератологический» стиль в орнаменте был издревле связан с мифологическими верованиями, уходящими в далекую древность. В узбекской культуре мастер более внимательно относится к «зверю». В миниатюрных лицевых изображениях на общем фоне «плетенки» можно различить голову зверя, его хвост, лапы. В древности люди верили, что знаковые изображения помогают им общаться с потусторонним миром богов и духов, выполняя при этом роль посредника между мирами. Часто, орнаментальные изображения служили оберегами от злых сил, считалось, что они приносят счастье и удачу.

Мастера, украшающие изделия всевозможными орнаментами, заботятся об эстетической красоте книги. Они сочетают самые разнообразные мотивы: плетенку, стилизованные ветви, цветы и тератологические элементы. Узбекские орнаменты воспринимали разнородные элементы, обогащались и трансформировались в новые формы. Богатство и разнообразие форм и видов узбекского орнамента свидетельствует о творческом мышлении мастеров и об их высоком художественном вкусе.

В процессе складывания стиля, несущего в себе новые художественные идеалы, в прикладном искусстве существуют орнаментальные мотивы. Основными классификационными признаками орнамента служит его происхождение, назначение и содержание. С учетом всего этого узбекские мастера использовали и по сей день применяют следующие группы, или виды.

**Технический орнамент.** Возникновение форм этого орнамента связано трудовой деятельностью мастера. Например, фактура

поверхности предметов из глины, изготовленных на гончарном круге, рисунок простейших клеток ткани при выработке ее на первобытном ткацком станке, спиралевидные витки, получаемые при плетении веревок, и т. п.

**Символический орнамент.** Формированию символического орнамента способствовала общность природы условно-символических изображений произведений орнаментального искусства в целом, а сами орнаментальные образы, как правило, представляют собой символы или систему символов.

**Геометрический (гирих) орнамент.** Этот орнамент состоит из точек, линий (прямых, ломаных, зигзагообразных, сетчато-пересекающихся), и фигур (кругов, ромбов, многогранников, звезд, крестов, спиралей и др).

**Растительный (ислими) орнамент.** Растительный орнамент использует многочисленные формы растений: листья, цветы, ветки, взятые вместе или по отдельности. Это художественная переработка разнообразных форм растительного мира. К наиболее распространенным растительным формам с древнейших времен относятся: листья и цветки роз, перец, виноградная лоза.

**Каллиграфический (эпиграфический) орнамент.** Этот орнамент составляется из отдельных букв или элементов текста, выразительных по своему пластическому рисунку и ритму. Искусство каллиграфии наиболее полно развилось в Иране и ряде арабских стран, использовалось и в Древней Руси, играя наряду с собственно орнаментикой заметную роль в декорировании различных изделий декоративно-прикладного искусства.

**Пейзажный орнамент.** Главные объекты этого орнамента – самые разнообразные природные мотивы: горы, деревья, скалы, водопады, часто в сочетании с архитектурными мотивами и элементами животного орнамента.

**Животный орнамент.** Включает стилизованные изображения реальных и/или фантастических животных (иногда подобный орнамент называют «звериным» стилем).

**Антропоморфный орнамент** в качестве мотивов использует мужские и женские стилизованные фигуры или отдельные части тела человека.

Не всякий узор можно считать орнаментом. Узор, свободно заполняющий плоскость, таковым не является. Орнамент может рас-

полагаться в квадрате, прямоугольнике, круге или в узкой полосе. По форме их можно разделить на замкнутые, сетчатые и ленточные.

**В замкнутом** все декоративные элементы расположены в одной какой-либо ограниченной плоскости. Он komponуется в прямоугольнике, квадрате или круге. Мотив в нем либо не имеет повтора, либо повторяется с поворотом на плоскости (так называемая поворотная симметрия).

**В ленточном орнаменте** декоративные элементы вписывают в полосу. Сюда относятся фризы, каймы, обрамления, бордюры и т.п.

**В сетчатом орнаменте** повторяющиеся элементы распространяются во все стороны, создавая движение во всех направлениях. В этом виде орнамента присутствует как бы невидимая сетка, в ячейках которой и располагаются элементы узора. Если ленточный орнамент обладает только одной осью переноса и может зрительно двигаться по периметру или краю листа, то в сетчатом много осей переноса и он способен подчеркнуть поверхность плоскости листа сплошным непрерывным узором. Форма ячеек сетчатого орнамента имеет различную геометрическую форму: квадрат, прямоугольник, треугольник, параллелограмм, ромб. К сетчатому орнаменту относятся вид Бухарского золотошвейного шитья (заминдузи).

### Список литературы

1. Буткевич Л.М. История орнамента. – М., 2008.
2. Шоёкубов Ш.К. Узбекское народное декоративно-прикладное искусство. 2009.

## Образ матери в русских и зарубежных сказках

*Г.А. Усенова, Л.Т. Сейтжанова*  
*НГПИ, г. Нукус, Республика Каракалпакстан*

**Аннотация:** В статье рассматривается образ матери в русских и зарубежных сказках, проводится сравнение между восприятием разных народов образа матери.

**Ключевые слова:** образ матери, сказка, народ, мать, мачеха.

**Abstract:** The article considers the image of mother in the Russian and foreign fairy-tales, the perceptions of different peoples are compared.

**Keywords:** the image of mother, fairy-tale, folk, mother, stepmother.

Сказки – это жанр устного народного творчества, которые передаются из уст в уста и очень нравятся как детям, так и взрослым. Даже великий русский поэт и писатель А.С. Пушкин очень любил читать сказки и слушать их из уст его любимой няни Арины Родионовны.

Читая сказки, мы заметили, что русские и английские сказки очень похожи. Они заставляют читателя задумываться над тем: что такое хорошо и что такое плохо. Главные герои, как правило, сталкиваются с каким-нибудь препятствием на своем пути и стараются преодолеть его. Но благодаря благородству героев, их добрым сердцам и чистым помыслам добро, конечно же, побеждает зло, чего и ждет каждый читатель от любой сказки.

В сказках мы чувствуем все переживания героев, а также их стремление к любви, счастью, правде и справедливости.

У каждого народа свои сказки. Английские народные сказки были записаны позднее, чем русские. Русские народные сказки были собраны под редакцией А.Н. Афанасьева, а первые сборники английских сказок появились благодаря Джозефу Джекобсу. Это была очень трудная работа, потому что многие сказки были забыты. Джекобс оставил сказки в первоизданном виде, он не подверг их литературной обработке, как это сделал А.Н. Афанасьев [2]. Он хотел передать колорит устного народного творчества того времени в той форме, в какой их создал народ.

Сравнивая сказки двух народов, можно сказать, что русские сказки более живые, яркие, образные, они насыщены эпитетами, образными выражениями, в них много песен. В английских сказках нет традиционного зачина и концовки, в них более жесткие развязки. Им присуща строгая последовательность событий.

Как зарубежные, так и русские сказки знакомят читателя с традициями, культурой и устным творчеством народов своей страны, они самобытны, интересны, неповторимы.

Цель нашей работы состоит в том, чтобы проследить, как изображен образ женщины матери в русских и английских сказках.

Одна из главных героинь в этих сказках является мама, потому что мама – это самый родной, близкий и дорогой человек, которая в любую минуту приходит на помощь и согревает своим душевным теплом, а также является ангелом-хранителем. Вместе с мамой ребенок учится первым словам, общению, справляться с тревогой и проблемами. Все это влияет на дальнейшую жизнь ребенка на его становление.

Но как в русских, так и в английских сказках образ матери присутствует не во всех сказках. Наиболее часто вместо матери перед нами предстают образы мачехи, которая не любит свою падчерицу и строит для нее разные козни, а также это либо бабушка. Таким обездоленным помогают добрые феи, животные, например, в сказке Хаврошечка – это корова, которая помогает девочке во всем.

По определению С. Ожегова [1]:

Мама – то же, что и мать;

Мать – 1) Женщина по отношению к своим детям; 2) перен. Источник, начало чего-н., а также то, что дорого, близко каждому (Лень – мать всех пороков.); 3) Самка по отношению к своим детенышам; 4) Обращение к пожилой женщине или к жене как к матери своих детей; 5) Название монахини, а также (разг.) обращение к ней.

Мачеха – жена отца по отношению к его детям от прежнего брака.

Во многих русских сказках образ матери весьма недостойный (Про Лютонюшку). Мать предстает глуповатой, ограниченной женщиной и этого Лютонюшка даже не скрывает. Даже в сказке А.С. Пушкина «Сказка о царе Салтане» мать играет второстепенную роль. Она совсем беспомощна и никем не защищена. Почему же так происходит? Почему нет той близкой связи, которая должна быть между матерью и своим ребенком. Может быть это связано с тем, что в те далекие времена на Руси дети вскармливались кормилицей, а потом их воспитывали няни и учителя. А мамы как бы наблюдали со стороны. А в бедных семьях дети были представлены сами себе, потому что их матери работали не покладая рук от восхода до заката и тоже практически не видели своих детей.

Хорошие мамы представлены в сказках о животных («Волк и семеро козлят»). Мама коза очень заботливая, она как может, защищает своих детей от волка. Она каждый день уходит из дома, чтобы принести своим козлятам еды. А чтобы волк не проник в дом, она придумала песенку, которую знают козлята и никому не открывают дверь.

В зарубежных сказках образ матери так же, как и в русских употребляется гораздо реже, нежели чем образ мачехи. К примеру, в сказке Братьев Гримм «Госпожа метелица» показывают сложные взаимоотношения между мачехой и падчерицей. Так же можно привести иные примеры зарубежных сказок, в которых используется образ мачехи: «Золушка» Шарля Перро, «Дикие Лебеди» Ганса Христиана Андерсена, «Сказка про можжевельник» и «Сказка о заколдованном дереве» Братьев Гримм, и др.

Чаще всего как в русских, так и зарубежных сказках мать не выступает в главной роли, в отличие от мачехи, которая в большинстве случаев играет немаловажную роль в различении добра и зла, причем выступая в роли второго. Как правило, сюжет таков: злая мачеха хочет избавиться от падчерицы, задаёт много работы, после выгоняет её из дому. Но судьба не оставляет без внимания бедную девочку и посылает ей спасение в образе каких-либо неодушевлённых предметов, сверхъестественных существ, волшебных животных. И падчерица находит спасение благодаря своей скромности, доброте, состраданию, трудолюбию, терпению, выносливости и находит свое счастье в конце сказке. Этому обороту судьбы героиня обязана вмешательству злой мачехи, которая своими поступками и заставляет героиню, т.е. свою падчерицу, бороться со злом и преодолевать все трудности.

В итоге, мы видим, что образ мачехи в большинстве случаев в сказках любых народов ярко представлен, чего не скажешь о матери, которая чаще упоминается лишь в начале, играя лишь роль светлого человека. Скорее всего, это сделано по причине того, что сказки имеют поучительный смысл, в центре которого всегда ведется борьба темного и светлого, добра и зла.

Результаты данного исследования позволяют сделать вывод о том, что наша гипотеза подтвердилась: нет принципиального отличия между русскими и зарубежными сказками. Более того, некоторые сюжеты просто те же самые. Образы матери и мачехи

крайне схожи как и в русских так и в английских сказках. Хотя персонажи действуют в сходных сказках у каждого народа по-разному.

### Список литературы

1. «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова.
2. Русские народные сказки под редакцией А.Н. Афанасьева.
3. Энциклопедический словарь юного литературоведа.
4. Большая книга сказок. Издательство «Махаон», 2006.

### Новые теории и методы исторического этномузыковедения

*Д.Г. Хеберт,  
Бергенский университет, Норвегия*

**Аннотация:** В статье рассматриваются новые теории и методы исторического этномузыковедения в контексте использования в этномузыковедении философии истории. Объясняется значение для этномузыковедения теорий, связанных с культурной памятью, и значение глобальной теории истории музыки для сбалансированной интерпретации современной музыки.

**Ключевые слова:** этномузыковедение, философия истории, история музыки.

**Abstract:** This article discusses new theories and methods of historical ethnomusicology in the context of use in ethnomusicology philosophy of history. The meaning for ethnomusicology of theories related to the cultural memory and the value of the global history of music theory for a balanced interpretation of contemporary music are explained.

**Keywords:** ethnomusicology, philosophy of history, history of music.

Историческое этномузыковедение все чаще определяется как появившаяся существенная область этномузыковедения, и я бы сказал, что это учение могло быть обогащено через изучение современных дискуссий в истории философии.

### **Философия истории в этномузыковедении.**

Недостаточно места в одной статье для более глубокого исследования имеющихся теорий, но мне бы хотелось кратко объяснить, что такое философия истории, показать несколько нотных примеров, связанных с историческим этномузыковедением. Философия истории или теория исторического познания может на первый взгляд показаться связанной с эпистемологией и часто делится на две составляющие: критическую и спекулятивную.

Критическая философия истории больше интересуется вопросами историографии (какие методы более эффективны для понимания аспектов прошлого, как можно проверить и обсудить факты, каких стандартов необходимо придерживаться и т.д.)

Спекулятивная философия истории, с другой стороны, отвечает на вопросы: в какой степени может быть что-либо изучено из широкой траектории человеческой эволюции во времени (например, линейное, циклическое, реальное, постмодернистское и др.).

Следующие вопросы определяются как центральные вопросы «философии истории» в режиме онлайн Станфордской энциклопедии философии:

- (1) Из чего состоит история – индивидуальных действий, социальных структур, периодов и регионов, цивилизаций, больших причинных процессов, божественного вмешательства?
- (2) В целом история имеет смысл, структуру или направление, кроме отдельных событий и действий, которые делают ее?
- (3) Что включают в себя наши знания, представления и объяснения истории?
- (4) В какой степени история человечества выстраивает человеческое настоящее?

### **Философы истории о глобализационных технологиях культурной памяти.**

Особое значение для этномузыковедов имеют теории, имеющие отношение к культурной памяти, и в связи с преобладающим влиянием технологий во всем мире в настоящее время в области музыки технологические обсуждения также весьма важны. Питер Берк заметил, что «есть индивиды, которые помнят в буквальном, физическом смысле, но есть сообщество, которое определяет, что «памятно», а также каким его следует помнить. Индивиды идентифицируют себя с общественными событиями, которые имеют важ-

ное значение для их группы, и поэтому они «помнят» много того, что они не испытали непосредственно» [Burke, 2005, с.114]. Один из новаторов глобалистов историк Мазлиш Брюс утверждает, что настоящая история «должна исторически проследить «факторы глобализации», такие, как новые технологии, которые изменяют наше чувство пространства, рост потребления и увеличение транснациональных корпораций, и распространение массовой культуры с помощью новых технологий» [Pomper и соавт., 1998, С. 3].

Примером спекулятивной философии истории с потенциальным участием в исследовании музыки является «Теория политического развития» Фукуямы (2011). Теория Фукуямы объясняет рост и распад общества в соответствии с тремя компонентами: государство, верховенство закона и подотчетность власти. Как объясняет Фукуяма, государство «концентрирует и использует власть, чтобы добиться соблюдения своих законов со стороны своих граждан и чтобы защищать себя от других государств и угроз. Верховенство закона и подотчетность власти, с другой стороны, ограничивает власть государства, сначала заставляя его использовать свою власть в соответствии с интересами определенного общества и прозрачными правилами, а затем, гарантируя, что оно подчиняется воле народа» [Фукуяма, 2011, с.16]. Исходя из этого основополагающего взгляда на управление, теория Фукуямы выделяет пять «биологических основ политики»:

- (1) Люди никогда не существовали во внесоциальном государстве.
- (2) Естественное человеческое общение строится вокруг двух принципов – родственного отбора и взаимного альтруизма.
- (3) У людей есть врожденная склонность к созданию и следованию нормам или правилам.
- (4) Люди имеют естественную склонность к насилию.
- (5) Человек по своей природе желает не только материальные средства, но и признание [Фукуяма, 2011, pp.438-441].

Музыкальная актуальность модели Фукуямы особенно важна при рассмотрении таких вопросов, как функции музыки в обществе, роль музыки в политике идентичности и подсознательной мотивации музыкантов.

### **О спекулятивной глобальной теории истории музыки.**

Прогрессивные историки все больше интересуются богатыми накоплениями данных и эволюцией их толкований, в отличие от прямого обращения к событиям прошлого [Tucker, 2009; White, 1987]. Я утверждаю, что традиционный канон «истории музыки» имеет тенденцию быть довольно поверхностным и вводящим в заблуждение [Wilkinson, 2009], и я чувствую, что данные владельцев контрафактов, вероятно, играют важную роль в будущей истории в связи с новыми возможностями «викификации» и «виртуальности», предоставляемой последними цифровыми технологиями, и что в повестке дня «де-канонизация» обещает служить в качестве арационального для инновационной истории. С тех пор как музыка и ее потребление перешли на онлайн-цифровую платформу распределения, качество и ассортимент мгновенно доступных музыкальных звуков, опыт и знания быстро распространились по всему миру, оказав огромное влияние на современную систему обучения музыки, а также на исследования и педагогику. С учетом того, что человечество недавно перешло от предыстории цифровой эры к информационной насыщенности в связи с популярностью социальных медиа и телекоммуникаций, для некоторого музыковедческого анализа будет полезно изучение музыки как системы данных.

Все чаще ведется учет потребляемой музыки, и данные сохраняются, становясь доступными через социальные медиа, как корпоративные, так и национальные «банки данных», и взламываются. Эта точка зрения в отношении музыки как «банка данных» могла появиться, вызывая некоторое удивление, но это отражает развитие, популяризацию потока музыки в режиме онлайн и маркетинговые услуги (например, Pandora, Rhapsody, Spotify, Amazon и т.д.), а также популяризацию онлайн-музыкального образования и, наконец, рост судебных исков из-за музыкального обмена файлами. Примеры из фактических судебных процессов включают случаи скачивания музыки с 2009 года, в частности, против Томаса Capital (который привел к \$ 1.92 млн. выплате штрафа Джемми Томасу Рассету) и Sony-BMG против Тененбаума (что привело к \$ 675 000 штрафа Джоэлю Тененбауму). Это случаи, когда обвиняемые скачали и выставили музыкальные записи в виде цифровых файлов.

Я бы предложил в дополнение к реализации пересмотр практики, связанной со сбором, хранением, анализом (и утечкой) циф-

ровых файлов. Философия истории позволяет понять, как музыковеды могли бы более эффективно реагировать на такие вызовы, как роль познавательного расхождения в культурной памяти и телеологического искажения повествовательной схемы. На самом фундаментальном уровне личного повествования – как мы сами объясняем историю собственной жизни другим – наше восприятие формируется как импульс к ретроспективной рационализации, что обычно приводит к искажению, вызванному явлением, известным как «познавательное расхождение». Более того, мы склонны видеть то, что мы с удовлетворением отмечаем, что относится не только к практике магии, но также к пропаганде и более тонким формам идеологии. Такие общественные силы имеют отношение к пониманию влияния как прошлого, так и современных развлекательных медиа-империй, таких, как империя Руперта Мердока, который недавно был замешан в скандале не только в связи со взломом мобильных телефонов, но также и связанном с печально известным распространением защиты корпоративных и националистических *agenda* его FoxNews-трансляции, что составляет «очевидное нарушение журналистской добросовестности», в конечном счете, порождает не критическое мировоззрение, которое укрепляет принятие грабительского капитализма и мировое коммерческое народное потребление музыки (Калабрезе, 2005; Hackett, 2006, П.п.9 -10; Йохансен, Морган и Джослин, 2008; Snow & Taylor, 2006). Действительно, путь прошлого, который нам понятен, формируется из тех же сил, которые определяют восприятие настоящего. Наконец, я чувствую необходимость более широкого обсуждения этических проблем в музыкальной историографии, в том числе разумного подхода к выражению необоснованных претензий и несбалансированной интерпретации, вопросы репатриации и культурного перевода, и степень, в которой у живых и умерших музыкантов может быть определенное право на неприкосновенность частной жизни в эпоху глобальной оцифровки, информационной насыщенности и массового отслеживания.

#### **Заключительные замечания.**

Пятьдесят лет назад в исторической публикации «Теория и метод в этномузыковедении» Бруно Неттл утверждал, что этномузыковед должен «быть критиком своих собственных наблюдений, вести полный учет своих результатов и сохранить (в его

собственном мышлении) различие между собой как исследователем и коллегами в качестве информаторов» [Nettl 1964, 71]. В том же духе он следующие пятьдесят лет продолжает давать знания по этномузыковедению. Мы сейчас призываем музыковедов переосмыслить общие позиции по отношению к глобальным музыкальным традициям и вновь открыть для себя уникальную роль исторического понимания и значения этномузыковедения в перспективе достижения новых открытий в области нашего глобального музыкального прошлого. Хорошо написанная история всегда воспринимается как новая, и никогда по-настоящему не выходит из моды, да и нельзя надеяться, что можно полностью пренебречь значением этнографических данных или убедительностью современных теорий при отсутствии осведомленности о прошлом. В нашей новой книге мы призываем музыковедов «представить» музыкальное прошлое более надежным способом, демонстрируя ранние практики без сожаления и без одобрения, способом, основанным на строгом использовании подходов, которые постоянно используются, т.е. как старых, так и новых. Музыкальное прошлое должно быть тщательно рассмотрено и подвергнуто критике в связи с современными условиями и практикой, кроме того, рассмотрено с точки зрения вопросов и объяснений, которые наилучшим образом соответствуют интересам и потребностям сегодняшней аудитории.

## ЧАСТЬ IV. ПРОБЛЕМЫ СОЦИОЛОГИИ И КУЛЬТУРОЛОГИИ

### Включение имиджа в современное медиапространство

*Е.П. Емченко*

*ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», г. Челябинск*

**Аннотация:** Данная статья рассматривает существование имиджа в контексте современного медиапространства, отношения со стороны социума, поддержание лояльности, выделение объекта не только в визуальном, но и в объединенном, глубоком плане как главной цели формирования исследуемого феномена.

**Ключевые слова:** имидж, социальные структуры, ценности, медиапространство.

**Abstract:** This article considers the existence of the image in the context of the contemporary media environment, relations with society, loyalty, select an object not only in visual but also in the united, deep as main goal the formation of the phenomenon being studied.

**Keywords:** image, social structure, values, media space.

Сегодня понятие имидж репрезентируется по-новому, как и медиареальность современной России, где общество переходного типа, неуверенное в завтрашнем дне, приобретает всё новые масштабы реальной нестабильности. Основным механизмом, способствующим процессу трансформации имиджа (как ценности современного общества) в изменяющемся обществе, можно назвать хаотичную плюральную (множественную) социализацию, связанную с разнообразием идеологий, образов жизни, норм поведения и тотализации медиа [1. С. 4-7].

Образовавшееся новое взаимодействие традиционных ценностей и инноваций как в медиареальности, так и в современных интегрированных коммуникациях (где связь с имиджем является неразрывной) сглаживает прежние противоречия, приспособливает индивида к новым социокультурным условиям, в то же время

формирует новые возникшие антиномии, способствующие обновлению резервов ценностной системы в инфопотоке [1. С. 8].

В настоящее время создание благоприятного имиджа для любой социальной структуры / личности, является делом первостепенной важности. Наличие индивидуального имиджа, говорит о том, что компания / личность заботится о своей репутации. Формирование самого имиджа, к примеру, компании начинается с момента выхода на рынок предоставляемых услуг, и очень важно на данном этапе грамотно сформировать его и не потерять свое «лицо» среди обилия конкурирующих фирм.

Современный рынок сегодня – это неустойчивая, активно развивающаяся среда, в рамках которой важным условием стабильности является конкретное формирование имиджа фирмы, организации или целого предприятия. Верно, сознательно построенный и понятный для потребителя имидж, на сегодняшний день становится главным обстоятельством успеха и финансового благополучия той или иной организации. В неустойчивой социальной и политической среде, рыночной нестабильности, при нестабильном курсе валют и колебаниях кредитных ставок, оказывающих сосредоточенное, суммарное воздействие на позицию общества, для каждой организации важно иметь стабильный имидж, помогающий формировать и поддерживать позитивное, лояльное отношение со стороны потенциальных и активных потребителей.

Само понятие «имидж» (от англ. image, от лат. imago – изображение, подобие, метафора, икона) формировалось и развивалось в течение долгого времени. Высокая значимость имиджа стимулировала развернутые исследования на эту тему. В зарубежной литературе первые обращения к проблеме имиджа в современном его понимании датируются 50-60-ми гг. XX в. Например, в 1961 г. в Лондоне вышла одна из первых книг по данной проблематике под названием «Имидж», принадлежащая перу американского историка и социолога Д. Бурстина (D. Burstein). Сам термин был введен в научный оборот еще в 1950-х гг. экономистом К. Боулдингом (K. Boulding) [3. С. 307].

В России понятие «Имидж» широко вошло в практику в 90-е годы XX века. Появился спрос на профессиональное формирование имиджа со стороны артистов, спортсменов, политиков [2. С. 4].

В силу многоаспектности явления, рассматриваемого с точек

зрения различных социогуманитарных дисциплин, единого понимания содержательной основы имиджа, форм и характера его проявлений в социальной сфере до сих пор не сформировалось. Существует масса определений и понятий имиджа [3. С. 208].

Так, к примеру, один из американских социологов Э. Гофман в своей книге «Представление себя другим в повседневной жизни» говорит, что имидж это – «искусство управлять впечатлением». В словаре Вебстера имидж характеризуется как «образ личности, продукта, социального института и т. п., который разделяет широкая общественность и который часто преднамеренно формируется или изменяется средствами информации, рекламой, пропагандой и т. д.».

В словаре по бизнесу понятие имиджа характеризуется как «образ товара, услуги или компании, как совокупность ассоциаций и впечатлений о них, который складывается в сознании потребителей и формирует их определенное отношение к этому товару, услуге или компании».

Стоит заметить, что внимание к имиджу актуализировалось в последние годы в связи с обострившейся проблемой выбора, вставшей перед людьми (выбора товаров и услуг, политических партий и общественных организаций, лидеров, руководителей и т. д.), и конкуренцией на разнообразных рынках – потребительском, политическом и прочих. Чтобы продать товар, услугу, привлечь на свою сторону потребителя, чтобы успешно конкурировать на рынке, фирма, общественная организация, университет или банк должны создать себе соответствующий имидж. Целесообразный, адекватный имидж совершенно необходим для любого вида социальной деятельности, что подтверждает многолетняя практика [2. С. 20; 67].

Для общего понимания, стоит разделить имидж на корпоративный (имидж компании, организации, предприятия, заведения, политической или общественной организации и т. д.), а также индивидуальный (имидж управляющего, бизнесмена, шоу-мена, руководителя отдела, лидера общественной партии или движения и т. п.). Содержание и механизмы формирования этих имиджей будут разные, но они связаны.

И в том и в другом случае, то есть по отношению к организации и индивиду (личности), можно говорить об имидже внеш-

нем и внутреннем. Внешний имидж организации – это её образ, представление о ней, формирующееся во внешней, окружающей её среде, в сознании «контрагентов» этой организации – клиентов, потребителей, конкурентов, органов власти, СМИ, общественности. Внешний имидж индивида складывается из различных форм вербального, визуального, этического, эстетического выражения и поведения, а субъектом являются те люди, которые вступают с ним в прямой или опосредованный контакт [2. С. 21].

Исследователи выделяют три вероятных подхода к классификации имиджа. Первый тип имиджа – функциональный, при котором подразделяют разные его типы, исходя из различного функционирования. Второй тип контекстный, при котором эти типы находятся в разных контекстах реализации. Третий тип сопоставительный, при котором сопоставляют близкие друг к другу имиджи [4. С. 30].

Ф. Джевкинз, приверженец функционального подхода, разделяет пять подтипов имиджа, рассмотрим их подробнее.

Зеркальный имидж – это некое отражение себя самого. Он служит формированием имиджа не только отдельного человека, но и целого предприятия. Как правило, данный вариант имиджа положителен, потому что психологически мы всегда выдвигаем на первое место позитив. Следовательно, его отрицательная сторона – минимальный учет мнения со стороны. В то же время он может определять характеристики, как лидеров, так и организаций.

Текущий вариант имиджа присущ для взгляда со стороны. Именно в этой области находит свое применение пиар, потому что недостаточная осведомлённость, непонимание и сомнение формируют имидж предприятия вне меньшей степени, нежели конкретные поступки. Это не просто внешняя точка зрения общества вообще, это могут быть и сторонние взгляды. И самой важной задачей здесь становится получение не столько положительного, сколько верного, адекватного типа имиджа.

Желаемый имидж наиболее значим для создаваемых организаций. О них еще практически ничего не известно, поэтому именно желаемый имидж может существовать в виде единственно возможного. Проще говоря, желаемый тип имиджа отражает то, к чему бы нам хотелось стремиться.

Корпоративный имидж можно охарактеризовать, как имидж организации в целом. Это устойчивое представление общественности об отличительных или исключительных характеристиках организации, выделяющих ее из ряда подобных, создаваемое целенаправленно для формирования оптимальной коммуникационной среды данной организации. [3. С. 315].

Множественный тип является следствием раздвоения имиджа в результате несогласованности в действиях лиц, ответственных за создание имиджа. Это приводит к тому, что каждая отдельная составляющая имиджа не работает на единый результат, вследствие чего имидж раздваивается, и может сыграть как положительно для компании, так и отрицательно.

Так же, как говорилось выше, помимо функционального подхода существует еще контекстный подход к имиджу (тип имиджа в разных контекстах) и сопоставительный имидж используется, когда мы сравниваем имиджевые характеристики двух или более объектов. Контекстный подход должен носить неразрывный, скоординированный характер, он должен учитывать все условия реализации, а отдельные черты – не противоречить друг другу. Системный характер имиджа позволяет по одной видимой черте вызывать в массовом сознании сопутствующие характеристики. В данном случае завоевание всеобщей любви не является основополагающей задачей. Что касается сопоставительного имиджа, то он используется, когда мы сравниваем имиджевые характеристики двух или более объектов [2. С. 22].

Приступая к деятельности по формированию нового имиджа, необходимо учитывать некоторые важные факторы. Согласно исследованиям психологов, мнение, производимое на окружающих, кем или чем-либо, складывается из информации, получаемой посредством различных «источников». Около 55% производимых впечатлений определяется за счет визуализации. Примерно 38% – это сведения, воспринимаемые окружающими на слух. И всего лишь 7% отводится «словам» [5].

Таким образом, во время проведения работ, направленных на создание имиджа, применяются все возможные средства психологического воздействия и медиа коммуникации. К их числу относятся: разработка фирменного стиля; различные PR-мероприятия; пропаганда в средствах массовой информации; продвижение в со-

циальных сетях; управление репутацией в интернете и в реальной (оффлайн) среде; методы имиджевой рекламы; интернет маркетинг и прочее.

Очень важно после создания имиджа правильно им управлять и поддерживать его. Для управления имиджем необходимо делать следующие действия. Необходимо регулярно производить анализ существующего общественного мнения, наличие отзывов в сети, их характер, работать с ними, тем самым зарабатывая лояльность потребителя. Также очень важно производить оценку имеющейся системы управления корпоративным имиджем (внешним, внутренним) – определять ключевые составляющие, их соответствие задачам, целям, этапу развития компании и условиям внешней среды.

Очень важным этапом в управлении имиджа является формулировка и корректирование основных ценностей организации, а также норм общения с аудиторией (элементов корпоративной культуры. Образ и оценка поддаются лишь условному смысловому различению. В действительности они неразделимо связаны и создают единое целое, где имидж личности / компании можно расценивать как существующий в сознании людей способ представлений неких образов и оценок, объектом которых они являются.

### **Список литературы**

1. Емченко Е.П. Интегрированные коммуникации в современном медиапространстве: учеб. пособие. – Челябинск, 2016. – 140 с.
2. Квеско, Р.Б. Имиджеология: учебное пособие. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. – 116 с.
3. Кривоносов А.Д. Основы теории связей с общественностью. – СПб.: Питер, 2011. – 384 с.
4. Почепцов Г.Г. Имиджеология. – М.: Рефл-бук. – 2010. – 698 с.
5. Управление имиджем организации. URL: <http://pr.whim.ru/blog/upravlenie-imidzhem>

## Развитие профессии «социальная работа» в Узбекистане: состояние и перспективы

*Ф.О. Камиров*

*Республиканский центр социальной адаптации детей  
Республики Узбекистан*

**Аннотация:** В этой статье описаны стадии становления и развития социальной работы как социального института. А так же показаны этапы практического развития социальной работы в годы независимости.

**Ключевые слова:** социальная защита, социальная работа, практика социальная работа, с низким уровнем дохода, социальные услуги.

**Abstract:** This article describes the stages of formation and development of social work as a social institution. As well as showing the stages of practical development of social work in the years of independence.

**Keywords:** social protection, social work, social work practice, low income, social services.

Социальная работа – это профессиональная деятельность, имеющая целью содействовать людям, социальным группам в преодолении личностных и социальных трудностей посредством поддержки, защиты, коррекции и реабилитации [5].

В Узбекистане **«социальная работа»** является новой профессией, осуществляющей профессиональную работу в сфере социальной поддержки, уходу, адаптации и интеграции в общество уязвимых групп населения. Институт социальной работы здесь начал свое формирование с конца 90-х годов. Начало этому положило введение в 1998 году в Общегосударственный классификатор направлений и специальностей высшего образования, новой для страны области знания и образования – «Социальная работа». В классификатор профессий Министерства труда и социальной защиты населения Узбекистана внесены профессии «социальный работник» и «специалист по социальной работе» [2].

В данный момент три высших учреждения осуществляют подготовку квалифицированных специалистов по социальной работе:

Национальный университет Узбекистана, Самаркандский Государственный университет и Ферганский Государственный университет. Деятельность по развитию практики социальной работы в Узбекистане начала осуществляться специалистами Республиканского центра социальной адаптации детей (РЦСАД) в 2005 году, с упором на образование в этой сфере, а также продвижение ранее не практикуемой в стране профессии «социальный работник».

В период с 2005 по 2009 гг. специалистами Республиканского центра социальной адаптации детей в тесном сотрудничестве с ряда министерств и организаций были реализованы следующие проекты: «Развитие социальной работы на академическом уровне в Узбекистане» (октябрь-декабрь 2005), «Продвижение развития социальной работы в Узбекистане» (июль-декабрь 2006), «Развитие программы переподготовки по социальной работе» (июнь-декабрь 2007), «Распространение программы переподготовки по социальной работе и продвижение профессии «социальная работа» в Узбекистане» (апрель-декабрь 2008), «Обеспечение устойчивости профессии «социальная работа» в области защиты детей в Узбекистане» (июль-декабрь 2009); «Укрепление практики, образования и профессии «социальная работа» в Республике Узбекистан» (2010-2011 гг.).

Открытие Центра социальной адаптации детей, было одним из важных событий в развитии социальной работы в стране. Центр не только оказывает практическую помощь уязвимым детям и их семьям, но и вносит большой вклад в образование в области социальной работы в стране, а так же в продвижении профессии социальный работник. Разделы и направления деятельности центра, в первую очередь сосредоточены на защите интересов ребенка и матери. В частности, Департамент социальной работы Центра включают в себя:

- поддержка академического образования и подготовки социальных работников;
- поддержка практиков системы социальной защиты детей и развитие практики социальной работы;
- развитие исследований в области социальной работы;
- повышение осведомленности о социальной работе и укрепление статуса профессии «социальный работник» в системе социальной защиты населения Узбекистана;

– осуществление международных связей в сфере образования и практики социальной работы.

В 2012–2014 годы при поддержке Кабинета Министров Республики Узбекистан и Комитета по координации развития науки и техники был реализован проект «Научно-методическое обеспечение практики социальной работы с многодетными малообеспеченными семьями и детьми». Были обсуждены результаты научно-исследовательских семинаров с участием сотрудников, работающих в системе социальной защиты. По результатам научных и экспериментальных исследований были разработаны выводы и предложения для внедрения в практику социальной работы с малообеспеченными многодетными семьями. Данные и результаты научных исследований, ответы на поставленные задачи нашли свое отражение в методических пособиях и рекомендациях.

Результаты и инструкции данного проекта стали доступными и внедрены для 11 пилотных регионов Самаркандской, Бухарской и Андижанской областей. Этот проект является важным научным исследованием и вкладом в развитие междисциплинарного подхода в социальной работе с семьями с низким уровнем доходов и с многодетными семьями.

Таким образом, развитие социальной работы в Узбекистане имеет глубокие корни и краткую историю.

Для дальнейшего развития социальной работы в Узбекистане необходимо содействие в реализации государственных программ, направленных на создание и развитие инфраструктуры учреждений оказывающих различные виды социальных услуг. Содействие адаптации в Республике Узбекистан мирового опыта социальной работы и социального обслуживания, осуществление сотрудничества с органами социальной защиты населения, объединение усилий, направленных на развитие профессиональной социальной работы, повышение качества и расширение спектра социальных услуг для различных категорий населения. Эти задачи способствуют объединению и координации усилий специалистов данного профиля.

### **Список литературы**

1. Положение о доме Мехрибонлик. Приложение к постановлению Кабинета Министров Республики Узбекистан «Об утверждении Положения о доме Мехрибонлик» от 17 октября 2008г. №230.

2. Профессионально этический кодекс социального работника Узбекистана. Проект. Ташкент-2009. – С 6.

3. Собрание законодательства Республики Узбекистан, 2011 г., № 28, ст. 294. [Зарегистрирован Министерством юстиции Республики Узбекистан от 11 июля 2011 г. Регистрационный № 2243].

4. С.Таджиева. Обоснование проведения исследования по изучению «Значимости создания Ассоциации социальных работников»

5. <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

## **Основные направления социально-культурной деятельности парков Ташкента**

*М.Б. Юлдашева*

*Государственный институт искусств и культуры Узбекистана*

**Аннотация:** Парки культуры и отдыха являются одним из важнейших типов учреждений культуры в Узбекистане. В современных условиях социокультурное значение парков культуры и отдыха значительно изменилось. Рассмотрены функции и основные направления социально-культурной деятельности парков.

**Ключевые слова:** отдых, рекреация, зрелище, организация массового отдыха, организация игр и развлечений, культурные потребности.

**Abstract:** Parks of culture and recreation are one of the most important types of cultural institutions in Uzbekistan. In modern conditions of social and cultural value of parks and recreation has changed significantly. Functions and main directions of socio-cultural activities of parks.

**Keywords:** rest, amusement, entertainment, play, cultural work among the masses.

Развитие новой личности в современных условиях Узбекистана требует обоснования и разработки адекватных времени форм и методов социально-культурной деятельности, необходимой для развития общества и цивилизации. Возникла необходимость по-

иска резервов в создании условий, содержания, выразительных средствах, используемых в учреждениях культуры и, прежде всего, парков культуры и отдыха, способных формировать новую личность. Именно парки культуры и отдыха являются одним из важнейших типов учреждений культуры в Узбекистане, так как климатические особенности региона позволяют в течение всего года проводить культурно – досуговые мероприятия. В ходе реформ в Узбекистане предполагается, что развитие индустрии досуга одновременно с высвобождением людей из производственной сферы позволит увеличить ассигнования на культуру, науку и образование.

В современном Ташкенте парк – это самое демократичное и самое экологически чистое учреждение культуры и досуга. В процессе социально-культурного проектирования принимаются во внимание климатические особенности Узбекистана, многие характерные, присущие именно парку специфические особенности, в первую очередь рельеф, наличие зеленых массивов, водоемов, место расположения, оцениваемые с позиций наиболее эффективного отдыха, оздоровления человека. Парк культуры и отдыха – природный и культурно-просветительский комплекс, который по размерам, размещению в плане населенного пункта и экологическим характеристикам позволяет обеспечивать наилучшие условия для отдыха населения и проведения просветительских, культурно-массовых, физкультурно-оздоровительных мероприятий, организации игр и развлечений, создание условий для занятий художественным любительским творчеством.

Парки, как категория объектов интереса, пользуются огромнейшим спросом в мире. Их можно классифицировать следующим способом: культурно-исторические, национальные (природные), научно-познавательные, аттрактивные и индустриальные тематические парки.

Современная деятельность парка культуры и отдыха в Узбекистане, отличается от процессов, происходивших в рамках прошлой культурно-просветительской работы, по целому ряду признаков. Как отмечает В.М. Чижиков «На сегодняшний день актуальность в работе парков состоит в разработке теории и методики социально-педагогической деятельности парков культуры и отдыха с учётом изменившегося контекста жизни, новых точек пересечения

теории и практики в постепенно изменяющемся социально-культурном пространстве» [2. С. 96].

По мнению Т.Г. Киселевой «Парки относятся к такому типу социально-культурных институтов, главными функциями которых являются рекреация, организация массового отдыха и развлечений, проведение информационно-просветительной и физкультурно-оздоровительной работы среди населения города, района, ближайших жилых массивов» [1. С. 213]. По функциональному назначению различают парки массовые и детские, историко-мемориальные парки-усады, лесопарки и природные парки-заповедники, ботанические парки и зоопарки, спортивные парки, аква- и гидропарки, парки-выставки, зоны отдыха.

На сегодняшний день основными направлениями деятельности парка в Ташкенте являются:

- Проведение государственных, традиционных (и национальных) праздников совместно с городскими центрами культуры.
- Проведение театрализованных праздников, народных гуляний, ярмарок;
- Проведение мероприятий для воспитанников детских домов Мехрибонлик и Мурруват.
- Проведение творческих встреч с деятелями искусств, музыкальных и песенных фестивалей
- Проведение спектаклей и концертов с участием творческих коллективов города.
- Проведение семейных дней отдыха.
- Проведение познавательно-игровых и музыкальных программ для детей младшего и среднего школьного возраста и для подростков, молодежных дискотек.
- Проведение мероприятий для людей среднего и старшего возраста с учетом их творческих интересов
- Парки – общегосударственная экологическая и культурная ценность, это «легкие» Ташкента, центры рекреации и культуры, объединяющие интересы государства и населения.
- Экологизацией общественного сознания, дефицитом общения с природой, экологическими кризисами.
- Демократизацией культурной политики. Программы, разрабатываемые непосредственно в парках, предоставляют возмож-

ность для организованного массового отдыха и развлечений, культурно – игровой активности населения.

– Социальным расслоением общества. Потенциально все население, является контингентом парка, в том числе социально не защищенные группы: дети, молодежь, пенсионеры, безработные и т. д.

– защита и восстановление природной среды парков;  
– инновационно-техническое оснащение;  
– развитие парков, как открытых социально-культурных организаций.

Обеспечение доступности культурных благ для жителей Ташкента, предполагает решение следующих задач:

1. Повышение территориальной доступности культурных благ для жителей города, приближение культурных услуг к месту их потребления за счет более рационального размещения сети учреждений культуры.

2. Обеспечение финансовой доступности культуры для всех категорий населения.

3. Обеспечение исторической доступности духовных благ, сохранение культурного наследия, исторического ландшафта и среды города.

4. Развитие информационной деятельности – внедрение современной рекламы, маркетинга.

5. Обеспечение художественно-эстетической доступности, заключающейся в соответствующей подготовке человека к восприятию духовных ценностей, формированию у него культурных потребностей.

6. Обеспечение этнокультурной доступности, т.е. предоставление равных возможностей беспрепятственного освоения, развития национальных культур.

7. Привлечение дополнительных материально-финансовых ресурсов в сферу культуры, в том числе использование в работе достижений научно-технического прогресса, средств коммерческих структур и других внебюджетных средств.

8. Обеспечение этнокультурной доступности, т.е. предоставление равных возможностей беспрепятственного освоения, развития национальных культур.

В современных условиях социокультурное значение парков культуры и отдыха значительно изменилось, ибо постоянно усложняется «культурная борьба» в сфере досуга, где главными оппонентами учреждений культурно-досугового типа выступают телевидение и интернет.

### **Список литературы**

1. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность: история, теоретические основы, сферы реализации, субъекты, ресурсы, технологии. – М.: МГУКИ, 2001
2. Чижиков В.М. Методическое обеспечение культурно-досуговой деятельности: учеб. пособ. – М. 1991.

### **Информация об авторах**

**Бауэр А.В.**, магистр, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск;

**Бобнев Б.А.**, кандидат филологических наук, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск;

**Восиева Р.К.**, Таджикский государственный институт языков им. Сотима Улугзода, Республика Таджикистан;

**Гадоев Д.Х.**, Бухарский государственный университет, Республика Узбекистан;

**Грош Е.В.**, кандидат педагогических наук, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Челябинский филиал), г. Челябинск;

**Jalil Jokar, Reza Mirzakhani**, Esfahan University of Arts, Iran;

**Дигина О.Л.**, кандидат педагогических наук, доцент, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», г. Челябинск;

**Емченко Е.П.**, кандидат философских наук, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», г. Челябинск;

**Жалилов З.Б.**, Бухарский государственный университет, Республика Узбекистан

**Жураева З.Р.**, преподаватель, Государственный институт искусств и культуры Узбекистана, Республика Узбекистан;

**Зацепина С.Г.**, старший преподаватель, Челябинский институт путей сообщения филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Челябинск

**Зверовская Е.Е.**, старший преподаватель, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», г. Челябинск;

**Жаркова Т.И.**, кандидат педагогических наук, доцент, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Челябинск

**Иванова Е.А.**, кандидат филологических наук, доцент, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск;

**Киселёва А.Ю.**, магистр ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», г. Челябинск;

**Камилов Ф. О.**, главный специалист отдел «Социальная работа», Республиканский центр социальной адаптации детей, Республика Узбекистан;

**Кононова Т.**, кандидат педагогических наук, Государственный Университет „Alecu Russo“, г. Бельцы, Молдова;

**Косимова Д.Х.**, преподаватель, Государственный институт искусств и культуры Узбекистана, Республика Узбекистан;

**Кривицына Е.С.**, преподаватель, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск;

**Кунина Н.Е.**, кандидат филологических наук, доцент, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск;

**Курбонова У.У.**, Бухарский государственный университет, Республика Узбекистан;

**Курочкина М.А.**, кандидат филологических наук, доцент, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск;

**Кушнерук С.Л.**, кандидат филологических наук, доцент, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск;

**Мамурова Д.И.**, преподаватель, Бухарский государственный университет, Республика Узбекистан;

**Мацура Т.А.**, специалист по учебно-методической работе, Южно-Уральский государственный университет (НИУ), г. Челябинск;

**Морозова А.В.**, магистр, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск;

**Москвитина Т.Н.**, старший преподаватель, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск;

**Щербакова О.В.**, магистр, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск;

**Мушинова А.С.**, преподаватель, Бухарский государственный университет, Республика Узбекистан;

**Наседкина Г.А.**, кандидат педагогических наук, доцент, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», г. Челябинск;

**Нестеров А.П.**, кандидат филологических наук, доцент, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», г. Челябинск;

**Новиков В.Е.**, кандидат биологических наук, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», г. Челябинск;

**Подковырова Н.В.**, старший преподаватель, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск;

**Пономарева Э.В.** преподаватель, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск;

**Радюк Ю.Г.**, магистр, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск;

**Решетова М.С.**, магистр, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск;

**Севрюгина О.В.**, старший преподаватель, аспирант, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», г. Челябинск;

**Сейтжанова Л.Т.**, магистр, Нукусинский Государственный Педагогический Институт, г. Нукус, Республика Каракалпакстан;

**Сорокина О.А.**, кандидат педагогических наук, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск;

**Суленёва Н.В.**, доктор культурологии, профессор, Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, г. Санкт-Петербург;

**Точнева А.Э.**, магистр, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Челябинск;

**Усенова Г.А.**, преподаватель, Нукусинский Государственный Педагогический Институт, г. Нукус, Республика Каракалпакстан;

**Усов Е.С.**, аспирант, Челябинский Государственный Институт Культуры, г. Челябинск;

**Ҳабибова Г.Ф.**, старший преподаватель, Бухарский государственный университет, Республика Узбекистан;

**Хеберт Дэвид Габриел**, Бергенский университет, Норвегия;

**Часовский Н.В.**, аспирант, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск;

**Часовский П. В.**, аспирант, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск;

**Череднякова А.Б.**, кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Уральский государственный университет (НИУ), г. Челябинск;

**Шиятая Е.О.**, магистр, ФГ БОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск;

**Schmidt A.**, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Deutschland;

**Юлдашева М.Б.**, старший преподаватель, Государственный институт искусств и культуры Узбекистана, Республика Узбекистан.