ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№3(146) НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ • ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2020 г. ОСНОВАН в 2002 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЖАДАЕВ Ю.А., ЖАДАЕВА А.В. Особенности подготовки будущего учителя к инновационной профессиональной деятельности 4

ЯКОВЛЕВА О.В. Исследование ценностей цифровой образовательной среды в контексте профессионального воспитания будущих педагогов 8

КАЗАКОВА А.Ф. Управленческая деятельность руководителя при организации социального взаимодействия с субъектами образовательного процесса 17

БАРСУКОВА Н.В. Студент как ответственный субъект образовательного процесса 20

УМАНЕЦ И.Ф. Дальневосточный компонент в трансформации Университета 3.0 24

СЕВОСТЬЯНОВ Ю.О. Психологические условия формирования мотивации достижения у подростков 31

КАУНОВ А.М. Развитие творческого потенциала обучающихся с использованием в проектном обучении цифровых информационно-логических моделей 36

ТИМОЧКИН А.С. Программа экспериментального исследования применения балльно-рейтинговой системы при оценивании процесса формирования управленческой компетенции у младших специалистов ВНГ РФ 41

АБАБКОВА М.Ю., РОЗОВА Н.К. К вопросу о месте технологии айтрекинга в российской высшей школе 44

НОВИКОВ Д.С. Базовые основания процесса формирования здравотворческой культуры бакалавра педагогического образования в условиях постиндустриального транзита 49

ЦВЕТКОВА С.Е., ПРОНИНА Н.С. Мониторинг профессионально-иноязычной подготовки студентов-магистров в условиях нелингвистического вуза 54

АКСЕНОВА Д.А. Лингводидактические характеристики функционально-семантического поля цели на втором сертификационном уровне общего владения русским языком как иностранным 61

ТЕРЕЩЕНКО Т.М., ФЕДОТОВА Л.А. Академическая адаптация иностранных студентов в образовательном пространстве педагогического вуза 68

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Издатель:

ВГСПУ.
Научное издательство ВГСПУ «Перемена»

Журнал зарегистрирован в Нижне-Волжском межрегиональном территориальном управлении Министерства РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций

ПИ №9-0493 от 31 декабря 2002 г.

Журнал признан действующим по списку Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования РФ с 7 июля 2005 г.

Главный редактор

Н.К. Сергеев,
академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.
В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия

Т.Н. Астафурова
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
Е.В. Брысина
С.Г. Воркачёв
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
К.И. Декатова
Л.В. Жаравина
В.В. Зайцев
В.И. Карасик
А.А. Кораблев
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
О.А. Кравченко
Н.А. Красавский
Л.П. Крысин
С.В. Крючков
М.Ч. Ларионова
О.А. Леонтович
Г.Б. Мадиева (Казахстан)
Е.В. Мещерякова
Л.А. Милованова
В.М. Мокиенко
М.В. Николаева
М. Олейник (Польша)
С.В. Перевалова
Н.С. Пурышева
Л.Н. Савина
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
А.А. Фокин
К. Хенгст (Германия)
Цзиньлин Ван (КНР)
Э.Ф. Шафранская
В.Г. Щукин (Польша)

Научно-редакционный совет

А.М. Коротков
Н.К. Сергеев
В.В. Зайцев
Е.И. Сахарчук
В.И. Супрун
М.В. Великанов

СОЛОВЬЕВ Д.Н., УСТИНОВА Т.В. Метакогнитивная осознанность стратегий чтения как фактор формирования читательской компетентности будущих учителей иностранного языка 73

КОРШУНОВА Ю.М. Формирование культуроведческой компетенции на уроках русского языка через текст древнерусской литературы 78

БРАСЛАВСКАЯ Е.А. Иноязычное образование в общеобразовательных организациях Республики Крым: современное состояние 81

БАЛУЕВА А.О. Русские описательные предикаты с глаголами движения в зеркале английского языка: лингводидактический аспект 86

ГУБЕРНАТОРОВА Н.А., КАШТАНОВА С.Н. Влияние сложных видов восприятия на процессы чтения и письма у младших школьников с задержкой психического развития 89

ТУРКО У.И. Изучение фонетики латинского языка в высшей школе: из опыта преподавания 95

МАГОМЕДОВА А.Н., ХАРЧЕНКО Л.Н. Биоэтическое воспитание личности: принципы, признаки, педагогические условия 100

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УСОВ С.С., САФОНОВ М.А., ХАРЧЕНКО Н.Л. Эмоционально-оценочная номинация реалий в политическом дискурсе в XXI в. 105

ВАН ИЛИН. Конструкция типа «Вам бы только смеяться» в русском языке в оценочной или оптативной интерпретации 110

БАЙ ГАН. Аксиологические параметры риторической аргументации в коммерческой и некоммерческой рекламе 116

САНЖАРОВА О.Н. Синкретизм: когнитивные истоки происхождения и когнитивные основания 120

КОЗЛОВСКИЙ Д.В. Синергетическая эвиденциальная модель в дискурсивном пространстве 126

ПАНОВА Е.П., ХРИПУНОВА Е.В., ЧЕРНИЦЫНА Т.В. К вопросу об оценочных речевых стратегиях как компоненте характеристики языковой личности 132

ВЛАСОВА Е.В. Коммуникативные средства выражения недооценки. Поведенческий аспект 136

МУРЗИНОВА И.А. Затруднения в процессе речепорождения и особенности их компенсации у говорящего с когнитивными нарушениями 141

ИВАШИНИНА Н.С. Семантический портрет духов воды в говорах севернорусского наречия 145

КОНОНЕНКО А.П., МАРУНЕВИЧ О.В. Лингвопрагматический потенциал неморфемных процессов словообразования в современном русском и английском языке 153

СУЛЕЙМАН М.М. Юмор в названиях российских и британских телепередач как средство речевого воздействия 158

Перевод на английский язык А.С. Караваевой.

Подписано в печать 22.04.2020.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 27,2
Тираж 1000 экз.

Адрес издателя, редакции:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
ВГСПУ.

Великанову М.В.
☎(8442)60-28-86
E-mail: izvestia_vspu@mail.ru

Отпечатано в типографии
Научного издательства ВГСПУ
«Перемена»:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ № 50

Выход в свет
18.05.2020.

Цена свободная

16+

© Волгоградский государственный социально-педагогический университет, 2020

ЧУКШИС В.А. Специфика использования диалекта в австрийской художественной литературе 163

ГОРДЕЕВА Т.А. Модификации мелодического признака фонетического членения текстов в региональных вариантах современного немецкого языка 167

ХАБИБУЛИНА Э.А. Структура и семантические особенности микросистемы цветообозначения *braun* (на материале немецкоязычных каталогов моды) 172

ВОЛОДИНА О.В. Языковые средства объективации оценки в женском медиадискурсе 175

КОВАЛЬКОВА М.В. Аннотация к научной статье как малоформатный жанр англоязычного научного медицинского дискурса 179

ХАЙРУЛЛИНА Д.Д., БАЗАРОВА Л.В., САЛИМЗАНОВА Д.А., РЫСЕВА Ю.В. К вопросу о межъязыковых лексических соответствиях (на материале английского и татарского языков)..... 184

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

АВДОНИНА Л.Н., ГОРДЕЕВА Т.А. Образ России в системе образов стихотворения А. Блока «Река раскинулась. Течет, грустит лениво…» (цикл «На поле Куликовом») 189

БОРИСОВА Е.Б. Средства описания жилищного пространства в современном британском романе и их функция в динамике сюжетной линии 193

РАСУЛОВА С.Г. Азербайджанские просветители в борьбе за развитие детской литературы (конец XIX – начало XX в.) ... 199

ОМАРОВ М.М. Жизнь и творчество Саида-афанди Ацаева (1937–2012) в зеркале духовной литературы аварцев 206

ХРОНИКА И РЕЦЕНЗИИ

СУПРУН В.И. Были и легенды Воронежской земли (рецензия на книгу: Попов С.А., Пухова Т.Ф., Грибоедова Е.А. Топонимия Воронежского края. Воронеж: Изд-во Центра духовного возрождения Черноземного края, 2018. 336 с.) 216

Сведения об авторах..... 221
Information about authors..... 225
Состав редакционной коллегии 230
Состав научно-редакционного совета..... 230
Editorial Staff 231

Ю.А. ЖАДАЕВ, А.В. ЖАДАЕВА
(Волгоград)

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Уточняется понятие инновационной деятельности, обозначаются задачи подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях инновационного развития общества, а также намечаются пути решения данных задач. Выявляются особенности подготовки будущего учителя к инновационной деятельности.

Ключевые слова: *будущий учитель, инновационная деятельность, педагогическая компетентность, результаты образования, федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования.*

Изменения в отечественном образовании спроецированы государственными приоритетами в развитии экономики и общества. Исследование условий инновационного развития регионов России в последнее время получает большое обсуждение в научных кругах. Необходимость органичного участия в этом процессе высшей школы является решающим фактором становления инновационного общества. Именно содержание и технологии высшего образования могут обеспечить формирование нового типа личности выпускника, высокопрофессионального и ориентированного инновационно решать поставленные задачи. Работа в данном направлении означает новизну, иные цели, переработку содержания и процесса реализации профессиональной деятельности и пр.

Главной особенностью подготовки специалиста, в частности будущего учителя, становится образовательная деятельность, направленная на освоение высокого уровня компетентности в профессии. Основанием для этого предположения является раскрытие сущности инновационной деятельности, которая направлена на реализацию результатов научных исследований и передового практического опыта в социально-экономическом становлении общества.

В педагогической науке инновационная деятельность понимается как целостная система взаимосвязанных видов работ, совокупностью которых обеспечивается появление действительных инноваций (научно-исследовательская, проектная, образовательная деятельность) [7, с. 5]; как комплексный интегративный вид педагогической деятельности, направленный на обеспечение инновационного развития и повышение качества профессионального образования за счет разработки и применения разнообразных новшеств в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов [5, с. 106]; как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на рефлексии собственного практического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, качественно иной педагогической практики [1, с. 49].

Опыт отечественных и зарубежных исследований показывает, что способность к инноватике, инновационному мышлению проявляют в большей степени те специалисты, чья профессиональная подготовка была организована на принципах проблемности в обучении, деятельностного подхода. В структуре учебной деятельности присутствует инновационный научно-исследовательский компонент, который характеризуется включением субъекта инновационной деятельности (подразумевается студент вуза) в специально организуемое в вузе научно-исследовательское пространство, понимаемое как часть образовательной среды, где осуществляется коммуникационное взаимодействие с целью профессионального развития [2, с. 47]. Учет принципов развития общества, воплощенных в реализации педагогического образования по федеральным образовательным стандартам, а также исследование вопросов перестройки всего профессионального образования позволяют разрабатывать и осуществлять подготовку новых специ-

© Жадаев Ю.А., Жадаева А.В., 2020

алистов в сфере образования, способных мыслить и эффективно действовать в инновационном обществе.

Разработка и внедрение новых ФГОС ВО происходят в процессе реализации национального проекта «Образование» и входящих в него 10 федеральных проектов, предусматривающих в качестве результатов введение национальной системы учительского роста педагогических работников, вовлечение учителей в различные формы поддержки и сопровождения в первые три года работы, повышение уровня профессионального мастерства педагогических работников систем общего и дополнительного образования детей в форматах непрерывного образования, а также добровольную и независимую оценку профессиональной квалификации. Проект предполагает модернизацию профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ.

В связи с этим разработка и реализация образовательных программ по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки» должна осуществляться с учетом таких необходимых условий модернизации педагогического образования, как разработка компетентностной модели («портрета») современного учителя; обеспечение вариативности траекторий подготовки педагогов; реализация методологии деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров; проектирование образовательных программ на основе разработки профессионально ориентированных модулей, обеспечивающих готовность к решению основных профессиональных задач педагога; усиление практической подготовки будущих педагогов; модернизация учебно-методического обеспечения педагогического образования; масштабирование результатов проекта; обеспечение создания пилотных площадок по апробации модели целевой подготовки педагогов; оценка качества образовательных программ на основе независимой оценки профессиональных компетенций студентов, разработанной в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога.

Качественный переход на обновленные ФГОС ВО требует от вузов решения ряда задач в ближайшей перспективе:

– повышение квалификации сотрудников, которые призваны организовывать разработку ПООП и на их основе ОПОП вуза;

– налаживание продуктивного взаимодействия образовательных организаций с профильными ФУМО по уточнению требований к разработке ПООП и на их основе модульных ОПОП вуза;

– разработка новой нормативной локальной документации, которая регламентирует процесс организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам, построенным на основе модульного подхода;

– обучение персонала использованию программного обеспечения разработки новых ОПОП на основе модульного подхода путем реализации программ внутреннего повышения квалификации;

– развитие организационной структуры службы разработчиков, технической и методической поддержки образовательного портала и информационного ресурса разработки учебной документации;

– совершенствование системы управления качеством реализуемых образовательных программ в вузе, в том числе системы внутренней независимой оценки качества образования;

– проведение исследований актуальных проблем внедрения обновленных ФГОС ВО с последующей публикацией научно-методических результатов.

Сегодня уже более четко обозначились новые векторы развития системы непрерывного педагогического образования, закрепленные в новой парадигме модернизации педагогического образования. Сформулированы новые актуальные направления и задачи по созданию единого образовательного пространства педагогического образования и совершенствованию системы профессиональной педагогической подготовки в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования:

– реализация принципа преемственности в образовательных программах подготовки педагогов в системах СПО-ВО, ВО-ДПО;

– разработка перспективных моделей интеграции среднего профессионального педагогического образования в систему непрерывного педагогического образования;

– осуществление сетевого взаимодействия в региональных образовательных кластерах организаций высшего и среднего профессионального образования;

– разработка моделей выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренных

обучающихся по программам высшего педагогического образования;

– обеспечение единства требований к качеству подготовки педагогических кадров;

– обеспечение интеграции психолого-педагогической и методической подготовки педагогов;

– разработка методического сопровождения электронных модулей программ педагогического образования.

Одной из приоритетных задач развития системы подготовки педагогических кадров является усиление и интеграция психолого-педагогической и методической подготовки будущих учителей. В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете группа ученых осуществляет исследование и разработку нового интегрированного содержания психолого-педагогической подготовки бакалавров и магистров по педагогическим направлениям подготовки.

Работа в этой сфере предполагает:

– определение инвариантного содержания психолого-педагогической подготовки для педагога любой предметной области, на базе которого складывается общекультурная и предметная подготовка будущего учителя;

– комплексную организацию деятельности студентов, которая заключается в органичном сочетании учебно-практической, учебно-познавательной и самостоятельной практической деятельности, в том числе и в период педагогической практики;

– понимание психолого-педагогической подготовки как основы для профессионального становления и развития выпускника магистратуры, готового к решению задач в инновационной педагогической деятельности.

Особой формой учебного процесса, которая способствует профессиональному становлению будущего учителя, его подготовке к инновационной деятельности, является организованная в образовательных организациях практика. С точки зрения исследователей, практика является основной формой методической подготовки студентов (Э.Ф. Матвеева); формой профессиональной подготовки в высшей школе, позволяющей осуществить обучение студентов «от опыта» (И.А. Бочкарева); ведущим звеном подготовки будущих учителей (О.А. Абдуллина); средством подготовки будущих учителей к инновационной деятельности в процессе профессионально-педагогического образования (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк); видом учебной работы, которая организуется со студентами в условиях изучения предмета (Л.В. Андриянова); формой становления и формирования личности будущего учителя (Л.А. Трепоухова) [8, с. 152].

Мы полагаем, что именно во время практики происходят самопроверка готовности к педагогической деятельности и погружение студентов в профессиональное пространство образовательных организаций, осуществляется реализация формируемых компетенций, приобретается опыт педагогической деятельности. Разносторонняя ориентация будущего учителя на разные сферы профессиональной педагогической деятельности (учебную, воспитательную, методическую, исследовательскую и пр.) является необходимым условием организации практики. Поэтому практика характеризуется комплексностью, а также последовательным усложнением заданий, которые направлены на реализацию компонентов профессиональной деятельности, и повышением уровня творчества студентов [4, с. 20].

Формирование профессиональных компетенций, реализующихся в инновационной деятельности, находится во взаимосвязи с уровнем организации самостоятельной работы. Самостоятельная работа студентов становится основной формой организации учебного процесса. В действующих нормативных документах и учебных планах самостоятельной работе уделяется большое количество времени, что должно способствовать повышению качества образования, однако на практике не всегда дает ожидаемых результатов. Причины могут заключаться в том, что содержание самостоятельной работы, используемое преподавателями, является недостаточно связанным с развитием компетенций или целенаправленным [3, с. 124].

Под самостоятельной работой студентов понимается форма организации учебной деятельности, направленная на решение профессиональных задач по усвоению общенаучных знаний, умений и навыков, по формированию ценностных ориентаций, опыта творческой деятельности через косвенное управление преподавателя с целью приобщения и подготовки обучающихся к профессиональной деятельности, самообразованию, развитию познавательной активности и самостоятельности [6]. В связи с этим средством самостоятельной работы может стать проектно-исследовательская деятельность, состоящая из ряда этапов:

1) выбор студентами области проектно-исследовательской деятельности;

2) приобретение опыта сравнения, построения гипотезы, оценивания, анализа и синтеза, классификации и т. п.;

3) проведение самостоятельных исследований и решение творческих задач.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования требует от высшего учебного заведения обеспечения гарантии качества подготовки, в том числе путем разработки объективных процедур оценки уровня компетенций выпускников. При проектировании инновационных оценочных средств, на наш взгляд, необходимо предусматривать оценку способности к инновационной деятельности, способствующей подготовке выпускника, готового вести поиск решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов профессионального поведения.

Должны создаваться условия для максимального приближения системы оценивания и контроля компетенций студентов к условиям их будущей профессиональной практики, для чего кроме преподавателей конкретного модуля в качестве внешних экспертов в оценке должны активно участвовать работодатели, студенты выпускных курсов вуза, преподаватели, читающие смежные дисциплины, и пр. Помимо индивидуальных оценок должны использоваться групповые и взаимооценки: рецензирование студентами работ друг друга; оппонирование студентами проектов, дипломных, исследовательских работ и др.; экспертные оценки группами, состоящими из студентов, преподавателей и работодателей, и пр. [2, с. 49].

Думается, что развитие педагогического образования возможно при условии учета особенностей подготовки будущего учителя к инновационной деятельности, таких как:

– разработка основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ и профессиональными стандартами;

– максимальное использование практики и самостоятельной работы в учебном процессе подготовки студентов;

– направленность процесса обучения студентов на результаты их образования, а также востребованность выпускников на рынке труда;

– понимание результатов процесса обучения студентов как приобретаемых выпускниками компетенций, их профессиональной и социальной активности;

– разработка системы непрерывного контроля, многоаспектной оценки и управления качеством образования.

Список литературы

1. Григорьева С.Г. Инновационная деятельность учителя как педагогическое явление // Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева. 2011. № 3-1(71). С. 49–56.

2. Жадаев Ю.А. Подготовка специалиста к профессиональной деятельности в условиях инновационного развития общества [Электронный ресурс] // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журн. 2012. № 5(19). URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1355995390.pdf (дата обращения: 13.12.2019).

3. Жадаев Ю.А., Жадаева А.В. Самостоятельная работа как форма организации методической подготовки будущих учителей технологии // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2019. № 5(62). С. 124–127.

4. Жадаев Ю.А., Жадаева А.В., Селезнев В.А. Организация производственной практики будущих учителей технологии в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 10(123). С. 17–24.

5. Прохорова М.П., Шкунова А.А. Особенности инновационной деятельности педагога в условиях модернизации педагогического образования // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. С. 106–109.

6. Прохорова О.Н. Самостоятельная работа как фактор повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства: автореф. дис. … канд. пед. наук. Н. Новгород, 2010.

7. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл // Исследовательская работа школьников. 2005. № 3. С. 5–9.

8. Толетова М.К. Педагогические практики в системе методической подготовки студентов к обучению химии // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. № 68. С. 152–162.

* * *

1. Grigor'eva S.G. Innovacionnaya deyatel'nost' uchitelya kak pedagogicheskoe yavlenie // Vestn. Chuvash. gos. ped. un-ta im. I.Ya. Yakovleva. 2011. № 3-1(71). S. 49–56.

2. Zhadaev Yu.A. Podgotovka specialista k professional'noj deyatel'nosti v usloviyah innovacionnogo razvitiya obshchestva [Elektronnyj resurs] // Grani

poznaniya: elektron. nauch.-obrazovat. zhurn. 2012. № 5(19). URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/135995390.pdf (data obrashcheniya: 13.12.2019).

3. Zhadaev Yu.A., Zhadaeva A.V. Samostoyatel'naya rabota kak forma organizacii metodicheskoj podgotovki budushchih uchitelej tekhnologii // Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii. 2019. № 5(62). S. 124–127.

4. Zhadaev Yu.A., Zhadaeva A.V., Seleznev V.A. Organizaciya proizvodstvennoj praktiki budushchih uchitelej tekhnologii v usloviyah realizacii professional'nogo standarta pedagoga // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2017. № 10(123). S. 17–24.

5. Prohorova M.P., Shkunova A.A. Osobennosti innovacionnoj deyatel'nosti pedagoga v usloviyah modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya // Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2016. № 1. S. 106–109.

6. Prohorova O.N. Samostoyatel'naya rabota kak faktor povysheniya kachestva professional'noj podgotovki budushchih uchitelej tekhnologii i predprinimatel'stva: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. N. Novgorod, 2010.

7. Slobodchikov V.I. Innovacii v obrazovanii: osnovaniya i smysl // Issledovatel'skaya rabota shkol'nikov. 2005. № 3. S. 5–9.

8. Toletova M.K. Pedagogicheskie praktiki v sisteme metodicheskoj podgotovki studentov k obucheniyu himii // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2008. № 68. S. 152–162.

Specific features of future teachers training for innovative professional activities

The article deals with the concept of innovative work. There are considered the tasks of future teachers training for professional activities in the context of the innovative development of the society. There are defined the ways of solving the tasks. The authors reveal the specific features of future teachers training for the innovative work.

Key words: *future teacher, innovative work, pedagogical competence, educational results, the Federal State Educational Standards of Higher Education.*

(Статья поступила в редакцию 12.02.2019)

О.В. ЯКОВЛЕВА
(Санкт-Петербург)

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ*

Анализируются особенности понимания будущими педагогами цифровой образовательной среды как системы условий профессионального воспитания и самовоспитания на основе выявления ассоциативных связей и ценностных отношений. Результаты анкетирования показали, что студенты актуализируют преимущественно контентные возможности цифровой среды. Необходимо усиление внимания к ценностям образовательных взаимодействий и управления как ключевым в педагогической деятельности.

Ключевые слова: *цифровая образовательная среда, профессиональное воспитание, педагогическое образование, ценности, студенты.*

В условиях развития общества знаний одним из ключевых становится междисциплинарное понятие «цифровая образовательная среда». Широко применяется и понятие «цифровизация» для описания подхода к применению цифровых ресурсов для качественного преобразования образовательной среды. Исследования показывают, что цифровизация детерминирует системные изменения в образовательной среде [18]. В Стратегии развития информационного общества в России отмечается необходимость создания цифровой среды с целью предоставления высококачественного образования [10]. В современных педагогических исследованиях цифровая образовательная среда понимается как «открытый комплекс ресурсов, условий и возможностей для обучения, развития, социализации, воспитания» [3, с. 25], самовоспитания и становления профессиональных ценностей [5].

Как отмечает Т.Н. Носкова, «общество знаний актуализирует новые цели и ценности в воспитании человека XXI века» [8, с. 62]. Внимание к вопросам ценностного отноше-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ (грант № 19-29-14029 «Трансформация средств психолого-педагогической поддержки развития ученика в условиях цифровизации образовательной среды»).

© Яковлева О.В., 2020

ния будущих педагогов (студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование») к цифровой образовательной среде обусловлено двумя основными причинами. Во-первых, педагог традиционно выполняет роль носителя общечеловеческих и профессиональных ценностей, демонстрирует положительный пример социальной активности. Однако в условиях цифровой трансформации образования необходимо, чтобы педагог не только освоил сложившуюся в многовековой традиции систему профессиональных ценностей, но и включил в нее ценностные ориентиры цифрового общества – непрерывное образование, стремление к выходу за рамки образовательных стандартов, поиск нового, ответственность в цифровом пространстве, профессиональную этику в цифровой среде, творческое осмысление совместной деятельности в Сети, информационную культуру, сетевую кооперацию [15]. Во-вторых, сам процесс освоения профессиональных ценностей трансформируется в цифровой среде: изменяется его основное средство – педагогическое взаимодействие. В «традиционной» образовательной среде (в парадигме межличностного взаимодействия), а также отчасти в среде смешанного обучения профессиональное воспитание преимущественно реализуется в совместной деятельности «здесь и сейчас» через межличностные (аудиторные) формы общения и взаимодействия. В цифровой среде ситуация кардинально изменяется: новая образовательная среда, функционирующая на базе цифрового программно-аппаратного комплекса, обладающая целым набором уникальных возможностей (интерактивностью, мультимедийностью, автоматизацией, интеллектуализацией), трансформирует привычные формы и способы взаимодействия, расширяет и дополняет систему ценностей, личных смыслов каждого конкретного субъекта. Цели и ценности профессионального воспитания будущего педагога в обществе знаний расширяются, обогащаются не только новыми требованиями к профессиональной подготовке специалистов в эпоху перехода к последующим технологическим укладам, но также необходимостью достижения внутренних изменений в человеке, которому предстоит принять и начать реализовывать стратегию непрерывного образования в динамично изменяющемся обществе знаний, а также показать ценность этой стратегии своим ученикам. Кроме того, в перспективе значительную долю профессиональных задач педагог должен будет решать не только в среде межличностного взаимодействия, но и в цифровой среде [1]. Следовательно, уже на этапе профессиональной подготовки будущему педагогу предстоит понять образовательные и воспитательные возможности и особенности новой среды, ее ограничения и риски, чтобы актуализировать их в собственном образовательном маршруте, а также осуществить перенос этих знаний, отношений, компетенций в будущий профессиональный контекст. Профессиональное воспитание в современной образовательной среде университета реализуется на разных уровнях: основные его задачи и направления, декларируемые в миссии конкретного образовательного учреждения, реализуются в учебной и внеучебной деятельности студентов [20]. Широкие возможности для решения задач воспитания связаны с освоением образовательного содержания конкретных учебных дисциплин. Изучение вопросов проектирования образовательной среды доказывает, что ценностно-целевой компонент является особенно важным [2]. Эти идеи развиваются в исследованиях, связанных с проектированием электронной части образовательной среды, в том числе и на уровне создания цифровых сред поддержки освоения учебных дисциплин в условиях реализации смешанного и электронного обучения [4; 13; 19]. Следовательно, именно в ценностно-целевом компоненте необходимо отразить цели не только обучения, но и профессионального воспитания.

Следует принимать во внимание особенности информационного и образовательного поведения представителей молодежи как субъектов цифровой образовательной среды [7; 16], а также инновационные эффекты, зафиксированные в прогнозных документах и исследованиях [14]. Проектирование ценностно-целевого компонента цифровой образовательной среды необходимо реализовывать с учетом трех основных факторов – требований к профессиональным качествам, отраженным в образовательных стандартах, ценностных ориентиров и установок студентов, а также возможностей и ценностей самой цифровой среды. Именно в этой области «пересечения» целей и ценностей можно реализовать продуктивную деятельность по осознанию, освоению, пересмотру уже имеющихся у студентов представлений о цифровой образовательной среде и ценностных отношений к ней [9].

Целью данной статьи является поиск ответа на ряд вопросов. Каково ценностное отношение современных студентов к цифровой образовательной среде как системе условий профессионального воспитания и самовоспита-

ния? Какие особенности и возможности такой среды представляют для будущих педагогов наибольшую ценность? Каковы векторы обогащения цифровой образовательной среды для решения в ней задач не только обучения, но и воспитания?

С целью выявления ценностей цифровой образовательной среды для будущих педагогов была разработана диагностическая методика, в основу которой была положена модицифированная идея синквейна как приема критического мышления, позволяющего в процессе

Смысловые группы характеристик цифровой образовательной среды (ЦОС): примеры ответов студентов

Смысловые группы характеристик ЦОС	Существительные: объекты, субъекты, феномены ЦОС	Прилагательные: признаки ЦОС	Глаголы: виды деятельности в ЦОС	Ценности: личностная значимость ЦОС
1. Технические средства обучения и информационные технологии	*Компьютер, проектор, Интернет, мультимедиа, приложение*	*Цифровой, мобильный*	*Программировать, печатать, загружать*	*Технологичность*
2. Современные (новые) формы организации обучения и образовательные технологии	*Видеоурок, электронное портфолио, онлайн-курс*	*Дистанционный, виртуальный*	–	*Цифровое портфолио, дистанционное образование, онлайн-обучение, новые методы*
3. Свойства цифрового контента ЦОС	*Интерактивность, мультимедийность*	*Наглядный, интерактивный*	*Смотреть, управлять, читать*	*Интерактивность, производительность, коммуникативность, мультимедийность, вариативность*
4. Информация, источники информации, информационные ресурсы	*Информация, знания, ресурс, сайт, медиатека*	*Информативный, информационный, образовательный*	*Информировать, читать, узнавать, искать, получать, проверять*	*Доступность информации, количество информации*
5. Риски ЦОС	*Болезнь, ограниченность, зависимость, опасность*	*Опасный*	*Не успевать, забывать*	–
6. Возможности и принципы, лежащие в основе проектирования ЦОС	*Гибкость, открытость, доступность, комфортность, пространство, среда*	*Удобный, быстрый, доступный, легкий, открытый*	*Расширять, повышать*	*Удобство, открытость, безопасность, адаптивность*
7. Институционные характеристики ЦОС	*Университет, школа*	–	–	–
8. Субъекты ЦОС	*Студент, педагог, поколение*	–	*Обучать, взаимодействовать, общаться, делиться, участвовать, помогать, конкурировать*	–
9. Цели деятельности в ЦОС	*Саморазвитие, обучение, поиск*	–	*Развиваться, учиться, узнавать, понимать, создавать, генерировать, наполнять*	*Образование, саморазвитие, приобретение новых навыков*
10. Эмоциональное (позитивное или негативное) отношение к ЦОС	*Интерес, перспективы, будущее, бесполезность*	*Современный, интересный, полезный, хороший, непонятный*	*Отдыхать, мучиться, страдать*	*Интерес, современность, актуальность, новизна*

свободного творческого поиска выявить наиболее значимые особенности процесса, объекта или явления. Участникам эксперимента было предложено поэтапно назвать по три существительных, прилагательных и глагола, ассоциативно связанных с понятием «цифровая образовательная среда», а затем предложить три ее характеристики, которые представляют лично для них наибольшую ценность.

В эксперименте приняли участие 150 студентов бакалавриата РГПУ им. А.И. Герцена направления «Педагогическое образование». Выборка, сбалансированная по возрасту, включала равные доли студентов всех четырех лет обучения. С целью автоматизации сбора данных использовался онлайн-инструмент «Формы Google».

Необходимо отметить, что все респонденты на момент участия в опросе имели представление о сущности понятия «цифровая образовательная среда», т. к. оно входит в содержание базовой учебной дисциплины «Инфокоммуникационные технологии», а также имели опыт смешанного обучения, поскольку в образовательном процессе в университете применяются дистанционные образовательные технологии (СДО Moodle, отечественные и зарубежные открытые образовательные ресурсы). Около 20% опрошенных получили опыт электронного обучения, самостоятельно проходили онлайн-курсы на таких платформах, как Stepik, Coursera и др.

Анализ массива полученных ответов позволил выявить 10 смысловых групп характеристик цифровой образовательной среды, выделенных студентами:

1) технические средства обучения и информационные технологии;

2) современные (новые) формы организации обучения и образовательные технологии;

3) свойства цифрового контента;

4) информация, источники информации, информационные ресурсы;

5) риски цифровой образовательной среды;

6) возможности и принципы, лежащие в основе проектирования цифровой образовательной среды;

7) институционные характеристики цифровой образовательной среды;

8) субъекты цифровой образовательной среды;

9) цели деятельности субъектов в цифровой образовательной среде;

10) эмоциональное (позитивное или негативное) отношение к цифровой образовательной среде.

В таблице на с. 10 представлены наиболее часто встречающиеся варианты ответов по каждой из перечисленных характеристик.

Содержательный анализ ответов показывает, что наиболее полное представление респондентов выявлено по следующим смысловым группам характеристик цифровой образовательной среды: технические средства обучения и информационные технологии (как инфраструктурные компоненты среды); свойства цифрового контента; информация (источники информации, информационные ресурсы); возможности и принципы, лежащие в основе проектирования среды; эмоциональное отношение к среде. Такая ситуация вполне закономерна. Известно, что электронное оборудование, а также инфокоммуникационные технологии выступают в роли базиса цифровой образовательной среды; информационные ресурсы являются источниками знаний; специфические свойства цифрового контента позволяют повысить производительность деятельности, сделать образовательное содержание вариативным и привлекательным для молодежи. Вместе с тем ответы демонстрируют в большей степени восприятие цифровой среды как источника нового знания; почти не проявляются (за исключением небольшого количества ответов в категории «субъекты ЦОС») идеи активного вклада в развитие среды – продуцирования нового контента, создания сообществ обмена знаниями, сетевого творчества и сотрудничества. А ведь именно эти возможности цифровой среды на сегодняшний день считаются наиболее перспективными (Е.Д. Патаракин). Данная ситуация может свидетельствовать о том, что в процессе учебной и внеучебной деятельности даже при активном применении цифровых технологий студенты редко находятся в ситуации самостоятельного выбора, избыточности, сетевой коллаборации, взаимной ответственности.

Наиболее слабо выражено отношение студентов к цифровой образовательной среде по смысловым группам «риски ЦОС» и «институциональные характеристики ЦОС». Это говорит о том, что в сознании будущих педагогов, несмотря на широкий опыт использования информационных технологий для решения разного рода жизненных, образовательных и профессиональных задач (например, в ходе педагогической практики или участия в социально значимых инициативах и проектах), еще не отражаются возможности цифровой образовательной среды в дошкольном и дополни-

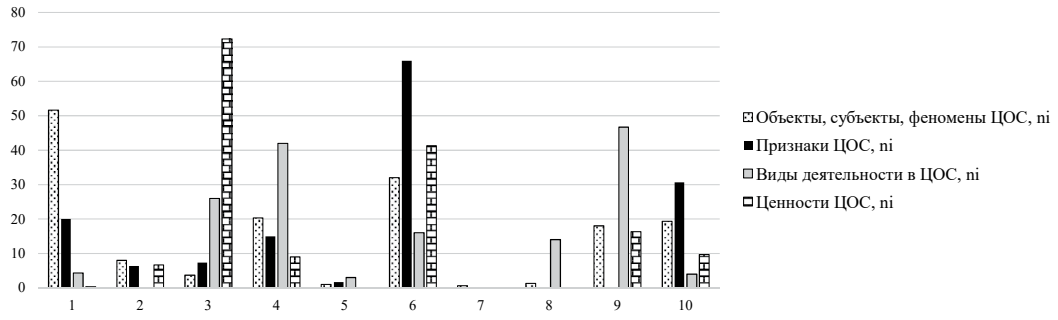


Рис. 1. Ценность характеристик цифровой образовательной среды для студентов

тельном образовании, а также в стремительно развивающихся сегодня практиках неформального и информального образования. Наряду с этим наличие даже небольшой доли ответов, актуализирующих риски цифровой среды, свидетельствует о готовности анализировать этот феномен с разных сторон, а также формирующемся профессиональном мировоззрении педагога как навигатора и консультанта в среде, наполненной разнообразными и порой противоречивыми примерами, образцами поведения и ценностями [6].

С целью определения значимости той или иной выделенной характеристики для студентов было подсчитано количество ответов по каждой характеристике, а затем вычислены нормированные индексы (ni), которые отражены на рис. 1 (по горизонтальной оси представлены переменные – характеристики, по вертикальной оси – нормированные индексы их значений).

Представленная диаграмма позволяет сделать выводы об особенностях отношения студентов к возможностям цифровой образовательной среды, осознанию ее личностных ценностей. Наиболее высокие показатели категории «ценности ЦОС» выявлены для переменных 3 (свойства цифрового контента) и 6 (возможности и принципы, лежащие в основе проектирования ЦОС). В данной ситуации неудивительно, что наибольшую ценность представляют особые свойства цифрового контента, т. к. именно они делают среду привлекательной (возможность использования мультимодальной информации, обратная связь с субъектами и объектами среды, динамичность, кастомизация). Однако в контексте профессионального воспитания более важно, что ценность представляют и принципы, лежащие в основе проектирования среды, – открытость, эргономичность, доступность, комфортность. Именно эти характеристики важны в дальнейшем, например, для проектирования воспитательных ситуаций, сопровождающих решение учебных задач в электронных средах учебных дисциплин или в работе по созданию и модерации сообществ социально значимых сетевых проектов.

Далее по значимости идет переменная 9 (цели деятельности в ЦОС). Наиболее популярные цели, встречающиеся в ответах студентов, – самообразование и саморазвитие. Несомненно, эти цели отвечают требованиям к современному специалисту. В целом ценность саморазвития для современной молодежи отмечается в ряде исследований [11]. Однако в контексте профессионального воспитания будущих педагогов эти цели необходимо обогатить ценностями взаимного обучения, сетевой культуры, взаимопомощи, совместного творчества в цифровой среде.

Примерно одинаковое довольно низкое значение имеют переменные 10 (эмоциональное отношение к ЦОС), 4 (информация, источники информации, информационные ресурсы) и 2 (современные формы организации обучения и образовательные технологии). Эмоциональное отношение студентов выражалось преимущественно обобщенными абстрактными характеристиками (современность, новизна и связанный с ними интерес к новому), что свидетельствует о том, что опыт образования в цифровой среде еще довольно мал, не до конца осознан. Редкое упоминание информации и ее источников среди основных ценностей может показывать привычность для современных обучающихся доступности информации, что подтверждается высоким количеством ответов, семантически связанных с реализацией информационных процессов в кате-

гории «виды деятельности в ЦОС». Категория «современные формы организации обучения и образовательные технологии» в целом имеет довольно низкие значения количества ответов. Это доказывает, что еще не произошел качественный переход от активного применения ИКТ к изменениям образовательного процесса. Опыт применения новых форм его организации, такие как перевернутое обучение, построение персонализированных образовательных траекторий, имеет характер единичных инновационных практик, еще не ставших личностно значимыми для большинства представителей современных студентов.

Категория «ценности» по переменным 1 (технические средства обучения и информационные технологии), 5 (риски цифровой образовательной среды), 7 (институционные характеристики цифровой образовательной среды), 8 (субъекты цифровой образовательной среды) в ответах респондентов была представлена единичными ответами или не выявлена. Неудивительно, что сами по себе технические средства и технологии не осознаются респондентами как ценные и значимые: молодые люди привыкли (и это подтверждается в вышеупомянутых исследованиях современной молодежи), что эти составляющие цифровой среды всегда «под рукой». Категории «риски» и «ценности» также фактически не могут иметь коннотации. Отсутствие в ответах указаний на институциональные характеристики цифровой образовательной среды можно расценивать как подтверждение универсальности данного понятия. Однако необходимо обратить внимание на редкие упоминания о субъектах среды. В эту категорию входят не только преподаватели и обучающиеся, но и социальные партнеры, руководство образовательного учреждения, инженерный состав. Тот факт, что они не вызывают каких-либо ассоциаций в исследуемом контексте, свидетельствует о недостаточно развитой субъектной позиции участника цифровой образовательной сре-

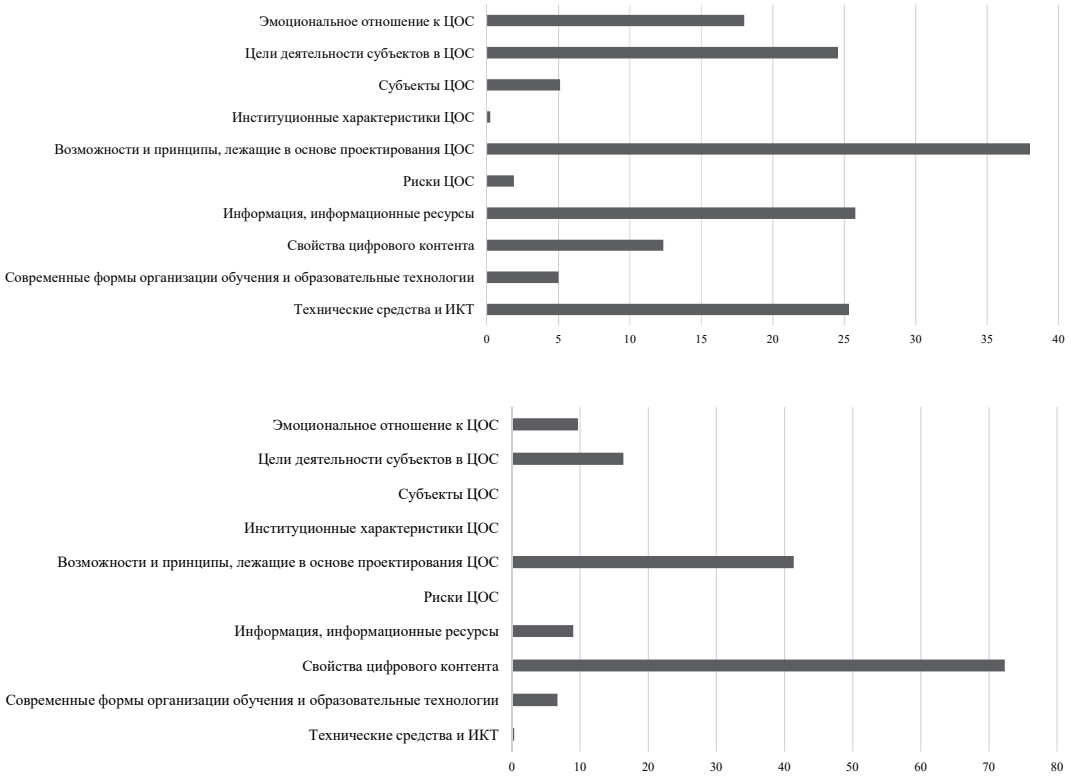


Рис. 2. Сравнение рейтинга ассоциативных связей с понятием «цифровая образовательная среда» и рейтинга ценностей цифровой образовательной среды для будущих педагогов

ды у самих будущих педагогов: они воспринимают эту среду как нечто созданное для них, подготовленное к применению. Следовательно, направление, связанное с активным вкладом студента в развитие цифровой образовательной среды университета, можно считать одним из наиболее важных.

В заключение можно сформулировать ответы на поставленные в начале нашей статьи вопросы. Каково ценностное отношение будущих педагогов к цифровой образовательной среде как системе условий профессионального воспитания и самовоспитания? Какие особенности и возможности такой среды представляют для будущих педагогов наибольшую ценность?

Феномен цифровой образовательной среды имеет личностный смысл для будущих учителей в контексте принятия ими ценностей непрерывного образования, стремления быть современными. В качестве иллюстрации можно представить сравнение двух рейтингов – рейтинга ассоциативных связей с понятием «цифровая образовательная среда» (в порядке убывания их значимости, в основе – среднее значение нормированных индексов) и рейтинга ценностей цифровой образовательной среды для будущих педагогов (составлен на основании значений нормированных индексов категории «ценности ЦОС») (см. рис. 2).

В первый рейтинг не вошла смысловая группа «институциональные характеристики ЦОС» (ср. значение ni = 0). Во втором рейтинге вырисовывается формирующаяся профессиональная позиция с точки зрения наличия основных компонентов будущей профессиональной деятельности в цифровой среде (целевого, мотивационного, содержательно-операционного, рефлексивного), однако отсутствует субъектный компонент среды.

Каковы векторы обогащения цифровой образовательной среды для решения в ней задач не только обучения, но и воспитания? В качестве ответа на данный вопрос можно сформулировать ряд рекомендаций по организации деятельности студентов, применимых в ситуациях решения как учебных, так и внеучебных (воспитательных) задач.

Во-первых, необходимо обратить внимание на возможности самой цифровой среды, связанные с вариативностью контента, множественностью выбора, избыточностью информационных ресурсов. Эти возможности находятся на верхних строках рейтинга ценностей цифровой среды для студентов. Вместе с тем важно, что будущие педагоги могут также внести свой вклад в обогащение контента среды: предлагать самостоятельно найденные примеры ситуаций профессиональной деятельности с воспитательными контекстами, решать профессиональные задачи, предложенные не только преподавателем, но и другими участниками цифровой среды – социальными партнерами, студентами старших курсов. Подобные проекты сегодня начинают развиваться в цифровом пространстве российского образования (например, платформа *Профстажировки.рф*), и этот опыт можно использовать. Обогащение контента среды может способствовать, с одной стороны, повышению образовательной мотивации, с другой – развитию перспективных профессиональных компетенций и значимых для педагога качеств личности, сформулированных в прогнозных документах и рамках компетенций учителя XXI в. [22] – способность к совместной работе, телеколлаборативная компетенция [23], цифровая культура, интернет-ответственность [21].

Во-вторых, важно расширять опыт будущих педагогов с точки зрения разнообразия примеров цифровых образовательных сред для изучения. Как показал анализ ответов, полученных в ходе проведенного опроса, опыт в данном контексте пока ограничен преимущественно деятельностью школ, где студенты обучались ранее или проходили практику, и университета, где они получают образование. Однако существуют ресурсы, где можно познакомиться с уже реализованными проектами, например в области неформального образования [1]. Необходимо, чтобы будущие педагоги самостоятельно искали примеры подобных образовательных практик и делились ими, включаясь в сообщества обмена знаниями и опытом. Такая деятельность позволит преодолеть выявленную тенденцию недостаточной осведомленности будущих учителей в области новых форм и технологий организации образовательного процесса на базе цифровых технологий.

В-третьих, отдельное внимание следует уделить одной из ключевых задач педагога – видеть и понимать субъектов образовательного процесса [17], которая должна сегодня решаться в цифровой образовательной среде на новом качественном уровне. Закономерно, что в рейтинге ценностей цифровой среды у опрошенных студентов отсутствовала категория «субъекты ЦОС», а в рейтинге ассоциативных связей это была одна из наименее частотных характеристик. Практикующим и будущим педагогам только предстоит научиться «видеть» и «понимать» субъектов цифровой образова-

тельной среды не только в привычном межличностном взаимодействии, но и через цифровые следы деятельности, на основании интеллектуального анализа больших данных, накапливаемых информационными системами. В этом случае возможно будет успешно реализовать такие направления профессиональной деятельности будущего педагога, как курирование образовательного контента, разработка траекторий электронного обучения, модерация сетевых сообществ обмена знаниями, координация образовательных онлайн-платформ.

Список литературы

1. Атлас практик неформального образования / авт.-сост. М.С. Аверков, Н.М. Андерссон-Жулябина, Е.А. Вишневская [и др.]; под науч. ред. А.А. Попова. М.: Нац. кн. центр, 2019.

2. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Экспертная оценка состояния образовательной среды на предмет комфортности и безопасности // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 5–12.

3. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов [и др.]; под науч. ред. В.И. Блинова. М., 2020.

4. Калмыкова С.В. Нормативно-методическое обеспечение образовательного процесса в вузе в условиях электронного обучения // Информатика и образование. 2019. № 6. С. 56–63.

5. Лаптев В.В., Носкова Т.Н. Информационные технологии – вызовы современному образованию // Науч. мнение. 2018. № 2. С. 10–18.

6. Луговая О.М., Поликарпова А.И., Чернякова И.В. Возможности использования воспитательно-образовательного потенциала интернет-среды для профилактики девиантного поведения молодежи // Вестн. Сев.-Кавказ. фед. ун-та. 2018. № 3(66). С. 161–166.

7. Мифы о «поколении Z» / Н.В. Богачева, Е.В. Сивак. М.: НИУ ВШЭ, 2019.

8. Носкова Т.Н. Проблемы воспитания средствами информационной образовательной среды // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2015. № 177. С. 61–69.

9. Носкова Т.Н., Яковлева О.В. Новые подходы к решению воспитательных задач в сетевой среде // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2013. Т. 3. № 2. С. 32–40.

10. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/ (дата обращения: 28.01.2020).

11. Панкова С.Н., Архипова Е.Б., Лесина Л.А. Смыслы и социальные ресурсы реализации личностного потенциала // Russian Journal of Education and Psychology. 2016. № 11(67). С. 333–344.

12. Патаракин Е.Д. Макроскопический подход к анализу совместной сетевой деятельности // Образовательные технологии и общество. 2017. № 3. С. 309–329.

13. Привалов А.Н., Богатырева Ю.И., Романов В.А. Методологические подходы к организации безопасной информационно-образовательной среды вуза // Образование и наука. 2017. № 4. С. 169–183.

14. Россия 2025: от кадров к талантам / авт.-сост. В. Бутенко, К. Полунин, И. Котов [и др.] [Электронный ресурс]. URL: https://www.bcg.com/Images/Russia-2025-report-RUS_tcm27-188275.pdf (дата обращения: 28.01.2020).

15. Соколова И.И., Илюшин Л.С., Шилова О.Н. Влияние социокультурных условий на изменение подготовки современного учителя // Человек и образование. 2015. № 3(44). С. 45–52.

16. Тонконог С.В. Образовательное поведение молодежи // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 10-1(36). С. 180–183.

17. Тряпицына А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. №1. С. 50–61.

18. Уваров А.Ю. Современное образование: векторы развития // Цифровизация экономики и общества: вызовы для системы образования: материалы Междунар. конф. (г. Москва, МПГУ, 24–25 апр. 2018 г.) / под общ. ред. М.М. Мусарского, Е.А. Омельченко, А.А. Шевцовой. М.: МПГУ, 2018.

19. Царапкина Ю.М., Цыплакова С.А., Быстрова Н.В. Педагогическое проектирование информационной образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 334–337.

20. Яковлева О.В. Электронная среда университета: возможности поддержки внеучебной деятельности студентов // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2015. № 177. С. 132–137.

21. Ярмолинская М.В. Содержание, структура, критерии и показатели ответственного поведения подростков в интернет-пространстве [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электрон. науч. журн. 2012. № 3. URL: http://www.emissia.org/offline/2012/1769.htm (дата обращения: 28.01.2020).

22. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017.

23. Vinagre M. Developing teachers' telecollaborative competences in online experiential learning // System. 2017. № 64. P. 34–45.

* * *

1. Atlas praktik neformal'nogo obrazovaniya / avt.-sost. M.S. Averkov, N.M. Andersson-Zhulyabina, E.A. Vishnevskaya [i dr.]; pod nauch. red. A.A. Popova. M.: Nac. kn. centr, 2019.

2. Baeva I.A., Laktionova E.B. Ekspertnaya ocenka sostoyaniya obrazovatel'noj sredy na predmet komfortnosti i bezopasnosti // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2013. № 6. S. 5–12.

3. Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya / P.N. Bilenko, V.I. Blinov, M.V. Dulinov [i dr.]; pod nauch. red. V.I. Blinova. M., 2020.

4. Kalmykova S.V. Normativno-metodicheskoe obespechenie obrazovatel'nogo processa v vuze v usloviyah elektronnogo obucheniya // Informatika i obrazovanie. 2019. № 6. S. 56–63.

5. Laptev V.V., Noskova T.N. Informacionnye tekhnologii – vyzovy sovremennomu obrazovaniyu // Nauch. mnenie. 2018. № 2. S. 10–18.

6. Lugovaya O.M., Polikarpova A.I., Chernikova I.V. Vozmozhnosti ispol'zovaniya vospitatel'no-obrazovatel'nogo potenciala internet-sredy dlya profilaktiki deviantnogo povedeniya molodezhi // Vestn. Sev.-Kavkaz. fed. un-ta. 2018. № 3(66). S. 161–166.

7. Mify o «pokolenii Z» / N.V. Bogacheva, E.V. Sivak. M.: NIU VSHE, 2019.

8. Noskova T.N. Problemy vospitaniya sredstvami informacionnoj obrazovatel'noj sredy // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2015. № 177. S. 61–69.

9. Noskova T.N., Yakovleva O.V. Novye podhody k resheniyu vospitatel'nyh zadach v setevoj srede // Vestn. Leningr. gos. un-ta im. A.S. Pushkina. 2013. T. 3. № 2. S. 32–40.

10. O Strategii razvitiya informacionnogo obshchestva v Rossijskoj Federacii na 2017–2030 gody: ukaz Prezidenta RF ot 9 maya 2017 g. № 203 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/ (data obrashcheniya: 28.01.2020).

11. Pankova S.N., Arhipova E.B., Lesina L.A. Smysly i social'nye resursy realizacii lichnostnogo potenciala // Russian Journal of Education and Psychology. 2016. № 11(67). S. 333–344.

12. Patarakin E.D. Makroskopicheskij podhod k analizu sovmestnoj setevoj deyatel'nosti // Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo. 2017. № 3. S. 309–329.

13. Privalov A.N., Bogatyreva Yu.I., Romanov V.A. Metodologicheskie podhody k organizacii bezopasnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy vuza // Obrazovanie i nauka. 2017. № 4. S. 169–183.

14. Rossiya 2025: ot kadrov k talantam / avt.-sost. V. Butenko, K. Polunin, I. Kotov [i dr.] [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.bcg.com/Images/Russia-2025-report-RUS_tcm27-188275.pdf (data obrashcheniya: 28.01.2020).

15. Sokolova I.I., Ilyushin L.S., Shilova O.N. Vliyanie sociokul'turnyh uslovij na izmenenie podgotovki sovremennogo uchitelya // Chelovek i obrazovanie. 2015. № 3(44). S. 45–52.

16. Tonkonog S.V. Obrazovatel'noe povedenie molodezhi // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. 2013. № 10-1(36). S. 180–183.

17. Tryapicyna A.P. Soderzhanie professional'noj podgotovki studentov – budushchih uchitelej k resheniyu zadach modernizacii obshchego obrazovaniya // Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2013. №1. C. 50–61.

18. Uvarov A.Yu. Sovremennoe obrazovanie: vektory razvitiya // Cifrovizaciya ekonomiki i obshchestva: vyzovy dlya sistemy obrazovaniya: materialy Mezhdunar. konf. (g. Moskva, MPGU, 24–25 apr. 2018 g.) / pod obshch. red. M.M. Musarskogo, E.A. Omel'chenko, A.A. SHevcovoj. M.: MPGU, 2018.

19. Carapkina Yu.M., Cyplakova S.A., Bystrova N.V. Pedagogicheskoe proektirovanie informacionnoj obrazovatel'noj sredy // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 59-4. S. 334–337.

20. Yakovleva O.V. Elektronnaya sreda universiteta: vozmozhnosti podderzhki vneuchebnoj deyatel'nosti studentov // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2015. № 177. S. 132–137.

21. Yarmolinskaya M.V. Soderzhanie, struktura, kriterii i pokazateli otvetst-vennogo povedeniya podrostkov v internet-prostranstve [Elektronnyj resurs] // Pis'ma v Emissiya. Offlajn: elektron. nauch. zhurn. 2012. № 3. URL: http://www.emissia.org/offline/2012/1769.htm (data obrashcheniya: 28.01.2020).

Research of the values of the digital educational environment in the context of future teachers professional education

The article analyzes the specific features of the comprehension of the digital educational environment by future teachers as the system of the conditions of the professional education and self-education based on the revealing of the associative relations and value attitudes. The results of the questionnaire prove that students make actual mainly the content opportunities of the digital environment. There is necessary to pay attention to the values of the educational interaction and management as the key components of the pedagogical activity.

Key words: *digital educational environment, professional education, pedagogical education, values, students.*

(Статья поступила в редакцию 03.02.2020)

А.Ф. КАЗАКОВА
(Камышин)

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

При организации эффективной модели социального взаимодействия определяющая роль отводится руководителю образовательной организации. Обобщаются основополагающие концепции управленческой деятельности руководителя профессиональной образовательной организации при разработке эффективного механизма социального сотрудничества. Выделяются принципы социального взаимодействия, обозначаются направления деятельности директора образовательного учреждения.

Ключевые слова: *руководитель профессиональной образовательной организации, управленческая деятельность, социальное взаимодействие в образовании.*

Тенденции, наметившиеся в современной системе профессионального образования, свидетельствуют о необходимости перестраивания механизма управления образовательным учреждением в сторону обеспечения его конкурентоспособности, принятия новаторских решений, организации конструктивного сотрудничества с участниками учебно-воспитательного процесса.

Новейший уровень производства предполагает наличие специалистов и рабочих по профессиям, быстро адаптирующихся к требованиям рынка труда. Совершенно очевидно, что подготовка такого специалиста силами только одного профессионального образовательного учреждения невозможна, обязательным условием выступает проведение практических занятий и прохождение практик в реальных производственных условиях или максимально к ним приближенных.

Следовательно, перед профессиональными образовательными организациями остро стоит проблема внедрения и применения адекватных образовательных технологий: информационных, личностно ориентированных, модульных, основанных на компетенциях и др. Данную проблему можно решить общими усилиями полноценного механизма социального взаимодействия всех участников учебно-воспитательного процесса. Существенная роль в создании такого механизма принадлежит руководителю профессиональной образовательной организации.

Ряд работ отечественных ученых посвящен проблемам организации эффективной системы управления образовательным учреждением (О.Ю. Белая, М.Н. Берулава, Б.С. Гершунский, Л.А. Данилова, О.Н. Уласевич и др.), особенностям деятельности руководителя образовательной организации (В.И. Бондарь, В.В. Ерин, Т.Н. Казанкова и др.), построению благополучного климата в педагогическом коллективе (Т.Н. Арсеньева, С.Д. Некрасов, Л.Е. Никитина и др.). Все они вызывают определенный интерес, но тем не менее очевидно, что их недостаточно для того, чтобы конкретизировать основные аспекты деятельности руководителя ПОО в инновационных условиях развития общества. В данной статье предпринята попытка обобщить основополагающие концепции управленческой деятельности руководителя профессиональной образовательной организации при разработке эффективного механизма социального сотрудничества, выделить принципы социального взаимодействия и в связи с этим обозначить направления деятельности директора образовательного учреждения.

Реальный информационный мир образовательного пространства в настоящее время становится все более открытым, и, следовательно, любая образовательная организация как институт образования уже не является единственным источником формирования и развития необходимых жизненных навыков и социальных компетенций для современного человека. В образовательные процессы включаются другие организации и структурные единицы, которые также значимы с точки зрения формирования у людей будущего необходимых знаний, умений и навыков. В этой связи руководителю ПОО как основному представителю образовательной организации требуется сохранить за учреждением функцию основного социального института, отвечающего за профессиональное развитие следующих поколений, способствовать открытости образовательного процесса и включению в него общественно значимых структур, имеющих возможности для обеспечения будущих поколений необ-

© Казакова А.Ф., 2020

ходимыми компетенциями. В рамках нашего исследования под руководителем образовательной организации мы понимаем члена образовательного учреждения и педагогического коллектива, осуществляющего управленческую деятельность и решающего управленческие задачи.

Надо отметить, что в зависимости от численности контингента и внутренней иерархии, принятой в образовательном учреждении, меняется и объем выполняемых функций его руководителя. Это значит, что руководители разных профессиональных образовательных организаций в своей деятельности решают различные задачи и выполняют неидентичные функции. Решаемые задачи с точки зрения образования могут, с одной стороны, быть похожими и принадлежать одному направлению, а с другой – учитывать специфику и профильность конкретного учебного заведения, а значит, быть неодинаковыми.

Мы согласны с мнением О.С. Виханского и А.И. Наумова, что любая организация не может существовать без руководителя. Исследователи также справедливо выделяют следующие функции руководителя:

– обеспечение выполнения организацией своего основного предназначения;

– проектирование и установление положительного взаимодействия операций и действий, выполняемых внутри организации;

– разработка стратегий поведения организации в социуме;

– предоставление информации о деятельности организации внутренним и внешним пользователям;

– принятие ответственности за результативность деятельности организации;

– официальное представление организации в обществе [2].

Обозначенный нами функционал руководителя является далеко не полным, и в этой связи особый интерес представляют выделенные Г.С. Никифоровым основные компоненты его деятельности:

– гностический, содержательной характеристикой которого являются предметные знания управленческих технологий, средств коммуникаций, индивидуальных особенностей личности;

– проектировочный, который предполагает умение определять перспективные цели, разрабатывать стратегии для их достижения, прогнозировать возможные результаты деятельности;

– конструктивный, характеризующийся умением планирования собственной деятельности в разрезе поставленных целей;

– коммуникативный, отражающий умение руководителя налаживать общественные связи, организовывать и проводить эффективные коммуникации;

– организаторский, который характеризуется умением руководителя организовывать не только личную деятельность, но и деятельность коллектива в целом [3].

Как видим, предоставленная содержательная характеристика достаточно полно отражает профессиональную деятельность руководителя. Очевидно, что названные составляющие менеджерской деятельности тесно связаны между собой и зависят друг от друга.

В рамках нашего исследования представляет интерес раскрытие степени связей между компонентами менеджерской деятельности руководителя ПОО в части установления полноценного и эффективного социального взаимодействия. Например, успешность организаторского компонента напрямую связана с коммуникативной составляющей. От того, насколько доступно и мотивированно директор колледжа (техникума) обозначит направления и принципы деятельности образовательного учреждения, насколько он позволяет делегировать полномочия и распределять обязанности между своими заместителями, зависят в целом качество образовательного процесса и результативность достижения учебно-воспитательных задач.

В нашем исследовании мы придерживаемся мнения М.Л. Бадхена, считающего, что социальное взаимодействие – это партнерство между людьми, группами людей, социальными общностями и организациями (в том числе государственной власти и управлениями), основанное на совпадении общих интересов, уважении частных интересов и характеризующееся совместной конструктивной и эффективной деятельностью для удовлетворения всех этих интересов [1]. Субъектами и институтами социального партнерства относительно образовательной организации могут выступать как индивиды, так и организации, учреждения, являющиеся носителями социального интереса и стремящиеся к его удовлетворению. Внутри образовательной системы социальными субъектами являются обучающиеся, преподаватели, руководители.

Следовательно, в роли социальных партнеров профессиональной образовательной ор-

ганизации выступают родители, промышленные и коммерческие предприятия, бюджетные организации, образовательные организации, малый и средний бизнес, общественные организации и т. п. Государство как участник социальных отношений выполняет функции гаранта, арбитра, контроля.

Происходящие в системе образования перемены имеют глобальный характер, нацелены на интернационализацию и клиентоцентризм, что свидетельствует о переходе «массового обучения» кадров к стратегиям «индивидуализированного образования» и комплексным образовательным услугам. Все это требует от профессиональной образовательной организации и в первую очередь от ее руководителя решительных действий по привлечению социальных партнеров, вовлечению их в образовательную деятельность, обеспечению конкурентных преимуществ образовательного учреждения в образовательной среде. Очевидно, что выполнение данного требования предполагает наличие у руководителя определенных способностей и знаний, опыта, а также обязательного умения рационально применять их в профессиональной деятельности.

В новом профессиональном стандарте руководителя профессиональной образовательной организации профессиональная деятельность последнего выражена в комплексе обобщенных трудовых функций и качественных характеристиках трудовых действий. Содержание стандарта обуславливает необходимость разносторонней подготовки руководителя в различных сферах жизнедеятельности, а также его желание к постоянному самосовершенствованию. Так, для эффективного управления ресурсами профессиональной образовательной организации и ее развитием необходимо знать законодательство РФ в сфере образования и уставной деятельности образовательного учреждения, стандартов труда; основы менеджмента (стратегического, кадрового, инновационного, проектного, менеджмента качества); основы маркетинга, делопроизводство; основные тенденции мирового развития профессионального образования; основы социологии и психологии. Деятельность руководителя по представлению профессиональной образовательной организации в открытом социуме предполагает коммуникацию, что, в свою очередь, подразумевает знание современных информационных технологий, технологий общения и налаживания связей, владение нетворкингом.

Основополагающим аспектом деятельности руководителя при организации результативного сотрудничества является работа с людьми (коллективом образовательной организации, обучающимися, их родителями или официальными представителями, социальными партнерами и др.), а следовательно, он должен знать, как держать себя в отношениях с подчиненными, коллегами, вышестоящим руководством и партнерами; регулировать свои действия в зависимости от обстоятельств; определять слабые и сильные стороны участников взаимодействия с целью эффективного делегирования части полномочий между членами коллектива.

В разрезе установления продуктивного социального взаимодействия руководитель при необходимости должен избегать ситуаций, которые склонны к провоцированию конфликтов; уделять внимание интересам собеседника, а также использовать по максимуму все возможности окружающего социума для установления перспективных контактов. Для этого руководитель профессиональной образовательной организации должен непрерывно расти в профессиональном плане, изучать и перенимать положительный опыт других управленцев; верно расставлять приоритеты как в личном плане развития, так и в плане организации сотрудничества.

Перечисленные аспекты деятельности руководителя профессиональной организации по установлению и развитию эффективного социального взаимодействия указывают на то, что в данном направлении руководитель может исполнять функции менеджера, юриста, экономиста, психолога, педагога, наставника, консультанта, хозяйственника и др., а также сочетать в себе гуманные и социальные роли отца / матери, семьянина и т. п.

Проведенное исследование позволяет выделить основные роли, в которых выступает современный руководитель профессионального образовательного учреждения при организации социального взаимодействия с субъектами образования: *управляющий, инноватор, дипломат*. Руководитель обозначает основные и частные цели, определяет задачи, политику взаимодействия и векторы развития партнерства; утверждает планы работы, создает комфортную среду для общения, разрабатывает систему мотивации участников взаимодействия, а также решает множество задач, направленных на создание положительного имиджа и обеспечение конкурентоспособно-

сти образовательного учреждения, что способствует общему развитию профессиональной образовательной организации в целом и установлению эффективного социального взаимодействия с субъектами образовательного процесса в частности.

Список литературы

1. Бадхен М.Л. Социальное партнерство как основа формирования социально-экономических отношений в постиндустриальном обществе // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2010. № 2. С. 16–28.

2. Виханский О.С., Наумов А.И. Другой менеджмент: время перемен // Российский журнал менеджмента. 2004. Т. 2. № 3. С. 105–126.

3. Психология менеджмента: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Питер, 2004.

* * *

1. Badhen M.L. Social'noe partnerstvo kak osnova formirovaniya social'no-ekonomicheskih otnoshenij v postindustrial'nom obshchestve // Vestn. Leningr. gos. un-ta im. A.S. Pushkina. 2010. № 2. S. 16–28.

2. Vihanskij O.S., Naumov A.I. Drugoj menedzhment: vremya peremen // Rossijskij zhurnal menedzhmenta. 2004. T. 2. № 3. S. 105–126.

3. Psihologiya menedzhmenta: uchebnik dlya vuzov / pod red. G.S. Nikiforova. 2-e izd., dop. i pererab. SPb.: Piter, 2004.

Management activity of the leader in the organization of the social interaction with the subjects of the educational process

The leader of the educational institution has a leading role in the organization of the effective model of the social interaction. There are generalized the essential concepts of the management activity of the leader of the professional educational institution while developing the effective mechanism of the social cooperation. There are revealed the principles of the social interaction. There are identified the work's directions of the head of the educational institution.

Key words: *leader of professional educational institution, management activity, social interaction in education.*

(Статья поступила в редакцию 28.01.2020)

Н.В. БАРСУКОВА
(Хабаровск)

СТУДЕНТ КАК ОТВЕТСТВЕННЫЙ СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Рассматриваются характерные особенности студенческого возраста, которые позволяют преподавателю построить свою работу таким образом, чтобы сформировать личность, включенную в учебную деятельность, а именно ответственного субъекта образовательного процесса.

Ключевые слова: *учебный процесс, студенты, ответственный субъект, обратная связь, саморегуляция, рекомендации.*

Специалиста как представителя определенной культуры характеризует не только специфический набор знаний и умений, но и определенное мировоззрение, жизненные установки и ценности, особенности профессионального поведения, наличие профессионального интереса и т. д. [2].

Современные студенты – это прежде всего молодые люди в возрасте 18–25 лет. Данный период жизни определяется как поздняя юность, или ранняя зрелость [9]. По мнению С.Д. Смирнова, который основывается на материалах публикаций Б.Г. Ананьева [1] и И. Кона [4], студенческий возраст характеризуется наивысшим уровнем таких показателей, как мышечная сила, быстрота реакции, моторная ловкость, скоростная выносливость и т. д. Как принято говорить, это возраст физического совершенства человека.

Для большинства студентов период обучения в вузе – это этап устойчивой целостной социализации личности, когда качественно изменяется структура деятельности индивида, происходит частичное или полное избавление от ряда характерных черт юности (максимализм, однородность, излишняя категоричность, активное перераспределение ценностных ориентаций). Студенты характеризуются признаками, к которым следует отнести 1) многочисленность; 2) учебный труд как характер основной деятельности в вузе; 3) степень единства цели, образ жизни; 4) наибольшую подготовленность и образованность с развитой интеллектуальной и ярко выраженной коммуникативной деятельностью и т. д.

© Барсукова Н.В., 2020

Как правило, именно в студенческом возрасте достигают максимума в своем развитии не только физические, но и психологические свойства, а также высшие психические функции: восприятие, внимание, память, мышление, речь, эмоции и чувства. Этот факт позволил Б.Г. Ананьеву сделать вывод о том, что данный период жизни максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки [1]. В это время происходит активное формирование индивидуального стиля деятельности. Преобладающее значение в познавательной деятельности начинает приобретать абстрактное мышление, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные связи между различными областями изучаемой реальности. Самая главная особенность юношеского возраста (включая и позднюю юность) состоит в осознании человеком своей индивидуальности, неповторимости в становлении самосознания и формировании «образа я». «Образ я», по И. Кону [3], – это социальная установка, отношение личности к себе, включающее три взаимосвязанных компонента: познавательный, эмоциональный и поведенческий.

В юношеском возрасте активно идет процесс познавательного развития. Юноши могут мыслить логически, заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом. У них сформировано теоретическое или словесно-логическое мышление. Одновременно наблюдается интеллектуализация всех остальных познавательных процессов. Развитие самосознания находит свое выражение в изменении мотивации основных видов деятельности: учения, общения и труда. Стремление к саморегуляции проявляется в интересной, интеллектуально захватывающей деятельности или на такой работе, которая мотивирована соображениями престижности. Молодые люди могут длительное время удерживать внимание, быть в состоянии переключать или распределять его между несколькими действиями или поддерживать довольно высокий темп работы. В этом возрасте продолжает развиваться критическое и креативное мышление, основы которого закладываются еще в школьном возрасте.

Рекомендации по включению студентов в учебный процесс

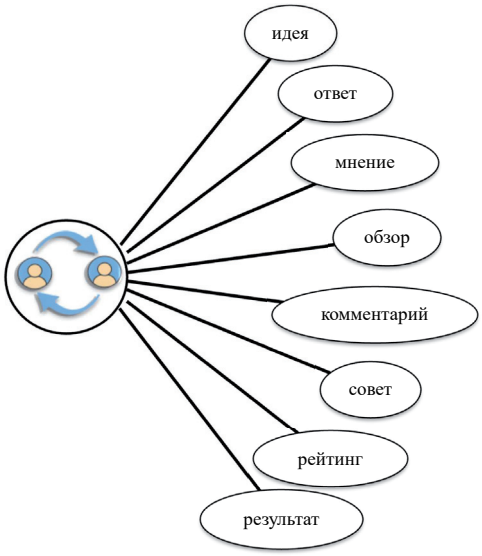
Что нужно делать?	Для чего это нужно делать?	Как это нужно делать?
Участие и наблюдение – планируйте во время занятий действия, которые привлекают студентов к содержанию и заставляют их взаимодействовать в устной форме	Позволяет документировать свои наблюдения о сильных сторонах и потребностях отдельных студентов относительно целей обучения	Рекомендуется использовать дебаты, симуляции, групповые проекты, студенческие дискуссии, круглые столы и деловые игры
Обратная связь – предоставьте студентам ежедневные конкретные отзывы о том, что они делают хорошо и что им нужно делать дальше, чтобы они могли достичь целей обучения	Преподавателю предоставляется возможность ответить на конкретные вопросы и получить отзывы студентов о том, что им нужно для того, чтобы быть более успешными	Путем взаимодействия с каждым студентом во время занятий
Периодические обсуждения – кратко обсудите с каждым студентом его прогресс в достижении цели по каждому разделу и предложите дальнейшие необходимые шаги	Предоставляет возможность документировать прогресс обучаемых в письменной форме и обеспечивает четкую направленность каждого на свои усилия	На одного студента достаточно двух минут. По возможности – 1 раз в неделю, особенно для более объемных разделов
Суммарные оценки за освоение разделов – убедитесь, что суммарные оценки действительно позволяют оценить знания и навыки, которые вы указали в целях обучения	Дает возможность разработать свою шкалу оценки до обучения материалу раздела, чтобы вы могли сосредоточиться на основных моментах в вашем обучении и проверить то, чему вы учили	Приведите в соответствие оценки с ключевыми областями знаний и ключевыми областями навыков, которые были предусмотрены. Вы также можете попросить студентов помочь вам разработать эти оценки, поделившись своими идеями для возможных тестовых вопросов, проектов, письменных подсказок и т. д.
Обучение самооценке – обучите студентов методам анализа результатов работы на основе суммарных оценок и определения целей будущих учебных мероприятий	Позволяет студентам оценить свою производительность с помощью преподавателя. Самооценка и определение целей – это критически важные навыки руководства, которым можно обучить	Рекомендуется использовать листы анализа тестов и рубрик, которые прилагаются к заданию и помогают в процессе анализа после оценки

В данном возрасте, по мнению многих авторов (И. Кон, 1979; А.Н. Леонтьев, 1983; С.Д. Смирнов, 1995 и др.) активно начинают развиваться логическая память, способность ко многим видам деятельности, склонность к экспериментированию, проявляющаяся, в частности, в нежелании все воспринимать на веру. Для этого возраста характерна интеллектуальная активность, которая стимулируется не только любознательностью, но и желанием развить, продемонстрировать свои способности, получить высокую оценку со стороны окружающих. Самостоятельность мышления проявляется в независимости выбора способа поведения. Люди данного возраста, по мнению А.Н. Леонтьева [4], принимают лишь то, что лично им кажется разумным, целесообразным и полезным. В этом возрасте часто происходит завышение самооценки. И задача преподавателей (особенно на начальных курсах обучения в вузе) – научить студентов адекватно оценивать себя, свои возможности и способности, а также развивать дух конкуренции, т. е. развиваться как ответственный субъект образовательного процесса. В целом ответственный субъект – это физическое или юридическое лицо, несущее ответственность за определенные действия или ценности [8]. С точки зрения образования это такой субъект, который несет полную ответственность за все свои действия в процессе учебы, т. е. он в состоянии планировать, осуществлять и критически анализировать свою деятельность в ходе работы в аудитории, а также свою самостоятельную работу, учебно-поисковую и научно-исследовательскую деятельность. Образовательными ценностями в этом случае выступают все знания, умения и навыки, которые содержатся в академических компетенциях. Развитию у студентов конкурентоспособности как одной из главных черт будущего специалиста посвящено большое количество работ отечественных ученых и специалистов [5–7]. Для юношеского возраста характерно наличие профессионального интереса, который должен постоянно поддерживаться и развиваться преподавателями.

Многие студенты предполагают, что есть «нормальный» способ получать знания и познавать окружающий мир. Они не пытаются осознавать, что преподаватели используют различные подходы, чтобы получить понимание и продемонстрировать то, что они знают. Помощь студентам в понимании их индивидуальных процессов обучения является одним из самых важных шагов, которые преподаватели могут предпринять, чтобы способствовать развитию черт ответственного субъекта учебного процесса. Для того чтобы быть хорошим студентом, нужно осознавать собственные индивидуальные предпочтения в отношении мышления и обучения. Таким образом проявляется способность к саморегуляции.

Шестой принцип преподавания Landmark [11] призывает педагогов включать студентов в учебный процесс, т. е. осуществлять принцип обратной связи (см. рис. ниже).

Схема обратной связи в учебном процессе



Преподаватели содействуют академическому успеху студентов, когда помогают им понять, что люди учатся по-разному, и ориентируют их на определение собственных стилей обучения. Кроме того, они повышают их мотивацию, когда приглашают студентов участвовать в планировании своего учебного процесса. Этот подход важен на этапе обучения как в бакалавриате, так и в магистратуре.

Учащиеся поступают в вуз со своими собственными установками. Их уникальный опыт и знания влияют на них как на студентов и должны учитываться. Поэтому в ходе каждого упражнения преподаватели должны максимально учитывать конструктивный вклад учащихся, обосновывая их задания, прислушиваясь к предложениям, запрашивая идеи и предоставляя им достаточно времени для обмена своими идеями. Кроме того, преподавателям следует привлекать учащихся к оценке их собственного прогресса путем анализа результа-

тов тестов, письменных работ и учебных планов. Создание и импровизация возможностей для вовлечения учащихся в учебный процесс позволяет им осознать, как они учатся, почему определенные навыки приносят им пользу. В результате студенты мотивированы и чаще применяют эти навыки при самостоятельной работе. Словом, ответственный субъект становится активным участником учебного процесса, жаждущим учиться. Таким образом, можно сформулировать некоторые общие мысли и рекомендации о том, как включить студентов в учебный процесс (см. табл. на с. 21).

Таким образом, с учетом всех возрастных и психологических особенностей студенческого возраста, периода поздней юности (или ранней зрелости) задачей преподавателя является выработка правильной стратегии организации учебного процесса, при которой студенты чувствуют себя не отстраненными объектами воздействия со стороны преподавателя, а прямыми участниками (ответственными субъектами) образовательного процесса, чему способствует применение принципа обратной связи [10]. Роль этого принципа важна при формировании таких качеств ответственного субъекта, как полная ответственность за свои действия в процессе учебы в вузе, сохранение и преумножение всех знаний, умений и навыков, которыми должен обладать высококвалифицированный и конкурентоспособный специалист.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М., 1980. Т. 1, 2.
2. Барсукова Н.В. Информационная деятельность студентов в процессе обучения иностранным языкам. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2016.
3. Кон И. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности: учеб. пособие для пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1979.
4. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Его же. Избранные психологические произведения. М., 1983.
5. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособности личности. М.; Воронеж, 2002.
6. Нечаев В.Я. Социология образования. М.: Изд-во МГУ, 1992.
7. Остапенко А.Б. Новые направления в профессиональной подготовке студентов в контексте современных социальных требований // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Хабаровск, 2017. С. 129–132.
8. Ответственное лицо [Электронный ресурс] // Национальная юридическая энциклопедия. URL: https://determiner.ru/termin/otvetstvennoe-lico.html (дата обращения: 15.11.2019).
9. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Аспект-пресс, 1995.
10. Kember D. Promoting student-centred forms of learning across an entire university // Higher Education. 2009. № 58(1). P. 1–13.
11. Landmark school [Electronic resource]. URL: https://www.landmarkschool.org/our-approach/six-teaching-principles (дата обращения: 14.11.2019).

* * *

1. Anan'ev B.G. Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1980. T. 1, 2.
2. Barsukova N.V. Informacionnaya deyatel'nost' studentov v processe obucheniya inostrannym yazykam. Habarovsk: Izd-vo Tihookean. gos. un-ta, 2016.
3. Kon I. Psihologiya yunosheskogo vozrasta: problemy formirovaniya lichnosti: ucheb. posobie dlya ped. in-tov. M.: Prosveshchenie, 1979.
4. Leont'ev A.N. Psihologicheskie voprosy soznatel'nosti ucheniya // Ego zhe. Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya. M., 1983.
5. Mitina L.M. Psihologiya razvitiya konkurentosposobnosti lichnosti. M.; Voronezh, 2002.
6. Nechaev V.Ya. Sociologiya obrazovaniya. M.: Izd-vo MGU, 1992.
7. Ostapenko A.B. Novye napravleniya v professional'noj podgotovke studentov v kontekste sovremennyh social'nyh trebovanij // Yazyk i kul'tura: voprosy sovremennoj filologii i metodiki obucheniya yazykam v vuze: materialy IV Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. Habarovsk, 2017. S. 129–132.
8. Otvetstvennoe lico [Elektronnyj resurs] // Nacional'naya yuridicheskaya enciklopediya. URL: https://determiner.ru/termin/otvetstvennoe-lico.html (data obrashcheniya: 15.11.2019).
9. Smirnov S.D. Pedagogika i psihologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti. M.: Aspekt-press, 1995.

Student as a responsible subject of the educational process

The article deals with the specific features of the students' age that allow the teacher to organize his work in the proper way in order to develop the person who is included in the educational process and who is a responsible subject of the educational process.

Key words: *educational process, students, responsible subject, feedback, self-control, recommendations.*

(Статья поступила в редакцию 09.12.2019)

И.Ф. УМАНЕЦ
(Хабаровск)

ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ В ТРАНСФОРМАЦИИ УНИВЕРСИТЕТА 3.0

Освещаются региональные проблемы трансформации университета в Университет 3.0 на примере дальневосточных вузов. На основе изучения социологических материалов представлены прогнозы инновационного развития университетов Дальнего Востока, коммерциализации высшего образования через научно-образовательные центры и бизнес-структуры, взаимозависимость устойчивого социально-экономического развития и научного потенциала Дальнего Востока.

Ключевые слова: *Университет 3.0, трансформация, человеческий капитал, образование, информационные технологии, интернационализация, поэтапная реализация.*

Вы не обязаны меняться.
Выживание – дело добровольное.
Вильям Дэминг

Одним из важнейших конкурентных преимуществ нашей страны являлось и является образование. Взаимосвязь геополитических, информационных и экономических трансформаций определяет смысл и назначение современного высшего образования. Ведущие российские и зарубежные ученые считают определяющими факторами инновационного экономического развития Дальнего Востока следующие:

– превращение конкуренции на основе инноваций в главный фактор экономической динамики;

– возрастание взаимозависимости рынков капитала и новых технологий;

– прямое воздействие институциональных факторов на содержание и структуру инновационной деятельности;

– согласованное осуществление инвестиционных и инновационных процессов в процессе формирования региональных кластеров [11];

– превращение государства, тормозящего, ускоряющего или возглавляющего инновации, в решающий фактор процесса инновационного развития [4].

Таким образом, подтверждаются утверждения Йохана Виссема о неизбежности трансформации университетов в современных условиях [3]:

– поиск альтернативных источников финансирования;

– развитие коммерческой составляющей работы университета;

– глобализация, отказ от принципа «региональных монополий»;

– изменение форм организации науки (работа ученых в междисциплинарных командах, фокусирующихся на конкретных областях исследований);

– необходимость обеспечения эффективности управления в новых, меняющихся условиях;

– научно ориентированное образование.

На настоящем этапе состояние российского образования при внешней своей целостности продолжает сохранять внутренние проблемы и противоречия, связанные с действием множества благоприятных и неблагоприятных факторов и условий, таких как [8]:

– глобализация, интернационализация и локализация высшего образования и науки;

– обеспечение безопасности страны и субъектов РФ;

– повышение требований работодателей и общества к качеству высшего образования;

– конкуренция организаций высшего образования на рынках образовательных услуг и труда, продукции и услуг НИОКР;

– новая технологическая революция и развитие информационных технологий;

– обучение в отрыве от потребностей сегодняшнего дня, утрата связи организаций высшего образования с рынком труда;

– необходимость трансформации традиционных структур управления организациями высшего образования;

– «свежий взгляд новых управляющих» на способность российской системы высшего образования готовить квалифицированных работников;

– неготовность российского бизнеса к эффективному сотрудничеству и инвестициям в систему высшего образования;

– отсутствие достаточного бюджетного финансирования организаций высшего образования;

– необходимость развития организаций высшего образования в условиях ограниченных ресурсов;

© Уманец И.Ф., 2020

– низкий уровень коммерциализации инноваций, формируемых в системе высшего образования;

– недостаточная техническая оснащенность научных подразделений организаций высшего образования;

– недостаточный уровень научной активности ППС и сотрудников большинства организаций высшего образования.

Для высшего образования процессы глобализации имеют политические, экономические, социальные и культурные последствия. При усилении интеграционных связей между отдельными народами и государствами нужно иметь в виду негативные и положительные стороны глобализации: возникают глобальный рынок образования, революция в информационных технологиях, развитие горизонтальных связей, интернационализация, цифровая революция. К негативным последствиям процесса глобализации можно отнести появление или намеренное создание препятствий для отечественной науки, навязывание идеалов и ценностей в ущерб национальным.

В аналитическом докладе «Становление университетов-лидеров: мировая практика и российская перспектива» [14] показано, что университеты становятся лидерами, если им удается «поймать волну изменений», которая охватывает страну или регион в определенный период их истории: университет использует энергетику этой волны и сам становится драйвером изменений. Анализируются варианты взаимоотношений государства и университетов: высокая автономия и субъектность университетов («университеты сообществ»); университеты как инструмент государственной политики развития; университеты – плацдармы будущего в настоящем [Там же]. В связи с этим возникает необходимость каждому российскому вузу (дальневосточным в том числе) определить собственный этап нынешнего развития.

В философско-методологическом анализе содержания фаз развития общества и соответствующих трансформаций университета В.С. Ефимов дает подробную характеристику поколений университетов, начиная с достаточно элементарного Университета 1.0, где его «материальное тело» наполнялось активностями (чтение лекций, проведение диспутов, фиксация знаний, библиотеки как хранилища текстов), переходя к Университету 2.0 с его эмансипацией естественно-научного мышления, технологической деятельностью и институционализацией новых форм интеллектуальной активности [5].

Университет 3.0 выступает институциональной формой деятельности, где появляются новые предметности – знания об экономике, рынках, социуме и культуре. При этом Университет 3.0 противостоит «индустриальным университетам», здесь помимо аудиторий, библиотек и лабораторий имеются бизнес-инкубаторы, технопарки, проектные офисы, коворкинг-центры, другими словами, площадки и пространства для эффективной коммуникации [Там же].

Миссия Тихоокеанского государственного университета (далее ТОГУ) – это научное, комплексное, кадровое и научное обеспечение социально-экономического и международного развития Дальнего Востока на основе создания новых научных образовательных и культурных ценностей, углубление интеграции в образовательном пространстве России [1]. В основу стратегического развития ТОГУ для перехода из категории А (прошлое) в категорию Б (будущее) положен программно-целевой подход, определяющий методы осуществления будущей трансформации.

«Что хотим?» – целевая установка.

«С помощью чего?» – оригинальное технологичное мероприятие, т. е. максимум достигнутого при минимуме затрат (интеллектуальных, трудовых и т. д.) [2].

Данный подход предполагает четкое определение целей, формирование и осуществление программы действий, направленных на достижение этих целей. Примерами программно-целевого подхода к образованию на современном этапе являются зарубежные вузы Великобритании (Oxford), США (Калифорнийский университет), в которых ученые являются разработчиками и интеграторами новых технологий. В России пионерами нового подхода являются сибирские и московские вузы (Томский государственный университет, Московский государственный университет им. Баумана), претендующие на звание исследовательских университетов и занимающиеся производством новых наукоемких технологий.

Для существования устойчивых наукоемких предприятий дальневосточным вузам необходимо оперативное участие в подготовке и проведении тендеров на заказы наукоемкой продукции. Для перехода в образовательную парадигму Университет 3.0 потребуются:

– универсальность – набор дисциплин, обеспечивающих единство профессионально-

го и общекультурного аспектов базовой подготовки будущих специалистов, исследование всех сторон человеческой деятельности во всех сферах общественной жизни, обеспечение этапов усвоения учебного содержания и психологического содержания способностей обучаемых;

– интегрированность – целостность и внутренняя взаимосвязь, состояние связанности, взаимопроникновения и взаимодействия отдельных образовательных областей, обеспечивающих целостность образовательного процесса; интеграция усилий при реализации программ трансформации вуза;

– коммуникативность – процесс взаимодействия людей, в ходе которого возникают, проявляются, формируются межличностные отношения (коммуникативность в целом определяется такими компонентами, как коммуникативная активность, эмоциональная реактивность в общении, коммуникативная уверенность, коммуникативный объект);

– метапредметность – заменяет традиционную практику разделения знаний по отдельным дисциплинам на изучение целостной картины мира, что позволяет объединить личное, познавательное и общекультурное развитие и саморазвитие студента.

– преемственность – последовательный переход от одной ступени образования к другой, выражающийся в сохранении и постепенном изменении содержания, форм, методов, технологий обучения и воспитания;

– открытость – принцип открытости, раскрывающий нормы, обеспечивающие открытость образовательной организации, закреплен в ст. 29 Федерального закона «Об образовании» [10] (данный принцип реализуется в законе путем закрепления реальных, апробированных на практике механизмов);

– личностная самоактуализация – стремление человека к наиболее полному выявлению своих личностных возможностей;

– интернационализация – создание единой системы образования для разных стран, сближение национальных образовательных систем, формирование единого глобального образовательного пространства;

– экспорт образовательных услуг – коммерческая реализация образовательных услуг для иностранных граждан как на территории Российской Федерации, так и за границей [7].

Каждый указанный выше принцип требует отдельных разработок со стороны ученых, педагогов, социологов, методистов для создания новых продуктов в виде диссертаций, дипломных проектов, научных публикаций, технологий, законченных машин и препаратов.

Таким образом, трансформация высшего образования может проходить в виде перехода традиционного образовательного учреждения к образовательному учреждению, совмещающему обучение и научные исследования. Третий уровень трансформации включает науку, обучение, инновации в виде предпринимательской ориентации, интернационализации, цифровизации и экспорта образовательных услуг.

Создание предпосылок к трансформации университета заняло довольно продолжительный период и включало проведение глобальных и локальных мероприятий, которые можно признать подготовительными и трансформационными по содержанию. Это:

– организационные трансформации по линии присвоения университету все более высоких организационно-правовых статусов (ХАБАДИ – ХПИ – ХГТУ – ТОГУ – реорганизованный ТОГУ), организация бизнес-инкубатора ТОГУ, трансформации внутренних структур университета – факультетов, институтов, учебно-методического управления (департамент академической политики), управления научно-исследовательской работой (департамент управления проектами) и др.;

– стратегические трансформации, по линии которых были разработаны программы развития инновационной инфраструктуры, стратегического развития до 2020 г., стратегического развития на 2012–2016 гг., трансформации университета в центр технологического, инновационного и социального развития региона, участие ТОГУ в разработке Стратегии социально-экономического развития г. Хабаровска до 2030 г. и др.;

– программно-проектные трансформации в виде проведения проектных сессий 2012–2016 гг., организации на базе ТОГУ «Точки кипения», участие в проектных мероприятиях «Остров 20.21», «Остров 20.22», «Горизонт 2025» Университета НТИ 20.35 и др.;

– организационно-экономические трансформации по линии принятия программы развития кадрового потенциала ТОГУ, образовательной политики университета, реорганизации системы оплаты труда ППС на основе внедрения эффективного контракта и др.

Трансформация ТОГУ в 2019–2025 гг. будет включать следующие этапы:

1) подготовительный, или пилотно-экспериментальный (2019–2020 гг.);

2) организационный, или проектно-аналитический (2020–2023 гг.);

3) этап реализации, или содержательно-активный этап внутренней и внешней трансформации (2022–2025 гг.) [8].

В зависимости от объектно-предметной области деятельности университета трансформация может быть разделена на два основных вида:

– внутреннюю, которая может быть определена как самотрансформация деятельности;

– внешнюю, которая выражается в том, что результаты внутренней трансформации являются причинами становления университета в качестве «генератора» либо «реактора» определенного набора позитивных изменений в реальном секторе экономике или социальной сфере субъекта РФ, а также на приграничных территориях других государств.

Внутренняя и внешняя трансформация ТОГУ по объектно-предметному признаку может быть классифицирована по следующим направлениям:

– трансформация научной и инновационной деятельности;

– трансформация образовательной деятельности;

– трансформация экспорта образовательных услуг;

– цифровизация деятельности;

– положительные изменения городской среды в крупнейших муниципальных образованиях Хабаровского края и ДФО;

– трансформация экономики и системы управления университетом;

– совершенствование материально-технической базы университета.

Классификация внутренней и внешней трансформации университета по направлениям деятельности тесно взаимосвязана с содержанием его трансформации по моделям. К числу основных трансформационных моделей в ТОГУ относятся новые модели науки и инноваций, экспорт образовательных услуг, социальные инициативы и компетенции, цифровая трансформация университета, организационно-экономическая модель, развитие смарт-кампуса, гринфилды [Там же].

Особенно важным для всего дальневосточного сообщества явилось обращение президента к правительству РФ с предложениями по созданию на территории Дальневосточного федерального округа венчурного фонда с целью поддержки развития местных высокотехнологичных проектов с учетом деятельности институтов развития и финансовых организаций. Министерство Российской Федерации по развитию Дальнего Востока и Арктики совместно с Дальневосточным фондом высоких технологий разработали концепцию нового венчурного фонда, который будет финансировать высокотехнологичные проекты на Дальнем Востоке на ранних стадиях. Концепция нового венчурного фонда для финансирования высокотехнологичных проектов ранних стадий в ближайшее время будет внесена на обсуждение в Правительство Российской Федерации [9]. Интерес к новому инструменту уже проявили более 100 технологических компаний Дальнего Востока – участники региональных конкурсов в сфере высоких технологий. В частности, им заинтересовалась компания «Криопротект» – производитель инновационного средства защиты кожи от обморожения из Якутска; а также проект Enreport, который прогнозирует цены на энергорынках, и основанный во Владивостоке платежный сервис Pufpay.

Еще одним вектором социально-экономического развития Дальнего Востока является программа «Дальневосточный профессор», ориентированная на привлечение научных сотрудников и преподавателей в вузы Дальнего Востока [6]. В сентябре 2019 г. на заседании Госсовета в рамках Восточного экономического форума В.В. Путин подчеркнул [12], что люди уезжают из Дальневосточного региона, потому что их не устраивают условия жизни. Существуют реальные возможности воплотить программу «Дальневосточный профессор» в жизнь, повысив тем самым научный авторитет Дальневосточного федерального округа.

24 октября 2019 г. на очередном Совете по вопросам развития Дальнего Востока и Байкальского региона было также инициировано предложение о разработке различных форм поддержки научным кадрам ДВФО, схожих с теми, которые активно применяются для учителей и врачей. В частности, профессоров следует заинтересовывать качественным недорогим жильем и повышенной зарплатой. Идея вручения дальневосточного образовательного сертификата направлена на преодоление оттока молодежи из регионов Дальнего Востока «на учебу», что в итоге становится безвозвратной потерей людей для Дальнего Востока (возвращаются единицы) в фертильном возрасте. Идея состоит в том, что граждане РФ, готовые обучаться на дневном отделении в даль-

Формирование человеческого капитала

невосточных вузах, могут получить сертификат, который обеспечит бюджетное финансирование их образования.

Получение сертификата может быть доступно жителям как Дальнего Востока, так и других регионов страны. Это станет стимулом для выбора дальневосточных вузов как места получения образования (в том числе послевузовского, например ординатуры), что может привлечь достаточно много молодых людей на Дальний Восток из других регионов страны. Сертификат станет новой формой бюджетного финансирования дальневосточных вузов, которые смогут предложить наиболее востребованные образовательные программы по приоритетным для региона направлениям подготовки. Сертификат имеют право получить граждане РФ, готовые обучаться на дневном отделении в дальневосточных вузах [13]. При грамотном администрировании и реальном осуществлении намеченных проектов образование, в особенности высшее, может стать драйвером развития дальневосточных территорий.

Еще одним мощным толчком для обеспечения кадрами территории ДВФО может стать увеличение бюджетных мест в вузах макрорегиона. В этом случае абитуриент поедет за бюджетным местом не на запад страны, а на восток, а вместе с ним и «дальневосточный профессор» [6].

Коммерциализация высшего образования через научно-образовательные центры и бизнес-структуры, инновационное развитие образовательной и исследовательской миссии уже дают свои плоды в некоторых регионах России. На сегодняшний день в фокусе внимания Правительства Российской Федерации находится обеспечение устойчивого социально-экономического развития и научного потенциала Дальнего Востока.

В программах опережающего развития Дальнего Востока знания, наука, технологии являются фундаментом создания человеческого капитала (см. схему выше). В роли так называемых гражданских предпринимателей в сфере образования могут выступать различные категории ученых, исследователей, преподавателей, т. е. экспертов, обладающих глубокими знаниями и профессиональными компетенциями, чей талант послужит тем стратегическим трансформациям, по линии которых будут разработаны программы развития инновационной инфраструктуры.

Практической реализацией одной из программ на сегодняшнем этапе является соглашение с руководством Сахалинской области для продвижения проекта освоения глубоководных ресурсов Тихого океана. Китай уже является нашим конкурентом в этой области, однако при использовании научного потенциала дальневосточных университетов можно осуществить значительный вклад в экономическое развитие региона, стать знаменосцем в научных разработках значимого для развития Дальневосточного региона проекта. Вторым не менее значимым проектом является использование новых энергетических возможностей альтернативной энергетики, освоение новых технологий при использовании геотермальных источников Дальневосточного региона.

Эти и другие важнейшие проекты будут способствовать притоку научного интеллекта страны на Дальний Восток. Именно «якорные проекты», которые имеют или разрабатывают высшие учебные заведения Дальнего Востока, вдохнут новую жизнь в развитие Университета 3.0. Присутствие университетов как центров притяжения научных кадров для развития инфраструктуры макрорегиона открывает новые возможности и запускает центробежные

силы по национальным правительственным проектам. Все это является пакетом стимулирующих мер для поддержания национальной экономики России.

В программно-целевой подход к формированию социальной политики Дальнего Востока, разработанный Министерством экономического развития Российской Федерации, входит также образовательный проект, который включает такие важные пункты, как:

1) грантовая поддержка проектной деятельности вузов Дальнего Востока;

2) включение дальневосточного компонента в образовательные программы общего и дополнительного образования;

3) профессии будущего;

4) школы-флагманы;

5) создание научно-образовательного кластера в г. Хабаровске [13].

Дело в том, что на территории Дальнего Востока функционирует два федеральных университета (Дальневосточный федеральный университет и Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Амосова) с отличным финансированием и прекрасной инфраструктурой. К сожалению, несмотря на большой научно-образовательный потенциал города, 8 вузов г. Хабаровска, 6 их филиалов, 6 научных организаций Дальневосточного отделения Российской академии наук из-за отставания в развитии образовательной инфраструктуры привели к снижению конкурентоспособности данных вузов. Для того чтобы изменить ситуацию к лучшему, планируется создать в г. Хабаровске научно-образовательный кластер на базе Тихоокеанского государственного университета.

Проведение совместных исследований и интеграция их в учебный процесс позволят увеличить академическое превосходство и повысят глобальную конкурентоспособность учебных заведений. Будущая реализация проекта в целом позволит создать современную образовательную среду в одном из научно-образовательных центров Дальнего Востока, использовать имеющуюся инфраструктуру для апробации научных разработок и их коммерциализации, вовлечь в научно-проектную деятельность студентов, привлечь дополнительные объемы ресурсов за счет реализации программ краткосрочного дополнительного профессионального обучения, в том числе по заказу бизнеса. Ресурсы, необходимые для реализации проекта, в основном планируется получить за счет федерального бюджета.

Таким образом, прорывные проекты развития в области образования включат дальневосточный компонент в образовательные программы и трансформируют существующую ситуацию в высшем образовании в новое качественное развитие.

Программа университета имеет постоянно усиливающееся трансформационное содержание. Сохранение и приумножение ведущей роли ТОГУ в социально-экономическом развитии Хабаровского края и ДФО определяется интенсивностью положительных изменений, происходящих во всех сферах деятельности университета, которые в современных условиях следует понимать как формы и элементы трансформации.

По нашим оптимистичным прогнозам, процессы превращения дальневосточных университетов в Университет 3.0 (предпринимательский, инновационно-технологический), а далее движение к Университету 4.0 (платформа для новых практических и когнитивных технологий) возможно при активной позиции бизнеса, власти и академического сообщества, обеспечении интеллектуального сопровождения конкурентоспособной экономики.

Список литературы

1. Аннотированная программа стратегического развития ФГБОУ ВПО «Тихоокеанский государственный университет» на 2012–2016 гг. [Электронный ресурс]. URL: http://pnu.edu.ru/media/filer_public/2013/06/13/annot_progr.pdf (дата обращения: 15.10.2019).

2. Вердиев Д.М. Программно-целевой подход в управлении образованием // Труды 8-й Междунар. науч.-практ. интернет-конф. «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Ростов н/Д.: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2010. Сб. 8. Ч. 2. С. 170–174.

3. Виссема Й.Г. Университет третьего поколения: управление университетом в переходный период / пер. с англ. М.: Олимп-Бизнес, 2016.

4. Дегтярева И.В., Марьина А.В., Шалина О.И. Влияние государства на инновационные процессы // Экономическое возрождение России. 2013. № 2(36). С. 115–118.

5. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Университет 4.0: философско-методологический анализ [Электронный ресурс] // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 21(1). URL: https://doi.org/10.15826/umpa.2017.01.002 (дата обращения: 27.11.2019).

6. Заседание Совета по вопросам развития Дальнего Востока и Байкальского региона [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=8ppOCrk5TCI (дата обращения: 10.12.2019).

7. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы: распоряжение Правительства Рос. Федерации от 3 сент. 2005 г. № 1340-Р // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=350111#08957355880184853 (дата обращения: 21.11.2019).

8. Материалы доклада первого проректора по стратегическому развитию и международному сотрудничеству Зубарева А.Е.: приказ Тихоокеан. гос. ун-та № 001/281 от 27 нояб. 2019 г. [Электронный ресурс]. URL: http://umu.khstu.ru/ (дата обращения: 10.12.2019).

9. О концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.: распоряжение Правительства Рос. Федерации от 17 нояб. 2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134 (дата обращения: 21.11.2019).

10. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г. [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 21.11.2019).

11. Печаткин В.В. Инвестиционно-инновационное развитие регионов России: ключевые проблемы и направления их решения // Экономическое возрождение России. 2013. № 3(37). С. 12–21.

12. Пленарное заседание Восточного экономического форума 5 сент. 2019 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/ events/president/news/61451 (дата обращения: 10.12.2019).

13. Предложения в проект национальной программы по развитию Дальнего Востока (социальный раздел) / Е.Б. Веприкова [и др.]. Хабаровск, 2019.

14. Становление университетов-лидеров: мировая практика и российская перспектива: аналит. докл. / под ред. В.С. Ефимова. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2018.

* * *

1. Annotirovannaya programma strategicheskogo razvitiya FGBOU VPO «Tihookeanskij gosudarstvennyj universitet» na 2012–2016 gg. [Elektronnyj resurs]. URL: http://pnu.edu.ru/media/filer_public/2013/06/13/annot_progr.pdf (data obrashcheniya: 15.10.2019).

2. Verdiev D.M. Programmno-celevoj podhod v upravlenii obrazovaniem // Trudy 8-j Mezhdunar. nauch.-prakt. internet-konf. «Prepodavatel' vysshej shkoly v XXI veke». Rostov n/D.: Rost. gos. un-t putej soobshcheniya, 2010. Sb. 8. Ch. 2. S. 170–174.

3. Vissema J.G. Universitet tret'ego pokoleniya: upravlenie universitetom v perekhodnyj period / per. s angl. M.: Olimp-Biznes, 2016.

4. Degtyareva I.V., Mar'ina A.V., Shalina O.I. Vliyanie gosudarstva na innovacionnye processy // Ekonomicheskoe vozrozhdenie Rossii. 2013. № 2(36). S. 115–118.

5. Efimov V.S., Lapteva A.V. Universitet 4.0: filosofsko-metodologicheskij analiz [Elektronnyj resurs] // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2017. № 21(1). URL: https://doi.org/10.15826/ umpa.2017.01.002 (data obrashcheniya: 27.11.2019).

6. Zasedanie Soveta po voprosam razvitiya Dal'nego Vostoka i Bajkal'skogo regiona [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=8ppOCrk5TCI (data obrashcheniya: 10.12.2019).

7. Koncepciya Federal'noj celevoj programmy razvitiya obrazovaniya na 2006–2010 gody: rasporyazhenie Pravitel'stva Ros. Federacii ot 3 sent. 2005 g. № 1340-R // Konsul'tantPlyus. URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=350111#08957355880184853 (data obrashcheniya: 21.11.2019).

8. Materialy doklada pervogo prorektora po strategicheskomu razvitiyu i mezhdunarodnomu sotrudnichestvu Zubareva A.E.: prikaz Tihookean. gos. un-ta № 001/281 ot 27 noyab. 2019 g. [Elektronnyj resurs]. URL: http://umu.khstu.ru/ (data obrashcheniya: 10.12.2019).

9. O koncepcii dolgosrochnogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 g.: rasporyazhenie Pravitel'stva Ros. Federacii ot 17 noyab. 2008 g. № 1662-r [Elektronnyj resurs] // Konsul'tantPlyus. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134 (data obrashcheniya: 21.11.2019).

10. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: feder. zakon Ros. Federacii ot 29 dek. 2012 № 273-FZ: prinyat Gos. Dumoj Feder. Sobr. Ros. Federacii 21 dek. 2012 g.: odobr. Sovetom Federacii Feder. Sobr. Ros. Federacii 26 dek. 2012 g. [Elektronnyj resurs] // Konsul'tantPlyus. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (data obrashcheniya: 21.11.2019).

11. Pechatkin V.V. Investicionno-innovacionnoe razvitie regionov Rossii: klyuchevye problemy i napravleniya ih resheniya // Ekonomicheskoe vozrozhdenie Rossii. 2013. № 3(37). S. 12–21.

12. Plenarnoe zasedanie Vostochnogo ekonomicheskogo foruma 5 sent. 2019 g. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.kremlin.ru/ events/president/news/61451 (data obrashcheniya: 10.12.2019).

13. Predlozheniya v proekt nacional'noj programmy po razvitiyu Dal'nego Vostoka (social'nyj razdel) / E.B. Veprikova [i dr.]. Habarovsk, 2019.

14. Stanovlenie universitetov-liderov: mirovaya praktika i rossijskaya perspektiva: analit. dokl. / pod red. V.S. Efimova. Krasnoyarsk: Sib. feder. un-t, 2018.

Far Eastern component of the University 3.0 transformation

The article deals with the regional issues of the university transformation into University 3.0 by the example of the Far Eastern universities. There is given the forecast of the innovative development of the universities of the Far East, the commercialization of the higher education by the scientific and educational centers and business structure, the interdependence of the constant socio-economic development and scientific potential of the Far East on the basis of studying the sociological material.

Key words: *University 3.0, transformation, human capital, education, information technologies, internationalization, gradual implementation.*

(Статья поступила в редакцию 13.12.2019)

Ю.О. СЕВОСТЬЯНОВ
(Волгоград)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Рассматриваются проблемы формирования у подростков мотива достижения, который значим как для развития личности, так и для экономического роста региона. При этом фиксируется снижение данного мотива у студентов в процессе учебной деятельности. Подробно раскрываются условия организации образовательной среды, ориентирующейся на формирование у подростков потребности в достижении. Указаны критерии оценки сформированности данной потребности.

Ключевые слова: *подросток, образовательная среда, мотив достижения, потребность в избегании, формирование мотива, оценка мотива достижения.*

Психологическая поддержка мотивационной сферы подростка является одной из актуальных, но в то же время очень сложных проблем. С одной стороны, личность подростка претерпевает серьезные изменения в связи с новообразованиями возраста, особенно это касается мотивационной сферы, которая, по периодизации Д.Б. Эльконина, опережает в интенсивности развития операциональную сторону. С другой стороны, структура мотивационной сферы очень сложна, поэтому каждый раз ее развитие бросает вызов учителям, родителям и всем тем, кто сопровождает подростка в процессе становления и социализации. В представленной статье рассматривается вопрос о формировании одного из ключевых мотивов личности – мотива достижения. «Изучение мотивации достижения имеет большое значение в период ее интенсивного развития (9–11 лет). Именно в этом возрасте происходит становление определенного типа атрибуции успехов и неудач, начинается сознательное соотношение между неудачами и причинами их появления. Из глобального понятия “возможности” происходит выделение представления о способностях» [4, с. 54].

Специалисты и ученые давно обратили внимание на то, что именно сформированность потребности в достижении у членов общества является одним из ускорителей экономического роста страны. Исследования зарубежных авторов показали, что экономический рост страны предваряется периодом роста мотивации достижения, а спаду экономики предшествует длительный период снижения мотивации достижения. Таким образом, высокая мотивация достижения предшествует экономическому росту, а не наоборот [9]. Известный исследователь представленной потребности Д. Макклелланд отмечал, что «один из способов ускорить экономическое развитие страны заключается в том, чтобы усилить мотив достижения успеха у бизнесменов» [6, с. 607]. Хотя его позиция касается людей, занимающихся предпринимательской деятельностью, можно предположить, что подобную идею можно рассмотреть и на других профессиях, а также реализовать механизмы развития потребности в достижении уже в учебном процессе в средней школе. Такие попытки предпринимались неоднократно, в том числе и в нашей стране (см., например, работу В.А. Кручинина). Мы поставили себе целью выделить условия организации образовательной активности подростка, ориентирующейся на подкрепление потребности в успехе, что должно привести к ее устойчивости в личности подростка.

В проведенном Г.Н. Жулиной исследовании было обнаружено, что в среднем школьном возрасте успеваемость положительно свя-

© Севостьянов Ю.О., 2020

зана с мотивом избегания неудачи и не связана с мотивом достижения успеха. Если в старшем школьном возрасте высокий уровень успеваемости соответствует высокому уровню мотива достижения, то у средних школьников – высокому уровню избегания неудачи. Автор делает вывод о том, что для старшеклассников более действенным является мотив достижения успеха, а для учащихся средних классов – мотив избегания неудачи. Подростки учатся, чтобы избежать неприятностей [3, с. 641]. Л.Н. Хомко, отмечая, что количество школьников со средним и высоким уровнем выраженности мотивации достижения успеха составляет примерно одну треть, а две трети – дети с мотивацией избегания неудачи, рассматривает четыре типа выраженности мотивации, выделяя наряду с типами детей с одним выраженным мотивом еще два типа: тип с двумя сильными потребностями и тип детей, у которых обе потребности выражены слабо [10].

Надо сказать, что традиционная учебная деятельность мало ориентирована на поддержание в развитии данной потребности и мотива. И этому способствует ряд причин. В частности, это определяется скоростью и спецификой обратной связи о результатах учебной деятельности подростка. Другими словами, успехи в учебе и социально полезной деятельности в школе слабо связаны с развитием мотива достижения. По крайней мере, это касается существующего положения дел. Это находит свое отражение в том, что по окончании школы чаще подросток приобретает устойчивый мотив избегания в особо значимых деятельностях. Так, в проведенном нами исследовании студентов 3-х курсов (в нем приняли участие более ста студентов филологической и лингвистической направленности, а также психологи и специалисты по управлению персонала) с помощью семантической методики диагностики скрытой мотивации [8] было обнаружено, что семантическое расстояние мотива достижения значительно превышает этот же показатель мотива избегания у большинства испытуемых по отношению к учебной, педагогической и профессиональной деятельности. Это говорит о том, что студенты не ориентируются на высокие показатели в данных видах деятельности, больше рассчитывают на внешнюю стимуляцию и не получают удовлетворения от достигнутых целей. Это может быть связано в целом с мотивацией к учебе и профессиональной деятельности. Однако также это может быть определено и несформированностью мотива достижения. Мотивация достижения имеет наибольшее значение при изучении успешности в сферах жизни, связанных с деятельностью, ориентированной на результат, таковыми являются учебная и профессиональная деятельность [4, с. 15].

В работах Г. Меррея, Х. Хекхаузена, Д. Макклелланда и др. потребность (мотив) достижения определяется как ориентированная на лучшую производительность любой деятельности, которая проявляется в стремлении субъекта прилагать усилия и добиваться наилучших результатов в области, которую он считает актуальной. Мотив достижения также подразумевает, что нечто делается лучше ради самого этого факта, из-за внутреннего удовольствия от улучшения собственной деятельности [6]. В работе отечественного психолога М.Ш. Магомед-Эминова рассмотрена структура мотивации достижения, в которой выделяется 4 компонента, каждый из которых выполняет конкретные функции при осуществлении деятельности: побуждающий, отвечающий за выбор цели, регулирующий и завершающий [5]. Данная структура не только позволяет осмыслить теоретически мотив достижения, но и определяет направления по созданию условий развития данного мотива у испытуемых.

В нашем комплексном исследовании мы попытались изучить, во-первых, личностные особенности людей с выраженной потребностью в достижении, а во-вторых, проанализировать и систематизировать условия формирования данной потребности у подростков.

Первый этап исследования был посвящен выделению личностных особенностей испытуемых с высоким уровнем мотива достижения. На данном этапе нами было обследовано 97 руководителей линейного и высшего уровня, работающих в производственных компаниях г. Волгограда. Изучалась сила выраженности мотивов достижения и избегания (самооценочной методикой Элерса и мотивационным тестом Хекхаузена) и личностные особенности испытуемых (опросниками CPI, 16-PF). Были выявлены два фактора, связанных с выраженностью данных мотивов. Это такие факторы, как независимость от отношений и структуры в целом, а также ориентация на тип задачи и принятие решений и ответственности. Руководители с мотивацией избегания чувствуют себя комфортно в хорошо организованной или структурированной среде, где стараются приспособиться и следовать установленному порядку. Они работают по плану, упорны и настойчивы, трудолюбивы в своих

устремлениях. Руководители с мотивом достижения больше склонны сопротивляться приспособлению к структуре и не любят высокую степень заорганизованности и следования правилам. Более подробно описание данного исследования можно посмотреть в соответствующей публикации [7].

Второй этап исследования был посвящен теоретическому анализу условий, которые способствуют формированию у подростков мотива достижения и которые возможно реализовать в образовательной среде средней школы. По результатам этого исследования была также построена программа развивающих занятий и предложены материалы для учителей при организации учебной деятельности подростков. Итогом данного этапа исследования стала выделенная система условий формирования потребности достижения у подростков.

Первым условием повышения силы мотива достижения у подростков, несомненно, является необходимость постоянной фиксации на достигаемых результатах и успехе. Так, Д. Макклелланд в своем исследовании заметил, что испытуемые с низким уровнем потребности в достижениях, которые чувствовали, что хорошо справляются с заданиями по сравнению с другими, были весьма подбодрены успехом и поверили в то, что очень способны к выполнению подобных заданий, благодаря чему их уровень потребности в достижениях возрос [6, с. 523]. Автор отмечает, что особенно важно для учащегося судить о своих действиях не столько с оглядкой на достижения окружающих, сколько с позиций его собственных прошлых свершений (т. е. не использовать для оценки собственных достижений социально нормированный стандарт). Педагог должен помогать подросткам ставить перед собой цели и достигать их, формируя тем самым мотив потребности в достижении.

Второе выделенное нами условие становления потребности в достижении у подростков тоже является очевидным. Это снижение внешних побудителей к реализации деятельности. Как было показано в ряде экспериментов, при введении внешних побудителей к деятельности внутренняя удовлетворенность от ее выполнения снижается, причем в этих условиях лица с выраженной потребностью в достижении не демонстрируют лучших результатов [Там же, с. 265]. Чем больше учителя ориентируют подростка на оценку, на поощрение, на избегание наказания, на социальные стимулы, тем сильнее у него формируется потребность в избегании и тем быстрее затухает мотив достижения. Либо подросток перестает ориентироваться на успех в данных видах деятельности, находя выход своей потребности в достижении в других деятельностях, мало контролируемых школой и взрослыми в целом. Это, конечно, не означает, что надо отказаться от оценок, социальных поощрений и подобных стимуляций. Необходимо, чтобы данные воздействия были встроены во внутреннюю мотивацию, выраженную в стремлении достигать лучшего для себя результата, соблюдать собственные стандарты качества и развития. Так, О.С. Виндекер выделяет в структуре мотивации достижения «адаптивную» составляющую, связанную со стремлением ориентироваться на внешние, интроецированные стандарты, с соревновательностью и желанием поддерживать достигнутые результаты на высоком уровне. Она имеет прагматическую окраску и связана с внешней оценкой достигнутого успеха (похвала, вознаграждение). «Трансцендентная» составляющая связана с желанием постоянно выходить за свои пределы, не останавливаться на достигнутом, реализовывать свой потенциал даже в случаях, если результаты не будут оценены окружающими по достоинству [2, с. 4]. Несомненно, что без второй составляющей первая теряет всякий смысл с точки зрения развития мотива достижения.

Следующее реализуемое нами условие выглядит, на первый взгляд, несколько противоречиво. С одной стороны, целый ряд исследователей отмечают, что ключевой характеристикой среды, положительно влияющей на становление мотива достижения, является возможность принятия личной ответственности за полученные результаты. «Лица с выраженной потребностью в достижении должны предпочитать личную ответственность за результаты деятельности, поскольку только в таких условиях они могут ощутить удовлетворение от того, что сделали нечто лучше остальных» [6, с. 281]. Увеличение у учащихся чувства личной ответственности за постановку целей, за действия, которые следуют за этим, за оценку этих действий и за принятие решения о том, что делать дальше, формируют не внешние, а внутренние основания для успеха и неудачи, что, в свою очередь, ведет к возрастанию у подростка чувства собственной значимости в качестве ключевого фактора всего процесса достижения успеха. С другой стороны, отмечается, что именно групповая работа является благоприятной средой формирова-

ния мотива достижения. В системе тренингов, предложенных Д. Макклелландом, было отмечено, что различные групповые действия вызывали немалое возбуждение и энтузиазм; они были достаточно сильными для того, чтобы помочь выковать новые мотивационные связи. В.А. Кручинин утверждает, что результаты командной работы над социально значимой проблемой, осознанные подростками как реальный успех, которого они достигли своими собственными усилиями, способствуют созданию опыта успешного поведения и экстраполяции его в самостоятельную жизнь [4, с. 4]. Таким образом, мы предположили, что важным условием становления мотива достижения является групповая работа подростков над значимой для них ситуацией, при этом реализация данной работы должна сопровождаться фиксацией личного вклада каждого участника и осознания личной ответственности не только за успех, но и за неудачи группы. Это условие стало практически реализуемо в проведенной нами системе занятий с подростками, посвященной формированию успешности. Основой этих занятий стало в том числе создание коллективных проектов по решению различных социальных и других проблем в их школах, а также решение сложных когнитивных задач и квестов. Построение занятий опиралось на идеи Х. Хекхаузена о том, что деятельность должна: «1) оставлять после себя осязаемый результат, который 2) должен оцениваться качественно или количественно, причем 3) требования к оцениваемой деятельности не должны быть ни заниженными, ни завышенными, т. е. деятельность может увенчаться успехом, но этого может и не произойти; по меньшей мере деятельность не может осуществиться без определенных затрат сил и времени. Для оценки результатов деятельности 4) должна иметься определенная сравнительная шкала и в рамках этой шкалы некий нормативный уровень, считающийся обязательным. Наконец, деятельность 5) должна быть желанной для субъекта, и ее результат должен быть получен им самим» [Там же, с. 15]. Это условие также подробно обсуждалось на встречах с учителями и другими представителями школы.

Четвертое условие, которое было реализовано в нашей работе, предполагало обучение учеников целеполаганию в создании проекта, а также формирование подробной когнитивной карты в процессе обучения и деятельности. Ученики должны были структурированно планировать свои действия, выделять необходимые шаги к достижению цели. Данное действие непосредственно связано с мотивом достижения. Мотив достижения требует от человека понимания собственного прогресса, использования обратной связи и движения к улучшению своих навыков [6]. Наше исследование руководителей, описанное выше, как раз показало, что мотив достижения непосредственно связан с самостоятельным принятием решения о действии, но в то же время пониманием необходимости выделять структуру этого действия, ставить цели и намечать шаги по ее достижению. Руководители с мотивом избегания склонны быть более эффективными в среде, где цели и задачи ставятся «сверху», где структура четко определена и не требует самостоятельных размышлений.

И последнее, что было отмечено нами при реализации развивающей работы с детьми, – это их представления о собственной деятельности и успехе в ней. Участвуя в различных играх, по ходу которых им приходилось ставить перед собой разные цели и наблюдать за тем, достигли они их или нет, ученики учились действовать так, как действует человек с ярко выраженной потребностью в достижениях.

Итак, выделенные пять условий легли в основу тренинговых программ для подростков, которые были реализованы на базе молодежной общественной организации. Эта проблема также стала предметом обсуждения с учителями и педагогами-психологами г. Волгограда в рамках методического семинара. Основой тренинга стала концепция «самобытного» человека Дечармса, которая была включена в его тренинг мотивации достижения для подростков (подробно эту концепцию и идею данного тренинга см. у Д. Макклелланда).

Последним вопросом, который стал предметом нашего анализа, были критерии оценки сформированности мотивации достижения у подростков. Исследователи этой темы предлагают следующие критерии:

1) наличие знаний о мотивации достижения успеха и практическое использование приобретенных знаний в реальных жизненных ситуациях;

2) самостоятельное поведение учеников в соответствии с усвоенным мотивом достижения;

3) более развитый уровень самосознания;

4) контактность и уровень взаимоотношений с учителями, сверстниками (данные критерии подробно представлены в исследовании Е.А. Булатовой [1]).

В силу специфики организации наших занятий оценить их полноценно возможности не было. Тренинги проходили на базе общественной организации, подростки сами приходили на занятия, контакта до и после занятий с ними не было. Поэтому оценка могла быть проведена только в процессе самих занятий в виде различных игр и моделирований. В данных играх можно было определить рост первых двух критериев, последние два, конечно, требуют дополнительного исследования.

В целом можно сказать, что активность подростков с точки зрения постановки целей и принятия ответственности за собственные действия и достижения результата заметно возросла в ходе наших занятий. Участники тренингов также стали более активно и осознанно относиться к своим достижениям и неудачам, пытаясь анализировать свои действия и результат, запрашивать обратную связь, ориентированную на повышение качества проекта, а главное – перестали относиться к своим действиям формально и поверхностно.

Проблема развития мотивации достижения и психологическая поддержка данного процесса у подростков, несомненно, требуют комплексного подхода. Особо важную роль в данном процессе играют учителя и родители. Только воздействие психолога и его участие в работе с детьми останется малоценным, если не будет реализована совместная работа с учителями и родителями.

В рамках нашей работы мы приняли участие в нескольких круглых столах и семинарах с учителями с обсуждением данной темы. Однако надо сказать, что подобная работа требует большей системности для ее эффективности. Необходимы длительное сопровождение и помощь учителю со стороны психолога, которая будет направлена на внедрение в образовательный процесс условий развития потребности в успехе у подростка.

Список литературы

1. Булатова Е.А. Формирование мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства: дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2008.

2. Виндекер О.С. Структура и психологические корреляты мотивации достижения: дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2010.

3. Жулина Г.Н. Особенности мотива достижения учащихся средних и старших классов в зависимости от их гендерного типа // Изв. Пенз. гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского. 2011. № 24. С. 639–643.

4. Кручинин В.А., Булатова Е.А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте: моногр. Н. Новгород: ННГАСУ, 2010.

5. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987.

6. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007.

7. Севостьянов Ю.О. Личностные особенности руководителей с разной выраженностью мотивации достижения и избегания // Психологическое благополучие современного человека: материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.А. Водяха. Екатеринбург, 2018. Т. 1. С. 298–306.

8. Соломин И.Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации: метод. руководство. СПб.: ИМАТОН, 2001.

9. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001.

10. Хомко Л.Н. Учебная успешность как условие оптимального развития // Проблемы педагогики. 2015. № 10(11). С. 28–35.

* * *

1. Bulatova E.A. Formirovanie motivacii dostizheniya uspekha u podrostkov, lishennyh roditel'skogo popechitel’stva: dis. ... kand. psihol. nauk. N. Novgorod, 2008.

2. Vindeker O.S. Struktura i psihologicheskie korrelyaty motivacii dostizheniya: dis. ... kand. psihol. nauk. Ekaterinburg, 2010.

3. Zhulina G.N. Osobennosti motiva dostizheniya uchashchihsya srednih i starshih klassov v zavisimosti ot ih gendernogo tipa // Izv. Penz. gos. ped. un-ta im. V.G. Belinskogo. 2011. № 24. S. 639–643.

4. Kruchinin V.A., Bulatova E.A. Formirovanie motivacii dostizheniya uspekha v podrostkovom vozraste: monogr. N. Novgorod: NNGASU, 2010.

5. Magomed-Eminov M.Sh. Motivaciya dostizheniya: struktura i mekhanizmy: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1987.

6. Makklelland D. Motivaciya cheloveka. SPb.: Piter, 2007.

7. Sevost'yanov Yu.O. Lichnostnye osobennosti rukovoditelej s raznoj vyrazhennost'yu motivacii dostizheniya i izbeganiya // Psihologicheskoe blagopoluchie sovremennogo cheloveka: materialy Mezhdunar. zaoch. nauch.-prakt. konf. / otv. red. S.A. Vodyaha. Ekaterinburg, 2018. T. 1. S. 298–306.

8. Solomin I.L. Psihosemanticheskaya diagnostika skrytoj motivacii: metod. rukovodstvo. SPb.: IMATON, 2001.

9. Hekkhauzen H. Psihologiya motivacii dostizheniya. SPb.: Rech', 2001.

10. Homko L.N. Uchebnaya uspeshnost' kak uslovie optimal'nogo razvitiya // Problemy pedagogiki. 2015. № 10(11). S. 28–35.

Psychological conditions of the development of the achievement motive of teenagers

The article deals with the issues of the development of the achievement motive of teenagers that is significant both for the personality development and for the economic growth of the region. There is observed the decrease of the motive of the students in the process of learning activities. There are described the conditions of the organization of the educational environment aimed at the development of the teenagers' need for achievement. There are identified the criteria of the evaluation of the need's development.

Key words: *teenager, educational environment, achievement motive, need for avoidance, motive development, evaluation of achievement motive.*

(Статья поступила в редакцию 07.10.2020)

А.М. КАУНОВ
(Волгоград)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ В ПРОЕКТНОМ ОБУЧЕНИИ ЦИФРОВЫХ ИНФОРМАЦИОННО-ЛОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ

Определяются роль и возможности проектного метода обучения в развитии творческих способностей. Обосновывается необходимость повышения уровня развития деловой активности обучающихся при включении в учебный процесс в старших классах межпредметных предпринимательских (бизнес)-проектов. Рассматривается применение в проектном обучении цифровых информационно-логических моделей, способствующих решению заявленной проблемы.

Ключевые слова: *проект, проектная деятельность, метод проектов, предпринимательский проект, творческий потенциал, творческие способности, деловая активность.*

В современном мире проблемы модернизации образования становятся приоритетными, и от их решения зависят перспективы развития гражданского общества в целом и личности в частности. Общество в своем становлении и развитии испытывает острую необходимость в повышении качества интеллектуального и профессионального труда и в связи с этим – в повышении образовательного уровня личности, развитии ее творческих возможностей и способностей, профессиональных качеств. Появляется потребность в активных, профессионально компетентных, деятельных людях, которые могли бы быстро приспосабливаться к меняющимся трудовым условиям, выполнять работу с оптимальными энергозатратами, способных к самообразованию, самообучению, самовоспитанию, саморазвитию.

Главные тенденции модернизации современного образования в системе подготовки таких специалистов требуют применения системных педагогических технологий и методов. Выбирать методы, средства, технологии обучения необходимо, опираясь на требования к качеству современного образования, которое определяется образовательными достижениями обучающихся. Использовать только методы традиционного обучения недостаточно, нужны современные образовательные технологии.

В концептуальных подходах к современной профессионально-технологической подготовке обучающихся XXI в. стержневое место отводится проективным технологиям, с реализацией которых в образовании связываются большие надежды, т. к. они ориентированы на творческую самореализацию развивающейся личности, развитие воли, находчивости, целеустремленности и, как отмечает в своей диссертации А.В. Добудько [2], на овладение личностью всей совокупностью культурных (в том числе и чисто профессиональных) образцов, известных к настоящему времени в данной сфере человеческой деятельности. Основная цель данной работы направлена на развитие у обучающихся творческого потенциала, деловой активности, способностей и логического мышления в процессе обучения проектировочной деятельности в современных условиях цифровизации образования.

Проективные технологии относятся к таким методам и приемам, которые направлены прежде всего на развитие творческого потенциала обучающихся и на создание некоего нового продукта в их деятельности. Для проектирования характерна конвергентность логико-технологического аспекта, которая проявляется в том, что преобладают опора на алгоритмические процедуры и ориентация на логически разумный тип мышления.

© Каунов А.М., 2020

Выполняя проекты, в том числе и предпринимательские, обучающиеся на собственном опыте должны составить представление о жизненном цикле объектов проектирования – от зарождения замысла до материальной реализации и использования их на практике. При этом важной стороной *проектного обучения* должны быть определенные педагогические предпосылки, а именно:

– понимание сущности самой *проектной деятельности* и *проектной культуры* в целом, направленных на преобразование реальной действительности (то, «что есть», в то, «что должно быть»);

– мотивация проектно-преобразующей деятельности с доминированием мотивов ее совершенствования;

– развитие самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в процессе работы над проектом с использованием цифровых ресурсов и умение грамотно, ярко презентовать итог своей деятельности;

– усвоение обобщенных и рациональных способов деятельности;

– выявление организаторских способностей в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся.

Итогом такой работы должны быть создание креативного поля и творческая работа в нем (в творческой атмосфере), проявление инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности, устойчивого интереса к предмету; демонстрация исследовательского поведения; творческое отношение к миру, что позволяет организовать учебное сотрудничество и совместную деятельность преподавателя с обучающимся. Это создает условия для самостоятельной деятельности обучающихся, формирования и развития у них творческих способностей, дает возможность связать теорию с практикой, развивает исследовательские, творческие и (в более сложных случаях) предпринимательские способности.

Проект есть интегральный образ действительности будущего, а истинно творческое проектирование (не типовое) есть образование интегрального образа. При определенных условиях *понятие «проектирование» равно понятию «образование»*.

Основными условиями применения метода проектов могут быть существование некой значимой проблемы, требующей решения путем исследовательского (творческого) поиска и применения интегрированного знания. В этом случае субъект обучения проектной деятельности поддается педагогическому воздействию на всех уровнях усвоения общекультурных ценностей. Интенсивность и качество обучения зависят от используемых педагогических технологий и условий обеспечения учебно-воспитательного процесса.

Целеполагающий принцип проектного обучения можно сформулировать следующим образом: *«Всякое проектирование начинается с понимания и предъявления конечной цели»*. Реальность осуществления проекта новой реальной действительности зависит от пространственно-временных факторов и обязательно определяется местом и временем его осуществления. Только проектная деятельность может служить эффективным катализатором синтеза различных культур и, в частности, педагогических систем.

На современном этапе, в условиях цифровизации образования, как представляется, эффективно обучить проектно-преобразующей деятельности можно, используя, например, перспективный инструментарий дидактической многомерной технологии. Предназначение дидактических многомерных инструментов – отразить действительность в образах-моделях представления знаний. Они содержат два компонента [1; 3; 5; 6]: логический – в виде порядка расстановки координат узлов (представлен координатно-матричной графикой) и смысловой – в виде содержания координат и узлов (представлен ключевыми словами).

Логико-смысловая модель (ЛСМ), алгоритм построения которой дан на рис. 1, позволяет в компактной форме представить проектируемое занятие. При использовании ЛСМ возрастает одновременность учебной деятельности в группах, повышается качество запоминания. К преимуществам ЛСМ необходимо отнести следующее: системное ведение темы, содержательность, наглядность.

Исходя из заключений научных работ профессора В.Э. Штейнберга [4–6], автора дидактической многомерной технологии представления знаний, информация на координатно-матричном каркасе организуется следующим образом: в первичной неструктурированной информации имеются смысловые группы, которые ранжируются и размещаются по кругу на плоскости. Информация в каждой смысловой группе гранулируется, ранжируется и размещается на одноименных координатах по некоторому основанию. Между узловыми элементами, расположенными на координатах, выявляются смысловые связи и располагаются в соответствующих узлах межкоординатных матриц. Организованная таким способом информация представляет собой семантиче-

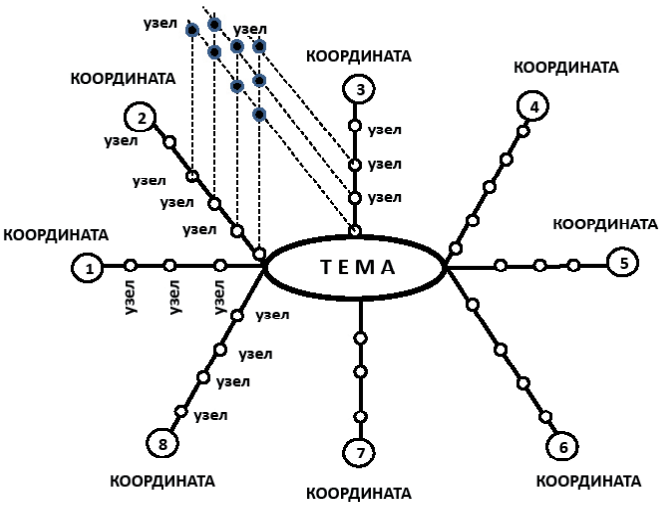


Рис 1. Алгоритм построения логико-смысловой модели [4]

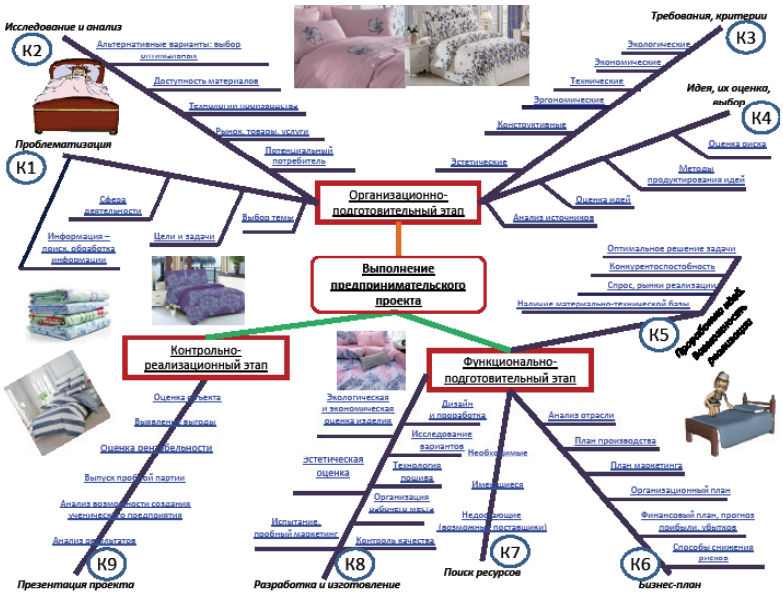


Рис. 2. ЛСМ «Выполнение предпринимательского проекта в цифровой среде»

ски связную систему, в которой кванты информации приобретают свойство связности, что облегчает корректировку структуры знаний. Чтобы найти эффективные решения в нестандартных или проблемных ситуациях, требуется привлечь творческое мышление, направленное не столько на сам поиск решения, сколько на его конструирование первоначально в виде целостного образа идеального результата решения, развертываемого затем в некую структуру.

Проектирование технологических и учебно-предметных моделей различного уровня обобщения основано на процедуре формирования многомерно-смысловых пространств и содержит такие операции, как выбор вида опорно-узлового каркаса, определение круга вопросов по теме, координация многомерного смыслового пространства, смысловая грануляция и формирование смысловых групп по каждой координате, расстановка опорных узлов на координатах и их понятийное кодирование.

Проще говоря, необходимо 1) в центре выделить ключевое слово (тему); 2) выделить координаты 1, 2, 3, 4… (оси), т. е. какие-либо характеристики модели по существенному признаку (обычно их 8); 3) наполнить координаты смыслами, т. е. узлами.

Преподаватель может составить ЛСМ в ходе объяснения материала, предложить ее в готовом виде или дать возможность обучающимся составить ее самостоятельно. Это зависит, как отмечает Е.А. Лях, от конкретной методической задачи урока. ЛСМ помогает мыслить творчески, т. к. отдельные координаты – это посылки для логического умозаключения. Грамотно составленная ЛСМ позволяет ученикам находить на координатах нужную информацию, анализировать, производить сравнение и обобщение. Решение задач творческого, исследовательского характера, требующих преодолевать неопределенность, учитывать психологические и ситуационные особенности, может быть облегчено с помощью моделей дидактических многомерных инструментов на основе цифровых технологий.

Более подробно рассмотрим ЛСМ выполнения предпринимательского (бизнес)-проекта ученического предприятия по пошиву комплектов постельного белья (рис. 2). На базе школы создается малое ученическое предприятие по пошиву комплектов постельного белья. Для реализации данной деятельности необходимо выполнить предпринимательский проект и выявить, будет ли данное предприятие рентабельным. Выполнение такого проекта развивает у обучающихся креативность, самостоятельность, ответственность и, конечно, творческий потенциал.

Сначала выбираем центральный объект (ключевое слово). У нас это, например, выполнение предпринимательского проекта школьного предприятия по пошиву комплектов постельного белья, направленное на развитие творческого потенциала обучающихся [3]. Цель – обеспечить занятость учеников во внеурочное время, их профориентацию и повысить уровень их профессиональной подготовки в процессе работ, развивать творческий потенциал, деловые качества и самостоятельность.

Предпринимательский проект обычно состоит из трех этапов: организационно-подготовительного, функционально-технологического и контрольно-реализационного. Эти этапы необходимо выделить из ключевого слова с помощью ветвей (стрелочек) и обозначить их на карте. Именно от них будут исходить наши координаты.

Следующий наш шаг – выделение координат. Это основные критерии, по которым будет реализовываться наш проект (всего координат девять):

– К1 – проблематизация;

– К2 – исследование и анализ;

– К3 – требования и критерии;

– К4 – идеи, их оценка, выбор;

– К5 – проработка идей, возможность реализации;

– К6 – бизнес-план;

– К7 – поиск ресурсов;

– К8 – разработка и изготовление;

– К9 – презентация проекта.

Далее наполняем каждую координату смысловыми узлами:

– К1 – выбор темы; цели и задачи; сфера деятельности; поиск и обработка информации;

– К2 – исследование и анализ: потенциальный потребитель; рынок, товары и услуги; технологии производства; доступность материалов; варианты – выбор оптимальных;

– К3 – требования и критерии: эстетические, конструктивные, эргономические, технические, экономические, экологические;

– К4 – идеи, их оценка и выбор: анализ источников, оценка идей, методы продуцирования идей, оценка рисков;

– К5 – проработка идей, возможность реализации: наличие материально-технической базы; спрос и рынки реализации; конкурентоспособность; оптимальное решение задачи.

– К6 – бизнес-план: анализ отрасли; план производства; план маркетинга; организационный план; финансовый план (прогноз прибыли и убытков), способы снижения рисков.

– К7 – поиск ресурсов: необходимые, имеющиеся, недостающие (возможные поставщики);

– К8 – разработка и изготовление: контроль качества, организация рабочего места; технология пошива; исследование вариантов; дизайн и проработка; испытание и пробный маркетинг; эстетическая проработка; экологическая и экономическая оценка изделия;

– К9 – презентация проекта: оценка объекта; выявление выгоды; оценка рентабельности; выпуск пробной партии; анализ возможности создания ученического предприятия; анализ результатов.

Последний наш шаг – это наполнение каждого смыслового узла необходимой информацией. Эта информация скрыта с помощью гиперссылок, после клика на которые открывается отдельное пространство, заполненное нужной информацией. Делается это так. Например, из К1 выделяем надпись смыслового

узла «цели и задачи» – кликнуть правой кнопкой мыши, появится окошко – нажимаем «гиперссылка» – выбираем нужный объект для нее (это может быть документ, файл или веб-страница). И так надо сделать по каждому смысловому узлу, т. е. каждый смысловой узел будет наполнен скрытой информацией, и чтобы ее посмотреть, нужно открыть гиперссылку.

Вообще, создание таких цифровых ЛСМ является мощным инструментом управления знаниями, текущими потоками информации. Применение многомерной дидактической технологии позволит решить целый ряд важнейших задач:

- логически выстроить материал и дать обучающимся возможность правильно выбрать информацию;
- выделить причинно-следственные связи и закономерности;
- выделить основные термины и понятия, развить предметную речь обучающихся;
- соединить вербальный и визуальный каналы информации, что приведет к повышению усвояемости материала.

Таким образом, проектная деятельность, в частности с использованием цифровых ЛСМ, развивает творческий потенциал обучающихся, их деловую активность, позитивно влияет на качество образовательного процесса, усиливает наглядность изучаемого материала, повышает эффективность учебного процесса (благодаря наглядности улучшается качество запоминания учебного материала), способствует достижению повышенного уровня знаний, умений, навыков в избранной области, что помогает при самореализации и самоопределении.

Список литературы

1. Демиденко Н.Г. Индивидуальный подход при использовании логико-смысловых моделей // Материалы третьей Междунар. науч.-практ. заочн. конф. «Актуальные вопросы современного образования» (Москва – Ульяновск, 18 апр. 2008 г.): в 2 т. / под ред. Б.М. Костишко, Ю.В. Полянскова, М.В. Дупленко. М. – Ульяновск: УлГУ, 2008. Т. 1.

2. Добудько А.В. Структура, содержание и принципы формирования профессиональной компетентности учителя в информационном обществе: дис. … канд. пед. наук. Самара, 2000.

3. Каунов А.М., Волкова Е.В., Ларьков А.Н. Обучение бизнес-проектированию школьных компаний с использованием многомерных дидактических инструментов // Материалы Региональной научно-практической конференции. Волгоград: ВГИПК РО, 2005. С. 19.

4. Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты. Теория, методика, практика. М.: Нар. образование, 2002.

5. Штейнберг В.Э. Теоретико-методологические основы дидактических многомерных инструментов для технологий обучения: дис. … д-ра пед. наук. Уфа, 2000.

6. Штейнберг В.Э. Теория и практика инструментальной дидактики // Образование и наука. 2009. № 7. С. 3–12.

* * *

1. Demidenko N.G. Individual'nyj podhod pri ispol'zovanii logiko-smyslovyh modelej // Materialy tret'ej Mezhdunar. nauch.-prakt. zaochn. konf. «Aktual'nye voprosy sovremennogo obrazovaniya» (Moskva – Ul'yanovsk, 18 apr. 2008 g.): v 2 t. / pod red. B.M. Kostishko, Yu.V. Polyanskova, M.V. Duplenko. M. – Ul'yanovsk: UlGU, 2008. T. 1.

2. Dobud'ko A.V. Struktura, soderzhanie i principy formirovaniya professional'noj kompetentnosti uchitelya v informacionnom obshchestve: dis. … kand. ped. nauk. Samara, 2000.

3. Kaunov A.M., Volkova E.V., Lar'kov A.N. Obuchenie biznes-proektirovaniyu shkol'nyh kompanij s ispol'zovaniem mnogomernyh didakticheskih instrumentov // Materialy Regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Volgograd: VGIPK RO, 2005. S. 19.

4. Shtejnberg V.E. Didakticheskie mnogomernye instrumenty. Teoriya, metodika, praktika. M.: Nar. obrazovanie, 2002.

5. Shtejnberg V.E. Teoretiko-metodologicheskie osnovy didakticheskih mnogomernyh instrumentov dlya tekhnologij obucheniya: dis. … d-ra ped. nauk. Ufa, 2000.

6. Shtejnberg V.E. Teoriya i praktika instrumental'noj didaktiki // Obrazovanie i nauka. 2009. № 7. S. 3–12.

Development of the creative potential of students with the use of digital information-logical models in project education

The article deals with the role and potential of the project method of teaching in the development of the creative abilities. There is substantiated the necessity of the increase of the level that develop the business activity of students in the process of including the intersubject entrepreneurial (business) projects in the educational process at senior school. There is observed the implementation of the digital information-logical models encouraging the problem's solution in project education.

Key words: *project, project work, project method, entrepreneurial project, creative potential, creative abilities, business activity.*

(Статья поступила в редакцию 11.09.2019)

А.С. ТИМОЧКИН
(Санкт-Петербург)

ПРОГРАММА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ОЦЕНИВАНИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ВНГ РФ

Раскрывается поэтапный методологический замысел, направленный на организацию процесса реализации модели балльно-рейтинговой системы при оценивании управленческой компетенции. Рассматриваются факторы, необходимые для достижения прогнозируемого результата, связанные с методикой реализации балльно-рейтинговой системы в процессе профессиональной подготовки младших специалистов. Описываются основные этапы экспериментального исследования.

Ключевые слова: *управленческая компетенция, младшие специалисты, модель балльно-рейтинговой системы, профессиональная подготовка.*

Программа экспериментального исследования, а также организация данного процесса в рамках профессиональной подготовки младших специалистов войск национальной гвардии РФ, направленной на достижение высокого уровня сформированности профессиональных компетенций (в ряду которых управленческая компетенция занимает одно из приоритетных мест), является, на наш взгляд, одним из основных условий успешного внедрения модели реализации балльно-рейтинговой системы оценивания образовательных результатов (в том числе динамики и уровня сформированности управленческой компетенции) и гарантом эффективности будущей профессиональной деятельности военнослужащего.

Моделирование этого процесса, предполагающего комплексный поэтапный подход к достижению прогнозируемого результата, выражающегося в должном уровне сформированности управленческой компетенции и устойчивой мотивации к ее формированию, показывает, что в рамках разработанной нами модели реализации балльно-рейтинговой системы оценивания управленческой компетенции должны быть учтены, по возможности, все необходимые факторы, связанные с методикой самой балльно-рейтинговой системы, а также атрибуцией процесса ее реализации в рамках профессиональной подготовки младших специалистов:

– соответствие содержания некоторых учебных дисциплин компонентам структуры управленческой компетенции младшего специалиста войск национальной гвардии РФ, выделенной на основе функций управления (планирование, организация, контроль и мотивация) в разнообразных направлениях служебно-профессиональной деятельности;

– применение технологий квазипрофессиональной деятельности в организации учебного процесса при подготовке младших специалистов, которая предполагает решение профессионально-контекстных управленческих задач [3];

– погружение младших специалистов в управленческую и самоуправленческую среду, содействующее формированию, развитию и совершенствованию личностных управленческих качеств [1].

Диапазон педагогических возможностей программы экспериментального исследования и организация этого процесса в рамках профессиональной подготовки младших специалистов войск национальной гвардии РФ достаточно широк, т. к. позволяет осуществить моделирование многих сопутствующих процессов функционирования будущего специалиста в условиях формируемых им (в рамках динамики развития управленческой компетенции) границ управленческого взаимодействия и оценки собственной деятельности в данном процессе. Сюда необходимо включать:

– восприятие функций управления через призму собственного знания и понимания управленческой компетенции, а также базовый уровень способности младшего специалиста к рефлексии своих управленческих навыков и достаточной потребности в их совершенствовании;

– спектр личностных профессионально значимых качеств, которые составляют основу успешного формирования управленческой компетенции;

– знание структуры, компонентов, индикаторов управленческой компетенции;

– знание методики, по которой оценивается уровень сформированности управленческой компетенции;

© Тимочкин А.С., 2020

– знание основ культуры управленческого взаимодействия при исполнении служебно-профессиональных задач;

– сформированность потребностно-мотивационной сферы в процессе формирования управленческой компетенции и отслеживания динамики ее совершенствования;

– формирование высокого уровня развития силы воли и ее оценка в целях развития способности противостоять проявлению деструктивных ситуаций на основе респонсивных реакций;

– формирование способности к адекватной оценке уровня сформированности своей управленческой компетенции.

Моделирование данной программы и процесса организации, предполагающего поэтапный переход к достижению прогнозируемого и планируемого результата, показывает, что в процессе реализации модели балльно-рейтинговой системы оценивания образовательных результатов (в том числе и управленческой компетенции) должны быть также учтены возможности обратной связи, обеспечивающие достижение объективности и эффективности оценивания.

Говоря об организации процесса реализации модели балльно-рейтинговой системы оценивания управленческой компетенции, отметим, что его методологический замысел осуществлялся в несколько этапов. Последовательность данных этапов отражала логику экспериментальной деятельности.

Поисковый этап определил замысел исследования, методические аспекты которого заключались в следующем:

1) на основе теоретических исследований, контент-анализа основных понятий рассмотреть особенности и проблемы формирования управленческой компетенции младших специалистов, включая специфику ее оценивания в процессе профессиональной подготовки;

2) отталкиваясь от данных теоретического анализа научной, учебно-методической и специальной литературы, определить особенности формирования управленческой компетенции младших специалистов для учета в системе оценивания сформированности компетенции на основе реализации балльно-рейтинговой системы оценивания образовательных результатов;

3) разработать методику балльно-рейтинговой системы оценивания образовательных результатов (в том числе управленческой компетенции) младших специалистов войск национальной гвардии РФ;

4) разработать модель реализации балльно-рейтинговой системы оценивания управленческой компетенции, в которой будут определены и учтены критерии и показатели индивидуального маршрута профессионального развития с позиций управленческой деятельности младших специалистов, а также прогнозируемые результаты;

5) подобрать эмпирическую базу исследования, согласовать возможности реализации практического исследования в центрах подготовки личного состава войск национальной гвардии России, а также сформировать репрезентативную выборку, реализовать план экспериментального исследования на основе разработанной модели реализации балльно-рейтинговой системы оценивания управленческой компетенции в рамках профессиональной подготовки младших специалистов;

6) соотнести между собой данные, полученные эмпирическим путем, с разработанными критериями и показателями, сформулировать основные выводы, осуществить сравнение выводов с теоретическими положениями;

7) разработать методические рекомендации и методическое обеспечение формирования управленческой культуры младших специалистов войск национальной гвардии РФ.

Этап констатирующего эксперимента заключался в исследовании исходных показателей, на основе которых осуществлялось прогнозирование результатов достижения должного уровня сформированности управленческой компетенции. Для этого были выделены основные компоненты управленческой компетенции в военной профессиональной сфере, определена степень их взаимосвязи, позволяющая рассматривать исследуемые показатели разработанных критериев модели реализации балльно-рейтинговой оценки образовательных результатов (в том числе управленческой компетенции) корректными для их выбора в рамках экспериментальной деятельности.

На основе выявленных взаимосвязей на констатирующем этапе эксперимента были определены критерии и показатели индивидуального образовательного маршрута профессионального развития в рамках модели реализации балльно-рейтинговой системы оценки результатов учебной деятельности (в том числе управленческой компетенции) младших специалистов войск национальной гвардии РФ.

К таким критериям и показателям были отнесены:

– мотивационно-ценностный;
– процессуально-деятельностный;
– операциональный;
– рефлексивно-оценочный.

Далее констатирующий этап включал исследование исходных показателей испытуемых, которые, с нашей точки зрения, опосредуют достижение необходимого уровня сформированности управленческой компетенции. На этапе профессиональной подготовки нам было важно понимать, к какому типу отношений с окружающими в процессе социально-профессионального взаимодействия относятся будущие младшие специалисты войск национальной гвардии РФ. В рамках этой задачи – исследование типа межличностных отношений – фактор межличностного взаимодействия, с нашей точки зрения, во многом обусловливал формирование управленческой компетенции и управленческой культуры обучающихся.

Таким образом, как мы уже обозначили выше, одной из задач исследования в рамках внедрения модели реализации балльно-рейтинговой системы оценивания образовательных результатов обучающихся (в том числе и управленческой компетенции) ставилась задача исследования типа межличностных отношений. Методика Т. Лири, используемая нами в процессе исследовательской деятельности, оценивалась как наиболее информативная в рамках оценивания типичных свойств общения младших специалистов, а также проявления в контексте уровневого взаимодействия соответствующих личностных качеств и свойств, обусловливающих степень влияния в среде, регулируемой на основе управленческих функций.

Разработка содержательного наполнения модели реализации балльно-рейтинговой системы оценивания образовательных результатов (в том числе управленческой компетенции) младших специалистов предваряла внедрение модели в учебный процесс курсантов, логической пролонгацией чего стал этап формирующего эксперимента, в рамках которого была организована диагностика показателей согласно критериям, представленным в модели.

Формирующий этап исследования заключался в проверке тех психолого-педагогических условий, которые были определены нами как необходимые для формирования управленческой компетенции младших специалистов. На этом этапе были организованы проверка имеющегося уровня сформированности качеств и свойств личности, определяющих базис формирования управленческой компетенции младших специалистов, дальнейшая диагностика и акмеологическая экспертиза, показывающие в первом случае достигнутый уровень исследуемых качеств, а во втором – выявление регрессивной зависимости в изменении фона эмоциональной устойчивости для формирования успешного формирования управленческой компетенции при условии устойчивой мотивации.

Организация процесса формирования управленческой компетенции (на основе рейтингового метода в рамках систематического акме-сопровождения младших специалистов) в контексте определения его эффективности и достоверности результатов включала также сравнительный этап анализа результатов исследования, сопровождающийся использованием методов статистической обработки экспериментальных данных.

Заключительный этап организации исследования включал:

– окончательное оформление результатов экспериментальной деятельности;
– разработку методических рекомендаций, ситуационных задач для формирования управленческой компетенции;
– публикации по результатам исследовательской деятельности;
– разработку методики расчета эффективности внедрения модели реализации балльно-рейтинговой системы оценивания образовательных результатов (в том числе управленческой компетенции) в процессе профессиональной подготовки младших специалистов войск национальной гвардии РФ;
– итоговое оформление диссертации.

Организация процесса использования вышеуказанной разработанной модели в процессе профессиональной подготовки военнослужащих младшего звена завершалась апробацией и внедрением данной модели (а в ее рамках и балльно-рейтинговой системы оценивания образовательных результатов, включающих оценку управленческой компетенции) в образовательный процесс на этапе начальной профессиональной самореализации младших специалистов.

Кроме того, заключительный этап исследования предполагал также дальнейший обмен опытом и сотрудничество с другими центрами подготовки военнослужащих младшего звена войск национальной гвардии России с целью разработки дальнейших перспектив.

Список литературы

1. Астахова Л.В. Развитие управленческой компетенции будущего специалиста по защите информации в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. С. 330–339.

2. Бережнова Л.Н., Миняйленко Н.Н., Новожилов В.Ю. [и др.]. Работа над кандидатской диссертацией: учеб. пособие для адъюнктов. М., 2011.

3. Тимочкин А.С. Проблемы формирования управленческих компетенций у младших специалистов войск национальных гвардии РФ // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4(71). С. 242–243.

* * *

1. Astahova L.V. Razvitie upravlencheskoj kompetencii budushchego specialista po zashchite informacii v vuze // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2012. № 6. S. 330–339.

2. Berezhnova L.N., Minyajlenko N.N., Novozhilov V.Yu. [i dr.]. Rabota nad kandidatskoj dissertaciej: ucheb. posobie dlya ad#yunktov. M., 2011.

3. Timochkin A.S. Problemy formirovaniya upravlencheskih kompetencij u mladshih specialistov vojsk nacional'nyh gvardii RF // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2018. № 4(71). S. 242–243.

Program of the empiric research of the implementation of the grade-rating system while evaluating the process of developing the managerial competence of junior specialists of the National Guard Troops in the Russian Federation

The article deals with the gradual methodological plan directed to the organization of the implementation of the model of grade-rating system while evaluating the managerial competence. There are considered the factors that are necessary for the achievement of the predicted result connected with the methodology of the implementation of the grade-rating system in the process of the professional training of junior specialists. There are described the basic stages of the empiric research.

Key words: *managerial competence, junior specialists, the model of grade-rating system, professional training.*

(Статья поступила в редакцию 04.02.2019)

М.Ю. АБАБКОВА, Н.К. РОЗОВА
(Санкт-Петербург)

К ВОПРОСУ О МЕСТЕ ТЕХНОЛОГИИ АЙТРЕКИНГА В РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Рассматриваются возможности использования технологии айтрекинга в педагогических исследованиях для получения объективных данных о восприятии студентами учебной информации и материалов, эффективности методических онлайн- и офлайн-материалов, о процессах взаимодействия студентов в ходе обучения и во внеаудиторной деятельности.

Ключевые слова: *цифровая трансформация высшего образования, педагогический дизайн, нейротехнологии, технология айтрекинга.*

XXI век ставит перед российской высшей школой все более сложные задачи, в том числе задачу цифровой трансформации образования (ЦТО), представляющей собой в первую очередь модернизацию содержания образования, инструментария и методов учебной деятельности. На смену используемым в современной педагогической практике учебно-методическим комплексам (УМК) в ближайшие годы придет новое поколение – цифровые учебно-методические комплексы (ЦУМК). Как указано в докладе НИУ ВШЭ «Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования», внедрение ЦУМК обещает стать определяющим направлением усилий по модернизации образовательного процесса [7]. Технологические предпосылки ЦТО в высшей школе, лежащие в основе перехода к персонализированно-результативной организации учебной работы, уже сложились: вузы имеют высокоскоростной доступ в Интернет, практически все студенты и преподаватели располагают персональными цифровыми устройствами, в стране продолжается диффузия инноваций в сфере сквозных технологий цифровой экономики, к которым относят большие данные, искусственный интеллект, нейротехнологии, виртуальную и дополненную реальности и ряд других [10; 11; 13].

Однако психолого-педагогические предпосылки ЦТО не внушают оптимизма. Одной из самых больших проблем современной российской образовательной системы является низкая успеваемость. Отчасти это объясняет-

© Абабкова М.Ю., Розова Н.К., 2020

Междисциплинарный подход в персонализированно-результативном обучении

ся тем, что традиционные педагогические приемы применительно к студентам, принадлежащим к поколению Z, демонстрируют существенно меньшую эффективность. Характерными чертами представителей этого поколения называют отсутствие мотивации, слабые способности к концентрации внимания, снижение аналитических способностей. Все чаще в специальной литературе встречается термин *клиповизация мышления* [6; 8], означающий в первую очередь преобладание у студентов наглядно-образного мышления над словесно-логическим и наглядно-действенным. Клиповое мышление – следствие изменяющихся условий жизнедеятельности и ритма жизни. Людям с таким типом мышления трудно воспринимать большие объемы информации, они лучше воспринимают визуализированный материал, оперируя множеством образов. С каждым днем таких студентов становится все больше, однако в современной учебной литературе по психологии понятие «клиповое мышление» все еще не выделено в самостоятельный тип. При этом современная нейронаука позволяет отслеживать эффективность отдельных мыслительных процессов и когнитивной деятельности в целом с помощью специальных инструментальных методов. Таким образом, переход к персонализированно-результативному обучению в высшей школе настоятельно требует междисциплинарного подхода, т. е. комбинирования знаний и технологий из нескольких областей – психологии, педагогики и нейронауки (см. рис. выше).

Современный маркетинг в образовании использует различные виды нейромаркетинговых исследований, таких как:

– биологическая обратная связь для снятия стресса, тревожности, изучения психофизиологического и эмоционального состояния студентов в учебном процессе, реакции обучающихся на различные формы и методы организации учебного процесса [1];

– проективные методики для изучения отношения студентов к вузу, кафедре, специальности, основанные на «мягких» технологиях нейромаркетинга, таких как ZMET [2].

Использование инструментальных методик исследования (на основе нейробиологических и психофизиологических исследовательских процедур с применением аппаратуры) в российском образовании затруднено в связи с закрытостью исследований и обработки данных, высокой стоимостью исследований и субъективизмом обработки данных.

Понятие педагогического дизайна появилось сравнительно недавно – на рубеже XX–XXI вв. Оно предполагает использование системных знаний при создании обучающей среды, способствующей проектированию эффективного учебного процесса. В статье Е.В. Абызовой педагогический дизайн определяется как «научно-практическая отрасль педагогического знания, занимающаяся разработкой, применением и оценкой образовательных ситуаций (условий) и современных учебных материалов, являющаяся актуальной в рамках современного реформирования образования: при переходе от знаниевой парадигмы к компетентностной, при интенсификации и информатизации современного образования» [3]. Инструментарий нейронауки позволит вывести педагогический дизайн на новый уровень, который предлагается обозначить термином *обра-*

зовательный нейродизайн. С учетом масштабов «клиповизации мышления» поколения Z и потребности в увеличении визуальной составляющей учебных материалов представляется целесообразным использование при их проектировании и оценке технологии айтрекинга (окулографии).

Айтрекинг (от англ. eye tracking – «отслеживание глаза») изучает зрительное восприятие. Эта технология зародилась еще в конце XIX в. В 1879 г. французский врач-офтальмолог Эмиль Жаваль (Louis Emile Javal) обнаружил, что в процессе чтения напечатанного текста зрачки не движутся монотонно, а совершают движения двух типов – быстрые скачкообразные перемещения (саккады) и короткие остановки (фиксации) [12]. Именно во время фиксаций и происходит получение информации человеком. За прошедшие 140 лет теория и практика айтрекинга получили существенное развитие: на сегодняшний день выявлены 8 типов макро- и микродвижений глаз, освоены 6 методов регистрации движений глаз (фотооптический, фотоэлектрический, электроокулографический, электромагнитный, киносъемка и видеосъемка) [5]. Нейробиологи из Массачусетского технологического института уже установили минимальный интервал времени, необходимый для демонстрации человеку изображения с тем, чтобы мозг сумел его обработать. Этот интервал составляет 13 миллисекунд [14]. Усовершенствовались и инструментальные средства айтрекинга, прошедшие путь от линз, соединенных с графопостроителем, до высокоточных неинвазивных приборов. Айтрекер (eye tracker) представляет собой устройство, с помощью которого производятся распознавание и запись мест фиксации и путей перемещения взгляда при получении визуальной информации. Современные айтрекеры могут быть как стационарными (размещаемыми перед экраном компьютера), так и мобильными (в форме шлема или очков). Мобильные айтрекеры выпускаются несколькими фирмами (например, EyeLink, ISCAN, EyeGaze, ASL), среди которых в России наиболее популярна шведская компания TOBII [5].

Полученная в ходе исследования информация о движении глаз включает следующие сведения: список точек фиксации, продолжительность каждой фиксации и общее время фиксаций, время достижения точки каждой фиксации, количество фиксаций на отдельных элементах исследуемого текста / изображения. Эти данные обычно визуализируются методом наложения на изучаемый текст / изображение результатов исследования и оформляются в виде следующих отчетов.

1. Карта перемещения взгляда (Fixation Map, Sight Pass или Scan Path) – ломаная кривая, на которой точки фиксации, обозначенные кругами с диаметрами, определяемыми продолжительностью фиксации, соединяются линиями в последовательности, соответствующей движениям глаз. Данная последовательность демонстрирует области приоритетного внимания, а также то, с чего начался просмотр и в какой точке закончился [9, с. 36].

2. Тепловая карта (Heat Map) – отображение с помощью цвета (от теплых тонов к холодным) степени концентрации внимания на той или иной части текста / изображения. Чем холоднее цвет, тем меньше рассматривалась данная область текста / изображения [Там же, с. 37].

3. Туманная карта (Fog Map или Opacity Map) – отображение степени концентрации внимания на отдельных частях текста / изображения с помощью степени прозрачности темной заливки, скрывающей изучаемый материал.

4. Анализ зон интереса (AOI – Area of Interest). В данном отчете сравниваются количественные показатели по выбранным областям исследуемого текста / изображения с целью выявления наиболее привлекательных из них. Пример изображения с выделенными зонами интереса приведен в методическом пособии [Там же, с. 38].

Главным достоинством использования технологии айтрекинга является объективность результатов анализа, т. к. зрачок глаза совершает рефлекторные движения, которыми человек не может управлять, что исключает влияние испытуемого на итоги исследования. Однако наибольший эффект айтрекинг может дать в совокупности с традиционными методами исследования (например, такими, как интервьюирование и опросы).

Сегодня айтрекинг активно используется в самых различных областях – от медицины до спорта, но наиболее часто данная технология применяется в маркетинговых исследованиях, при изучении дизайна программных продуктов, в исследованиях когнитивной деятельности людей.

Образовательный нейродизайн с помощью айтрекинга получает доступ к следующим сведениям:

– о различиях в сборе информации студентами;

– различиях в процессах взаимодействия студентов с преподавателями;

– процессах взаимодействия студентов в ходе обучения, а также во внеаудиторной деятельности;

– об эффективности тех или иных учебных материалов [15].

Это особенно актуально сегодня, когда в условиях цифровой трансформации высшего профессионального образования возникла острая потребность в освоении новых форм обучения, в том числе дистанционных. Существенно возрастают требования к качеству учебно-демонстрационных материалов. При этом необходима их систематическая оценка с позиций эффективности передачи и усвоения информации, выбора правильных аттракторов, формирования позитивного эмоционального фона обучения.

Не секрет, что, работая со студентами в аудитории (особенно на программах бакалавриата) и (в соответствии с современной концепцией маркетинга) оказывая образовательную услугу, профессорско-преподавательский состав сталкивается с пассивным, носящим потенциальный характер спросом. В этом случае должна применяться стратегия стимулирующего маркетинга, включающая в качестве одного из средств «совершенствование упаковки товара», что применительно к образовательной сфере может означать совершенствование дизайна учебных материалов, демонстрируемых как в ходе аудиторных занятий, так и в онлайн-курсах.

Особого внимания заслуживают контрольно-измерительные учебные материалы, которые могут быть оценены с позиций студенческого восприятия. Так, при прохождении онлайн-тестов по дисциплине «Основы маркетинга» 10% студенческого потока из 120 человек допускали ошибки, связанные с невнимательным прочтением заданий; 5% не выполнили дополнительное задание, не входящее в основной тест (при этом остался открытым вопрос о том, видели они его или не смотрели на экран, выполнив все тестовые задания). В сравнении с тестированием прошлого учебного года на вопросы, сопровождаемые иллюстрациями, правильных ответов было дано на 30% больше. Однако данная статистика представляет собой только результаты испытания и ни в коей мере не характеризует сами тестовые материалы.

Еще одним потенциальным направлением применения айтрекинга в высшей школе может стать оценка эффективности взаимодействия с абитуриентами, их родителями и прочими стейкхолдерами посредством анализа рекламных материалов (вывесок, рекламных щитов, листовок, буклетов) и сайтов и сообществ как образовательной организации в целом, так и ее подразделений. Кроме того, айтрекинг может быть задействован в процедурах прокторинга (слежения за тестированием или экзаменом в онлайн-режиме), в ходе которых помимо прочих характеристик поведения отслеживается направление взгляда испытуемого.

Использование технологии айтрекинга в рамках совершенствования педагогического нейродизайна и расширения методологии когнитивного маркетинга на основе междисциплинарного сотрудничества, на наш взгляд, востребовано образованием будущего для совершенствования образовательного процесса, увеличения вовлеченности обучающихся и оценки эффективности педагогических технологий, а также для обоснования стратегии коммуникаций образовательной организации.

Таким образом, достижения нейромаркетинга и нейроисследований в образовании в рамках междисциплинарного сотрудничества таких наук, как маркетинг образования, нейробиология, психология, педагогика и дидактика, могут успешно использоваться в деятельности образовательной организации.

Список литературы

1. Абабкова М.Ю., Леонтьева В.Л. Опыт применения метода биологической обратной связи для оценки текущего психологического состояния студентов в ходе учебного процесса // Живая психология. 2018. Т. 5. № 1. С. 33–48. DOI: 10.18334/lp.5.1.38929.

2. Абабкова М.Ю., Леонтьева В.Л. Применение метаморфной модели Дж. Залтмана (ZMET) для изучения отношения студентов к университету, кафедре и специальности // Маркетинг в России и за рубежом. 2017. № 4(120). С. 18–27.

3. Абызова Е.В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/14325024 (дата обращения: 17.01.2020).

4. Айтрекинг: доступные решения и их особенности [Электронный ресурс] // Хабр. Блог компании Neurodata Lab. URL: https://habr.com/ru/company/neurodatalab/blog/339424/ (дата обращения: 20.01.2020).

5. Куликов И.А. Возможности применения трекинга глаз в образовании [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-primeneniya-trekinga-glaz-v-obrazovanii (дата обращения: 20.01.2020).

6. Кутузова Н.В. Клиповое мышление как массовое поверхностное восприятие информации // Ин-

новационные педагогические технологии: материалы VIII Междунар. науч. конф. (Казань, май 2018 г.). Казань, 2018. URL: https//moluch.ru/conf/ped/archive/278/14175/ (дата обращения: 27.01.2020).

7. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае: II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект» (Москва, Россия, 26–27 сент. 2019 г.) / А.Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан [и др.]; отв. ред. И.В. Дворецкая; пер. с кит. Н.С. Кучмы. М., 2019.

8. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде [Электронный ресурс] // Науковедение. 2014. Вып. 5(24). URL: https//docviewer.yandex.ru/view/4073303 (дата обращения: 26.01.2020).

9. Шелепин Е.Ю., Шелепин К.Ю., Скуратова К.А. Айтрекинг: метод. пособие по применению. СПб.: Скифия-принт, 2019.

10. Baranova T., Kobicheva A., Tokareva E. Web-Based Environment in the Integrated Learning Model for CLIL-Learners: Examination of Students' and Teacher's Satisfaction // Antipova T., Rocha Á. (eds) Digital Science 2019. DSIC 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing. Vol. 1114.

11. Evseeva L.I., Shipunova O.D., Pozdeeva E.G., Trostinskaya I.R., Evseev V.V. Digital Learning as a Factor of Professional Competitive Growth // T. Antipova and Á. Rocha (Eds.). DSIC 2019. AISC 1114. P. 241–251. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-37737-3_22.

12. Groh J. Hearing in a world of light: why, where, and how visual and auditory information are connected by the brain // Journal of Eye Movement Research. 2019. No 12(7). DOI: 10.16910/jemr.12.7.3.13. Latipov Z.A., Galchenko N.A., Rozova N.K., Ikonnikova A.N., Filippova S.V. Digital educational environment as a tool of system changes in the teacher's professional activity // Humanities & Social Sciences Reviews eISS 2395-6518. 2019. Vol. 7. No 6. P. 549–553.

14. Potter M.C., Wyble B., Hagmann C.E., McCourt E.S. Detecting meaning in RSVP at 13 ms per picture // Atten. Percept. Psychophys. 2014. No 76. P. 270–279. DOI: 10.3758/s13414-013-0605-z.

15. Zakharova Irina, Kobicheva Aleksandra & Rozova Natalia. Results Analysis of Russian Students' Participation in the Online International Educational Project X-Culture // Education Sciences. 2019. No 9(168). DOI: 10.3390/educsci9030168.

* * *

1. Ababkova M.Yu., Leont'eva V.L. Opyt primeneniya metoda biologicheskoj obratnoj svyazi dlya ocenki tekushchego psihologicheskogo sostoyaniya studentov v hode uchebnogo processa // Zhivaya psihologiya. 2018. T. 5. № 1. S. 33–48. DOI: 10.18334/lp.5.1.38929.

2. Ababkova M.Yu., Leont'eva V.L. Primenenie metamorfnoj modeli Dzh. Zaltmana (ZMET) dlya izucheniya otnosheniya studentov k universitetu, kafedre i special'nosti // Marketing v Rossii i za rubezhom. 2017. № 4(120). S. 18–27.

3. Abyzova E.V. Pedagogicheskij dizajn: ponyatie, predmet, osnovnye kategorii [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/14325024 (data obrashcheniya: 17.01.2020).

4. Ajtreking: dostupnye resheniya i ih osobennosti [Elektronnyj resurs] // Habr. Blog kompanii Neurodata Lab. URL: https://habr.com/ru/company/neurodatalab/blog/339424/ (data obrashcheniya: 20.01.2020).

5. Kulikov I.A. Vozmozhnosti primeneniya trekinga glaz v obrazovanii [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-primeneniya-trekinga-glaz-v-obrazovanii (data obrashcheniya: 20.01.2020).

6. Kutuzova N.V. Klipovoe myshlenie kak massovoe poverhnostnoe vospriyatie informacii // Innovacionnye pedagogicheskie tekhnologii: materialy VIII Mezhdunar. nauch. konf. (Kazan', maj 2018 g.). Kazan', 2018. URL: https//moluch.ru/conf/ped/archive/278/14175/ (data obrashcheniya: 27.01.2020).

7. Problemy i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya v Rossii i Kitae. II Rossijsko-kitajskaya konferenciya issledovatelej obrazovaniya «Cifrovaya transformaciya obrazovaniya i iskusstvennyj intellekt» (Moskva, Rossiya, 26– 27 sent. 2019 g.) / A.Yu. Uvarov, S. Van, C. Kan [i dr.]; otv. red. I.V. Dvoreckaya; per. s kit. N.S. Kuchmy. M., 2019.

8. Semenovskih T.V. Fenomen «klipovogo myshleniya» v obrazovatel'noj vuzovskoj srede [Elektronnyj resurs] // Naukovedenie. 2014. Vyp. 5(24). URL: https//docviewer.yandex.ru/view/4073303 (data obrashcheniya: 26.01.2020).

9. Shelepin E.Yu., Shelepin K.Yu., Skuratova K.A. Ajtreking: metod. posobie po primeneniyu. SPb.: Skifiya-print, 2019.

Considering the issue of the place of the eye tracking technology in the Russian Higher School

The article deals with the potential of the use of the eye tracking technology in pedagogic researches in order to get the objective data of the students' perception of the learning information, the effectiveness of the methodological online and offline material, the processes of students' cooperation in the educational process and extracurricular activities.

Key words: *digital transformation of higher education, pedagogical design, neurotechnology, the technology of eye tracking.*

(Статья поступила в редакцию 07.02.2019)

Д.С. НОВИКОВ
(Волгоград)

БАЗОВЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДРАВОТВОРЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ТРАНЗИТА

Определяются базовые основания процесса формирования здравотворческой культуры у выпускников педагогического бакалавриата, соответствующие интересам воспитания субъекта постиндустриализма. Данный процесс должен быть сфокусирован на обретении бакалавром идеала здравотворчества, который призван ориентировать субъекта здравотворчества на отношение к своему здоровью как источнику личностного самостроительства.

Ключевые слова: *здравотворческая культура, идеал здравотворчества, здравотворческая деятельность, постиндустриальный транзит, субъект постиндустриализма.*

Отечественная статистика фиксирует неблагополучное состояние здоровья подрастающего поколения. Так, продолжает расти первичная заболеваемость детей в возрасте 0–14 лет. Если в 2000 г. в данном возрастном диапазоне было зарегистрировано 38225,7 чел. с впервые в жизни установленным диагнозом, то в 2010 г. – 40903,5, в 2016 г. – 44831,9, в 2017 г. – 44919,0, в 2018 г. – 45210,9 чел. [7, с. 231]. И хотя ситуация с первичной заболеваемостью подростков 15–17 лет уже не кажется столь непростой (5737,3 чел. в 2018 г. против 6621,0 чел. в 2000 г), вряд ли ее можно оценивать как стабильную (ведь в 2016 и 2017 гг. названный показатель был ниже показателя 2018 г.: 5529,4 и 5568,8 чел. соответственно) [Там же, с. 232]. В целом же статистика свидетельствует о том, что состояние здоровья детей и подростков является серьезной общественной проблемой. И позитивные тенденции, ею отмечаемые, не должны нас излишне обнадеживать. Так, несмотря на сокращение за 2000–2018 гг. численности пациентов 15–17 лет, состоящих на профилактическом учете в связи с употреблением с вредными последствиями наркотических веществ (с 212,8 до 66,9 на 100 000 чел. населения соответствующего возраста), данный показатель остается гораздо более высоким, нежели тот, который был установлен в далеком 1990 г. (45,6) [6, с. 223; 7, с. 229].

Вышеприведенные сухие цифры говорят как минимум о следующем. Во-первых, о том, что взрослые (включая педагогов) не вполне выполняют свои социальные обязанности по выращиванию здорового поколения россиян. И, во-вторых, о том, что дети и подростки не обладают в полной мере «здравотворческой культурой» – программой человеческой деятельности, приобретаемой в процессе социализации и задающей модели сознательной активности по сохранению и наращиванию потенциала в интересах выстраивания личности в соответствии с самостоятельно избранным идеалом [2, с. 40]. Между тем федеральные нормативно-правовые акты в области образования, по сути, предполагают формирование данной культуры у школьников. В частности, федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС) основного общего образования в «портрете выпускника основной школы» выделяет такое качество, как осознанное выполнение им правил «здорового и экологически целесообразного образа жизни», а ФГОС среднего общего образования в соответствующем «портрете» уже предполагает не просто воспроизводство этих правил молодым человеком в повседневной жизнедеятельности, но и осуществление их пропаганды [11; 12]. Понятно, что такие планируемые результаты могут быть достигнуты не вследствие «педагогических импровизаций» российских учителей, но в результате их планомерной здравотворческой педагогической деятельности. А значит, подготовка к последней является важнейшей задачей педагогических вузов уже на ступени бакалавриата.

Значение здравотворческого («здоровьетворящего» (Т.Ф. Орехова); «здоровьесозидающего» (А.Г. Маджуга, С.Р. Хакутдинова и др.)) образования будущих учителей для формирования у детей и подростков готовности укреплять и наращивать собственное здоровье вполне осознается отечественной наукой. В работах ученых показана необходимость приобретения педагогами компетентности в области формирования «здравотворческих способностей обучающихся» (Н.В. Третьякова) [10], «здоровьесозидающей позиции личности» (А.Г. Маджуга, Н.Н. Малярчук, И.А. Синицина и др.) [1], «готовности к здоровьетворению» (Т.Ф. Орехова) и пр. [4].

© Новиков Д.С., 2020

Между тем нуждается в специальном анализе еще один немаловажный аспект подготовки будущих учителей к здравотворческой педагогической деятельности, а именно рассмотрение ее приоритетов и базовых оснований в *современном социокультурном контексте.* В самом деле, и целеполагание, и содержание здравотворческой стратегии педагога определяются прежде всего стратегическим курсом развития России. А последний состоит в переходе страны из позднеиндустриального к постиндустриальному обществу. Требования данного транзита к своему субъекту не могут не учитываться при профессиональной подготовке российских учителей, в том числе при формировании у них готовности к деятельности по укреплению здоровья учащихся. Следовательно, современное педагогическое образование не может не брать в расчет влияние постиндустриального транзита на ту подсистему культуры педагога, которая непосредственно отвечает за его здравотворческую педагогическую деятельность.

Исходя из вышесказанного, в качестве цели нашего исследования мы обозначаем определение тех моментов, которые играют ключевую, структурообразующую роль в процессе формирования здравотворческой культуры студентов педагогических вузов на уровне бакалавриата в условиях постиндустриальной модернизации отечественного социума. Методологическую основу исследования составили концепции и идеи, позволяющие взглянуть на формирование здравотворческой культуры бакалавров педагогического образования как на структурный компонент сознательной активности по формированию субъекта постиндустриальной модернизации России. Наш методологический инструментарий включает:

1) целостный подход в педагогической науке и практике (А.А. Глебов, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.В. Юдин и др.);

2) концепции здравотворческой подготовки педагогов и учащихся (Н.П. Абаскалова, И.Г. Андреева, М.М. Безруких, Д.Е. Глушко, С.Н. Горбушина, Н.Н. Малярчук, Ю.В. Науменко, Т.Ф. Орехова, Н.В. Третьякова, Е.А. Челнокова, Е.А. Югова и др.);

3) концептуальные представления о постиндустриальном обществе, а также его субъекте (Д. Белл, П. Дракер, Р. Инглхарт, В.Л. Иноземцев, М. Кастельс, А.И. Неклесса и др.).

Данная методология обнаруживает, что в постиндустриальном мире возникает необходимость в появлении личности, способной *сознательно* и *свободно* определять свою жизненную стратегию, заниматься самостроительством. Понятно, что здоровье для подобного социального субъекта становится ресурсом саморазвития. И потому в условиях постиндустриального транзита оказывается совершенно недостаточной «стратегия здоровьесбережения». А именно она, на наш взгляд, сформулирована и в ФГОС высшего образования (бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование») (ФГОС 3++), и в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». В частности, в профстандарте среди «трудовых действий» упоминаются лишь «формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни», «обеспечение безопасности жизни детей, поддержание эмоционального благополучия ребенка в период пребывания в образовательной организации» и «регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды» [5].

Следуя данной логике, ФГОС 3++ определяет универсальные компетенции бакалавра, а среди общепрофессиональных компетенций и вовсе не выделяет каких-то способностей выпускника педвуза реализовывать здравотворческие знания, умения и опыт. Другими словами, данный стандарт, в сущности, ограничивает компетентность педагога проблематикой *поддержания* уже имеющегося здоровья учащихся [13].

Однако такая педагогическая стратегия не учитывает новые риски, которые появляются для человека в постиндустриальном обществе. Растущее свободное время, которое создает большие возможности для негативных форм досуговой деятельности (пьянство, наркомания, «ничегонеделание», ограниченная двигательная активность и пр.), опасности, открываемые уходом в виртуальную реальность, вредное для здоровья влияние современных гаджетов – все это делает «стратегию сохранения» здоровья учащихся и внимание только к технологическим аспектам его сбережения «дорожной картой», не берущей в расчет вышеназванные угрозы и перспективу формирования субъекта постиндустриализма. Полагаем, что стратегические интересы России требуют структурирования здравотворческой деятельности педагога вокруг проблемы *смысла* здравотворчества. Иными словами, только

сформулировав собственное *субъективное* понимание цели здравотворческой деятельности, тот *идеал*, на который субъект желает равняться, он сможет *реально*, а не на словах, заняться созиданием своего здоровья.

Наше представление о ценностно-смысловом фундаменте процесса формирования здравотворческой культуры бакалавра педагогического образования опирается на мысль о том, что педагогический процесс всегда «выступает как нечто производное от *субъективной реальности педагога*, как своеобразная материализация последней» [9, с. 6]. Иначе говоря, мы считаем, что успех осуществления в педагогической практике предлагаемой учителем программы здравотворчества во многом зависит от того, добьется ли он от своего подопечного принятия присвоенного самим педагогом *идеала здравотворчества*. Именно последний, с нашей точки зрения, является структурообразующим элементом здравотворческой культуры педагога и, соответственно, фокусом деятельности по формированию такой культуры у учащихся.

В чем заключаются сущностные черты идеала здравотворчества эпохи постиндустриального транзита? Если формулировать коротко, то можно сказать так: этот идеал должен ориентировать субъекта на принципиально новое отношение к собственному здоровью, а именно на восприятие здоровья не только в качестве резерва жизнедеятельности или же естественного (генетически хранимого) основания социального успеха, но как базиса для сознательно избранной стратегии *превосхождения индивидом своей природы* и превращения в личность, реализующую как врожденные дарования, так и образ желаемого «я». Можно рассматривать данный идеал как инвариант античной калокагатии, поскольку он также имеет своей целью формирование *целостной* личности и не разделяет физическое здоровье (форму) и нравственное состояние (содержание).

Как показывает анализ научной литературы (Н.П. Абаскалова, О.А. Бутакова, С.Н. Горбушина, Р.М. Давлетшина, М.А. Ермакова, Г.К. Зайцев, И.В. Ильина, Т.Н. Ле-Ван, А.Г. Маджуга, Н.Н. Малярчук, Н.М. Полетаева, С.М. Симоненко, З.И. Тюмасева, Н.В. Третьякова, D.M. Cutler, A. Lleras-Muney, B.D. Smedley, S.L. Syme и др.) и педагогического опыта, процесс формирования здравотворческой культуры бакалавров в педвузе должен быть подчинен ряду принципов.

Первым выступает принцип *целостности*. Он заключается в следующем. Во-первых, в том, что формирование указанной культуры должно быть встроено в целостный процесс формирования педагогической культуры выпускника. Во-вторых, в требовании при разработке педагогом концептуальных, ценностно-мировоззренческих и технологических элементов здравотворческой «программы действий» обращаться к целостному знанию, включающему как социально-гуманитарные, так и естественные науки.

Второй принцип – *системности* – состоит в требовании рассматривать здравотворческую культуру как систему, которая состоит из подсистем, «программирующих» различные этапы здравотворчества (предлагающих субъекту здравотворческую информацию; здравотворческий идеал; представления о должном поведении; здравотворческое целеполагание; технологии как здравотворчества, так и передачи учащимся знаний и умений в этой области; устойчивые модели поведения в типичных ситуациях выбора; здравотворческую рефлексию).

Третий принцип – назовем его принципом *калокагатийности* (от др.-греч. καλὸς καὶ ἀγαθός – «прекрасный и добрый») – состоит в отношении к здравотворческой культуре как основе деятельности по формированию личности, у которой духовное богатство, моральная добродетельность и физическое здоровье являются не отдельными элементами ее структуры, а целостным образованием, материализующимся в социальной практике.

Четвертый принцип – *гуманитарности* – требует от нас ни в коем случае не забывать о том, что формирование здравотворческой культуры нацелено не просто на достижение психофизического благополучия индивида, но и в конечном итоге – на обеспечение условий для его проявления как свободной и творческой личности.

Пятый принцип – *непрерывности* – состоит как в требовании поэтапно и последовательно решать задачи формирования здравотворческой культуры, так и в требовании постоянно приводить действия педагога в соответствие с социальными и психофизиологическими особенностями обучающихся разных курсов и возрастов.

Шестой принцип – *фундаментальности* – заключается в требовании обязательного усвоения тех знаний, которые создают предпосылки для освоения и понимания любой инфор-

мации, приобретаемой в течение жизни. Следование ему позволит сформировать в сознании бакалавров педагогического образования научный образ мира и предотвратить тем самым опасность их индоктринации псевдонаучными учениями.

Считаем, что, руководствуясь перечисленными принципами, мы сможем добиться приобретения выпускником педагогического бакалавриата профессионально-личностного качества, заключающегося в способности осуществлять *результативную* здравотворческую деятельность среди детей и подростков, исходя не только из требований ФГОС начального, основного и среднего общего образования, но и из императивов постиндустриализма.

Заметим, что процесс формирования указанной культуры не будет достаточно эффективным, если образовательный процесс сохранит свою привычную предметную структуру. Как подчеркивает Н.К. Сергеев, решение «современных образовательных задач требует несравненно более высокой профессиональной квалификации от учителя, чем это имело место в традиционно понимаемом предметно-знаниевом образовании» [8, с. 29].

К тому же нарождающаяся постиндустриальная реальность побуждает образовательное сообщество и ученых все чаще отказываться от многовековой дифференциации знания на отдельные сегменты, от деления на «физиков» и «лириков», поскольку такой подход не позволяет сделать картину мира учащихся более богатой, совершать маленькие и большие открытия на стыке гуманитаристики и точных наук. Применительно к проблеме формирования у выпускников бакалавриата здравотворческой культуры полагаем весьма перспективной разработку курсов *транс*дисциплинарного характера, которые синтезировали бы биологическое, философское, историко-культурное и педагогическое знание. Тем самым мы покончим с ситуацией, когда феномен изучается как какой-то *фрагмент* реальности («идеал» в рамках философии, педагогики и культурологии; «здоровье» – в рамках преимущественно биологических дисциплин и т. д.). Благодаря трансдисциплинарности бакалавры педагогического образования получат как минимум возможность целостно и всесторонне взглянуть на здравотворческую культуру, увидеть в ней не обычный способ сохранения здоровья субъектов образовательного процесса, но *ресурс личностного развития*. Поэтому нас не должны пугать неизбежные изменения учебных планов в педагогических вузах, поиски, способные привести к модификации номенклатуры учебных дисциплин, необходимости их объединения в новые модули.

Сформулируем тезисно изложенное выше. Первое. Здравотворческая культура выпускника педвуза могла структурироваться идеей сохранения здоровья и овладения технологиями здоровьесбережения лишь в индустриальную эпоху. Второе. Ядром здравотворческой культуры (ее системообразующим элементом) и фокусом педагогического здравотворчества в условиях *пост*индустриального транзита выступают не здравотворческие знания или технологии, но *здравотворческий идеал*. Третье. Указанный идеал должен ориентировать субъекта здравотворчества (педагога, учащегося) на отношение к своему здоровью как источнику *самоосуществления* и *самостроительства*. Четвертое. Усложнение реальности в постиндустриальную эпоху и экспансия нового знания требуют перестроить образовательный процесс в педвузах уже на уровне бакалавриата в пользу *транс*дисциплинарности.

Список литературы

1. Маджуга А.Г., Самородов Д.П., Филипенко Е.В. [и др.]. Здоровьесозидающее воспитание учащейся молодежи как метаисторический императив постиндустриального общества // Философия образования. 2017. № 73. Вып. 4. С. 93–109.

2. Новиков Д.С. Готовность педагога к деятельности по укреплению здоровья учащихся: теоретический аспект // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 2(125). С. 38–42.

3. Новиков Д.С. Подготовка бакалавров педагогического образования к здравотворческой деятельности в контексте модернизации российского образования // Проблемы современного образования. 2019. № 2. С. 145–14.

4. Орехова Т.Ф. Здоровьетворящее образование в современной школе: актуальность и теоретико-практические основы // Научный результат. 2015. № 3(5). С. 60–69.

5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/70535556/ (дата обращения: 07.02.2020).

6. Российский статистический ежегодник. 2016: стат. сб. / Росстат. М., 2016.

7. Российский статистический ежегодник. 2019: стат. сб. / Росстат. М., 2019.

8. Сергеев Н.К., Сериков В.В., Сахарчук Е.И. [и др.]. Университетское педагогическое образова-

ние: инновационный поиск // Педагогическая наука и образование: история, модернизация, тенденции развития: моногр. / сост. С.В. Куликова. Волгоград: Перемена, 2016. С. 28–46.

9. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя // Человек и образование. 2012. № 1. С. 4–8.

10. Третьякова Н.В. Формирование готовности учащихся образовательных организаций к здравотворческой деятельности: моногр. / под науч. ред. В.А. Федорова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург: РГППУ, 2014.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 17 дек. 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. URL:// https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33 (дата обращения: 07.02.2020).

12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/ (дата обращения: 07.02.2020).

13. Latyshevskaya N.I., Novikov D.S., Novikova E.I. Health creation training of bachelors of education in informational society // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS 2019. Vol. LXIX-EEIA 2019 [Electronic resource]. URL: https://www.futureacademy.org.uk/publication/EpSBS/EEIA2019/ (дата обращения: 07.02.2020).

* * *

1. Madzhuga A.G., Samorodov D.P., Filipenko E.V. [i dr.]. Zdorov'esozidayushchee vospitanie uchashchejsya molodezhi kak metaistoricheskij imperativ postindustrial'nogo obshchestva // Filosofiya obrazovaniya. 2017. № 73. Vyp. 4. S. 93–109.

2. Novikov D.S. Gotovnost' pedagoga k deyatel'nosti po ukrepleniyu zdorov'ya uchashchihsya: teoreticheskij aspekt // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 2(125). S. 38–42.

3. Novikov D.S. Podgotovka bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya k zdravotvorcheskoj deyatel'nosti v kontekste modernizacii rossijskogo obrazovaniya // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2019. № 2. S. 145–155.

4. Orekhova T.F. Zdorov'etvoryashchee obrazovanie v sovremennoj shkole: aktual'nost' i teoretiko-prakticheskie osnovy // Nauchnyj rezul'tat. 2015. № 3(5). S. 60–69.

5. Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» [Elektronnyj resurs]. URL: https://base.garant.ru/70535556/ (data obrashcheniya: 07.02.2020).

6. Rossijskij statisticheskij ezhegodnik. 2016: stat. sb. / Rosstat. M., 2016.

7. Rossijskij statisticheskij ezhegodnik. 2019: stat. sb. / Rosstat. M., 2019.

8. Sergeev N.K., Serikov V.V., Saharchuk E.I. [i dr.]. Universitetskoe pedagogicheskoe obrazovanie: innovacionnyj poisk // Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie: istoriya, modernizaciya, tendencii razvitiya: monogr. / sost. S.V. Kulikova. Volgograd: Peremena, 2016. S. 28–46.

9. Sergeev N.K., Serikov V.V. Priroda pedagogicheskoj deyatel'nosti i sub»ektnyj mir uchitelya // Chelovek i obrazovanie. 2012. № 1. S. 4–8.

10. Tret'yakova N.V. Formirovanie gotovnosti uchashchihsya obrazovatel'nyh organizacij k zdravotvorcheskoj deyatel'nosti: monogr. / pod nauch. red. V.A. Fedorova; M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federacii, Ros. gos. prof.-ped. un-t. Ekaterinburg: RGPPU, 2014.

11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya: utv. prikazom M-va obrazovaniya i nauki RF ot 17 dek. 2010 g. № 1897 [Elektronnyj resurs]. URL:// https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33 (data obrashcheniya: 07.02.2020).

12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya: utv. prikazom M-va obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. № 413 [Elektronnyj resurs]. URL: https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/ (data obrashcheniya: 07.02.2020).

Foundations of developing the health creative culture of the bachelors of the pedagogical education in the context of the post-industrial transit

The article deals with the foundations of the development of the health creative culture of the graduates of the pedagogical bachelor education corresponding to the interests of the education of the subject of the post-industrial society. The process is expected to be focused on the discovery of the health creative ideal by the bachelors aimed at the orientation of the subject of health creation to dealing with his health as the source of the personal self-development.

Key words: *health creative culture, the ideal of health creation, health creative activities, postindustrial transit, the subject of post-industrial society.*

(Статья поступила в редакцию 11.02.2020)

С.Е. ЦВЕТКОВА, Н.С. ПРОНИНА
(Нижний Новгород)

МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРОВ В УСЛОВИЯХ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА

В современном обществе качеству подготовки выпускника магистратуры уделяется особое внимание. В связи с этим мониторинг учебно-познавательной деятельности приобретает важное значение. Дается описание системы мониторинга иноязычной подготовки студентов-магистров, обосновываются виды контроля, определяются технологии, средства и формы оценивания иноязычной деятельности, а также уточняется терминологический аппарат.

Ключевые слова: *иноязычная подготовка, мониторинг, МКК, виды контроля, балльно-рейтинговая система, технологии, формы и средства оценивания.*

В условиях перехода России на двухуровневую систему высшего образования и расширения международных контактов значительно возрастают социально-образовательные требования к качеству иноязычной подготовки в нелингвистическом вузе. Появление федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов нового поколения, возможности участия студентов в международных образовательных проектах и конкурсах актуализировали задачу формирования межкультурной коммуникативной компетенции (МКК) делового общения студентов-магистров. Совершенствование иноязычной подготовки, обеспечивающей должный уровень МКК делового общения, возможно путем рациональной организации образовательного процесса, применения традиционных и инновационных технологий и главное – посредством осуществления систематического, планомерного мониторинга учебно-познавательной деятельности.

Целью статьи является обоснование и описание системы мониторинга иноязычной подготовки студентов-магистров, ориентированной на формирование МКК в деловом общении; определение особенностей мониторинга, взаимосвязи и взаимообусловленности его компонентов (виды, объекты и формы контроля; технологии, средства и система оценивания) и в процессе формирования МКК делового общения, и на этапе промежуточной аттестации обучающихся.

Проблема организации мониторинга образовательного процесса получила широкое освещение в исследованиях как отечественных, так и зарубежных методистов (Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, Е.И. Пассов, В.А. Сластенин, С.Ф. Шатилов, Е.Н. Шиянов, А. Дейвис, А. Кнапп-Потхофф, О.А. Минеева [5–6], С.Е. Цветкова [12–13] и др.). Применение оптимальных технологий, средств и форм оценивания является необходимым условием эффективного контроля сформированности иноязычной коммуникативной (а соответственно, межкультурной) компетенции на определенных этапах подготовки в вузе [10]. В контексте реализации компетентностного подхода методисты особо подчеркивают целесообразность использования творческих интерактивных технологий оценивания, таких как презентации, деловые игры, дискуссии (Ю.Н. Гутарева, А.В. Матиенко, О.В. Барышникова, О.В. Галустян, Г.Н. Степанова и др.).

В рамках обзора научно-методических исследований О.В. Галустян говорит о следующих формах контроля учебно-познавательной деятельности: устной (индивидуальной, фронтальной, групповой), письменной, комбинированной, компьютерной (И.Н. Гулидов, О.А. Долгина, В.И. Загвязинский, Г.А. Китайгородская, И.Л. Колесникова, П.И. Пидкасистый, Г.В. Рогова, В.А. Сластенин и др). Фронтальный опрос предполагает краткие лаконичные ответы с места; групповой осуществляется для определенной части группы, демонстрирующей выполнение задания [2, с. 3].

Согласно данным нормативно-программной документации вуза, система мониторинга включает в себя следующие виды контроля результатов обучения. Текущий контроль, который проводится в течение семестра с целью обеспечения своевременной обратной связи и коррекции обучения; промежуточная аттестация, которая проводится в форме зачетов и экзаменов; а также государственная итоговая аттестация, целью которой является оценка результатов обучения выпускников по основным профессиональным образовательным программам (ОПОП) на завершающем этапе обучения [7].

С целью определения особенностей мониторинга необходимо принять во внимание со-

© Цветкова С.Е., Пронина Н.С., 2020

держание компетенций, на формирование которых ориентирована иноязычная подготовка студентов-магистров. Согласно рабочему учебному плану по программе магистратуры для направления 44.04.01 «Педагогическое образование» (профиль «Безопасность жизнедеятельности детей»), дисциплина «Деловой иностранный язык» ориентирована на формирование универсальной компетенции УК-4, овладение которой трактуется как «способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» [9]. Очевидно, что дисциплинарной иноязычной частью УК-4 является МКК в деловом общении.

Объектом мониторинга практико-ориентированной иноязычной подготовки является когнитивно-деятельностный компонент МКК студентов-магистров. Обзор отечественных и зарубежных исследований (В.Ф. Аитов [1], Г.В. Елизарова [3], Э.Г. Крылов [4], С.Е. Цветкова, О.А. Минеева [14], Д.Л.М. Трим, Ван Эк [18] и др.) позволил выделить следующие ключевые составляющие в структуре иноязычной коммуникативной / межкультурной компетенции (ИКК, МКК).

– языковая / лингвистическая, означающая овладение языковыми знаниями и умениями, в частности деловой лексикой и терминологией; умениями употреблять речевой этикет для выражения различных коммуникативных намерений в общении с коллегами и деловыми партнерами;

– речевая, связанная с овладением речевыми умениями, позволяющими формировать мысли посредством языковых средств, производить значимые высказывания в рамках делового контекста;

– дискурсивная как сформированность умений анализировать, извлекать и перерабатывать информацию из аутентичных источников; составлять сообщение, значимое для сферы делового общения;

– компенсаторная / стратегическая, связанная с наличием способности и готовности особыми средствами компенсировать недостаточность языковых знаний, речевого и социального опыта;

– социокультурная / межкультурная как осведомленность о национально-культурных особенностях речевого поведения носителей языка; о способах отражения ценностных ориентаций на уровне делового контекста.

Обзор научной литературы по исследуемой проблеме позволил нам уточнить терминологический аппарат данного исследования. Текущий контроль осуществляется в течение семестра, в процессе овладения материалом темы-модуля либо по результатам овладения МКК в пределах обозначенной тематики. Промежуточный контроль проводится по результатам иноязычной подготовки в конце семестра либо по итогам изучения дисциплины в форме зачета с оценкой или экзамена. Объекты контроля – языковые знания и коммуникативные умения, показатели сформированности ключевых составляющих МКК, подлежащие контролю и оцениванию. Форма контроля – определенная форма (режим) проведения опроса и оценивания. Метод (способ) / технология оценивания – технология обучения, позволяющая осуществить контроль, объективно оценить степень сформированности ключевых компетенций в структуре МКК. Оценочные средства – технологии оценивания, представленные на материальных носителях в виде тестовых, творческих / интерактивных заданий, контрольных работ и др., позволяющих оценить языковые знания и коммуникативные умения, составляющие МКК. Система оценивания – система взаимосвязанных средств оценивания, распределения баллов за выполнение заданий, позволяющих оценить степень овладения учебным материалом дисциплины, соответственно, составляющими МКК на уровне промежуточной аттестации.

Рассмотрим систему текущего контроля иноязычной подготовки, ориентированную на формирование МКК в сфере делового общения. Наряду с содержанием целевых компетенций особенности контроля во многом определяются спецификой входной иноязычной информации, при отборе и систематизации которой учитывается принцип интегративности, реализуются междисциплинарные связи иностранного языка с фундаментальными основами менеджмента и бизнеса. Общий «деловой блок» включает в себя профессионально значимую информацию и типовые ситуации, имеющие место в деловом общении педагога, обусловливающие развитие социально-психологических умений, необходимых для успешного взаимодействия с иностранными коллегами и деловыми партнерами.

Опыт работы с нормативно-программной документацией различных вузов (оценочными средствами, рейтинг-планами) (НГТУ им. Р.Е. Алексеева [8], НГПУ им. К. Минина [11], НГУ им. Лобачевского) позволяет нам констатировать, что основное внимание системы оценивания в рамках текущего контроля сосредоточено именно на результатах обучения. Оценочные средства более ориентирова-

ны на контроль сформированности составляющих МКК. Например, при наличии балльно-рейтинговой системы за выполнение текущей работы в семестре выделяется всего пятнадцать баллов из ста возможных.

Между тем текущая практическая работа в контексте языковых дисциплин охватывает весьма значительный объем аудиторных часов (в отличие от контрольных мероприятий) и постоянно находится под контролем преподавателя. Более того, значительная часть учебно-методического комплекта (учебник, рабочая тетрадь) ориентирована именно на процесс овладения языковыми знаниями и коммуникативными умениями, соответственно, на контроль и оценивание учебной деятельности в контексте текущей работы. Таким образом, значительный объем практической работы, необходимость постоянного обеспечения обратной связи со стороны преподавателя позволяют авторам отметить значимость двух видов текущего контроля, а именно: 1) контроль / самоконтроль процесса овладения составляющими МКК делового общения; 2) рубежный контроль сформированности МКК на уровне одной либо нескольких взаимосвязанных тем-модулей.

В контексте текущей практической работы объектами контроля являются языковые знания и коммуникативные умения во всех видах иноязычной речевой деятельности. Овладение деловой лексикой и грамматической стороной речи является показателем сформированности лингвистической составляющей МКК. Сформированность умений чтения и слушания текста показательна в плане овладения дискурсивной и речевой составляющими. Значительная часть технологий и средств оценивания представлена в виде тренировочных тестовых заданий, таких как:

– подбор переводных эквивалентов, синонимов, антонимов; заполнение пропусков в микроконтексте;

– узнавание и употребление грамматических явлений соответственно коммуникативной цели сообщения;

– понимание прочитанного / прослушанного текста, определение основных смыслов и понятий, извлечение ключевой и более детальной информации; заполнение бланка, формуляра, анкеты и др.

Следует отметить, что задания на чтение, аудирование и понимание прочитанной / прослушанной информации могут быть представлены в форме контрольной работы. Это актуально в контексте самостоятельной работы студентов-магистров, в особенности с использованием возможностей системы управления обучением (Learning Management System, LMS).

Основной формой оценивания тренировочных тестовых заданий является устный фронтальный либо групповой опрос. В процессе оценивания познавательной деятельности следует принимать во внимание ее специфику, а именно: возможность выполнения заданий в микрогруппах, использования справочной литературы; отсутствие временных ограничений; помощь со стороны преподавателя. Соответственно, в условиях балльно-рейтинговой системы за выполнение тренировочных упражнений целесообразно присвоить меньшее количество баллов, чем за выполнение контрольных тестов в режиме рубежного контроля.

Продуктивные виды иноязычной деятельности (говорение, письмо) являются показательными в плане овладения всеми составляющими МКК, в особенности речевой и социокультурной. Технологии / средства оценивания, как правило, представлены в форме творческих заданий, таких как коммуникативная игра, письменное проектное задание (деловое письмо-сообщение, презентация), деловая игра (case-study) [15; 17]. В условиях балльно-рейтинговой системы за выполнение творческой интерактивной деятельности следует присвоить большее количество баллов, чем за выполнение рецептивных и репродуктивных видов иноязычной деятельности (чтение, аудирование, сопровождающее письмо).

Рубежный контроль проводится по результатам овладения МКК делового общения на уровне темы-модуля. В рамках рубежного контроля целесообразно тестирование деловой лексики; проверка понимания прочитанного / прослушанного с учетом того, что контроль продуктивной речевой деятельности в полной мере реализуется в рамках текущей практической работы. За выполнение тестов в рамках рубежного контроля целесообразно присвоить наибольшее количество баллов, поскольку данный вид контроля связан с определенными ограничениями (работа в индивидуальном режиме, ограничения по времени и др.).

Рассмотрим систему оценивания результатов иноязычной деятельности студентов-магистров на уровне промежуточного контроля, с учетом результатов текущей работы в семестре. Авторы полагают, что, если магистрант успешно прошел все виды текущего контроля, набрал достаточно высокий суммарный балл, он может получить зачет по результатам текущей практической работы и рубежного тестирования. При этом полный объем учебной де-

Таблица 1

Оценивание учебной иноязычной деятельности по дисциплине «Деловой иностранный язык»

Виды учебной деятельности обучающегося	Средства оценивания	Балл за конкретное задание (min – max)	Число заданий за семестр	Баллы	
				Минимум	Максимум
Модуль 1 (юнит 1–2) / модуль 2 (юнит 3–4)					
1. Практическая текущая работа	Контрольная работа (лексические тестовые задания; понимание прочитанного / прослушанного текста)	3–5 3–5	2 2	6 6	10 10
2. Практическая текущая работа	Лексико-грамматические тестовые задания (тренировочные)	1–3 1–3	2 2	2 2	6 6
3. Практическая текущая работа	Индивидуальное творческое задание (говорение / письмо)	3–5 3–5	4 4	12 12	20 20
4. Рубежное тестирование	Тест (лексический, понимание прочитанного / прослушанного)	3,75–7 3,75–7	2 2	7,5 7,5	14 14
Итого				55	100

ятельности в семестре может быть оценен в сто баллов. В табл. 1 представлен рейтинг-план дисциплины «Деловой иностранный язык» на первый семестр, где форма промежуточного контроля – зачет без оценки.

В случае хорошего (71–85 баллов) либо недостаточного (55–70 баллов) овладения МКК в сфере делового общения магистрант имеет возможность добрать недостающие баллы на зачете, выполнив тестовые задания (лексико-грамматические, на понимание прочитанного), либо приняв участие в собеседовании с преподавателем. При этом минимальное количество баллов составляет 10, максимальное может составить 30.

В контексте дисциплины «Деловой иностранный язык в профессиональной деятельности» целесообразно введение иноязычной информации, актуальной для определенного направления / профиля подготовки студентов–магистров. Например, для направления 05.04.06 «Экология и природопользование» (профиль «Экологическое проектирование») актуальны отбор и систематизация входной иноязычной информации, связанной с обсуждением проблем взаимодействия с окружающей средой.

Иноязычный материал в контексте темы-модуля изложен как система взаимосвязанных упражнений, методов и приемов, ориентированных на формирование всех ключевых составляющих МКК делового общения. Например, в рамках темы-модуля аутентичного УМК Earth is Dearer than Gold / «Взаимодействие с окружающей средой» предлагается следующая последовательность этапов, ориентированных на формирование соответствующих видов иноязычной деятельности [16].

Этап 1. Введение в тему Earth is dearer than gold. Узнавание / употребление терминологии в микроконтексте; активизация иноязычного тезауруса в процессе чтения профес-

Таблица 2

Оценивание учебной иноязычной деятельности по дисциплине «Деловой иностранный язык в профессиональной деятельности»

Виды учебной деятельности обучающегося	Средства оценивания	Балл за конкретное задание (min – max)	Число заданий за семестр	Баллы	
				Минимум	Максимум
Тема-модуль «Взаимодействие с окружающей средой» (разделы 1–5)					
1. Практическая текущая работа	Контрольная работа (лексические тестовые задания; понимание прочитанного / прослушанного текста)	5–9	2	10	18
2. Практическая текущая работа	Лексико-грамматические тестовые задания (тренировочные)	3–5	3	9	15
3. Практическая текущая работа	Понимание прослушанного	3–5	2	6	10
4. Практическая текущая работа	Индивидуальное творческое задание (говорение / письмо)	3–5,25	4	12	21
5. Рубежное тестирование	Тест: – лексико-грамматический; – понимание прочитанного; – говорение; – письмо	4–9 4–9 5–9 5–9	1 1 1 1	4 4 5 5	9 9 9 9
Итого				55	100

сионально значимой информации (The answer is blowing in the wind).

Этап 2. Тренировка лексики. Углубление тематики в контексте модуля; расширение и активизация профессионально-иноязычного тезауруса (Planet Earth; Environmental problems; Conservation).

Этап 3. Систематизация грамматики (Comparisons. Too / Enough. -ing form / In-finitive. Prepositions. Open Cloze). Выполнение лексико-грамматических тестовых заданий.

Этап 4. Аудирование. Развитие устной речевой деятельности (Problems on the island; Endangered species; Recycling).

Этап 5. Развитие письменной речи. Написание эссе (How can we make our planet a safer place for animals; Air pollution).

Заключительный этап. Рубежное тестирование по модулю.

В табл. 2 представлен рейтинг-план дисциплины «Деловой иностранный язык в профессиональной деятельности» для направления 05.04.06 «Экология и природопользование» (ауд. занятия – 16 часов, самостоятельная работа – 56 часов).

При обучении в магистратуре значительно возрастает актуальность самостоятельной работы (СР) студентов-магистров. Так, для направления подготовки 05.04.06 «Экология и природопользование» большая доля учебной нагрузки, выделенная на изучение дисциплины «Деловой иностранный язык в профессиональной деятельности», приходится именно на самостоятельную работу (56 часов из 72).

Более того, имеет место переход на индивидуальный график обучения. Все это значительно актуализирует необходимость использования возможностей системы управления обучением / Learning Management System с целью организации информационного / дистанционного взаимодействия; обеспечения условий оценивания СР студентов-магистров в индивидуальном режиме, в условиях единого образовательного пространства.

Возможности электронного УМК на базе LMS Moodle позволяют осуществить контроль и оценку иноязычных знаний (лексических, грамматических); рецептивных видов иноязычной деятельности (чтение, аудирование); отдельных видов продуктивной речевой деятельности в контексте выполнения проблемно-проектных / творческих заданий (деловое письмо, презентация). Однако отдельные технологии оценивания возможно и целесообразно реализовать именно в режиме аудиторного взаимодействия. К ним относятся творческие интерактивные задания, такие как коммуникативные / ролевые игры, дискуссия. Данные элементы курса могут быть оценены на зачете при наличии прямых социальных контактов.

Все вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о том, что теоретическая и практическая значимость предлагаемой статьи состоит в обосновании и описании системы мониторинга профессионально-иноязычной подготовки студентов-магистров, ориентированной на формирование МКК делового общения в условиях нелингвистического вуза; определены особенности мониторинга, а именно: виды, объекты и формы контроля; технологии, средства и система оценивания как в процессе формирования МКК, так и на этапе промежуточной аттестации.

Список литературы

1. Аитов В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов: автореф. дис. … д-ра пед. наук. СПб., 2007.

2. Галустян О.В. Методы и формы контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых специальностей // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 1. С. 207–210.

3. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005.

4. Крылов Э.Г. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция будущего инженера // Вестн. Перм. нац. исслед. политехн. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. 2013. № 7(49). С. 51–58.

5. Минеева О.А., Ляшенко М.С., Казначеев Д.А. Особенности оценивания результатов обучения по дисциплине «Английский язык» // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 6(40). С. 50–56.

6. Минеева О.А., Борщевская Ю.М., Мададова К.Х. [и др.]. Из опыта формирования фонда оценочных средств учебной дисциплины // Изв. Балт. гос. академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки. 2017. № 4(42). С. 33–39.

7. Положение о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся по образовательным программам высшего образования и среднего профессионального образования Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина (Мининский университет): утв. приказом ректора НГПУ от 29 авг. 2019 г. № 13 [Электронный ресурс]. URL: https://minininuniver.ru/sveden/files/15._Pologhenie_o_tekuschem_kontrole_uspevaemosti_i_promeghutochnoy_attestacii(1).pdf (дата обращения: 15.02.2020).

8. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» по направлению 15.03.03 «Прикладная механика» / сост. Е.Н. Баранова, Е.С. Цветкова [и др.]. Н. Новгород: ФГБОУ ВО НГТУ, 2015.

9. Рабочий учебный план по программе магистратуры. Направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (профиль «Безопасность жизнедеятельности детей»): одобрен Ученым советом вуза; протокол № 6 от 22 февр. 2019 г. [Электронный ресурс] / Нижегород. гос. пед. ун-т им К. Минина. URL: https://minininuniver.ru/sveden/files/44.04.01_МСР-18,19_uchebnyy_plan_ochnaya.plx(1).pdf (дата обращения: 15.02.2020).

10. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестн. Минин. ун-та. 2018. Т. 6. № 3. С. 9. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-9.

11. Фонд оценочных средств по дисциплине «Деловой иностранный язык в профессиональной сфере» по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Цифровая педагогика» (приложение к РПД) / сост. С.Е. Цветкова, Л.М. Быкова. Н. Новгород, 2019.

12. Цветкова С.Е., Ерофеева А.В., Лазаревич С.В. Контроль иноязычной подготовки будущих специалистов в условиях технического вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-4. С. 302–317.

13. Цветкова С.Е., Малинина И.А. Контроль профессионально-иноязычной подготовки студентов бакалавриата в неязыковом вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-7. С. 479–492.

14. Цветкова С.Е., Минеева О.А. Методическая система, цели и средства иноязычной подготовки бакалавров в сфере экономики и бизнеса // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 4(25). С. 235–240.

15. Cotton D., Falvey D., Kent S. Market Leader. Intermediate Business English: course book. Longman, 2016.

16. Evans V., Dooley J. Upstream Intermediate B2: Teacher's Book. Berkshire: Express Publishing, 2016.

17. Jones L., Alexander R. New International Business English: Student's book. Cambridge university press, 2004.

18. Trim J.L.M., Van Ek J.A. Waystage 1990: Council of Europe Conseil de l'Europe. Cambridge University Press, 2011.

* * *

1. Aitov V.F. Problemno-proektnyj podhod k formirovaniyu inoyazychnoj professional'noj kompetentnosti studentov: avtoref. dis. … d-ra ped. nauk. SPb., 2007.

2. Galustyan O.V. Metody i formy kontrolya sformirovannosti inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti studentov neyazykovyh special'nostej // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2013. № 1. S. 207–210.

3. Elizarova G. V. Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam. SPb.: KARO, 2005.

4. Krylov E.G. Professional'naya inoyazychnaya kommunikativnaya kompetenciya budushchego inzhenera // Vestn. Perm. nac. issled. politekhn. un-ta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. 2013. № 7(49). S. 51–58.

5. Mineeva O.A., Lyashenko M.S., Kaznacheev D.A. Osobennosti ocenivaniya rezul'tatov obucheniya po discipline «Anglijskij yazyk» // Innovacionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya. 2019. № 6(40). S. 50–56.

6. Mineeva O.A., Borshchevskaya Yu.M., Madadova K.H. [i dr.]. Iz opyta formirovaniya fonda ocenochnyh sredstv uchebnoj discipliny // Izv. Balt. gos. akademii rybopromyslovogo flota. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2017. № 4(42). S. 33–39.

7. Polozhenie o tekushchem kontrole uspevaemosti i promezhutochnoj attestacii obuchayushchihsya po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya i srednego professional'nogo obrazovaniya Nizhegorodskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. K. Minina (Mininskij universitet): utv. prikazom rektora NGPU ot 29 avg. 2019 g. № 13 [Elektronnyj resurs]. URL: https://minininuniver.ru/sveden/files/15._Pologhenie_o_tekuschem_kontrole_uspevaemosti_i_promeghutochnoy_attestacii(1).pdf (data obrashcheniya: 15.02.2020).

8. Rabochaya programma discipliny «Inostrannyj yazyk» po napravleniyu 15.03.03 «Prikladnaya mekhanika» / sost. E.N. Baranova, E.S. Cvetkova [i dr.]. N. Novgorod: FGBOU VO NGTU, 2015.

9. Rabochij uchebnyj plan po programme magistratury. Napravlenie podgotovki 44.04.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie» (profil' «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti detej»): odobren Uchenym sovetom vuza; protokol № 6 ot 22.02.2019 [Elektronnyj resurs] / Nizhegorod. gos. ped. un-t im K. Minina. URL: https://minininuniver.ru/sveden/files/44.04.01_MCP-18,19_uchebnyy_plan_ochnaya.plx(1).pdf (data obrashcheniya: 15.02.2020).

10. Smirnova Zh.V., Krasikova O.G. Sovremennye sredstva i tekhnologii ocenivaniya rezul'tatov obucheniya // Vestn. Minin. un-ta. 2018. T. 6. № 3. S. 9. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-9.

11. Fond ocenochnyh sredstv po discipline «Delovoj inostrannyj yazyk v professional'noj sfere» po napravleniyu 44.04.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie», profil' «Cifrovaya pedagogika» (prilozhenie k RPD) / sost. S.E. Cvetkova, L.M. Bykova. N. Novgorod, 2019.

12. Cvetkova S.E., Erofeeva A.V., Lazarevich S.V. Kontrol' inoyazychnoj podgotovki budushchih specialistov v usloviyah tekhnicheskogo vuza // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2016. № 53-4. S. 302–317.

13. Cvetkova S.E., Malinina I.A. Kontrol' professional'no-inoyazychnoj podgotovki studentov bakalavriata v neyazykovom vuze // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2016. № 52-7. S. 479–492.

14. Cvetkova S.E., Mineeva O.A. Metodicheskaya sistema, celi i sredstva inoyazychnoj podgotovki bakalavrov v sfere ekonomiki i biznesa // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2018. T. 7. № 4(25). S. 235–240.

Monitoring of professional foreign language training of master students in the context of nonlinguistic universities

There is paid special attention to the training quality of the graduates of master students in the modern society. For this reason the monitoring of the educational and cognitive activity has a significant importance. The article describes the system of the monitoring of the foreign language training of master students. There are substantiated the types of the control. The authors define the technologies, means and forms of the evaluation of the foreign language activities. There are specified the definitions.

Key words: *foreign language training, monitoring, types of control, grade-rating system, technologies, forms and means of evaluation.*

(Статья поступила в редакцию 20.02.2020)

Д.А. АКСЕНОВА
(Санкт-Петербург)

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ЦЕЛИ НА ВТОРОМ СЕРТИФИКАЦИОННОМ УРОВНЕ ОБЩЕГО ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ

Рассматривается специфика преподавания русского языка как иностранного с учетом актуальных тенденций в педагогике. Представлены методические разработки, посвященные конструкциям цели в русле функциональной грамматики. Освещаются некоторые положения теории нейролингвистического программирования, предлагаются варианты возможного использования данной теории в практике преподавания РКИ с целью эффективного усвоения материала.

Ключевые слова: *обучение иностранным языкам, методика преподавания РКИ, функциональная грамматика, функционально-семантическое поле, средства выражения цели, активизация целевых конструкций в речи.*

Методика преподавания РКИ в условиях антропоцентрической научной парадигмы в лингвистике стремится к коммуникативно-ориентированному подходу. Данное смещение интереса исследователей от объекта к субъекту познания обусловливает актуальность обращения к функционально-семантическому анализу явлений в рамках преподавания русского как иностранного англоязычным обучающимся. «Функционально-семантический подход к описанию языка имеет прямой выход в практику преподавания иностранных языков, поскольку овладение навыками создания высказываний и текстов на иностранном языке путем усвоения семантико-функциональных комплексов происходит быстрее и эффективнее, чем при объяснении отдельных форм, категорий и конструкций. Учет конкретных коммуникативных потребностей говорящего, предполагаемый при функционально-семантическом подходе, способствует преобразованию теоретических знаний в практические речевые умения» [6, с. 4]. Принципы функциональной грамматики как в теоретическом, так и в практическом аспекте освещены в исследованиях последних десятилетий таких авторов, как А.В. Бондарко, Р.М. Теремова, М.В. Всеволодова, М.А. Шелякин и др.

В рамках обучения иностранному языку видится целесообразным учет ведущего канала восприятия информации ввиду специфики образовательного процесса. Целью данного исследования является рассмотрение функционально-семантического поля цели с точки зрения методики преподавания РКИ с учетом ведущего канала восприятия обучающегося.

Нами применялись такие эмпирические методы педагогического исследования, как наблюдение, тестирование, изучение продуктов деятельности учащихся и метод педагогического эксперимента. Исследование также проводилось с опорой на следующие теоретические методы исследования: метод изучения литературы по предмету исследования, метод анализа и синтеза и метод педагогического моделирования. Использовались следующие математические методы: графопостроение и шкалирование.

Для проведения данного исследования обучающиеся были поделены на две равные группы – А и В. Обучающимся группы А был предложен тест на диагностику ведущего канала восприятия с целью выявления типов личности испытуемых и дальнейшего учета индивидуальных характеристик студентов при подаче учебного материала. Из ряда существующих методик на определение ведущего канала восприятия для диагностики обучающихся была выбрана методика доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева. Выбранная методика представляет собой тестовые задания и расшифровку ответов, которая позволяет отнести испытуемого к одной из трех групп в зависимости от типа восприятия информации: аудиальному, визуальному и кинестетическому [5]. Обучение в группах А и В проводилось на идентичном учебном материале. В процессе обучения группы А задания были адаптированы с учетом канала восприятия. В то же время преподавание в группе В проводилось без учета индивидуальных характеристик студентов. Все задания, которые выполнялись в ходе эксперимента, были ориентированы на отработку и закрепление средств выражения цели в русском языке в русле функциональной грамматики.

С точки зрения функционально-коммуникативного подхода к изучению языка прио-

© Аксенова Д.А., 2020

ритетным является изучение закономерностей функционирования языковых единиц. В русле функциональной грамматики на основе семантической общности рассматриваются средства различных языковых уровней [3]. Сосредоточение внимания на смысловой составляющей высказывания и единицах лексики, грамматики и фонетики, которые служат для ее оформления, позволяет эффективно отбирать языковой материал, релевантный для обучения общению на русском языке.

Преподавание русского как иностранного в русле функциональной грамматики предполагает учет таких факторов, как анализ от значения к форме и от формы к значению с определяющей ролью семантической функции [3]. Для функциональной грамматики также характерно рассмотрение языка в динамике и, соответственно, изучение грамматических единиц с точки зрения их функционирования в речи. Кроме того, принцип опоры на родной язык в процессе изучения РКИ, актуальный в рамках функционально-коммуникативного подхода, обеспечивает наиболее четкое осмысление обучающимися получаемой информации. Отбор языкового материала в методике преподавания РКИ в русле функциональной грамматики проводится с учетом реальных ситуаций общения [9]. Функционально-коммуникативный подход позволяет преподавателю сформировать полную языковую картину в сознании обучающихся посредством опоры на структурную организацию функционально-семантического поля (ФСП). В составе любого ФСП выделяют ядро и периферию, а в качестве его конституентов рассматривают разноуровневые языковые единицы (синтаксические, словообразовательные, лексические) [3].

Настоящее исследование посвящено рассмотрению трех микорополей в составе ФСП цели: результирующего целевого обоснования возможности совершения действия, нейтрально мотивирующей (собственно) цели, усилительно мотивирующей (собственно) цели. В вышеперечисленных микрополях представляется возможным выделить ядерную и периферийную зоны.

Микрополе результирующего целевого обоснования возможности совершения действия отражает ситуацию, целевой компонент которой является следствием события причинного компонента. Конституентами ядерного слоя данного микрополя являются сложные предложения с союзом *чтобы*, в главную часть которых входят слова с количественным значением (*слишком, чересчур, достаточно, довольно, много, хватит, недостаточно* + род. п. сущ., *недоставало* + род. п. сущ., *не хватало* + род. п. сущ.). В главной части данных предложений раскрывается причина, определяющая возможность или невозможность совершения действия зависимой части. К данному микрополю цели также относятся местоименно-соотносительные сложноподчиненные предложения фразеологического типа с местоименными словами *так, настолько, такой, таков, столько* и союзом *чтобы*. Следует отметить, что лексемы *так, настолько, такой* в данном случае выступают в сочетании с качественными прилагательными и наречиями и имеют значение меры и степени. Кроме того, в ядро ФСП результирующего целевого обоснования возможности совершения действия входят сложные предложения с фразеологическим сочетанием *стоит…, чтобы*, а также близкие к ним предложения, строящиеся по схеме «*достаточно* + инфинитив совершенного вида, *чтобы*». К периферии данного микрополя можно отнести бессоюзные сложные предложения, содержащие значение необходимого основания и вытекающего из него следствия.

В составе ФСП цели также выделяют микрополе нейтрально мотивирующей (собственно) цели, ключевым компонентом которого является сема желания или необходимости совершения определенного события-цели. Таким образом, согласно мнению Р.М. Теремовой, желаемость и гипотетичность события-цели позволяет рассматривать целевой компонент как непосредственную причину реализации события следственного компонента [9]. К конституентам ядра данного микрополя следует относить:

– простые предложения, содержащие сочетание падежной формы имени существительного с предлогами *с целью (в целях), ради, для, за, из, на, в поисках, в утешение, во избежание*;

– предложно-инфинитивные модели («*в расчете* + инфинитив», «*в надежде* + инфинитив», «*в стремлении* + инфинитив»);

– глагольно-деепричастные конструкции, в которых целевой компонент выражается деепричастием с модальным значением в сочетании с инфинитивом, а следственный – глаголом с семантикой целенаправленного действия.

К ядерной зоне данного микрополя также относятся сложные предложения, в главной части которых присутствуют модальные слова со значением необходимости, возмож-

Таблица 1

Ядерные конструкции микрополей функционально-семантического поля цели

Микрополе результирующего целевого обоснования возможности совершения действия	Он уже успел утомиться *настолько, чтобы* с полным безразличием отнестись к любой перемене в своей судьбе. Это стиль несколько консервативных, но очень расчетливых людей, тех, кто «не *настолько богат, чтобы* покупать дешевые вещи»
Микрополе нейтрально-мотивирующей (собственно) цели	*С целью* привлечения туристов в ЮАР создано более 160 ферм, где гостям показывают настоящих львов
Микрополе нейтрально-мотивирующей (собственно) цели	Справедливости *ради* надо отметить, что с подобными устройствами сегодня работают и другие научные группы, но первыми были наша группа и группа из Голландии. Отполированные детали собирают в изделие с большой осторожностью *во избежание* царапин, вмятин и других повреждений. Они пригласили Бодрова *в надежде* на то, что картина получится не похожей на все предыдущие, сделанные в этом жанре. Я и старик вышли. Он стал пить чай, а я *пошел* купить газету
Микрополе усилительно-мотивирующей (собственно) цели	А есть душевно вялые люди, они поддакивают всему дурному, *лишь бы* их не заподозрили в несогласии с властями. И это было так жутко, что он немедленно отвлекался на все что угодно, *только бы* не думать об этом. Отец много курил, всю жизнь, в какое-то время, *стараясь* бросить, перешел на трубку

ности, желательности и сложные предложения фразеологического типа, строящиеся по схеме «стоило, чтобы». Периферию данного микрополя составляют присубстантивные сложноподчиненные предложения, временные сложноподчиненные предложения, имеющие значение предшествования (с союзом *прежде чем*), ограничительного предшествования (с союзами *пока, пока не*), относительно-распространительные сложноподчиненные предложения, сложноподчиненные предложения со значением замещенной цели с союзом *чем*.

Третьим микрополе в составе ФСП цели представляет собой микрополе усилительно-мотивирующей (собственно) цели. Ядерными конструкциями данного микрополя являются глагольные конструкции с предложно-субстантивным сочетанием модели «*ради* + род. п. сущ.», сложноподчиненные предложения с союзами *лишь бы, только бы*, конструкция «*лучше* + инфинитив, *чем* + инфинитив», деепричастия, имеющие значение «стараясь», «желая» и др. К периферии можно отнести временные сложноподчиненные предложения с союзом *пока не* и местоименно-соотносительные сложноподчиненные предложения.

Все примеры для иллюстрации микрополей ФСП цели в данной статье приводятся из Национального корпуса литературного русского языка [7]. Выбор в пользу данного источника языкового материала обусловлен тем, что он предоставляет доступ как к письменной, так и к устной речи и отражает современное состояние русского языка. Ядерные конструкции трех описанных выше микрополей функционально семантического поля цели проиллюстрированы в табл. 1.

Функционально-семантическое поле можно рассматривать как одну из центральных единиц с точки зрения современной методики преподавания иностранного языка. В рамках коммуникативного подхода к изучению иностранного языка особое внимание уделяется сложным синтаксическим структурам как одному из ключевых компонентов успешной коммуникации. В данной связи видится возможным утверждать, что в рамках ме-

тодики преподавания РКИ функционально-семантическое поле цели заслуживает особого внимания ввиду его значимости при решении коммуникативных задач на уровне владения языком В1–В2.

Функциональный подход в обучении языку и в том числе в формировании грамматических навыков подтверждает ряд исследований, среди которых можно отметить труды Е.И. Пассова [8]. Умение правильно строить высказывания, грамотно интерпретировать прослушанный или прочитанный текст обусловливается степенью овладения грамматическими структурами того или иного изучаемого языка. Таким образом, практические грамматические навыки являются основополагающими для овладения языком и формирования лингвофилософских представлений о языке. В формировании грамматических навыков принято выделять несколько этапов (лингвистическую, речевую и коммуникативную компетенцию) [10]. Следует отметить, что формирование речевых грамматических навыков достигается посредством интеграции грамматических структур в конкретные коммуникативные ситуации, моделируемые в рамках занятия [1].

В данном исследовании в качестве обучающихся русскому как иностранному рассматриваются носители английского языка. Обучающиеся на момент проведения эксперимента владели русским языком на уровне В1–В2. В рамках апробации представленных в данной статье методических разработок студенты осваивали целевые конструкции в двух отдельных группах А и В, при этом в первой из упомянутых групп все виды заданий были адаптированы с учетом ведущего канала восприятия.

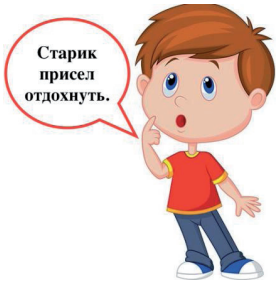
Согласно теории нейролингвистического программирования (НЛП), эффективность усвоения информации зависит от одного из четырех ведущих каналов восприятия (аудиального, визуального, кинестетического, и дигитального) [2]. Для аудиалов звучащая информация оказывается более простой для восприятия, с точки зрения усвоения материала визуалам важны зрительные образы, а кинестетикам – тактильные чувства. В то же время люди с дигитальный каналом восприятия концентрируются на логических связях и закономерностях. Обычно один канал восприятия работает одновременно с другими каналами. Для данного исследования была выбрана методика С. Ефремцева, позволяющая сгруппировать обучающихся в соответствии с тремя каналами восприятия (аудиальный, визуальный, кинестетический) и не учитывающая дигиталов. Отсутствие возможности определить обучающих с ведущим дигитальным каналом восприятия не было сочтено существенным недостатком данного тестирования, поскольку данный канал преобладает лишь у небольшого процента людей и одновременно присущ каждому человеку в той или иной мере.

Формирование структуры и объема учебного материала, необходимого и достаточного для студентов II сертификационного уровня владения русским языком, проводилось в соответствии с основными лингвистическими и методическими принципами и российским государственным образовательным стандартом второго уровня общего владения [4]. В ходе рассматриваемого эксперимента ФСП цели как грамматическая структура в рамках обучения русскому как иностранному было интегрировано в тему «Работа». В начале занятия обучающиеся обеих групп (А и В) получили раздаточный материал, в котором были представлены ядерные конституенты ФСП цели и их вербализация. Данный раздаточный материал представлял собой таблицу, включающую формальные признаки конструкций, характерные особенности их употребления, русский образец и английский аналог. Лексический материал для иллюстрации целевой семантики был отобран из ранее изученных тем с целью повторения и облегчения восприятия новой грамматической информации.

В группе А подача материала была адаптирована в соответствии с ведущим каналом восприятия каждой микрогруппы, выявленной в ходе предварительного тестирования. Микрогруппа с визуальным каналом восприятия получила задание, предполагающее подбор предложений к представленным иллюстрациям. Микрогруппа кинестетиков получила набор иллюстраций, сопровождающийся текстом на русском языке, представляющим собой вербализацию конструкций цели. И перед обучающимися-кинестетиками была поставлена задача сыграть в игру, в которой часть участников что-либо изображает с помощью мимики и жестов, а другая часть угадывает изображаемое, используя конструкции цели. Микрогруппа с аудиальным каналом восприятия должна была сыграть в игру на память по представленным иллюстрациям, сопровождающимся соответствующими подписями. Пример описываемого упражнения см. в табл. 2.

Таблица 2

Пример упражнения для микрогруппы кинестетиков

Старик присел отдохнуть.	Она пошла в магазин, чтобы купить хлеб.	Эта кисть уже не пригодна для рисования.
Для того чтобы купить современный автомобиль, нужно много денег.	Я пришел, чтобы попрощаться с вами.	Он пришел в офис рано, надеясь застать директора.
Игра на память		
		

Впоследствии на занятии студентам был предложен текст, описывающий способы поиска хорошей работы и содержащий маркированные целевые конструкции, располагающиеся в центре соответствующего функционально-семантического поля. Данный текст сопровождался предтекстовыми и послетекстовыми заданиями, ориентированными на употребление конструкций цели в русском языке. Предтекстовое задание предполагает поиск целевых конструкций во время прочтения. В группе А с целью лучшего воздействия на аудиальный канал восприятия текст читается вслух по очереди. После прочтения текста для лучшего усвоения материала работа в группе А продолжается в мини-группах, задания в которых варьируются в зависимости от ведущего канала восприятия участников. Так, микрогруппе с

визуальным каналом восприятия информации были предложены шесть иллюстраций, которые студенты должны были описать, используя лексику и грамматические конструкции из текста. Микрогруппа аудиалов получила те же иллюстрации, но задание заключалось в том, чтобы после подбора соответствующих высказываний воспроизвести данные высказывания по памяти в ходе работы в парах. Микрогруппа кинестетиков после подбора соответствующих фраз из текста к тем же шести иллюстрациям должна была составить ассоциативный ряд слов к каждому рисунку. В группе В данный текст прорабатывался без учета индивидуальных особенностей обучающихся следующим образом: предтекстовое задание было сформулировано так же, как и в группе А, чтение текста аналогичным образом осуществлялось вслух, послетекстовое задание представляло собой мини-дискуссию по вопросам преподавателя, предполагающим ответы, содержащие конструкции с целевой семантикой. В качестве домашнего задания на закрепление обеим группам было предложено написать мотивационное письмо, используя по меньшей мере семь целевых конструкций, рассмотренных на занятии. В группе А формат соответствующей самостоятельной работы варьировался в зависимости от ведущего канала восприятия той или иной микрогруппы: визуалам было предложено представить данное упражнение на следующем занятии в форме презентации, аудиалам – в форме устного сообщения, а кинестетикам – в виде письменной работы, которая также включала предшествующее задание в виде составления ассоциативных рядов к словосочетаниям *новая работа, мой опыт, мои достижения*.

В заключение в группах А и В был проведен аналогичный по типу заданий и по содержанию постэкспериментальный срез, в результате которого было выявлено, что студенты, проходившие обучение с учетом индивидуального канала восприятия информации, продемонстрировали уровень правильности ответов на 11% выше, уровень вариативности использования конструкций цели на 12% выше и уровень адекватного декодирования изученного материала на 8% выше (см. диаграмму выше).

Таким образом, создание рациональной системы обучения иностранных студентов грамматической стороне речевой деятельности на русском языке, в частности средствам выражения категории цели, видится возможным при опоре на принципы функциональной грамматики. Данный подход к рассмотрению языкового материала позволяет систематизировать разноуровневые единицы, объединенные общим категориальным значением, что в значительной мере упрощает процесс преподавания русского языка как иностранного.

Специфика обучения русскому языку как иностранному ставит перед преподавателем ряд задач, в том числе изучение грамматики и интеграции изученных структур в коммуникативные навыки обучающихся и, следовательно, рассмотрение грамматических конструкций в русле функциональной грамматики. Результаты данного исследования подтверждают, что при обучении РКИ с опорой на принципы функциональной грамматики учет веду-

щего канала восприятия того или иного студента может в значительной мере способствовать эффективности усвоения учебного материала.

Список литературы

1. Ариян М.А., Шамов А.Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учеб. пособие. М., 2017.
2. Белянин В.П. Нейролингвистическое программирование и обучение иностранным языкам // Teaching Foreign Languages in the Age of Globalization. Taiwan: ROC, 2000. С. 17–36.
3. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики: введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис: моногр. Л.: Наука, 1987.
4. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т.А. Иванова [и др.]. СПб., 1999 [Электронный ресурс]. URL: http://gct.msu.ru/docs/B2_standart.pdf (дата обращения: 09.01.2020).
5. Ефремцев С. Методика *ведущий канал восприятия* [Электронный ресурс]. URL: http://psycabi.net/testy/289-test-audial-vizual-kinestetik-diagnostika-dominiruyushchej-pertseptivnoj-modalnosti-s-efremtseva (дата обращения: 12.01.2020).
6. Копров В.Ю. Системно-описательная и семантико-функциональная сопоставительная грамматика в преподавании РКИ на продвинутом этапе обучения // Поиск. Опыт. Мастерство: актуальные вопросы обучения иностранных студентов: сб. ст. Воронеж, 2010. Вып. 14. С. 19–27.
7. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: http://www.ruscorpora.ru/new/search-main.html (дата обращения: 29.01.2020).
8. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.
9. Теремова Р.М. Функциональная грамматика: блок обусловленности в русском языке: моногр. СПб., 2017.
10. Шатилов С.Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. М., 1991. С. 295–305.

* * *

1. Ariyan M.A., Shamov A.N. Osnovy obshchej metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov: teoreticheskie i prakticheskie aspekty: ucheb. posobie. M., 2017.
2. Belyanin V.P. Nejrolingvisticheskoe programmirovanie i obuchenie inostrannym yazykam // Teaching Foreign Languages in the Age of Globa-lization. Taiwan: ROC, 2000. S. 17–36.
3. Bondarko A.V. Teoriya funkcional'noj grammatiki: vvedenie, aspektual'nost', vremennaya lokalizovannost', taksis: monogr. L.: Nauka, 1987.
4. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Vtoroj uroven'. Obshchee vladenie / T.A. Ivanova [i dr.]. SPb., 1999 [Elektronnyj resurs]. URL: http://gct.msu.ru/docs/B2_standart.pdf (data obrashcheniya: 09.01.2020).
5. Efremcev S. Metodika vedushchij kanal vospriyatiya [Elektronnyj resurs]. URL: http://psycabi.net/testy/289-test-audial-vizual-kinestetik-diagnostika-dominiruyushchej-pertseptivnoj-modalnosti-s-efremtseva (data obrashcheniya: 12.01.2020).
6. Koprov V.Yu. Sistemno-opisatel'naya i semantiko-funkcional'naya sopostavitel'naya grammatika v prepodavanii RKI na prodvinutom etape obucheniya // Poisk. Opyt. Masterstvo: aktual'nye voprosy obucheniya inostrannyh studentov: sb. st. Voronezh, 2010. Vyp. 14. S. 19–27.
7. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.ruscorpora.ru/new/search-main.html (data obrashcheniya: 29.01.2020).
8. Passov E.I. Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu. M., 1989.
9. Teremova R.M. Funkcional'naya grammatika: blok obuslovlennosti v russkom yazyke: monogr. SPb., 2017.
10. Shatilov S.F. Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya grammaticheskomu aspektu inoyazychnoj rechi // Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: hrestomatiya / sost. A.A. Leont'ev. M., 1991. S. 295–305.

Linguodidactic characteristics of the semantic field of purpose at the second certificate level of the common acquisition of Russian as a foreign language

The article deals with the specific features of teaching Russian as a foreign language in the context of the current tendencies in educational science. There are considered the methodological papers devoted to the purpose constructions in the context of functional grammar. There are described the positions of the theory of the neurolinguistics programming. The author suggests the variants of the possible use of the theory in the practice of teaching Russian as a foreign language aimed at the effective learning.

Key words: *teaching of foreign languages, teaching methods of Russian as a foreign language, functional grammar, semantic field, means of expressing purpose, activation of purpose constructions in speech.*

(Статья поступила в редакцию 20.02.2020)

Т.М. ТЕРЕЩЕНКО, Л.А. ФЕДОТОВА
(Волгоград)

АКАДЕМИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА*

Характеризуются основные направления деятельности преподавателей педагогического вуза по академической адаптации иностранных студентов. Анализируется связь образовательного пространства педагогического вуза с успешной академической адаптацией иностранных студентов.

Ключевые слова: *академическая адаптация, образовательное пространство, профессиональная социализация, иностранные студенты, инокультурная среда, интернационализация образования.*

В современном мире все актуальнее становится вопрос международного сотрудничества в области образования. Тысячи молодых людей отдают предпочтение образованию за рубежом, что обусловлено социальными, экономическими, политическими, культурными и иными факторами. Система международного образования является важным показателем, способствующим сближению и пониманию между народами. Привлечение и обучение иностранных студентов в вузах – это вопрос престижа страны на международной арене. Выпускники, став квалифицированными специалистами, в будущем станут интеллектуальной элитой своих стран, которая во многом будет определять курс развития взаимоотношений с Россией.

В современном обществе педагогическое образование, как правило, находится в центре внимания, ведь оно определяет качество профессиональной подготовки кадров для всех сфер жизни современного государства и общества. Помимо образовательных учреждений, выпускники педагогических заведений осуществляют свою деятельность в управлении образованием, семейном воспитании и обучении, в работе с детьми с девиантным поведением. Из этого видно, насколько значительно влияние иностранных выпускников российских педагогических вузов на различные сферы жизни общества стран, где бывшие студенты выступают носителями и трансляторами ценностей и традиций российской педагогической системы.

В связи с тем, что в обществе активно развиваются процессы интернационализации и глобализации, перед высшим образованием встает задача подготовки профессионалов, которые смогут достигать высоких результатов и в условиях непрерывного изменения рынка труда. Решение этой задачи позволит значительно повысить качество образования, а также увеличить число иностранных студентов, предоставив им возможность получения образования, которое отвечает требованиям современного общества, новым условиям жизни.

С развитием интернационализации образования, с привлечением иностранных студентов на обучение на платной основе появились возможности улучшить финансовое состояние региональных вузов: расширить учебные планы и обучать своих студентов в зарубежных странах, привлечь преподавателей и студентов к грантовой деятельности и к международным образовательным проектам и т. п.

В то же время британская компания QS, изучающая вопросы, связанные с образовательной миграцией молодежи, отмечает, что Россия находится лишь в середине списка из пятидесяти государств, принимающих на обучение иностранных граждан. Согласно данным этой компании, только 3% молодых людей выбирает для обучения вузы России (URL: https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019). Именно поэтому вопрос о том, как чувствует себя молодой человек, приехавший в Россию получать образование, как проходит его адаптация в стране, городе, вузе, крайне важен и актуален.

В широком понимании интернационализация образования – это соединение международного и межкультурного аспектов, которые влияют на предоставление высшего образования. Иностранные студенты, приехав на обучение в российские вузы, испытывают культурный шок, связанный с языковыми трудностями, иной социокультурной ситуацией, образовательными традициями, погодно-климатическими условиями и т. д. Инокультурная

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ и Волгоградской области в рамках научного проекта № 19-413-340011 «Региональная модель профессиональной социализации иностранных студентов на основе диалога культур» (конкурс р_а «Региональные конкурсы проектов фундаментальных научных исследований», 2019).

© Терещенко Т.М., Федотова Л.А., 2020

среда предъявляет определенные требования, в соответствии с которыми иностранный студент должен выстраивать свои отношения в академической среде. Соответствие либо несоответствие этим требованиям определяет и академическую успешность иностранного студента, и успешность первого этапа его профессиональной социализации, который совпадает по времени с периодом обучения в вузе. К требованиям, предъявляемым студенту иной культурой, добавляются требования, вытекающие из особенностей организации процесса обучения в российском вузе, которые во многом также являются непривычными для студента [8]. Преодоление последствий культурного шока, понимание и усвоение правил и норм поведения в новой образовательной и социокультурной среде происходят в процессе академической адаптации.

Термин *академическая адаптация* принадлежит А.И. Сурыгину. Исследователь называет так процесс адаптации к новой педагогической системе и выделяет два ее аспекта: учебный, который предполагает переход от одной ступени образования к другой, более высокой (система «школа – вуз»); национально-культурный, подразумевающий приспособление к образовательной среде, отличающейся от родной национально-культурными традициями, когда осуществляется «учебно-познавательная деятельность средствами неродного языка в неродной материальной и социокультурной среде») [10]. Отметим, что применительно к обучению иностранных студентов особенно важен национально-культурный аспект академической адаптации, без учета которого невозможна успешная профессиональная социализация.

Наиболее полная реализация личностного потенциала происходит тогда, когда студент сам заинтересован в успешной академической адаптации, когда воспринимает изменившиеся обстоятельства жизни с позитивной стороны, с желанием преодолеть трудности и получить максимум от новой образовательной среды, которая определяет уровень профессиональной подготовки будущего специалиста.

Таким образом, в структуре академической адаптации иностранных студентов как целенаправленного, педагогически управляемого процесса можно выделить следующие направления:

– формирование положительной мотивации и ценностных установок на получение образования и первоначальное освоение профессии;

– помощь в понимании особенностей социокультурной среды, в которую включен избранный иностранным студентом для обучения вуз (при этом для студента важно понимать не только особенности российского общества и российской культуры вообще, но и социокультурные особенности того региона, в котором находится вуз, и того профессионального сообщества, в которое студент будет включен уже в процессе получения профессии через систему производственных практик);

– помощь в понимании и усвоении норм, требований, правил, обусловленных особенностями организации образовательного процесса в российском вузе.

Важно, что каждое из этих направлений должно обязательно иметь деятельностную составляющую [5] – присвоение ценностей, освоение норм и правил возможно лишь при условии просоциальной активности самого студента.

При этом феноменом, который интегрирует все вышеперечисленные направления в единстве их познавательной, ценностно-мотивационной и деятельностной составляющих и обеспечивает их результативность, выступает русский язык. Среди прогнозируемых трудностей обучения в российском вузе большинство абитуриентов – иностранных граждан – чаще всего (87,3%, подавляющее большинство из них – жители дальнего зарубежья) называют трудности языкового характера («Буду плохо понимать то, что говорят преподаватели», «Мне будет трудно говорить по-русски на занятиях», «Будет трудно общаться по телефону с преподавателями и русскими студентами»)*. Страх перед языковым барьером негативно влияет на мотивацию обучения и получения профессии (особенно это касается педагогической профессии, предполагающей учебно-профессиональное общение с учениками и коллегами на русском языке), ведет к замкнутости национальных студенческих диаспор, препятствует пониманию ценностных основ педагогической профессии из-за низкого уровня владения абстрактными понятиями. Поэтому важнейшей задачей профессиональной адаптации является качественное обучение иностранных студентов русскому языку.

Для успешной академической адаптации иностранных студентов необходимо образовательное пространство, учитывающее основные характеристики академической адапта-

* Эмпирическое исследование проведено на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета в июле 2019 г.

ции иностранных студентов (в данной статье речь идет об образовательном пространстве педагогического вуза). Анализ исследований Н.А. Бочарниковой, В.И. Гинецинского, В.А. Конева, В.В. Серикова, Н.Е. Щурковой позволил нам определить образовательное пространство как специально созданную систему условий (предметно-пространственных, информационных, поведенческих, событийных), обеспечивающих оптимальное взаимодействие обучающегося и среды с целью решения задач развития личности обучающегося как будущего профессионала.

Конкретизировать понятие «образовательное пространство» применительно к педагогическому вузу возможно через функции образовательного пространства. По мнению Н.А. Бочарниковой [2], важными функциями образовательного пространства современного вуза являются формирующая и развивающая, осуществлением которых обеспечиваются развитие и самореализация личности, а также создаются оптимальные условия для вхождения в профессиональную среду. Образовательное пространство педагогического вуза должно сформировать положительное отношение к профессии учителя, к тем нравственным законам, которые определяют всю систему профессиональных отношений в педагогической среде, на основании которых строится и развивается личность будущего учителя. Следовательно, образовательное пространство педагогического вуза выполняет *функцию формирования профессионально-педагогической направленности личности студента*.

Важной функцией образовательного пространства вуза является также *функция профессиональной социализации студентов* с учетом специфики педагогической профессии. Применительно к иностранным студентам следует учитывать такую характеристику образовательного пространства, как его интегрированность в социально-культурное пространство педагогического вуза, включая язык, особенности взаимодействия в процессе обучения и во внеаудиторной деятельности, традиции и др. Эта характеристика определяет *функцию социокультурной адаптации студентов*. Кроме того, в образовательном пространстве педагогического вуза создаются условия для активной социально и личностно значимой деятельности студентов, прямо или косвенно связанной с их профессиональным становлением. Следовательно, образовательное пространство педагогического вуза выполняет *функцию самореализации* иностранных студентов. При условии полной и сбалансированной реализации перечисленных функций образовательное пространство способствует успешной адаптации иностранных студентов к новой для них социально-культурной и образовательной среде.

Остановимся более подробно на функции формирования профессионально-педагогической направленности личности студента, поскольку эта функция, наряду с функцией социокультурной адаптации, является одной из наиболее значимых на этапе академической адаптации иностранных студентов. Функция формирования профессионально-педагогической направленности личности студента соотносится с таким направлением академической адаптации, как формирование положительной мотивации и ценностных установок на получение образования и первоначальное освоение профессии. Реализацию данной функции можно рассмотреть на примере Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ).

Согласно данным эмпирического исследования, проведенного среди иностранных студентов, обучающихся в ВГСПУ, только 31,2% абитуриентов намерены по окончании обучения в вузе работать учителями, преподавателями. Данные исследования свидетельствуют также о наличии определенной закономерности: студенты, приехавшие из бывших стран СНГ, однозначно ориентированы на получение профессии учителя, данная мотивация определяется престижностью педагогической профессии, уважением, которым пользуется учитель в обществе, и достойной заработной платой в государствах, из которых они приехали. Китайские студенты в педагогическом вузе (направление «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык (русский язык)») предпочитают изучать русский язык как одну из составляющих профессиональной подготовки, не планируя при этом работать в сфере образования.

Ориентация на педагогическую профессию усиливает практическую заинтересованность в учебной деятельности. Преподаватели должны так составлять индивидуальный образовательный маршрут иностранных студентов, чтобы это способствовало развитию их профессиональной заинтересованности в педагогической деятельности с первого до выпускного курса, способствовало научному росту, осознанию себя в профессии, что в конечном итоге определяет формирование и становление личности, подготовленной к профессиональной педагогической деятельности.

ВГСПУ является крупным вузом по подготовке иностранных специалистов в области

образования. Вуз накопил большой опыт в организации адаптационного процесса и профессиональной социализации иностранных студентов. Это позволило выделить в структуре университета институт международного образования, который развивает свою деятельность по нескольким направлениям. К числу приоритетных относится проблема академической адаптации студентов-иностранцев, обучающихся в вузе. В состав института входят кафедра русского языка как иностранного, подготовительный факультет, центр тестирования на знание русского языка.

Работа, связанная с приобщением иностранного студента к образовательной среде университета и института, начинается с подготовительного факультета. Когда мотивация стать учителем у многих отсутствует, начинает действовать принцип «пока поучу язык, а там видно будет». Поэтому в вузе разработана система мер, направленных на оптимизацию процесса академической адаптации обучаемых. Это выражается в том, что вуз создает достойные условия для обучения, проживания, досуга, формирования положительного отношения к русской культуре, традициям, к русскому языку как средству бытового и профессионального общения. Разработана система лингвокультурологических занятий, на которых иностранцев знакомят с основами вербального и невербального речевого этикета, особенностями русской кухни, стилями одежды, поведения в общественных местах и т. д. Современное общество не всегда толерантно по отношению к людям, имеющим другие политические, религиозные, нравственно-этические и т. п. ценности, поэтому очень важно формировать взаимоуважение иностранных студентов и местного населения. Если такая работа не ведется, это может привести к взаимной агрессии, конфликтам, что в конечном итоге перечеркивает весь комплекс адаптационной работы. Естественно, основополагающим является положение о значимости языка, на котором ведется обучение, в нашем случае русского языка, являющегося основой для общения как на бытовом уровне, так и на профессиональном.

В процессе обучения иностранного студента приоритетной задачей, стоящей перед вузом, является подготовка высококлассного специалиста, создание условий для освоения им законов и норм профессионального сообщества. Важным аспектом академической адаптации является адаптация к выбранной специальности, которая во многом будет зависеть от организации учебного и воспитательного процессов, направленных на подготовку к профессиональной деятельности в будущем.

Академическая адаптация подготавливает иностранного студента к контактам с профессиональной средой, к тем правилам, законам, нормам, опыту, знаниям, которые присущи данному виду деятельности. В период обучения в вузе осуществляется начальный этап вхождения в профессиональную деятельность в процессе производственной практики. Успех будущей профессиональной и учебно-профессиональной деятельности зависит не только от того, насколько полно и грамотно индивид усвоил определенный объем профессиональных знаний, умений и навыков, но и от того, насколько профессионально и квалифицированно он может воплощать весь багаж знаний в практической деятельности.

Педагогическая профессия является уникальной в плане тех личностных качеств, которыми должен обладать педагог, потому что он несет ответственность за процесс интеллектуального, эмоционального и духовного развития учащихся. Поэтому уже на этапе академической адаптации преподаватель должен обратить особое внимание на формирование у иностранных студентов позитивного отношения к педагогической профессии, ценностных основ профессионально-педагогической деятельности, воспитать потребность в постоянном профессиональном росте. На этот процесс, безусловно, оказывают влияние, помимо индивидуальных особенностей студентов, их национальные особенности, вероисповедание, национальные педагогические традиции. Нужно учитывать, что процесс академической адаптации происходит на неродном языке, что создает определенные трудности как для обучающего, так и для обучающегося.

С одной стороны, академическая адаптация иностранного студента, обучающегося в педагогическом вузе, представляет собой процесс приспособления к общей системе образования страны, где студент обучается, к учебному процессу конкретного вуза, факультета и т. п., под воздействием чего складывается определенный стереотип поведения, обусловленный данной замкнутой цепочкой. С другой стороны, студент, определивший для себя именно педагогическое образование не только как способ получения диплома, но и как направление будущей профессиональной деятельности, входит в педагогическое пространство, осознавая задачи, которые стоят перед ним как представителем педагогической профессии, и конечную цель, определяющую его дальнейший жизненный путь.

Иностранных студентов, успешно прошедших академическую адаптацию в образовательном пространстве педагогического вуза, как правило, отличают высокая степень ориентации на педагогическую профессию, яркая положительная мотивация к учебно-профессиональной деятельности, т. к. одной из главных составляющих профессионального педагога является прямая зависимость от личности и профессиональной подготовки педагога. Педагогическая направленность организации академической адаптации иностранных студентов в педагогическом вузе определяет взаимодействие образовательной среды и обучаемого за счет высокой степени мотивации последнего к будущей профессиональной деятельности. Современный учитель, выпускник педагогического вуза, должен видеть свою профессию во всей широте, быть знакомым с требованиями, которые предъявляются ее представителям, осознавать специфику профессиональной деятельности, разбираться в профессиональных задачах, уметь решать их в различных социальных условиях. Академическая адаптация определяется экстралингвистическими и лингвистическими факторами всей системы образования принимающей страны. Большинство выпускников ВГСПУ становятся учителями и преподавателями вузов, в процессе академической адаптации многие студенты пересматривают свою позицию от нейтрально-отрицательной до положительной.

Образовательным пространством педагогического вуза обеспечивается объединение в процессе академической адаптации, во-первых, образовательного и межкультурного аспектов, во-вторых, обучения как овладения профессионально значимыми знаниями и умениями, освоения компетенций и воспитания, главная задача которого – формирование профессионально-педагогической направленности личности иностранного студента.

Список литературы

1. Авдонина Д.С., Бочкарева Ю.В., Булганина С.В. Проблемы адаптации иностранных студентов в российских вузах // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 11 [Электронный ресурс]. URL: http://web.snauka.ru/issues/2016/11/74033 (дата обращения: 25.11.2019).

2. Бочарникова Н.А. Формирование профессиональной культуры социального работника в образовательном пространстве университета: автореф. дис. … канд. пед. наук. Чита, 2012.

3. Гинецинский В.И. Проблема структурирования образовательного пространства // Педагогика. 1997. № 3. С. 10–15.

4. Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства // Вопр. философии. 1996. № 10. С. 46–57.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

6. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности. СПб., 2001.

7. Сериков В.В. Учитель в образовательном пространстве: к поиску новых моделей профессиональной // Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – XXXI сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки РАО. Екатеринбург, 2016. С. 113–128.

8. Соловцова И.А. Профессиональная социализация иностранных студентов в процессе изучения педагогических дисциплин: преодоление дидактических барьеров // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 4. С. 13–20.

9. Сокольская М.В., Коростелева И.К. Формирование Я-концепции личности профессионала в процессе учебно-профессиональной деятельности // Вестн. Кемер. гос. ун-та. 2018. № 3. С. 121–128. DOI: https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-3-121-128.

10. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб., 2000.

11. Тюрина Н.А., Фадина А.Г. Толерантность общества как условие успешной социальной адаптации иностранных студентов // Научные исследования: от теории к практике. 2015. Т. 1. № 2(3). С. 343–346.

12. Шмарион Ю.В., Болд Г. Проблемы этнокультурной коммуникации иностранных студентов в региональном вузе // Научный результат. Сер.: Социология и управление. 2016. Т. 2. № 2(8). С. 46–51. DOI: 10.18413/2408-9338-2016-2-2-46-51.

13. Югфельд Е.А. Модель профессиональной социализации студента в условиях социального партнерства [Электронный ресурс] // Науковедение. 2015. Т. 7. № 4. URL: http://naukovedenie.ru/PDF/48PVN415.pdf (дата обращения: 11.11.2019).

* * *

1. Avdonina D.S., Bochkareva Yu.V., Bulganina S.V. Problemy adaptacii inostrannyh studentov v rossijskih vuzah // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii. 2016. № 11 [Elektronnyj resurs]. URL: http://web.snauka.ru/issues/2016/11/74033 (data obrashcheniya: 25.11.2019).

2. Bocharnikova N.A. Formirovanie professional'noj kul'tury social'nogo rabotnika v obrazovatel'nom prostranstve universiteta: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Chita, 2012.

3. Ginecinskij V.I. Problema strukturirovaniya obrazovatel'nogo prostranstva // Pedagogika. 1997. № 3. S. 10–15.

4. Konev V.A. Kul'tura i arhitektura pedagogicheskogo prostranstva // Vopr. filosofii. 1996. № 10. S. 46–57.

5. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat, 1975.

6. Posohova S.T. Psihologiya adaptiruyushchejsya lichnosti. SPb., 2001.

7. Serikov V.V. Uchitel' v obrazovatel'nom prostranstve: k poisku novyh modelej professional'noj // Uchitel' i ego formirovanie: istoricheskij opyt peredachi obrazovannosti i kul'tury: sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – XXXI sessii Nauch. soveta po problemam istorii obrazovaniya i ped. nauki RAO. Ekaterinburg, 2016. S. 113–128.

8. Solovcova I.A. Professional'naya socializaciya inostrannyh studentov v processe izucheniya pedagogicheskih disciplin: preodolenie didakticheskih bar'erov // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 4. S. 13–20.

9. Sokol'skaya M.V., Korosteleva I.K. Formirovanie Ya-koncepcii lichnosti professionala v processe uchebno-professional'noj deyatel'nosti // Vestn. Kemer. gos. un-ta. 2018. № 3. S. 121–128. DOI: https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-3-121-128.

10. Surygin A.I. Osnovy teorii obucheniya na nerodnom dlya uchashchihsya yazyke. SPb., 2000.

11. Tyurina N.A., Fadina A.G. Tolerantnost' obshchestva kak uslovie uspeshnoj social'noj adaptacii inostrannyh studentov // Nauchnye issledovaniya: ot teorii k praktike. 2015. T. 1. № 2(3). S. 343–346.

12. Shmarion Yu.V., Bold G. Problemy etnokul'turnoj kommunikacii inostrannyh studentov v regional'nom vuze // Nauchnyj rezul'tat. Ser.: Sociologiya i upravlenie. 2016. T. 2. № 2(8). S. 46–51. DOI: 10.18413/2408-9338-2016-2-2-46-51.

13. Yugfel'd E.A. Model' professional'noj socializacii studenta v usloviyah social'nogo partnerstva [Elektronnyj resurs] // Naukovedenie. 2015. T. 7. № 4. URL: http://naukovedenie.ru/PDF/48PVN415.pdf (data obrashcheniya: 11.11.2019).

Academic adaptation of foreign students in the educational environment of the pedagogical university

The article deals with the basic directions of the work of the teachers in pedagogical universities aimed at the academic adaptation of foreign students. There is analyzed the connection of the educational environment of the pedagogical university with the successful academic adaptation of foreign students.

Key words: *academic adaptation, educational environment, professional socialization, foreign students, foreign cultural environment, internationalization of education.*

(Статья поступила в редакцию 19.02.2020)

Д.Н. СОЛОВЬЕВ, Т.В. УСТИНОВА
(Омск)

МЕТАКОГНИТИВНАЯ ОСОЗНАННОСТЬ СТРАТЕГИЙ ЧТЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Раскрывается сущность метакогнитивной осознанности, обеспечивающей эффективность смыслового восприятия письменного текста. Обосновывается структура метакогнитивной осознанности в применении стратегий чтения. Выделяются и характеризуются виды декларативного и процедурного знания, составляющие основу метакогнитивной стратегической осознанности, описываются особенности саморегуляции деятельности и контроль эффективности применения стратегий чтения.

Ключевые слова: *осознанность, обучение иноязычному чтению, методика обучения в высшей школе, умения чтения, смысловое восприятие речевого сообщения.*

Постоянным ростом требований к уровню подготовки педагогических кадров определяется ожидание от современного студента педагогического вуза повышенного уровня осознанности при реализации деятельности в учебных и квазипрофессиональных ситуациях. Овладение осознанностью в использовании стратегий чтения является одной из важнейших задач профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Важность повышения уровня осознанности в данном виде речевой деятельности обусловлена несколькими причинами. Во-первых, сам процесс профессиональной педагогической подготовки требует смыслового восприятия и анализа больших объемов материала для чтения в целях овладения научной и профессиональной информацией. Во-вторых, будущая педагогическая профессия предполагает наличие у выпускника сформированных умений обучения школьников смысловому чтению на родном и иностранных языках. Осознанность студентами стратегий чтения будет способствовать повышению результативности указанных видов деятельности.

© Соловьев Д.Н., Устинова Т.В., 2020

Типологизация стратегий чтения остается актуальной междисциплинарной задачей, решить которую можно только при условии объединения усилий специалистов в областях лингвистической семантики, теории текста, психолингвистики и методики обучения языку (как родному (Я1), так и иностранному (Я2)). Проблемы выявления типов стратегий чтения, описания их сущности и анализ организации учебной деятельности по их освоению носят метапредметный характер.

В настоящее время в педагогике, методике обучения иностранному языку и лингводидактике представлено значительное количество исследований, посвященных анализу стратегий чтения как действий, определяющих успешность смыслового восприятия [1; 3; 11 и др.]. Основываясь на представлениях отечественных и зарубежных авторов о рассматриваемой проблеме, мы предлагаем понимать стратегию чтения как умственный план действий, направленный на восприятие и понимание письменного текста, определяемый субъектом чтения на основе цели и вида чтения с опорой на интериоризированный читательский опыт.

В методике обучения хорошо описаны учебно-познавательные стратегии овладения Я2. Начиная с 1990-х гг. после выхода книги Ребекки Л. Оксфорд [10], принято выделять (1) прямые познавательные стратегии, к которым относят когнитивные, мнемотические и компенсаторные, и (2) косвенные – метакогнитивные, аффективные, социальные стратегии [Там же]. Данные познавательные стратегии составляют универсальную основу достижения целей чтения как сложного аналитико-синтетического вида иноязычной речевой деятельности.

Помимо анализа универсальной познавательно-стратегической основы чтения, исследователи уделяют внимание специализированным стратегиям чтения, отражающим психолингвистическую уникальность данного вида речевой деятельности. Так, С.В. Борисовой была разработана типология стратегий смыслового чтения на Я2 в соответствии с выделяемыми в психолингвистике фазами чтения как вида речевой деятельности – смысло-ориентирующей, сенсорно-перцептивной, логико-семантической, содержательно-смысловой [1]. По С.В. Борисовой, эти фазы соотносятся со следующими видами стратегий: (1) стратегиями предварительной ориентировки на смысл – мнемотической, фонетической, фонематической, стратегией зрительно-пространственной координации, стратегией зрительно-моторной координации, ориентировочной стратегией; (2) стратегиями смыслового прогнозирования – антиципации, обнаружения, различения, идентификации, опознания, соотнесения, декодирования, догадки, группировки, визуализации; (3) стратегиями установления смысловых связей – вычленения значимой информации, выделения смысловых вех, кодирования, перекодирования, воображения; (4) стратегиями смыслообразования – обобщения и перевода на общий смысл [1].

С.В. Борисова приводит примеры действий, составляющих каждую из вышеперечисленых стратегий [Там же]. Например, стратегия выделения смысловых вех включает такие действия читателя, как деление текста на логические части, присвоение заголовка каждой части, выделение ключевых слов, соотнесение текста и нескольких вариантов плана текста и др. [Там же].

Внимание зарубежных исследователей также привлекает проблема классификации действий, составляющих стратегии чтения. Например, Маргарет Бушар наиболее релевантными действиями, составляющими основу любой стратегии понимания письменного текста, считает следующие [5, с. 31–114]:

- мысли вслух (обучающийся размышляет о том, какова главная мысль фрагмента текста, активизирует имеющиеся знания, подбирает необходимую стратегию чтения, контролирует понимание текста);
- вопрос-ответ (обучающийся отвечает на вопросы о том, где он нашел те или иные факты, описания событий и проблем: в конкретном предложении, в обобщенном им содержании нескольких фрагментов текста, использовал собственные знания или собственные знания и содержание текста);
- обобщение содержания частей текста с выделением основной мысли;
- использование условных обозначений для маркирования элементов текста: ! – важная информация, ? – вызывает сомнения, + – было ранее известно и т. п.;
- подчеркивание и выделение цветом элементов текста, ведение заметок;
- составление ментальных (логико-смысовых) карт и схем по прочитанному;
- оформление в таблицы, которые позволяют дифференцировать полученную информацию – факты, главная мысль параграфа, второстепенная информация и т. д.;

• воссоздание обучающимися в своем воображении событий, которые происходят в тексте [5, с. 31–114].

Очевидно, что реализация отдельным читателем стратегий чтения в конкретном акте смыслового восприятия текста будет зависеть от коммуникативных условий речевосприятия, цели и вида чтения, уровня коммуникативной компетентности индивида и степени его / ее мотивированности, нацеленности на смыслообразовательную активность. Отбор тех или иных стратегий чтения, их сочетание и конкретные способы их применения носят индивидуально-специфический характер и составляют уникальный «идиостиль чтения» каждого отдельного носителя языка. Однако многочисленные исследования доказывают, что общим признаком, отличающим высококвалифицированного эффективного читателя (как на Я1, так и на Я2), является явно выраженная метакогнитивная стратегическая осознанность в процессе чтения [4; 12 и др.].

В психологии осознанность определяется как «способность произвольно сосредотачивать внимание на текущих событиях и ощущениях, произвольно переключать внимание с одних аспектов на другие, ощущая при этом подконтрольность процесса сосредоточения и управляемость им» [2, с. 26]. В самом общем виде под метакогнитивной осознанностью стратегий чтения мы понимаем сложное единство знаний, саморегуляции и контроля действий, выполнение которых приводит к достижению поставленных задач по пониманию текстовой информации на уровнях содержания и смысла.

Специалисты в области смысловой обработки информации подчеркивают, что стратегии чтения могут быть как осознаваемыми, применяемыми намеренно, так и автоматизированными, применяемыми неосознанно [6], но именно метакогнитивная осознанность стратегий чтения положительно коррелирует с эффективным пониманием читаемого текста [Там же]. Прикладной лингвистикой разработаны специальные инструменты, позволяющие качественно оценить уровень стратегической осознанности в таком виде речевой деятельности, как чтение. К этим инструментам относятся, например, опросные листы (анкеты) и шкалирование для установления уровня осознанности стратегий чтения на Я1 (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, MASRI [8]) и Я2 (Survey of Reading Strategies, SORS [9]).

Тем не менее вопрос о том, что именно входит в метакогнитивную осознанность стратегий чтения, остается открытым. Очевидно, что четкое определение всех компонентов метакогнитивной стратегической осознанности выступит в качестве основы для обучения чтению разных видов.

Традиционно в метакогнитивной осознанности стратегий чтения принято выделять «знаниевый компонент» и «компонент мониторинга деятельности» [6]. По нашему мнению, такое схематизированное понимание требует детализации. Содержание метакогнитивной осознанности в таком виде деятельности, как чтение, представляет собой сложную совокупность регулируемых процессов, определяемых принципом вероятностного прогнозирования на основе прошлого опыта, прежде всего опыта читательской рефлексии. По нашему мнению, метакогнитивную осознанность стратегий чтения составляют несколько видов языкового и метаязыкового знания, практическая деятельность по их реализации и контроль результативности этой деятельности.

Декларативное знание, которое выступает основой осознания читателем стратегий чтения, имеет сложную структуру. Оно включает как минимум (1) знание о свойствах чтения как вида речемыслительной деятельности и смыслообразовательной активности и (2) собственно знание широкого диапазона стратегий чтения. Эффективный читатель знает, что воспринимаемый текст представляет собой уровневую систему сложных смысловых иерархий, взаимосвязанных логических посылок и выводов. Эффективного читателя отличает высокая прагматическая компетентность, т. е. он / она осознает наличие в тексте буквально и небуквально выраженных смыслов, имеет четкие представления о закономерностях локальной связности (когезии) текста и его смысловой целостности (когерентности), закономерностях смыслового развертывания текста и пр. Кроме того, такой читатель знает, что текст представляет собой реализацию коммуникативной интенции адресанта, а смысловое восприятие – реконструирующую деятельность по экспликации смыслов, объективированных адресантом в форме текста. Соответственно, читатель знает, что существует совокупность стратегий, обеспечивающих успешность интерпретации смыслов текста, знает отличительные свойства каждой из стратегий.

Для формирования данного вида знания в процессе обучения необходимо привлечь вни-

мание обучающихся к комплексному характеру проблемы чтения и способам работы с текстами с целью извлечения различного рода информации. Студентам необходимо предъявить описание видов чтения и основных стратегий, которые используются для разных видов чтения.

Процедурное знание как компонент метакогнитивной осознанности представляет собой знание способов применения стратегий чтения и конкретных действий, составляющих стратегию. Читатель знает, как именно применять стратегии разных видов в зависимости от поставленной цели, знает конкретные процедуры выполнения отдельных действий, составляющих реализуемую в данный момент стратегию. Кроме того, некоторые исследователи [6; 7] выделяют в процедурном знании знание условий осуществляемой смыслообразовательной деятельности в процессе чтения. Читатель знает, зачем применяется та или иная стратегия, знает последствия применения той или иной стратегии в определенных условиях чтения, четко дифференцирует виды чтения и имеет представление об адекватности применения определенной стратегии для выполнения определенной задачи.

Деятельностный компонент стратегической осознанности в процессе чтения реализуется как саморегуляция деятельности читателем, т. е. самостоятельное осознанное управление индивидом процессом смыслового восприятия через использование стратегий чтения. При этом читатель учитывает доминирующий способ текстообразования и смыслообразования в конкретном тексте. Читатель умеет определять вид чтения и цель чтения в данных условиях, осуществлять смысловое прогнозирование задач чтения в ответ на ситуативный контекст деятельности, в том числе дифференцировать эксплицитные и имплицитные задачи чтения. Читатель способен анализировать структуру текста, отделять наиболее значимую информацию от второстепенной, устанавливать смысловые связи между смысловыми единицами разных уровней. Читатель умеет оценивать приемлемость применения той или иной стратегии для данных условий чтения и при необходимости корректировать применяемые стратегии. Кроме того, в процессе чтения читатель способен оценить (1) успешность последовательного применения отдельных стратегий в частности, а также (2) успешность смыслового восприятия текста в общем.

В процессе объяснения стратегий чтения обучающимся Маргарет Бушар предлагает педагогу осуществить моделирование процесса чтения, реализуя при этом прием рассуждения вслух [5, с. 35]. Таким образом, в процессе предъявления материала педагог показывает, как бы он работал с текстом, как рассуждал, на что обращал внимание. Педагогу следует в этом процессе обосновать выбор конкретных стратегий чтения и раскрыть особенности их использования [Там же]. Обучение будущих учителей такому способу моделирования процесса чтения позволит сформировать у них знания об алгоритме осознанного подбора стратегий чтения и умения объяснять этот алгоритм обучающимся.

Контролирующий компонент метакогнитивной осознанности проявляется как контроль и оценка результатов применения стратегий чтения. Контроль предусматривает выявление результативности (1) первичного синтеза смысловых инференций, (2) аналитической обработки воспринимаемой информации с применением стратегий чтения и (3) вторичного синтеза в законченный смысл воспринимаемого текста в зависимости от цели чтения.

Отметим, что особенности организации контроля и оценки процесса чтения играют одну из ключевых ролей в формировании осознанного использования стратегий чтения обучающимися. В процессе оценки важно проверять не только правильность выполненных заданий, но и корректность реализации всего процесса чтения – необходимо контролировать и корректировать то, как читающие определяют и реализуют общую логику своей деятельности в рамках чтения, выбирают необходимые стратегии и обосновывают свой выбор, реализуют стратегии чтения и осуществляют самоконтроль и самопроверку чтения и т. д. Приемы формирующего оценивания могут быть использованы для организации описанного содержания деятельности.

Обобщим результаты проведенного анализа содержания метакогнитивной осознанности стратегий чтения как фактора формирования читательской компетентности.

1. Универсальную основу достижения целей чтения как сложного аналитико-синтетического вида иноязычной речевой деятельности составляют общие познавательные стратегии разных видов – прямые и косвенные.

2. Эффективность смыслового восприятия письменного текста определяется уровнем сформированности метакогнитивной осознан-

ности стратегий чтения, которые применяются субъектом чтения на основе цели и вида чтения с опорой на интериоризированный читательский опыт.

3. Содержание метакогнитивной стратегической осознанности включает (1) знаниевый компонент, представляющий собой совокупность нескольких видов знания (декларативного, процедурного, знания условий осуществления деятельности), которая обеспечивает осознанное управление процессом чтения; (2) компонент саморегуляции читательской деятельности; (3) контролирующий компонент, который реализуется в виде программы определения результативности использованных стратегий чтения.

В качестве перспективы дальнейшего исследования обозначим необходимость разработки и апробирования технологии формирования осознанного использования стратегий чтения, которая будет учитывать описанное нами сложноорганизованное содержание метакогнитивной стратегической осознанности и специфику профессиональной деятельности учителя иностранного языка.

Список литературы

1. Борисова С.В. Формирование стратегий смыслового чтения текстовой информации у младших школьников (на материале немецкого языка): автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2012.

2. Пуговкина О.Д. Mindfulness-based cognitive therapy: когнитивная психотерапия, основанная на осознанности в лечении хронической депрессии // Современная терапия психических расстройств. 2014. № 2. С. 26–31.

3. Afflerbach P., Pearson P.D., Paris S.G. Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies // The Reading Teacher. 2008. Is. 61(5). P. 364–373. DOI: 10.1598/RT.61.5.1.

4. Barnett M.A. Teaching Reading Strategies: How Methodology Affects Language Course Articulation // Foreign Language Annals. 1988. Is. 21. P. 109–119.

5. Bouchard M. Comprehension Strategies for English Language Learners. N.Y.: Scholastic Inc., 2005.

6. Carrell P.L., Gajdusek L., Wise T. Metacognition and EFL / ESL Reading // Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice / ed. by H.J. Hartman. Springer-Science+Business Media, B.V., 2002. P. 229–244.

7. Graesser A.C. An Introduction to Strategic Reading Comprehension // Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies. Edited by D.. McNamara. N.Y., London: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. P. 3–26.

8. Mokhtari K., Reichard C. Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies // Journal of Educational Psychology. 2002. Is. 94. P. 249–259.

9. Mokhtari K., Reichard C. Measuring the Reading Strategies of First and Second Language Readers // Reading Strategies of First- and Second-Language Learners: See How They Read. Edited by K. Mokhtari and R. Sheorey. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 2008. P. 43–65.

10. Oxford R. L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. N. Y.: Newbury House, 1990.

11. Singhal M. Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers // The Reading Matrix. 2001. Vol. 1. No. 1. P. 1–23.

12. Tavakoli H. The Effectiveness of Metacognitive Strategy Awareness in Reading Comprehension: The Case of Iranian University EFL Students // The Reading Matrix. 2014. Vol. 14. No. 2. P. 314–336.

* * *

1. Borisova S.V. Formirovanie strategij smyslovogo chteniya tekstovoj informacii u mladshih shkol'nikov (na materiale nemeckogo yazyka): avtoref. dis. … kand. ped. nauk. M., 2012.

2. Pugovkina O.D. Mindfulness-based cognitive therapy: kognitivnaya psihoterapiya, osnovannaya na osoznannosti v lechenii hronicheskoj depressii // Sovremennaya terapiya psihicheskih rasstrojstv. 2014. № 2. S. 26–31.

Metacognitive awareness of the reading strategies as a factor of developing the reading competence of future teachers of foreign languages

The article deals with the essence of the metacognitive awareness that provides the effectiveness of the sensing of the written text. There is substantiated the structure of the metacognitive awareness in the implementation of the reading strategies. There are revealed and characterized the kinds of the declarative and imperative knowledge forming the core of the metacognitive strategic awareness. There are described the specific features of the activities' self-control and the control of the effectiveness of the implementation of the reading strategies.

Key words: *consciousness, teaching of foreign language reading, teaching methods in higher school, reading skills, sensing of speech message.*

(Статья поступила в редакцию 06.02.2020)

Ю.М. КОРШУНОВА
(Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ТЕКСТ ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Описывается один из методов формирования культуроведческой компетенции – работа с древнерусским текстом. Определяется цель формирования культуроведческой компетенции, предлагается система заданий по древнерусскому тексту, представляющих собой комплексный анализ фрагмента (чтение и перевод на современный русский язык, определение основной мысли, объяснение лексического значения слова в контексте, подбор синонимов и создание сочинения о слове).

Ключевые слова: *культуроведческая компетенция, диахрония, анализ, текст, концепт, языковая личность, слово.*

В соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 5 марта 2004 г. № 1089, культуроведческая компетенция представляет собой осознание языка как формы выражения национальной культуры. Кроме того, она направлена на отражение взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета и культурой межнационального общения [5]. В работах К.Д. Ушинского, Ф.И. Буслаева, И.И. Срезневского, А.А. Шахматова, Л.В. Щербы подчеркивается значимость культурно-нравственных ценностей с целью развития духовных способностей учащихся в процессе обучения русскому языку.

Изучению роли культуроведческой компетенции на уроках русского языка посвящены работы Э.Ф. Зеефа, Л.Г. Саяховой, Н.Л. Мишатиной и др. исследователей. Ученые отмечают сложность и многоаспектность рассматриваемой категории, поскольку она объединяет в своем составе элементы социолингвистической и лингвокультурологической компетенций. По мнению Т.Ф. Новиковой, в состав культуроведческой компетенции включены знаниевый, деятельностный и мотивационно-ценностный компоненты [4, с. 43].

Исследователь Т.М. Воителева отмечает, что изучение фразеологизмов, этимологии и материалов по истории родного языка способствует реализации культуроведческого подхода. Фразеологизмы, придающие высказыванию выразительность и служащие средством создания образности речи, способствуют формированию русской языковой идентичности и языковой личности каждого учащегося [2, с. 102]. Особо хочется отметить важность обращения к этимологическим словарям и текстам древнерусского языка, отражающим взаимосвязь языка и истории народа.

Цель формирования культуроведческой компетенции в преподавании русского языка – это «постижение национальной культуры своего народа, познание ее самобытности, формирование одной из важнейших ценностных ориентаций – осознание значимости родного языка в жизни народа, развитие духовно-нравственного мира школьника, его национального самосознания» [1, с. 38]. Богатым материалом для развития культуроведческой компетенции учащихся служит работа с древнерусскими текстами на уроках русского языка.

На уроках русского языка в 8-м классе на заключительном уроке при изучении раздела «Функциональные разновидности языка» учащимся был предложен текст из Изборника 1076 г. («Слово некоего калугера о почитании книжном») [6]. Восьмиклассники должны были прочитать текст и выполнить задания к нему.

Добро ѥсть, братиѥ почитаньѥ книжьноѥ. пачє вьсѧкомоу хрьстьяноу: блажєнибо, рєчє, испытаюштии съвѣдѣния ѥго, вьсѣмь ср҃дцьмь възиштють ѥго. чьто бо рєчє: испытаюштєи съвѣдѣния ѥго; Ѥгда чьтєши книгы, нє тъштисѧ бързо иштисти до дроугыя главизны, нъ поразоумѣи, чьто г҃лють книгы и словеса та, и тришьды обраштѧясѧ о ѥдинои главизнѣ. рєчє бо: въ сєрдци моѥмь съкрыхъ словєса твоя, да нє съгрѣшѫ тєбѣ. Нє рєчє: оусты тъчью изг҃лаахъ, нъ и въ сьрдьци съкрыхъ, да нє съгрѣшѫ тєбѣ. и поразоумѣвая оубо истиньнѣ писания, правимъ ѥсть ими. рєкоу жє, оузда конєви правитєль ѥсть и възьдьржѧниѥ: правьдьникоу жє книгы.

Задания

1. Перед вами фрагмент одной из древнейших рукописей Древней Руси – Изборника 1076 года. Переведите фрагмент на современный русский язык. Определите его основную мысль. Согласны ли вы с ней?

2. Какое значение имеет в данном контексте слово *добро*? А как вы понимаете это слово?

3. Объясните значение данного понятия, обратившись к словарю. Какие словари можно использовать?

© Коршунова Ю.М., 2020

4. Какими синонимами можно заменить слово *добро*?

5. Приведите примеры пословиц, поговорок, фразеологизмов, в которых встречается слово *добро*.

6. Напишите сочинение о слове *добро*.

Работа с текстами на древнерусском языке не является новой для учеников данного класса, на уроках восьмиклассники регулярно обращаются к истории языка, однако некоторые слова предложенного фрагмента потребовали разъяснений. Сложности возникли со словом *почитаньѥ*, и первоначально строка *Добро ѥсть, братиѥ почитаньѥ книжьноѥ. пачє вьсѧкомоу хрьстьяноу* была переведена как «Хорошо, братья, почитание книг каждым христианином». Совместно с учителем был составлен список непонятных слов, справиться с которыми учащимся не помог этимологический анализ. Среди подобных единиц были следующие: *почитаньѥ* – «чтение», *съвѣдѣния* – «откровения», *възиштють* – «взыщут», *нє тъштисѧ* – «не старайся» (хотя у большей части класса это слово вопросов не вызвало, т. к. были проведены аналогии со словом *тщетно*), *тъчью* – «лишь».

Примечательно, что некоторые из выбранных учениками слов были отмечены А.Х. Востоковым, «доставившим» статью «Слово некоего калугера о прочитании книжном» «вместе с прекрасными замечаниями своими, заключающими в себе подробный филологический разбор оной» [6]. После составления словаря был дан более точный перевод фразы: «Хорошо, братья, чтение книг каждому христианину», «Для каждого христианина чтение книг – благо» и т. д. Изменение порядка слов объяснялось тем, что в современном русском языке предложение строится по определенным законам, а инверсия допустима лишь в том случае, если необходимо выделить слово, на котором лежит лексическая нагрузка.

Восьмиклассники отметили, что текст посвящен необходимости чтения книг, поскольку именно из книги человек черпает знания:

В данном фрагменте автор призывает своего читателя внимательно читать книги. Речь идет о Библии, о книге, содержащей непреложные истины. Удивительно, что за такое длительное время авторская мысль не потеряла своей актуальности. Именно так, внимательно, кропотливо, мы должны читать произведения литературы, ведь книга – источник знаний.

В предложенном фрагменте автор пишет о необходимости чтения и о том, как нужно изучать произведения. Поскольку написана статья в X в., когда вместе с христианством на Русь пришла письменность, то и пишет автор о духовных книгах, т. е. о Библии. Я думаю, что советы древнего монаха нужно использовать и сейчас. Стыдно признаться, что порой читаю произведения великих писателей невнимательно, теряя драгоценные крупицы знаний и мудрости. Автор же советует не только внимательно прочитать один раз, но и вернуться трижды, чтобы вникнуть в написанное. Буду стараться!

Часто возникает вопрос: как поступить в той или иной ситуации? Жизненного опыта мало, у родителей спросить неудобно-стыдно-не хочется. Что делать в этом случае? А ответ прост: прочитай книгу! Именно книга научит, покажет на примере любимых героев, что такое хорошо и плохо, как пережить предательство, кто такой настоящий друг, что такое честь, совесть, любовь… Я всегда читаю очень внимательно, порой несколько раз перечитывая страницу, поэтому основную мысль предложенного фрагмента – призыв внимательно читать книги – полностью разделяю.

Ученикам предлагалось описать свои представления о понятии «добро». Вначале восьмиклассники давали определения следующего характера: «Добро – это отсутствие зла»; «Добро – это наличие всего самого необходимого»; «Добро – это действие, которое совершается во благо другого порой в ущерб собственной выгоде». Мы видим, что представления о понятии сформулированы слишком узко: в первом случае отсутствие зла интерпретируется как абсолютное добро, толкование дается через подбор антонима, во втором – отмечена материальная составляющая (что, несомненно, не является ошибочным, но это лишь одно из значений многозначного слова), в третьем – произведена подмена понятия (скорее подобное определение можно было отнести к слову *самопожертвование*).

На следующем этапе восьмиклассникам предлагалось обратиться к словарям, чтобы выяснить значение понятия. Данная работа расширила представления учащихся. Используя этимологические словари Г.А. Крылова, Н.М. Шанского, Л.В. Успенского, узнали, что первоначальное значение древнего корня *-доб-* – «подходящий, нужный, умный, дельный, полезный», в то время как привычное для нас значение «мягкосердечный» впервые стало использоваться в русском языке в XI в. Толковые словари В.И. Даля, С.И. Ожегова познакомили школьников с многообразием значений. После этой работы ответы восьмиклассников звучали иначе: «Добро – это этическая категория, характеризующая положительные нравственные ценности». Возвращаясь к фраг-

менту из Изборника 1076 г., ученики обращают внимание, что слово *добро* в данном контексте нужно перевести как полезно, т. е. «Полезно, братья, чтение книг каждому христианину…».

Подбирая синонимы, восьмиклассники назвали слова *отзывчивость, нравственность, благо, имущество, польза*. В качестве примеров использования слова *добро* в речи ученики привели:

1) этикетные формулы – *доброе утро, добрый день, добрый вечер, доброй ночи, доброго здоровья, добро пожаловать, будьте добры*;

2) постоянные эпитеты – *добрый молодец, добрый конь*;

3) фразеологизмы – *в добрый час; в добрый путь; по доброй воле; чего доброго; подобру-поздорову; до добра не доведет; не к добру*;

4) пословицы – *от добра добра не ищут; нет худа без добра; добрая слава дороже богатства; доброе слово и кошке приятно; добрая слава лежит, а худая бежит; чужое добро впрок нейдет; худой мир лучше доброй ссоры; от худого семени не жди доброго племени*;

5) название четвертой буквы славянской азбуки – *добро*.

В заключение ученикам предлагалось сделать вывод, что нового узнали они о слове *добро*, и написать сочинение-миниатюру в художественном, публицистическом или научном стиле. Приведем пример сочинений.

Мы так часто слышим слово *добро*, что совершенно не задумываемся о том, что оно значит. Действительно, труднее всего дать определение самым, казалось бы, обычным словам, которые мы употребляем в речи с раннего детства. Каждый знает, что такое добро, но не каждый может истолковать его одной емкой фразой. Оказывается, наши предки называли добром все, что приносит пользу: чтение книг – добро, следование заповедям – добро и т. д. Однако с течением времени наш язык меняется, приходят новые слова, уходят старые. А такие понятия, как добро, не могут устареть или исчезнуть. Они расширяются, приобретают другие значения и становятся еще более крепкими и важными.

Когда мы выражаем нашу мысль с помощью слова, мы не задумываемся о лексическом значении каждой единицы. Слова настолько привычны для нас, что мы прекрасно понимаем, о чем хотим сказать, но вот объяснить значение того или иного слова порой бывает очень нелегко. Помню, как писала сочинение о романе А.С. Пушкина «Капитанская дочка» и в заключение восхищалась Петром Гриневым, сохранившим доброе имя, преодолевшим тяжести судьбы. Что такое доброе имя? Сейчас могу сформулировать: доброе имя – честь, репутация. А в момент написания не то что не могла объяснить, просто не задумывалась об этом. Сколько же сокровищ хранит наш язык! Подумать только, такое привычное слово – *добро* – имеет тысячелетнюю историю, оно существовало до появления письменности, играло огромную роль в жизни наших предков. Как много еще предстоит узнать о нашем языке! Что ж, в добрый путь!

Такая работа способствует формированию интересной личности, мышление которой определяет особенности ее языка; по-новому позволяет взглянуть на текст, направляя его анализ не просто на фиксацию особенностей языковой системы, но и на интерпретацию этих фактов с культуроведческой точки зрения; выявляет различия современного и древнего мышления. Концепт, включенный в древнерусский текст, иллюстрирует, как воспринималось понятие нашими предками, каким изменениям подверглось слово.

Комплексная работа над словом помогает воспитать бережное, чуткое отношение к слову, раскрыть его внутренние ресурсы. Работа в рамках культуроведческого аспекта поможет сформировать не только культуроведческую, но и остальные виды компетенций.

Список литературы

1. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или Какую компетенцию мы формируем на уроках // Рус. словесность. 2003. № 1. С. 35–40.

2. Воителева Т.М. Культуроведческий подход к обучению русскому языку как способ формирования ценностных ориентаций школьников // Вестн. Моск. гос. гуманит. ун-та им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2014. № 3. С. 98–103.

3. Зимняя И.А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.

4. Новикова Т.Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка: модель регионального компонента: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007.

5. Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования (с изменениями и дополнениями): приказ Минобрнауки от 5 марта 2004 г. № 1089 // Государственный стандарт общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://base.garant.ru/6150599/ (дата обращения: 28.08.2019).

6. Пенинский И.С. Славянская хрестоматия, или избранные места из произведений древнего отечественного наречия [Электронный ресурс]. URL: https://elis.psu.ru/node/430410 (дата обращения: 28.08.2019).

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 дек. 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/ (дата обращения: 28.08.2019).

8. Шишков А.С. Славянорусский корнеслов. СПб., 2002.

9. Янченко В.Д. История в очерках о педагогах и методистах русского языка XX века: моногр. / под науч. ред. А.Д. Дейкиной. М., 2006.

* * *

1. Bystrova E.A. Celi obucheniya russkomu yazyku, ili kakuyu kompetenciyu my formiruem na urokah // Rus. slovesnost'. 2003. № 1. S. 35–40.

2. Voiteleva T.M. Kul'turovedcheskij podhod k obucheniyu russkomu yazyku kak sposob formirovaniya cennostnyh orientacij shkol'nikov // Vestn. Mosk. gos. gumanit. un-ta im. M.A. Sholohova. Filologicheskie nauki. 2014. № 3. S. 98–103.

3. Zimnyaya I.A. Kompetentnostnyj podhod: kakovo ego mesto v sisteme sovremennyh podhodov k probleme obrazovaniya? (teoretiko-metodologicheskij aspekt) // Vysshee obrazovanie segodnya. 2006. № 8. S. 20–26.

4. Novikova T.F. Kul'turologicheskij podhod k prepodavaniyu russkogo yazyka: model' regional'nogo komponenta: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2007.

5. Ob utverzhdenii federal'nogo komponenta gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya (s izmeneniyami i dopolneniyami): prikaz Minobrnauki ot 5 marta 2004 g. № 1089 // Gosudarstvennyj standart obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: http://base.garant.ru/6150599/ (data obrashcheniya: 28.08.2019).

6. Peninskij I.S. Slavyanskaya hrestomatiya, ili izbrannye mesta iz proizvedenij drevnego otechestvennogo narechiya [Elektronnyj resurs]. URL: https://elis.psu.ru/node/430410 (data obrashcheniya: 28.08.2019).

7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya: utv. prikazom M-va obrazovaniya i nauki Ros. Federacii ot 17 dek. 2010 g. № 1897 [Elektronnyj resurs] // GARANT.RU. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/ (data obrashcheniya: 28.08.2019).

8. Shishkov A.S. Slavyanorusskij korneslov. SPb., 2002.

9. Yanchenko V.D. Istoriya v ocherkah o pedagogah i metodistah russkogo yazyka XX veka: monogr. / pod nauch. red. A.D. Dejkinoj. M., 2006.

Development of culturological competence at Russian language lesson with the use of the text of the Old Russian literature

The article deals with the description of one of the methods of developing the culturological competence – the work with the Old Russian text. There is identified the purpose of the development of the culturological competence. The author suggests the system of tasks of the Old Russian text presented in the form of the complex analysis of the fragment (reading and translation into the modern Russian language, the definition of the central idea, the explanation of the lexical meaning of the word in context, the choice of synonyms and the creation of the composition about the word).

Key words: *culturological competence, diachrony, analysis, text, concept, language personality, word.*

(Статья поступила в редакцию 04.02.2020)

Е.А. БРАСЛАВСКАЯ
(Севастополь)

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

Рассматривается иноязычное образование в общеобразовательных организациях Республики Крым с позиции национальных и иностранных языков, изучаемых в школах полуострова. Выявлены положительные и отрицательные стороны развития образования в области преподавания иностранных языков. Данные, полученные в ходе исследования, могут быть использованы при модернизации иноязычного образования в общеобразовательных организациях Крыма.

Ключевые слова: *иноязычное образование, общеобразовательные организации, Республика Крым, иностранный язык, национальный язык.*

Современное общество стоит на пороге сложного этапа своего развития – глобализации, а также экономической, политической и культурной интеграции. Все эти изменения

© Браславская Е.А., 2020

обязательно находят отклик в сфере образования, причем на всех его уровнях. Данные перемены привели к тому, что на протяжении двадцати с лишним лет система образования России постоянно находится в процессе реформирования.

Следует отметить, что модернизация образования является системным явлением, где все элементы взаимосвязаны, и некоторые политические изменения могут внести серьезные корректировки. Так, всем известно, что в марте 2014 г. Россия приняла Федеральный конституционный закон № 6-ФКЗ «О принятии в Российскую Федерацию Республики Крым и образовании в составе Российской Федерации новых субъектов – Республики Крым и города федерального значения Севастополя» [13]. Данный шаг Российской Федерации повлек за собой санкции со стороны многих стран мира, что, в свою очередь, привело к тому, что на данный момент не все законы РФ (в том числе и в сфере образования) могут быть реализованы в полной мере и требуют дополнений и поправок с учетом сложившейся вокруг Крыма ситуации.

Однако неоспоримым остается тот факт, что развитие полуострова не должно идти вразрез с существующим законодательством Российской Федерации. Следовательно, Крым как отдельный субъект будет модернизировать и преобразовывать свое общее и высшее образование, исходя из вышеперечисленных процессов глобализации, экономической, политической и культурной интеграции, которые на первый план выдвигают владение иностранными языками (ИЯ) и без которых невозможно в полной мере реализовать поставленную Российской Федерацией цель – интеграцию в мировое сообщество. Таким образом, иноязычное образование становится посредником в реализации данного плана.

Следует отметить, что существует большое количество работ, посвященных проблеме становления и развития иноязычного образования в России в разные исторические периоды (М.В. Булыгина [2], М.Н. Ветчинова [3], Л.А. Дейкова [6], Е.А. Ковалева [8], А.А. Миролюбов [10] и др.). Что касается иноязычного образования в Крыму, то этим вопросом занимаются всего три исследователя: Н.Е. Селезнева [14], которая анализирует иноязычное образование в военно-учебных заведениях Крыма, Я.В. Гурина [5] и А.М. Габриелян [4], изучающие иноязычное образование на полуострове с позиции татарского языка.

Как мы видим, работ, посвященных проблемам развития иноязычного образования Крыма, совсем немного, а вопрос стоит довольно остро в свете предстоящих новшеств, таких как введение обязательного ЕГЭ по ИЯ в 2022 г.

Следовательно, целью данного исследования является анализ состояния иноязычного образования в общеобразовательных организациях Крыма. Задачи исследования заключаются в характеристике современного состояния образования в школах Крыма в области преподавания ИЯ на основе анализа нормативных документов в сфере образования РФ и Республики Крым, а также образовательных программ по дисциплине «Иностранный язык» в общеобразовательных организациях полуострова.

В соответствии с Конституцией Республики Крым (ст. 10), государственными языками на полуострове являются русский, украинский и крымско-татарский [9]. Согласно переписи населения в Крымском федеральном округе от 2014 г., 84,1% населения Республики Крым родным считают русский язык, 7,8% – крымско-татарский, 3,3% – украинский [7, с. 119]. Таким образом, хотя крымско-татарский и украинский языки считаются родными, мы видим, что совсем небольшой процент населения владеет ими, поэтому в нашем исследовании мы будем рассматривать их в качестве ИЯ и включим в анализ состояния иноязычного образования полуострова.

На сегодняшний день (2019/20 уч. г.) в Республике Крым функционируют 544 общеобразовательные организации. Согласно данным, предоставленным заместителем министра образования, науки и молодежи Республики Крым А.С. Аблятиповым, в 2019/20 уч. г. количество обучающихся, которые получают общее образование на полуострове, составляет 213 тыс. чел. Из них 6 406 чел. (3%) получают образование на крымско-татарском языке, 206 чел. (0,1%) – на украинском языке. Изучают в различных формах как предмет, факультативно и во внеурочной деятельности крымско-татарский язык – 31 190 учащихся, украинский язык – 5 621 учащийся [1, с. 115].

Согласно информации, размещенной в документе Министерства образования, науки и молодежи Республики Крым «Об обучении и изучении языков в Республике Крым (1 полугодие 2019/2020 уч. г.)», на территории полуострова насчитывается 16 общеобразовательных организаций, осуществляющих обучение на крымско-татарском языке и 1 школа – на

украинском языке. В некоторых школах с русским языком обучения есть также классы с крымско-татарским (117 классов) и с украинским (3 класса) языком обучения. Созданы условия для изучения данных языков в различных формах (как предмет, углубленно, факультативно, во внеурочной деятельности): крымско-татарский язык – 333 школы, украинский – 144. Помимо вышеупомянутых двух языков обучающиеся имеют возможность изучать другие языки: армянский (3 школы), болгарский (1), греческий (5), немецкий (1) [12].

Из приведенной статистики видно, что число обучающихся, изучающих крымско-татарский язык, значительно выше числа тех, кто изучает украинский язык. Однако, обратившись к данным переписи населения в Крымском федеральном округе от 2014 г., мы смогли понять причину данного явления. Среди крымских татар 74% ответивших считают своим родным языком крымско-татарский язык и всего 5,6% – русский язык, тогда как среди украинцев 79,7% ответивших родным языком считают русский язык и всего 20,3% – украинский [7, с. 118–119]. Следовательно, прослеживается изначальная незаинтересованность украинского населения полуострова в украинском языке как родном, и, возможно, данный факт и обуславливает низкий процент обучающихся, изучающих данный язык в Крыму.

Тем не менее, согласно опросу, проведенному исследователями Р.А. Старченко и В.В. Степановым в 2018 г., более 70% респондентов высказались за ознакомительное или стандартное изучение национальных языков, при этом желание обучать своих детей ИЯ еще больше (более 90% мнений родителей) [15, с. 231]. Следовательно, мы отмечаем высокий интерес крымского населения к изучению языков, будь то родные или иностранные языки.

Проанализировав сведения об иноязычном образовании, представленные на сайтах всех управлений образования Республики Крым, мы насчитали 8 общеобразовательных организаций с углубленным изучением языков. Из них 6 с углубленным изучением английского языка, 1 – немецкого и 1 – французского, в которых изучение языка начинается с первого класса в основном в объеме 68 часов в год, в 5–9-х классах – 102 часа и в 10–11-х классах – 204 часа в год. В то же время в общеобразовательных организациях без уклона на изучение ИЯ обучение начинается со 2-го класса в среднем в объеме 68 часов в год, в 5–9-х классах – 102 часа и в 10–11-х классах – 102 часа в год.

Следует отметить, что наше внимание привлек тот факт, что все общеобразовательные организации с углубленным изучением языков находятся исключительно в городах республиканского значения (Керчь, Симферополь, Феодосия, Ялта), т. е. в крупных городах Республики Крым, в то время как в сельской местности у обучающихся средних общеобразовательных школ отсутствует возможность изучать ИЯ на более высоком уровне, что, по нашему мнению, неприемлемо. Действительно, если сравнить с данными, представленными в переписи населения в Крымском федеральном округе от 2014 г., то мы видим, что в Республике Крым число людей из сельского населения, владеющих английским языком, в 2,5 раза меньше, чем у представителей городского населения, немецким – в два раза меньше, французским – в три раза меньше [7, с. 145–148] (см. табл. ниже).

Владение языками населением в Республике Крым

Язык	Численность лиц, владеющих соответствующим языком, чел.		
	Городское и сельское население	Городское население	Сельское население
Английский	112 871	80 350	32 521
Немецкий	20 132	13 968	6 164
Французский	5 529	4 211	1 318

В целом на 544 образовательные организации имеется всего 8 организаций с углубленным изучением языков. Мы считаем данное положение дел недопустимым, т. к. ИЯ, в частности английский, являются языками международного общения, владение которыми поможет нашей стране реализовывать внешнюю политику. Именно поэтому в Российской Федерации было принято решение об изучении второго ИЯ.

В соответствии с письмом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2018 г. № 08-1214 «Об изучении второго иностранного языка» [11], второй ИЯ включен в перечень обязательных для изучения учебных предметов. В связи с этим мы проанализировали рабочие программы всех общеобразовательных организаций Крыма и выяснили, что в 80% из них преподается немецкий или французский в качестве второго ИЯ. Данные языки обучающиеся начинают изучать с 5-го класса в сред-

нем в объеме 34 часа в год. На данный момент сложно делать еще какие-то выводы, т. к. второй ИЯ только введен в перечень обязательных дисциплин. Однако неоспоримым остается тот факт, что это огромный шаг для полуострова и его населения.

Проанализировав иноязычное образование Республики Крым с точки зрения преподавания национальных и иностранных языков, мы можем охарактеризовать его состояние на современном этапе, причем выделяя как положительные, так и отрицательные его стороны. Начнем с положительных.

1. Расширение круга изучаемых языков. На сегодняшний день мы можем наблюдать положительную динамику в количестве языков, которые преподаются в общеобразовательных организациях Крыма за счет введения второго ИЯ и родного языка. Данная тенденция ведет к расширению поликультурности и языкового плюрализма на полуострове.

2. Увеличение количества часов, выделяемых на изучение первого ИЯ, за счет введения изучения ИЯ со 2-го класса в обычных средних общеобразовательных школах и с 1-го класса в школах с углубленным изучением ИЯ.

3. Увеличение школ с преподаванием на родных языках (крымско-татарском и украинском). Данная тенденция обусловлена ориентацией правительства и населения Республики Крым на сохранение национальной идентичности полуострова.

Наряду с положительными тенденциями в иноязычном образовании Крыма существуют и отрицательные:

1. Небольшое количество общеобразовательных организаций с углубленным изучением языков. В Крыму всего 8 образовательных организаций с углубленным изучением языков из 544 имеющихся.

2. Локализация общеобразовательных организаций с углубленным изучением языков исключительно в крупных городах Республики Крым. Это лишает возможности сельское население полуострова изучать языки на более высоком уровне.

3. Небольшое количество общеобразовательных организаций с преподаванием на украинском языке. Это впоследствии может привести к полной потере возможности населения Крыма изучать данный язык.

Изучив состояние иноязычного образования в общеобразовательных организациях Республики Крым и охарактеризовав его развитие на современном этапе, мы пришли к следующим выводам.

1. Иноязычное образование Республики Крым претерпевает серьезные изменения в связи с введением таких учебных дисциплин, как «Родной язык» и «Второй иностранный язык».

2. Наряду с положительными изменениями в иноязычном образовании полуострова можно также наблюдать и ряд отрицательных, которые необходимо скорректировать как можно быстрее, чтобы устранить образовавшийся дисбаланс в преподавании национальных и иностранных языков.

Список литературы

1. Аблятипов А.С. Республика Крым: образование на родных языках // Международная жизнь. 2019. № 12. С. 110–117.

2. Булыгина М.В. Становление регионального языкового образования в России (на материале школьной системы Южного Зауралья) 1760-е гг. – конец 1920-х гг.: моногр. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2010.

3. Ветчинова М.Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века: автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 2009.

4. Габриелян А.М. Языковая политика в сфере среднего и высшего образования Крыма // Таврический научный обозреватель. 2017. № 9(26). С. 64–76.

5. Гурина Я.В. Особенности организации иноязычного образования в Крыму в условиях поликультурного пространства // Непрерывное образование. 2016. № 4(18). С. 37–40.

6. Дейкова Л.А. Становление и развитие иноязычного лингвистического образования в вузах России (историко-теоретический аспект): автореф. дис. … канд. пед. наук. Ульяновск, 2011.

7. Итоги переписи населения в Крымском федеральном округе / Федеральная служба государственной статистики. М.: Статистика России, 2015.

8. Ковалева Е.А. Становление и развитие иноязычного образования в отечественной гимназии XIX – начала XX вв.: автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2012.

9. Конституция Республики Крым [Электронный ресурс]. URL: https://rk.gov.ru/ru/structure/39 (дата обращения: 01.02.2020).

10. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: Ступени: Инфра-М, 2002.

11. Об изучении второго иностранного языка [Электронный ресурс]: письмо М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 мая 2018 г. № 08-1214. URL: http://base.garant.ru/71995074/#friends (дата обращения: 01.02.2020).

12. Об обучении и изучении языков в Республике Крым (1 полугодие 2019/2020 учебного года)

[Электронный ресурс]. URL: https://monm.rk.gov.ru/ru/structure/210 (дата обращения: 01.02.2020).

13. О принятии в Российскую Федерацию Республики Крым и образовании в составе Российской Федерации новых субъектов – Республики Крым и города федерального значения Севастополя [Электронный ресурс]: федер. конституц. закон от 21 марта 2014 г. № 6-ФКЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_160618/ (дата обращения: 01.02.2020).

14. Селезнева Н.Е. Тенденции модернизации иноязычного образования в военно-учебных заведениях // Проблемы современного педагогического образования. Ялта, 2017. С. 228–234.

15. Старченко Р.А., Степанов В.В. Этнокультурное образование и языковая интеграция в Крыму // Позитивный опыт регулирования этносоциальных и этнокультурных процессов в регионах Российской Федерации: материалы III Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию первого этносоциологического исследования в СССР. Казань, 6–7 сентября 2018 г. / под ред. Г.Ф. Габдрахмановой, Г.И. Макаровой, Л.В. Сагитовой. Казань: Ин-т истории им. Марджани АН РТ, 2018. С. 228–233.

* * *

1. Ablyatipov A.S. Respublika Krym: obrazovanie na rodnyh yazykah // Mezhdunarodnaya zhizn'. 2019. № 12. S. 110–117.

2. Bulygina M.V. Stanovlenie regional'nogo yazykovogo obrazovaniya v Rossii (na materiale shkol'noj sistemy Yuzhnogo Zaural'ya) 1760-e gg. – konec 1920-h gg.: monogr. Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 2010.

3. Vetchinova M.N. Teoriya i praktika inoyazychnogo obrazovaniya v otechestvennoj pedagogike vtoroj poloviny XIX – nachala XX veka: avtoref. dis. … d-ra ped. nauk. M., 2009.

4. Gabrielyan A.M. Yazykovaya politika v sfere srednego i vysshego obrazovaniya Kryma // Tavricheskij nauchnyj obozrevatel'. 2017. № 9(26). S. 64–76.

5. Gurina Ya.V. Osobennosti organizacii inoyazychnogo obrazovaniya v Krymu v usloviyah polikul'turnogo prostranstva // Nepreryvnoe obrazovanie. 2016. № 4(18). S. 37–40.

6. Dejkova L.A. Stanovlenie i razvitie inoyazychnogo lingvisticheskogo obrazovaniya v vuzah Rossii (istoriko-teoreticheskij aspekt): avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Ul'yanovsk, 2011.

7. Itogi perepisi naseleniya v Krymskom federal'nom okruge / Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki. M.: Statistika Rossii, 2015.

8. Kovaleva E.A. Stanovlenie i razvitie inoyazychnogo obrazovaniya v otechestvennoj gimnazii XIX – nachala XX vv.: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. M., 2012.

9. Konstituciya Respubliki Krym [Elektronnyj resurs]. URL: https://rk.gov.ru/ru/structure/39 (data obrashcheniya: 01.02.2020).

10. Mirolyubov A.A. Istoriya otechestvennoj metodiki obucheniya inostrannym yazykam. M.: Stupeni: Infra-M, 2002.

11. Ob izuchenii vtorogo inostrannogo yazyka [Elektronnyj resurs]: pis'mo M-va obrazovaniya i nauki Ros. Federacii ot 17 maya 2018 g. № 08-1214. URL: http://base.garant.ru/71995074/#friends (data obrashcheniya: 01.02.2020).

12. Ob obuchenii i izuchenii yazykov v Respublike Krym (1 polugodie 2019/2020 uchebnogo goda) [Elektronnyj resurs]. URL: https://monm.rk.gov.ru/ru/structure/210 (data obrashcheniya: 01.02.2020).

13. O prinyatii v Rossijskuyu Federaciyu Respubliki Krym i obrazovanii v sostave Rossijskoj Federacii novyh sub»ektov – Respubliki Krym i goroda federal'nogo znacheniya Sevastopolya [Elektronnyj resurs]: feder. konstituc. zakon ot 21 marta 2014 g. № 6-FKZ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_160618/ (data obrashcheniya: 01.02.2020).

14. Selezneva N.E. Tendencii modernizacii inoyazychnogo obrazovaniya v voenno-uchebnyh zavedeniyah // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Yalta, 2017. S. 228–234.

15. Starchenko R.A., Stepanov V.V. Etnokul'turnoe obrazovanie i yazykovaya integraciya v Krymu // Pozitivnyj opyt regulirovaniya etnosocial'nyh i etnokul'turnyh processov v regionah Rossijskoj Federacii: materialy III Vseros. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 50-letiyu pervogo etnosociologicheskogo issledovaniya v SSSR. Kazan', 6–7 sentyabrya 2018 g. / pod red. G.F. Gabdrahmanovoj, G.I. Makarovoj, L.V. Sagitovoj. Kazan': Institut istorii im. Mardzhani AN RT, 2018. S. 228–233.

Position of foreign language education in the general educational institutions in the Republic of Crimea

The article deals with the foreign language education in the general educational institutions of the Republic of Crimea from the position of national and foreign languages studied at the schools of the half island. There are revealed the positive and negative sides of the education development in the sphere of teaching foreign languages. The results of the research can be used during the modernization of the foreign language education in the general educational institutions of the Republic of Crimea.

Key words: *foreign language education, institutions of general education, Republic of Crimea, foreign language, national language.*

(Статья поступила в редакцию 03.02.2020)

А.О. БАЛУЕВА
(Москва)

РУССКИЕ ОПИСАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДИКАТЫ С ГЛАГОЛАМИ ДВИЖЕНИЯ В ЗЕРКАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Анализируется функционирование описательных предикатов с глаголами движения, представлено их системное лингводидактическое описание в русском и английском языках в сопоставительном аспекте. Перечисляются трудности, с которыми могут столкнуться инофоны при изучении русских описательных предикатов с глаголами движения, даются рекомендации по снятию этих трудностей.

Ключевые слова: *описательные предикаты, глаголы движения, русский язык как иностранный, инофоны, сопоставительный метод.*

Предмет данного исследования – описательные предикаты (далее – ОП) с глаголами движения. ОП – устойчивые глагольно-именные сочетания, которые состоят обычно из двух слов и имеют однословный глагольный коррелят, например: *проводить исследования – исследовать*. На семантическом уровне ОП представляют собой одну концептуальную единицу. ОП состоят из именной и глагольной частей. Именные части являются семантическим центром ОП, например *работа*. Глагольный компонент в ОП теряет свою семантику: *вести работу – работать* [9].

Считается, что ОП являются языковыми универсалиями [3]. Их наличие можно обнаружить во многих языках мира, в том числе в английском. Несмотря на свою универсальность, ОП в русском языке имеют свою особую синтаксическую и семантическую структуры, не всегда похожие на структуры английских ОП. Их перевод на родной язык инофона может не совпадать со значением в русском языке [1].

ОП представляют собой стилистически маркированные элементы, употребляемые в языке художественной литературы, в текстах научного, официально-делового стилей [5]. Обучение русскому как иностранному (РКИ) является в основном профессионально ориентированным [2]. Инофоны изучают язык, чтобы впоследствии получить образование в высших учебных заведениях на русском языке. Поэтому исследуемая тема, безусловно, актуальна.

Цель работы – изучить ОП с глаголами движения с точки зрения лингводидактики. В работе используется метод сопоставительного анализа, т. к. с его помощью можно предупредить и исправить ошибки инофонов при употреблении русских ОП с глаголами движения.

В русском языке глаголами движения называется ограниченная лексико-семантическая группа бесприставочных глаголов, обозначающих способы перемещения в пространстве, а также приставочные глаголы, образованные от них. В данную группу принято включать лишь те глаголы, которые объединены попарно и образуют противопоставление типа *идти – ходить, ехать – ездить, бежать – бегать* [8]. Существует 18 пар глаголов движения. Глаголы, обозначающие однонаправленное движение, называются глаголами группы *идти*. К глаголам группы *ходить* относят те, которые обозначают неоднонаправленное движение. В составе ОП глаголы движения употребляются во вторичной семантической функции, т. е. в переносном значении.

Употребление глаголов движения во вторичной семантической функции в разных языках имеет свои особенности. Это приводит к появлению «отрицательного» языкового материала, вызванного интерференцией и спецификой национальной языковой картины мира [7]. Приведем примеры. В английском языке дождь или снег *падает*, а не *идет*, как в русском: *snow is falling* (калька: *снег падает*), *rain is falling* (калька: *дождь падает*). Дело в том, что в большинстве случаев бесприставочные глаголы движения во вторичной семантической функции не образуют пару. Учет этого фактора предупредит возможные ошибки типа **река, время, дорога, тропинка бегает*, **слезы, облака, часы бегают*. Трудность для инофонов представляет также использование фразеологических единиц с глаголами движения в переносном значении, например с глаголом *идти: слух идет,* а не *ходит*.

В английском языке есть два основных бесприставочных глагола, обозначающих движение, – *to go* и *to come*. Они называются verbs of motion. Глагол *to go* является наиболее часто употребляемым (см. табл. 1). В русском языке глаголы движения обретают новое значение и категорию благодаря приставкам, в английском языке для этого существуют синонимичные глаголы, обозначающие конкретный вид движения, например: *выйти – to go out, войти – go in* [6].

© Балуева А.О., 2020

Таблица 1

Словосочетания с глаголами движения в русском языке и их английские соответствия

Русский язык	Английский язык
Идти *пешком*	***Go*** *on a foot или walk*
Ходить *пешком*	***Go*** *on a foot или walk*
Ехать *на автобусе*	***Go*** *by bus*
Ездить *на автобусе*	***Go*** *by bus*
Лететь *в Москву*	***Go*** *to Moscow* (реже ***fly*** *to Moscow*)
Летать *в Москву*	***Go*** *to Moscow* (реже ***fly*** *to Moscow*)

Таким образом, лексико-семантическая группа (ЛСГ) глаголов движения в английском языке гораздо меньше по сравнению с русской. Значительное количество (18 пар) глаголов движения в русском языке – одна из ярких особенностей национальной языковой картины мира.

В русском языке широко распространены ОП с глаголом движения *носить*, например: ***носить*** *имя – именоваться,* ***носить*** *характер – характеризоваться,* ***носить*** *титул – титуловаться*. В английском языке названным выше русским ОП соответствуют ОП с глаголом движения *to bear: to* ***bear*** *a name – name (****носить*** *имя – именоваться), to* ***bear*** *a character – characterize (****носить*** *характер – характеризоваться), to* ***bear*** *a title – title (****носить*** *титул – титуловаться)* (см. табл. 2).

Таблица 2

Русские и английские ОП с глаголом *носить / to bear*

Русские ОП с глаголом движения *носить*	**Английские ОП с глаголом движения *to bear***
Носить ***имя***	***To*** *bear* ***a name***
Носить ***характер***	***To*** *bear* ***a character***
Носить ***титул***	***To*** *bear* ***a title***

Языковой материал показал, что не всегда для русских ОП с глаголами движения существуют двусловные и однословные эквиваленты в английском языке. Результаты сопоставительного анализа ОП с глаголом движения *вести* и их аналогов в русском и английском языках позволяют сделать вывод о том, что в английском языке наблюдается больше случаев замены двусловной конструкции на однословную: ***вести*** *наблюдения – to monitor, to observe;* ***вести*** *трансляцию – to broadcast;* ***вести*** *хозяйство – to farm;* ***вести*** *записи – to record;* ***вести*** *урок – to teach;* ***вести*** *разведку – to explore for;* ***вести*** *переговоры – to negotiate;* ***вести*** *борьбу – to combat;* ***вести*** *блог – to blog,* ***вести*** *речь – to talk;* ***вести*** *мониторинг – to monitor;* ***вести*** *репортаж – to report.*

Для русских ОП с глаголом движения *идти* можно выделить следующую структурную модель: «*идти* + *в* + В. П.» (например: ***идти*** *в обход,* ***идти*** *в атаку,* ***идти*** *в наступление*). Эти конструкции можно заменить однословными эквивалентами *обходить, атаковать, наступать* соответственно. В английском языке данные ОП с глаголами движения сохраняют свою двусловную структуру в двух конструкциях: ***идти*** *в наступление –* ***go*** *on the offensive,* ***идти*** *в обход –* ***go*** *the round of.* ОП *идти в атаку* в английском языке передается однословной конструкцией – *to attack* (см. табл. 3).

Таблица 3

Русские ОП с глаголами движения и их английские эквиваленты

Русские ОП и их аналоги с глаголами движения	**Английские однословные эквиваленты**	**Английские двусловные эквиваленты**
Вести ***наблюдения***	***To monitor, to observe***	–
Идти ***в атаку***	***To attack***	–
Вести ***трансляцию***	***To broadcast***	–
Вести ***хозяйство***	***To farm***	–
Вести ***записи***	***To record***	–
Вести ***урок***	***To teach***	–
Вести ***разведку***	***To explore for***	–
Вести ***переговоры***	***To negotiate***	–
Вести ***борьбу***	***To combat***	–
Вести ***блог***	***To blog***	–
Вести ***речь***	***To talk***	–
Вести ***мониторинг***	***To monitor***	–
Вести ***репортаж***	***To report***	–
Идти ***в обход***	–	*Go* ***the round of***
Идти ***в наступление***	–	*Go* ***on the offensive***

Языковой материал показал, что имеются случаи, когда синтаксическая и семантическая структура английских ОП схожа со структурной моделью «V+ *к* + Д. П.»: *работа* ***идет к***

завершению *– work* ***is nearing completion***. Результаты сопоставительного анализа позволяют сделать вывод о том, что русским ОП с глаголом движения *идти* в английском языке соответствуют конструкции с глаголом *to be* в настоящем длительном времени (Present Continuous Tense: is + Ving). Приведем примеры: ***идет*** *трансляция – it is broadcasting,* ***идет*** *загрузка – it is downloading,* ***идет*** *завершение – it is completing*.

Далее представим лингвометодический материал, призванный облегчить трудности, которые могут возникнуть у англоговорящих учащихся при изучении русских ОП с глаголами движения. ОП образуют синтаксические структуры двух уровней: словосочетание (в узком понимании) с именной словоформой в косвенном падеже, где именной компонент занимает обычно синтаксически зависимую позицию формального дополнения (ОП-1), и подлежащно-сказуемостную пару, где именной компонент занимает позицию подлежащего (ОП-2) [4]. Инофоны могут делать ошибки, связанные с выбором глагола из пары, поэтому следует отметить, что из всех глаголов движения в структурах ОП-1 и ОП-2 могут выступать только следующие глаголы: *идти, вести, нести, носить*. Наиболее частотными в непредикативных конструкциях ОП-1 являются глаголы *вести* и *нести*, реже – *идти* и *носить*. В предикативных конструкциях ОП-2 из глаголов движения активно выступает только *идти*.

Как было сказано выше, ОП состоят из глагольного и именного компонентов. Важно отметить, что форма числа именного компонента может влиять на значение ОП. Приведем примеры: *вести запись* (записывать видео, аудио, вносить кого-то в список) – *вести записи* (записывать информацию в тетрадь, компьютер с целью учета), *вести наблюдение* (видеонаблюдение объекта для охраны, наблюдение в засаде, с целью атаки) – *вести наблюдения* (в ходе эксперимента, исследования для получения каких-либо научных результатов).

В процессе исследования кроме ОП рассматривались конструкции типа *водить за нос, носить на руках, нести чушь, идет речь, идет дождь* и т. д. [1]. Эти сочетания являются устойчивыми. Считаем нужным обратить на них внимание иностранных учащихся с целью предупреждения ошибок. Можно предположить, что существующие на сегодняшний день ОП сформировались как фрагмент в языке на основе уже существующих фразеологических единиц с глаголами движения (*идет дождь, идет град* и др.) и на основе устойчивых словосочетаний (*ходить вокруг да около, идти босиком, идти навстречу, идти напролом, лезть на рожон, лезть в душу* и др.). В английском языке тоже есть подобные устойчивые словосочетания, например *years go by (годы летят)*.

Таким образом, в результате исследования были выявлены закономерности образования ОП с глаголами движения, обусловленные особенностями устройства английского и русского языков. Корректное использование ОП позволит иностранцам, с одной стороны, сделать речь более образной и эмоциональной, с другой – точно и однозначно выразить мысли и идеи. Лингвометодический материал может быть использован на уроках русского языка как иностранного с англоговорящими учащимися на продвинутом этапе обучения.

Список литературы

1. Балуева А.О. Русские глаголы движения во вторичной семантической функции в составе описательных предикатов: лингводидактический аспект // И.А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика: материалы Междунар. конф. (VI Бодуэновские чтения). Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. Т. 2. С. 24–28.

2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие для преподавателей и студентов. М.: РУДН, 2007.

3. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка. М.: УРСС, 2017.

4. Всеволодова М.В., Кузьменкова В.А. Описательные предикаты как фрагмент русской синтаксической системы // Вестн. Моск. ун-та им. М.В. Ломоносова. Сер. 9: Филология, 2003. № 5. С. 7–29.

5. Кузьменкова В.А., Лариохина Н.М. Описательные предикаты в профессионально ориентированном обучении РКИ // Русский язык за рубежом. 2005. № 1-2. С. 52–59.

6. Майсак Т.А. Совпадение результатов грамматикализации при различии источников (на материале глаголов движения) // Труды Международного семинара «Диалог '98» по компьютерной лингвистике и ее приложениям. Казань, 1998. Т. 1. С. 356–368.

7. Панков Ф.И. Функционально-коммуникативная грамматика и русская языковая картина мира // Мир русского слова. 2013. № 2. С. 72–80.

8. Юдина Л.П. Идти или ходить: глаголы движения в русском языке. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.

9. Pankov Fedor. Descriptive predicates: between grammar and phraseology (based on the material of the Russian language) // Fraseologia e paremiologia, roba da matti! IV Congresso Internazionale di fraseologia e paremiologia. Bucarest, 27–29 settembre. Romania: Romania, 2017. P. 54–56.

* * *

1. Balueva A.O. Russkie glagoly dvizheniya vo vtorichnoj semanticheskoj funkcii v sostave opisatel'nyh predikatov: lingvodidakticheskij aspekt // I.A. Boduen de Kurtene i mirovaya lingvistika: materialy Mezhdunar. konf. (VI Boduenovskie chteniya). Kazan': Izd-vo Kazan. un-ta, 2017. T. 2. S. 24–28.

2. Balyhina T.M. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo): ucheb. posobie dlya prepodavatelej i studentov. M.: RUDN, 2007.

3. Vsevolodova M.V. Teoriya funkcional'no-kommunikativnogo sintaksisa: fragment fundamental'noj prikladnoj (pedagogicheskoj) modeli yazyka. M.: URSS, 2017.

4. Vsevolodova M.V., Kuz'menkova V.A. Opisatel'nye predikaty kak fragment russkoj sintaksicheskoj sistemy // Vestn. Mosk. un-ta im. M.V. Lomonosova. Ser. 9: Filologiya, 2003. № 5. S. 7–29.

5. Kuz'menkova V.A., Lariohina N.M. Opisatel'nye predikaty v professional'no orientirovannom obuchenii RKI // Russkij yazyk za rubezhom. 2005. № 1-2. S. 52–59.

6. Majsak T.A. Sovpadenie rezul'tatov grammatikalizacii pri razlichii istochnikov (na materiale glagolov dvizheniya) // Trudy Mezhdunarodnogo seminara «Dialog '98» po komp'yuternoj lingvistike i ee prilozheniyam. Kazan', 1998. T. 1. S. 356–368.

7. Pankov F.I. Funkcional'no-kommunikativnaya grammatika i russkaya yazykovaya kartina mira // Mir russkogo slova. 2013. № 2. S. 72–80.

8. Yudina L.P. Idti ili hodit': glagoly dvizheniya v russkom yazyke. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1985.

Russian descriptive predicates with movement verbs in the mirror of english language: linguodidactic aspect

The article deals with the analysis of the functioning of the descriptive predicates with the movement verbs. There is suggested their system linguodidactic description in Russian and English languages in the comparative aspect. There are enumerated the difficulties that the foreign students can face while learning the Russian descriptive predicates with the movement verbs. The author gives the recommendations of solving the difficulties.

Key words: *descriptive predicates, movement verbs, russian as a foreign language, foreign students, comparative method.*

(Статья поступила в редакцию 03.02.2020)

Н.А. ГУБЕРНАТОРОВА, С.Н. КАШТАНОВА
(Нижний Новгород)

ВЛИЯНИЕ СЛОЖНЫХ ВИДОВ ВОСПРИЯТИЯ НА ПРОЦЕССЫ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Актуализируется проблема влияния сложных видов восприятия на процессы письма и чтения у младших школьников с задержкой психического развития. Характеризуются особенности письма и чтения, возникающие за счет недостатков развития этих психических функций.

Ключевые слова: *сложные виды восприятия, чтение, письмо, задержка психического развития, трудности письма.*

Одной из самых распространенных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, по данным специальной психологии, являются дети с задержкой психического развития (далее ЗПР) [5], которые имеют отставание в развитии различных видов психических функций, в том числе и восприятия. При ЗПР нарушена интегративная деятельность коры головного мозга, больших полушарий и, как следствие, раскоординирована работа различных анализаторных систем – слуха, зрения, двигательной системы, что ведет к нарушению системных механизмов восприятия. Восприятие играет важную роль в жизни человека, в его трудовой и познавательной деятельности, составляет основу ориентировки в окружающей действительности.

Нарушение перцептивной сферы ограничивает получение информации из внешнего мира, обедняет социальный опыт ребенка, что приводит к трудностям адаптации в социуме. В младшем дошкольном возрасте восприятие выступает в качестве преобладающего процесса, обеспечивающего накопление перцептивного опыта и сенсорных эталонов, формируется межанализаторное взаимодействие.

К моменту поступления ребенка в школу процесс восприятия усложняется. Усвоение навыков письма и чтения требует высокого уровня взаимодействия сенсорных систем, построения связей между единицами полученной единовременно информации и мгновенного процесса сличения ранее полученных от-

© Губернаторова Н.А., Каштанова С.Н., 2020

печатков с вновь поступающей информацией, что обеспечивается более сложными видами восприятия – восприятия пространства, времени и движения.

Разработкой проблемы нарушений восприятия у детей с ЗПР занимались Т.А. Власова [3] , В.И. Лубовский [7], Л.И. Переслени [8] и др., однако научные труды ученых в большей степени посвящены изучению конкретных модальностей восприятия у детей младшего и старшего дошкольного возраста. Проблема изучения сложных видов восприятия у детей ЗПР оказывается малоизученной применительно к младшему школьному возрасту в части взаимосвязи с формируемыми в этот период навыками чтения и письма.

Психофизиологическая структура навыка письма включает в себя ряд специфических операций, физиологической основой которых являются ощущения различных модальностей. При этом анализ звукового состава слова осуществляется за счет слухового восприятия, обеспечивающего процесс восприятия звуковых сигналов. Определение последовательности звуков в слове осуществляется через фонематическое восприятие и восприятие времени, позволяющего устанавливать правильную последовательность звуков в слове. Уточнение фонем представляет собой процесс сличения воспринимаемого звукового стимула с уже имеющимися перцептивными следами, подкрепляемыми артикуляционными образами звука.

Следующим этапом является перевод фонем – слышимых звуков – в графемы, т. е. зрительные схемы графических знаков с учетом пространственного расположения их элементов, обеспечиваемый работой зрительного, двигательного и вестибулярного анализаторов – пространственного восприятия. Последний этап – «перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи, осуществляется зрительной и двигательной системой – восприятием движения. Таким образом, можно наблюдать сложный пошаговый процесс взаимодействия разных видов анализаторов, осуществляющих работу сложных видов восприятия в процессе осуществления акта письма. Основными в этом процессе являются восприятие пространства и движения.

О.В. Защиринская [4], изучая пространственно-временные отношения как основу навыков письма у детей с ЗПР, отмечает, что большинство обучающихся при выполнении заданий на изучение пространственного восприятия допускали метрические и координатные ошибки, проявляющиеся в нарушении стыковки линий копируемых знаков и предметов. Л.И. Переслени характеризует пространственное восприятие как сложное взаимодействие зрения, двигательного анализатора и осязания, отмечая, что это взаимодействие складывается у детей с ЗПР с запаздыванием и долгое время оказывается неполноценным, что приводит к затруднениям при различении элементов в обучении чтению и письму [8].

Значимость сложных видов восприятия в процессе письма и чтения также отмечает Л.С. Цветкова [10]. Анализируя нейропсихологические предпосылки письма в качестве одного из необходимых компонентов, автор выделяет формирование (или сохранность) разных видов восприятия, ощущений, знаний и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений. Особенности построения двигательных актов и восприятия движения во время письма оценивал Н.А. Берштейн [1]. Он характеризовал письмо как сложный процесс, в котором участвуют все уровни построения движений, при этом осознанно человек контролирует только основной высший уровень. Особенности пространственного восприятия, такие как фрагментарность и недифференцированность, в процессе обучения письму на начальных этапах изучения графического образа букв способствуют тому, что ребенок изначально из-за особенностей восприятия выстраивает неправильную двигательную программу написания той или иной буквы, что приводит к нарушениям воспроизведения и соединения букв. Отмечается также факт того, что у детей с ЗПР не сформированы как уровень синергий и нижний подуровень пространственного поля, так и более высокие уровни управления движениями – предметный и пространственный, что снижает качество и точность организации движений в пространстве [2].

Проанализированные теоретические положения стали основанием экспериментального изучения особенностей сложных видов в процессе письма и чтения у младших школьников с ЗПР, которое проводилось на базе МАОУ «Школа 176» Нижнего Новгорода и ГКОУ «Нижегородская школа-интернат № 10» Нижнего Новгорода. Для получения сравнительных данных исследование проводилось с второклассниками, имеющими задержку психического развития, а также обучающимися с нормативным психическим развитием. Всего в эксперименте приняли участие 80 обучающихся вторых классов.

На этапе экспериментального изучения особенностей сложных видов восприятия у младших школьников мы исходили из убеждения о том, что развитие восприятия пространства и движения у детей с ЗПР происходит медленнее, чем у сверстников с нормативным психическим развитием и приводит к трудностям усвоения навыка письма и чтения. Для изучения сложных видов восприятия в процессе письма и чтения были использованы материалы А.В. Семенович [9] и анализ продуктов деятельности обучающихся. Были определены несколько блоков диагностического исследования. Первый блок предполагал комплексную оценку письма и чтения обучающихся. В качестве диагностических материалов рассматривались зрительные диктанты, а также проверялась техника чтения. В процессе подготовки исследования были выделены показатели и критерии оценки работ. Анализ результатов показал, что в письменных работах обучающихся с ЗПР были отмечены дисграфические ошибки оптического (8%) и кинетического (12%) характера.

Метрические особенности проявлялись и в особенностях почерка, и в расположении слов на листе относительно строки – письмо над строкой (10%) или смещение отдельных букв или целых слов под строку (6%) и расположение слов относительно друг друга, широкие интервалы между словами (13%) или слишком узкие (17%), создающие эффект слитного написания слов, что является следствием недостаточности пространственного восприятия. Особенности соединения букв у обучающихся экспериментальной группы заключаются в слитном соединении букв и опускании соединительных элементов. Можно также отметить, что второклассники с ЗПР в 88% случаев используют только нижние соединения между буквами. При оценивании графической правильности написания букв было выделено, что в 20% письменных работ обнаруживаются специфические вариации написания букв, что проявляется в следующих особенностях:

– неправильном воспроизведении последовательности элементов буквы при сохранении внешнего сходства с эталоном *(к, ф, ю)* – 17%;

– неправильном воспроизведении последовательности элементов буквы при нарушениях внешнего сходства *(п, а, о)* – 10%;

– усечении элемента буквы *(а, щ, ъ, м, и, я)* – 25%.

Подобные вариации элементов при написании письменных букв говорят о неправильном построении двигательной программы написания букв вследствие недостаточности пространственного восприятия.

Среди особенностей почерка второклассников с ЗПР можно отметить отсутствие наклона букв (45%), наличие смешанного наклона (20%), искажение размера букв по высоте и ширине (17%), нарушение положения букв относительно строки (25%). Было также отмечено, что 17% письменных работ были написаны через строчку, а не сплошным текстом, на тетрадном листе, что говорит об особенностях восприятия тетрадного поля.

Характеризуя технику чтения обучающихся с ЗПР, можно отметить такие общие особенности, как медленный темп чтения, монотонность, нарушение паузации и множественные ошибки различного характера. Дети не учитывают границ предложения, не исправляют, совершив ошибку. В большинстве случаев не способны рассказать, о чем был прочитанный текст. Темп чтения обучающихся экспериментальной группы в 60% составляет 24–34 слова в минуту, что соответствует оценке удовлетворительно, в 18% – менее 24 слов, что является неудовлетворительным результатом. И только у 22% обучающихся показатель скорости чтения оценивается на отметку «хорошо».

Преобладающим способом чтения является побуквенно-слоговой (68%), характеризующийся тем, что обучающиеся пропускают слоги в словах сложной звуко-слоговой структуры, переставляют местами буквы, производят замены форм слов на более простые, не замечая искажения смысла. Школьники не обращают внимания на изменение смысла фразы при перескакивании через слово или строку. Отдельно можно выделить факт того, что в процессе чтения более 90% ошибок совершающихся детьми с ЗПР не исправляется. Среди ошибок в процессе чтения можно выделить следующие:

– пропуск согласных букв в слогах со стечением в середине или конце слова (25%);

– опускание окончаний слов (15%);

– пропуск слогов или перестановка слогов местами (17%);

– изменение грамматической формы слова (10%);

– замены слов, отличающихся одной буквой (12%);

– зеркальное чтение местоимений и / или односложных слов (12%);

– специфическое прочтение букв, чтение *ы* как *о*, *н* – как *п*, *к* – как *л*.

Данные характеристики обусловлены особенностями пространственного анализа и го-

ворят о низком уровне его развития в целом. Для оценки полноты картины были составлены задания, позволяющие на материале чтения и письма оценить состояние восприятия пространства и движения у младших школьников с ЗПР. Первое задание основано на нейропсихологической пробе «Зеркальные буквы» А.В. Семенович [6] и предполагает определение обучающимися правильного графического образа печатной буквы.

Как показало исследование, 80% обучающихся с ЗПР допустили ошибки при выполнении задания. Среди печатных гласных букв неправильно выделялись буквы *Я, И, Э, У*. Среди согласных – *В, Б, С, К, З, Р*. При этом в каждой работе обучающиеся совершали не более 4 ошибок. Наиболее часто встречающаяся вариация ошибок – *Я, З, И, Э, В*. Это говорит о том, что данные буквы являются наиболее сложными для пространственного восприятия. Среди второклассников с ЗПР были обучающиеся, не справившиеся с заданием: не выделившие более трех букв (6%) и выделившие все буквы (4%), что говорит о недифференцированности графического образа буквы или его несформированности. Исходя из этого, можно сделать вывод, что у обучающихся с ЗПР существуют трудности пространственного восприятия печатных букв – как гласных, так и согласных. При отслеживании последовательности выполнения задания в целях определения наиболее трудных для восприятия букв было отмечено, что самыми устойчивыми для восприятия являются буквы *П, М, Ф*, в то время, как графические образы букв *Я, Э, И, С* вызывают наибольшие трудности. Это обусловлено особенностями развития тактильно-кинестетического и вестибулярного анализаторов у детей с ЗПР, а также тем, что буквы, вызывающие трудности, имеют вариации в пространственном расположении.

Второе задание было аналогично первому, за исключением использования рукописных букв в качестве материалов задания. В процессе анализа рукописных букв внимание обращалось на такие показатели, как нарушение наклона букв при письме и пространственного расположения буквы. Анализируя результаты выполненного задания, можно сделать вывод о том, что второклассники с ЗПР не считают показатель наклона существенным фактором при письме, что частично обусловлено отсутствием наклона при письме у 45% детей в письменных работах.

Выделение правильных букв и пропуск неправильных говорит о трудностях восприятия направления движения руки, а также в 8% является следствием леворукости обучающихся. У 56% школьников с ЗПР были зарегистрированы ошибки при выделении зеркальных букв, что говорит о недифференцированности зрительных образов букв . Чаще всего обучающиеся пропускали неправильные строчные буквы *(е, з, ю, к, с)*, реже пропуская заглавные *(С, Э, Б)*. Данные ошибки пересекаются с трудностями пространственной дифференциации печатных букв и говорят о недостаточном уровне закрепленности образа буквы в пространстве листа.

Третье задание было направлено на изучение умения выделять зрительный образ буквы, представленный в неправильном пространственном расположении. Школьникам предлагалось рассмотреть внимательно рисунок, на котором спрятались буквы, найти их и выписать в строчку под рисунком. По результатам выполнения задания обучающихся с ЗПР условно можно разделить на три группы, пропустивших:

– не более 4 букв (48%);
– не более 7 букв (26%);
– 7–10 букв в разных областях рисунка (15%).

Среди ошибок, которые допускают обучающиеся с ЗПР, были выделены пропуск букв, имеющих общий вертикальный элемент на стыке *(ЛК, ПБ)*. Обучающиеся в 80% пропускали оба сочетания букв, что свидетельствует о трудностях зрительного анализа графем и фрагментарности зрительного восприятия. Особым отличием, характеризующим второклассников с ЗПР, стало придумывание букв, отсутствующих на рисунке. Так, в 20% работ школьников были обнаружены буквы *Ж, О, У, Ъ*. Часть из этих букв присутствовала на рисунке в зеркальном варианте *(Ъ)*. При анализе причин пропуска букв было отмечено, что дети правильно выписывали буквы на рисунке, расположенные в средней части в горизонтальной проекции *(М, С, К)*, но не находили их, если они были спрятаны среди букв вертикальной проекции *(Б – Ь)*.

Четвертое задание предполагало включенный анализ продуктов деятельности. Обучающимся предлагалось списывание рукописного текста с целью оценки состояния графомоторных навыков, двигательной программы письма и особенностей зрительного восприятия. В процессе выполнения задания отслеживался процесс работы и оценивался результат.

При характеристике ошибок в написании букв и их сочетаний у второклассников с ЗПР

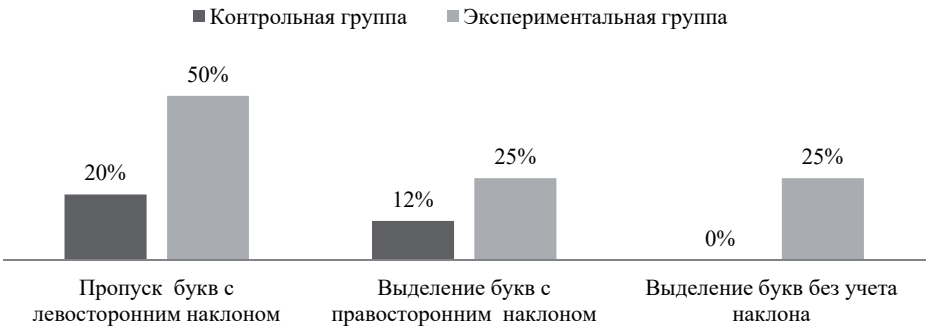


Рис. 1. Сравнительная диаграмма оценки характера ошибок, допускаемых при выполнении задания на пространственную дифференциацию печатных букв на листе у обучающихся с ЗПР и с нормативным психическим развитием

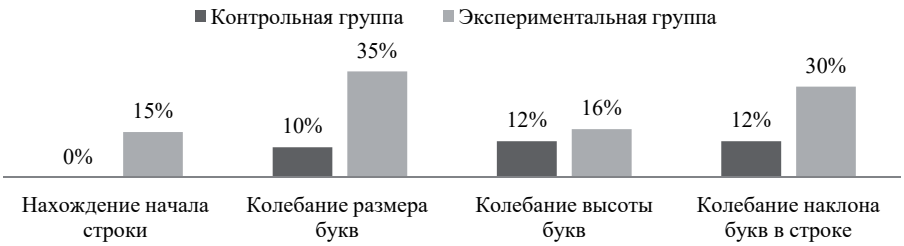


Рис. 2. Сравнительная диаграмма проявления трудностей зрительно-пространственной ориентировки у обучающихся с ЗПР и нормативным психическим развитием

отмечается, что у 30% обучающихся отсутствовали ошибки в соблюдении двигательной программы при написании букв, они имели ровный аккуратный почерк. У 5% обучающихся было выявлено смешение букв в сочетаниях, где буквы имеют повторяющийся крючковый элемент *(или, ши, ми)*, или отсутствовали соединения между согласным и гласным *о*. У 7% наблюдается дублирование соединений букв. Эти особенности письма указывают на недостатки моторной программы и трудности самоконтроля, обусловленные слабостью произвольного внимания, спецификой восприятия двигательных мелкомоторных актов.

При анализе правильности написания букв было выявлено, что обучающиеся с ЗПР имеют закрепленные неправильные стереотипы моторной организации руки при написании определенных букв. Например, прописывая букву *о*, дети не выписывают овал, сокращают дугу, превращая букву *о* в *е*. Отдельно отмечаем нарушение начальной, верхней или нижней позиции при написании, а также согласные *п, к, р* начинают писать снизу, сглаживая форму буквы.

У 10% обучающихся отмечается несоблюдение последовательности воспроизведения элементов при написании буквы *(ф, к)*, а 15% не дописывают буквы, заканчивающиеся на повторяющийся элемент *(ш, т)*, что может быть обусловлено трудностями зрительного анализа в процессе зрительно-моторной координации при письме. У 35% обучающихся наблюдается нарушение пропорциональности букв в слове, что является следствием особенностей состояния моторики.

Описывая особенности письма у обучающихся с ЗПР, можно выделить незначитель-

ные отступы в начале и конце строки, что обусловлено особенностями пространственного восприятия, а также трудностями усвоения правил расположение объектов на листе без предварительного контроля. В 30% начало рабочей строки требует уточнения.

Характеризуя расположение букв относительно рабочей строки, можно отметить, что в работах обучающихся с ЗПР встречались следующие варианты: надстрочное письмо, волнообразное письмо, что связано с низким уровнем сформированности зрительно-двигательной координации. У обучающихся присутствуют колебания в размере букв, что зависит от количества букв в слове и объема письменного материала, нагрузки на руку.

Таким образом, у младших школьников с ЗПР отмечается низкий уровень пространственного восприятия, его фрагментарностью и недифференцированностью обусловлены особенности письма и чтения. Зарегистрированы трудности усвоения двигательной программы рукописных и печатных букв, основанных на недостаточном уровне развития мелкомоторных навыков, а также слабость зрительно-двигательной организации этих процесов. Значимость проведенного исследования заключается в выявлении особенностей сложных видов восприятия, определяющих качество навыков письма и чтения, требующих специально организованной коррекционной работы в направлении развития и коррекции сложных видов восприятия в процессе обучения письму и чтению младших школьников с ЗПР.

Список литературы

1. Бернштейн Н.А. О построении движений. М.: Книга по Требованию, 2012.

2. Бутко Г.А., Суворова О.В., Сорокоумова С.Н. Изучение двигательной сферы дошкольников с задержкой психического развития // Вестн. Минин. ун-та. 2019. № 3(28). С. 6.

3. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973.

4. Защиринская О.В., Курчигина О.Л. Пространственно-временные представления как основа формирования навыков письма у детей с задержкой психического развития // Вестн. С.-Петерб. гос. ун-та. Сер. 12: Социология. 2012. № 1. С. 9–16.

5. Кисова В.В. Клинико-психологические особенности детей с задержкой психического развития как основа коррекционно-развивающей работы в специализированных образовательных учреждениях // Изв. Самар. науч. центра Рос. академии наук. 2014. Т. 16. № 2(2). С. 348–352.

6. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2003.

7. Лубовский В.И. Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1972. № 4. С. 10–16.

8. Переслени Л.И., Шошин П.Б. Особенности внимания и восприятия у детей с задержкой психического развития // Обучение и воспитание детей с задержкой психического развития. М., 1981. С. 10–14.

9. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002.

10. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: Юристъ, 1997.

* * *

1. Bernshtejn N.A. O postroenii dvizhenij. M.: Kniga po Trebovaniyu, 2012.

2. Butko G.A., Suvorova O.V., Sorokoumova S.N. Izuchenie dvigatel'noj sfery doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya // Vestn. Minin. un-ta. 2019. № 3(28). S. 6.

3. Vlasova T.A., Pevzner M.S. O detyah s otkloneniyami v razvitii. M.: Prosveshchenie, 1973.

4. Zashchirinskaya O.V., Kurchigina O.L. Prostranstvenno-vremennye predstavleniya kak osnova formirovaniya navykov pis'ma u detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya // Vestn. S.-Peterb. gos. un-ta. Ser. 12: Sociologiya. 2012. № 1. S. 9–16.

5. Kisova V.V. Kliniko-psihologicheskie osobennosti detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya kak osnova korrekcionno-razvivayushchej raboty v specializirovannyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah // Izv. Samar. nauch. centra Ros. akademii nauk. 2014. T. 16. № 2(2). S. 348–352.

6. Lebedinskij V.V. Narusheniya psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste: ucheb. posobie dlya stud. psihol. fak. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2003.

7. Lubovskij V.I. Vysshaya nervnaya deyatel'nost' i psihologicheskie osobennosti detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya // Defektologiya. 1972. № 4. S. 10–16.

8. Peresleni L.I., Shoshin P.B. Osobennosti vnimaniya i vospriyatiya u detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya // Obuchenie i vospitanie detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya. M., 1981. S. 10–14.

9. Semenovich A.V. Nejropsihologicheskaya diagnostika i korrekciya v detskom vozraste. M.: Akademiya, 2002.

10. Cvetkova L.S. Nejropsihologiya scheta, pis'ma i chteniya: narushenie i vosstanovlenie. M.: Yurist#, 1997.

Influence of complicated kinds of comprehension on reading and writing of primary school pupils with mental retardation

There is actualized the issue of the influence of the complicated kinds of comprehension on writing and reading of primary school pupils with mental retardation. The article characterizes the specific features of writing and reading that appear as a result of the disadvantages of the development of these psychological functions.

Key words: *complicated kinds of comprehension, reading, writing, mental retardation, writing difficulties.*

(Статья поступила в редакцию 07.02.2020)

У.И. ТУРКО
(Елец)

ИЗУЧЕНИЕ ФОНЕТИКИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ

Для декламации поэтических и прозаических текстов на латыни, для овладения навыками устной речи правильное произношение имеет первостепенное значение. Обобщается опыт преподавания латинского языка, изучаемого в Елецком государственном университете им. И.А. Бунина. Предложен комплекс упражнений, направленный на освоение фонетического уровня классического языка.

Ключевые слова: *латинский язык, фонетика латинского языка, методика преподавания латинского языка, фонетические упражнения по латинскому языку, произношение гласных и согласных латинского языка.*

По справедливому замечанию А.М. Браговой [3], в работах отечественных лингвистов, посвященных рассмотрению методики преподавания латинского языка, содержатся рекомендации по изучению латыни, однако эти сведения, представленные в незначительном количестве пособий, обобщают данные, сложившиеся более тридцати лет назад, или описывают на материале статей отдельные аспекты обучения латинскому языку. В этой связи представляется актуальным обратиться к опыту преподавания классического языка в Елецком государственном университете им. И.А. Бунина.

В данной статье ставится цель показать на примере фонетического уровня методику изучения латинского языка. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) проанализировать упражнения, предлагаемые авторами учебников и учебных пособий; 2) разработать систему упражнений для освоения фонетического строя латинского языка; 3) выявить трудности, возникающие на этапе знакомства с фонетикой, и показать способы их устранения. Научная новизна статьи состоит в том, что в ней предлагается авторская система упражнений, направленная на закрепление фонетического навыка. Доминантами при разработке упражнений для нас были воспитание положительного отношения к изучению латинского языка, формирование познавательного интереса, привитие любви к классическому языку, истории и культуре Древнего Рима, поэтому из «Латинско-русского словаря» И.Х. Дворецкого [4] извлекались наиболее употребительные лексические единицы, входящие в словарные фонды других языков.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что в нем изложены принципы работы с фонетической системой латинского языка, практическая значимость – в том, что материалы работы могут быть использованы в практике преподавания латыни.

Федеральный государственный стандарт по направлению подготовки 45.03.01 «Филология» (уровень бакалавриата), характеризуя профессиональную деятельность выпускников, отмечает, что ее объектами являются «языки в их теоретическом и практическом, синхроническом, диахроническом, социокультурном и диалектологическом аспектах» [10]. Изучение латинского языка призвано не только расширить общелингвистический кругозор студентов, но и способствовать развитию у них научного подхода к анализу языковых явлений. Знание латинского языка позволяет устанавливать этимологические связи между словами живых языков, объяснять многие явления общего и сравнительного языкознания.

Человек, овладевший основами латыни, гораздо легче постигает грамматику и лексику

© Турко У.И., 2020

современных европейских языков: в первую очередь языков романской группы (итальянского, французского, испанского и др.), являющихся прямыми потомками латыни, а также языков, непосредственно к ней не восходящих, но свидетельствующих о лексическом родстве, – языков германской группы (английского, немецкого).

При изучении латыни обнаруживается, что многие иноязычные слова, которые употребляют в речевой практике носители русского языка, имеют латинское происхождение. Несмотря на то, что английский язык является основным источником заимствования новых лексем, их корни уходят в латинский язык. Примером может служить слово *эскалация*, используемое в средствах массовой информации в последнее время довольно часто. В «Большом толковом словаре» приведен язык-источник заимствованного слова *эскалация (англ.) escalation* – ‘постепенное усиление, увеличение, расширение чего-л.’: *эскалация международной напряженности* [2, с. 1525], однако оно создано из элементов латинского языка. Знание минимума лексических единиц классического языка позволяет понять его семантику без обращения к толковым словарям иностранных слов: *e-* ‘движение вверх’, ‘усиление’ и *scalae* ‘лестница’, ‘ступеньки’ [4, с. 384, 903].

В Елецком государственном университете им. И.А. Бунина дисциплина «Латинский язык» реализуется в рамках предметно-содержательного модуля базовой части основной профессиональной образовательной программы. Объем аудиторных занятий по латинскому языку составляет 36 академических часов.

По мнению Н.Л. Кацман, изучение латинского языка должно строиться на трилингвистическом сравнении классического языка, родного и изучаемого иностранного [8, с. 24], которое только условно можно назвать трилингвистическим. Несмотря на преобладающее число студентов университета, для которых иностранным является английский, в группе есть студенты, изучавшие в школе французский язык, осваивающие в вузе немецкий, поэтому необходимо обращаться и к лингвистическим данным этих языков.

При обучении фонетическим средствам общения ставится цель сформировать фонетические навыки (слуховые и произносительные) – речевые действия, выполнение которых позволяет достичь высокого уровня владения языком. Он предполагает «знакомство с работой органов речи при восприятии звуков, овладение их безошибочным воспроизведением, формирование способности к дифференциации сходных звуков в двух языках, знание особенностей ударения и ритмико-интонационного оформления речи» [13, с. 41].

В результате освоения фонетики латинского языка студенты должны знать классификацию и особенности произношения гласных и согласных звуков, правила постановки ударения, важнейшие фонетические законы; уметь грамотно читать тексты на латыни, следя за правильностью произношения отдельных звуков и постановкой ударения; владеть навыками чтения стихотворных и прозаических текстов.

В учебной литературе по латинскому языку, ставшей фундаментом классического образования, фонетический уровень языка в практическом плане представлен недостаточно. Обращение к авторитетным трудам показывает, что, несмотря на наличие в работах В.И. Мирошенковой и Н.А. Федорова [9], Н.Л. Кацман и З.А. Покровской [7] и других авторов теоретических сведений об алфавите, системе гласных и согласных, слогоразделе, количестве слога, правилах ударения, упражнения, направленные на закрепление фонетических навыков, или отсутствуют, или даются ограниченно.

В работе Н.Л. Кацман и З.А. Покровской, рекомендованной Министерством образования Российской Федерации в качестве учебника для студентов высших учебных заведений, учащимся предложено расставить ударения в 22 глагольных формах [7, с. 49], в книге В.И. Мирошенковой и Н.А. Федорова приводится упражнение в чтении слов [9, с. 23]. В учебном издании для бакалавриата и специалитета «Основы латинского языка», рекомендованном Учебно-методическим отделом высшего образования в качестве пособия для студентов вузов, обучающихся по гуманитарным направлениям, нет фонетических упражнений [5]. Учебник для академического бакалавриата А.И. Солопова и Е.В. Антонец, соответствующий актуальным требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и имеющий рекомендацию Учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию, следует традиции преподавания латинского языка на филологическом факультете Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. Фонетика в данной

работе излагается в рамках вводного урока. Для проверки сформированности навыка чтения у студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности и направлению «Филология», предлагается одно объемное упражнение [11, с. 37].

Фонетика – один из сложных разделов латинского языка, поэтому, на наш взгляд, для освоения этого языкового уровня выполнения одного задания недостаточно. Преподаватели классической филологии отмечают, что для чтения поэтических текстов, адекватного восприятия художественной прозы и в особенности для овладения навыками устной речи большое значение имеет правильное произношение [Там же, с. 17–18]. В целях прочного усвоения сведений о фонетической системе латинского языка мы предлагаем комплекс упражнений, ориентированный на проверку всех теоретических знаний, полученных студентами на лекции.

Из двух систем чтения (классической и средневековой), существующих в русской учебной практике, за основу нами принято произношение, сложившееся в поздний период развития языка, отражающее средневековую традицию и близкое к современным языкам романской группы. Однако в методических целях освоения языка материалы фонетических упражнений содержат графему *i*, используемую в алфавите классической эпохи для произношения звуков [и] и [й], т. к. в ряде пособий по латинскому языку [9, с. 19; 12, с. 18], словарей и произведений римских авторов буква *j* не употребляется, во всех позициях указывается *i*.

На лекционном занятии изучаются следующие вопросы: алфавит, произношение гласных звуков и дифтонгов, произношение согласных звуков, правило ударения, природная и позиционная долгота / краткость второго слога, поэтому по каждому теоретическому вопросу предусмотрены упражнения. При постановке ударения важно учитывать количество предпоследнего слога в слове, т. к. от его долготы или краткости зависит место ударения. С практической точки зрения на втором от конца слоге нами отмечается только долгота гласного по природе. Такое оформление примеров согласуется с принципами предъявления лексического материала, изложенного в «Латинско-русском словаре» И.Х. Дворецкого [4]. Надстрочные знаки долготы [¯], краткости [˘], разделения [¨] применяются в диграфах *ae, oe*, чтобы показать, что каждый компонент сочетания представляет собой отдельный слог. Используются следующие типы упражнений:

Упражнение 1. Прочитайте слова, обращая внимание на произношение гласных и дифтонгов. Объясните постановку ударения в словах, содержащих более двух слогов:

i, y: iunior ‘младший’, ianua ‘дверь’, iuventus ‘юность’, cylindrus ‘цилиндр’, iucundus ‘приятный’, Babylon ‘Вавилон’, iuvenis ‘юноша’, Cyparissus ‘Кипарис’;

ae, oe, au, eu: coelum ‘небо’, coërceo ‘сдерживать’, aër ‘воздух’, foedus ‘союз, договор’, Phaëthon ‘Фаэтон’, aenigma ‘загадка’, gaudeo ‘радоваться’, proelium ‘битва’, poëta ‘поэт’, Aristaeus ‘Аристей’, Graecus ‘грек’, aërius ‘находящийся в воздухе’.

В качестве иллюстративного материала употребляются лингвистические термины (*adiectīvum* ‘имя прилагательное’, *adverbium* ‘наречие’, *coniunctīvus* ‘сослагательное наклонение’, *etymon* ‘(греч.) подлинное значение слова’); географические названия (*Euphrātes* ‘Евфрат’, *Iudaea* ‘Иудея’, *Euboea* ‘Эвбея’, *Cyprus* ‘Кипр’, *Babylon* ‘Вавилон’, *Ancȳra* ‘Анкира’); имена мифологических персонажей (*Calypso* ‘Калипсо’, *Oedipus* ‘Эдип’), известных исторических личностей (*Augustus* ‘Август’). Использование латинского словарного фонда, представляющего интернациональную лексику, обозначающую важные явления культуры и являющуюся общей для многих европейских языков, облегчает процесс лексического освоения других языков.

Приводится культурологическая справка об именах собственных, призванная дать базовые сведения о реалиях материальной и духовной культуры Древнего Рима, необходимые для адекватного понимания латинского текста античной эпохи: *Augustus* – ‘Август, фамильное имя Октавиана «высокий, священный, великий», перешедшее на всех последующих императоров’; *Cyprus* – ‘Кипр, остров между Сирией и Киликией, богатый медью; место древнего культа Венеры’.

Для закрепления теоретических знаний предъявляются латинские слова, сгруппированные по буквам и буквосочетаниям, правила произношения которых изучаются на лекционном занятии. Обращается внимание студентов на особое чтение согласных в заимствованиях из греческого языка использованием этимологической пометы *греческое*.

При знакомстве с фонетическим строем иностранного языка обучающиеся сталкиваются с артикуляционными, позиционными и акустическими трудностями [1, с. 46–47].

Практические занятия по дисциплине показывают, что, осваивая фонетику латинского языка, студенты испытывают артикуляционные, позиционные и акцентологические трудности.

Артикуляционные трудности возникают у обучающихся при воспроизведении согласных, стоящих перед буквой *e*, т. к. по произносительным нормам русского языка они обычно смягчаются, однако в латинском языке, за исключением буквы *l*, они произносятся твердо. Распространению ошибки способствует наличие соответствующих слов русского языка: *ака[д'э]мия – Academia, [р'э]спублика – res publica, (Да здравствуют) про[ф'э]ссора – (Vivant) professores* (при чтении студенческого гимна «Гаудеамус»).

Позиционные трудности обусловлены воспроизведением звука в определенном положении, поэтому упражнения составлены таким образом, что отрабатывается фонетический навык: учитывается соседство гласных и согласных, греческое или латинское происхождение слова. Чаще всего возникают трудности при определении правил чтения графем *c* (как звука [ц] или [к]), *s* (как звука [з] или [с]). Студентам предъявляются условия опознавания этих звуков. Все многообразие правил чтения буквы *c* сводится к прочному запоминанию обучающимися двух условий: перед звуками [и] и [э] произносится [ц].

Акцентологические ошибки обусловлены особенностями постановки ударения в словах в русском языке. Например, при чтении студенческого гимна: междомедие *вива́т* по нормам русского языка имеет ударение на последнем слоге [6, с. 74], в то время как в двусложных словах латинского языка ударение ставится на второй от конца слог: *vívat*.

Для успешного овладения фонетическими навыками необходимо работать над преодолением артикуляционных, позиционных и акцентологических трудностей, вызванных различиями в фонетических системах латинского, русского и иностранных языков.

Упражнение 2. Прочитайте слова, учитывая произношение следующих букв и буквосочетаний. Объясните постановку ударения в словах, содержащих более двух слогов:

c: accūso 'обвинять', occidentālis 'западный', Oceanus 'океан', disco 'учиться', Celtae 'кельты', celebro 'праздновать', curia 'суд', Cicero 'Цицерон, римский оратор', concordia 'согласие', scaenicus 'театральный', praecēdo 'предшествовать';

s, sm, ns: collisio 'столкновение', syllogismus '(греч.) силлогизм', censor 'строгий критик', subsidium 'тыловой эшелон, резерв', symposium '(греч.) пир, пиршество';

ngu, qu: angulus 'угол', lingua 'язык', longus 'долгий', sanguis 'кровь', quadrātus 'четырехугольный';

su: suus 'свой', consuetūdo 'привычка', Suēbi 'свевы, германское племя', consuesco 'привыкать'.

Трудности могут быть связаны с произнесением слов, в которых есть буквосочетание *ti*, буква *h*, диграфы с этой буквой.

Упражнение 3. Прочитайте слова, учитывая произношение следующих букв и буквосочетаний. Объясните постановку ударения в словах, содержащих более двух слогов:

ti: consortium 'общность', action 'действие, иск', domesticus 'домашний', festīno 'торопиться', elegantia 'изящество', admixtio 'примесь', ostium 'вход, устье', otium 'отдых', constitutio 'постановление', gratia 'милость, благодарность', variatio 'различие, изменение';

h, rh, th, ch, ph, sch: Hadriānus 'Адриан', Phaedrus 'Федр, римский поэт-баснописец', triumphus 'триумф, триумфальное шествие', Pyrrhus 'Пирр, царь Эпира', Achilles 'Ахилл', antiburschius 'враг молодых', Carthāgo 'Карфаген', cithāra 'кифара', Corinthus 'Коринф, город в Греции', charisma '(греч.) дар, благодать'.

При изучении фонетического уровня языка приходится обращаться к словообразованию, вычленяя в латинских словах суффикс, по которому можно определить его ударность или безударность.

Упражнение 4. Определите ударный слог на основании суффикса. Знак долготы намеренно отсутствует:

dactylicus 'дактилический', divinus 'божественный', scholaris 'школьный', praefectura 'управление провинцией', militiola 'короткая военная служба', corpusculum 'тельце, частица, атом', municipalis 'муниципальный', studiosus 'старательный, усердный', pastoralis 'пастушеский, пастуший', candidatus 'одетый в белое платье', capsula 'ящичек, ларчик, шкатулка', scrupulosus 'каменистый; до мелочей точный', doctrinalis 'научный, теоретический', navigiolum 'суденышко', salticus 'танцующий', aspectabilis 'видимый; достопримечательный', familiaris 'домашний, семейный', senariolus 'маленький сенарий, шестистопный стишок', stipendialis 'связанный с уплатой дани', multiplicabilis 'многосложный, разнообразный', cultura 'возделывание, обрабатывание; воспитание', scholasticus 'школьный, риторический'.

Для контроля сформированности фонетического навыка студентам предлагается написать слова на латыни, руководствуясь комментарием. Для снятия возможных трудностей

при выборе дифтонга с гласными в упражнениях не представлен диграф *oe*, что отмечается в сноске к упражнению.

Упражнение 5. На основании русской транскрипции напишите слова на латинском языке. Обратите внимание на слоги, в составе которых есть диграфы с гласными или согласными:

[рэ́фэро] – ‘относить; сообщать, докладывать’;

[ли́ра] – ‘лира’ ([и] греческое);

[прэфэ́ктус] – ‘префект, начальник, глава’ (в третьем от конца слоге – диграф с гласными);

[стипэ́ндиум] – ‘плата за военную службу, жалованье’;

[э́ра] – ‘эра’ (во втором от конца слоге – диграф);

[панацэ́а] – ‘панацея, всеисцеляющее средство’;

[поэ́ма] – ‘поэма’;

[рэкл’а́мо] – ‘громко возражать, выкрикивать’;

[ква́рта] – ‘четвертая часть, четверть’;

[а́эр] – ‘воздух’;

[прэзи́диум] – ‘защита, опора; гарнизон’ ([з] латинское, в четвертом от конца слоге – диграф с гласными);

[хи́мнус] – ‘хвалебная песнь, гимн’ ([и] греческое);

[со́фос] – ‘мудрец’ (в первом от конца слоге – диграф с согласными).

Для итогового контроля знаний по изученной теме предлагаются также два варианта тестовых заданий, сформулированных по рубрикам «Алфавит», «Вокализм», «Консонантизм», «Количество слога. Ударение».

Таким образом, исходя из нашего преподавательского опыта, можно заключить следующее. Фонетический уровень латинского языка изучается комплексно: в единстве лексического и словообразовательного уровней. Стройная система упражнений способствует основательному изучению фонетического уровня латинского языка. Лексика, представленная в упражнениях, позволяет повысить мотивацию учебно-познавательной деятельности студентов. Словообразовательные элементы, вычленяемые в лексемах, учат обнаруживать языковое родство.

При освоении нового языка студенты сталкиваются с артикуляционными, позиционными и акцентологическими трудностями, которые обусловлены различиями в фонетических системах латинского, русского и иностранных языков. Задача преподавателя состоит в том, чтобы снять все фонетические барьеры, представить комплексно новый материал и обеспечить его прочное усвоение.

Преподавание латинского языка необходимо строить таким образом, чтобы воспитывать устойчивый положительный интерес к изучаемому предмету.

Словарный фонд латинского языка – источник интернациональной лексики (общественно-политической, научной терминологии), поэтому использование в качестве практического материала наиболее употребительных латинских слов, обнаружение этимологических связей представляет несомненный интерес для исследователей языка. На занятиях по латинскому языку воспитывается добросовестное отношение к изучению классического языка, развивается умение анализировать и сопоставлять языковые факты.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000.
3. Брагова А.М. Основы обучения латинскому языку в гуманитарном университете [Электронный ресурс] // Studia Humanitatis. 2017. № 1. URL: http://st-hum.ru/content/bragova-am-osnovy-obucheniya-latinskomu-yazyku-v-gumanitarnom-universitete (дата обращения: 05.01.2020).
4. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1976.
5. Дьячок М.Т. Основы латинского языка: учеб. пособие для бакалавриата и специалитета. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2019.
6. Зарва М.В. Русское словесное ударение: словарь. М.: НЦ ЭНАС, 2001.
7. Кацман Н.Л., Покровская З.А. Латинский язык: учебник для студентов, обучающихся по гуманит. специальностям и направлениям. 7-е изд., перераб. доп. М.: ВЛАДОС, 2014.
8. Кацман Н.Л. Методика преподавания латинского языка. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ВЛАДОС, 2015.
9. Мирошенкова В.И., Федоров Н.А. Lingua Latina: учебник для вузов. 13-е изд., стер. М.: Флинта: Наука, 2015.
10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 «Филология» (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 7 авг. 2014 г. № 947 [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450301_Filologia.pdf (дата обращения: 05.01.2020).
11. Солопов А.И., Антонец Е.В. Латинский язык: учебник и практикум для академического бакалавриата. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019.

12. Файер В.В., Наумова Е.С. Латинский язык: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007.

13. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учеб.-метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. 2-е изд., стереотип. М., 2015.

* * *

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M.: IKAR, 2009.

2. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / sost. i gl. red. S.A. Kuznecov. SPb.: Norint, 2000.

3. Bragova A.M. Osnovy obucheniya latinskomu yazyku v gumanitarnom universitete [Elektronnyj resurs] // Studia Humanitatis. 2017. № 1. URL: http://st-hum.ru/content/bragova-am-osnovy-obucheniya-latinskomu-yazyku-v-gumanitarnom-universitete (data obrashcheniya: 05.01.2020).

4. Dvoreckij I.H. Latinsko-russkij slovar'. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Rus. yaz., 1976.

5. D'yachok M.T. Osnovy latinskogo yazyka: ucheb. posobie dlya bakalavriata i specialiteta. 3-e izd., ispr. i dop. M.: Yurajt, 2019.

6. Zarva M.V. Russkoe slovesnoe udarenie: slovar'. M.: NC ENAS, 2001.

7. Kacman N.L., Pokrovskaya Z.A. Latinskij yazyk: uchebnik dlya studentov, obuchayushchihsya po gumanitar. special'nostyam i napravleniyam. 7-e izd., pererab. dop. M.: VLADOS, 2014.

8. Kacman N.L. Metodika prepodavaniya latinskogo yazyka. 2-e izd., pererab. i dop. M.: VLADOS, 2015.

9. Miroshenkova V.I., Fedorov N.A. Lingua Latina: uchebnik dlya vuzov. 13-e izd., ster. M.: Flinta: Nauka, 2015.

10. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 45.03.01 «Filologiya» (uroven' bakalavriata): prikaz Minobrnauki Rossii ot 7 avg. 2014 g. № 947 [Elektronnyj resurs]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450301_Filologia.pdf (data obrashcheniya: 05.01.2020).

11. Solopov A.I., Antonec E.V. Latinskij yazyk: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. 3-e izd., pererab. i dop. M.: Yurajt, 2019.

12. Fajer V.V., Naumova E.S. Latinskij yazyk: ucheb. posobie dlya stud. filol. fak. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2007.

13. Shchukin A.N. Obuchenie rechevomu obshcheniyu na russkom yazyke kak inostrannom: ucheb.-metod. posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. 2-e izd., stereotip. M., 2015.

Studying the phonetics of Latin language in higher school: based on the experience of teaching

The correct pronunciation has an utmost importance for the declamation of the poetic and prosaic texts in Latin and for the mastering of the skills of the oral speech. There is generalized the experience of teaching of Latin language studied in Bunin Yelets State University. There is suggested the complex of exercises directed to the mastering of the phonetic level of the classical language.

Key words: *Latin language, phonetics of Latin language, teaching methods of Latin language, pronunciation of vowels and consonants of Latin language.*

(Статья поступила в редакцию 21.01.2020)

А.Н. МАГОМЕДОВА
(Махачкала)
Л.Н. ХАРЧЕНКО
(Ставрополь)

БИОЭТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ: ПРИНЦИПЫ, ПРИЗНАКИ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ

Рассматривается впервые вводимое в педагогический тезаурус понятие «биоэтическое воспитание». Предлагается авторская трактовка данного понятия, а также рассматриваются и характеризуются принципы и признаки биоэтического воспитания. Обосновывается ключевая роль педагога в процессе биоэтического воспитания, описываются подходы к разработке биоэтически ориентированной социокультурной среды педагогического вуза.

Ключевые слова: *биоэтика, биоэтическое воспитание, личность, благоговение перед жизнью, биоэтически ориентированная образовательная среда.*

Наше обращение к биоэтике, ее воспитательному (и даже шире – педагогическому) потенциалу обусловлено наличием определенных социокультурных проблем, связан-

© Магомедова А.Н., Харченко Л.Н., 2020

ных с вмешательством ученых и разработанных ими технологий в природу, в тело человека, его мозг и психику. Данная тема актуальна для современной педагогической науки с точки зрения приращения нового знания о феномене биоэтической культуры и для современной практики образования с позиций разработки новых образовательных продуктов, интегрирующих учебный и воспитательный процессы на основе гуманистических ценностей биоэтики [3; 7; 10].

Актуальность проводимого нами исследования подчеркивается еще и тем, что в системе подготовки педагогических кадров сложились противоречия, связанные с несоответствием данной подготовки требованиям, ориентированным на биоэтические нравственные ценности значительной части российского общества, требованиям федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и существующей практики организации учебно-воспитательной и просветительской работы с населением разных возрастных групп.

Проведение исследований в данном направлении важно еще и потому, что на модернизацию педагогического образования в части развития воспитательного потенциала педагогических кадров и системы образования в целом нацеливают государственные стратегические документы, такие, например, как Поручение Президента Российской Федерации Правительству Российской Федерации по вопросам общего образования (Пр-209 от 8 февраля 2017 г.); Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 г., утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996; План основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства (утв. распоряжением Правительства РФ от 6 июля 2018 г. № 1375-р); Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

В данной связи цель предлагаемой статьи состоит в обосновании вводимого нами понятия «биоэтическое воспитание», а также в характеристике принципов, признаков и педагогических условий такого направления воспитательной деятельности. Введение, обоснование и использование нового для педагогической науки понятия «биоэтическое воспитание» крайне необходимо, поскольку оно послужит совершенствованию научных исследований и практике образования [5].

Дело в том, что состояние современного общества, особенно если рассматривать его с позиций взаимоотношений с природой или с техникой, все чаще обнаруживает разноуровневые противоречия. Противоречия вызваны прежде всего научно-техническим прогрессом. По определению О. Шпенглера, с которым мы согласны, «сама цивилизация стала машиной, которая все делает или желает делать по образу машины, в этой машинной цивилизации материально-техническая составляющая человеческого бытия развивается неизмеримо быстрее его духовной составляющей» [9].

Параллельно в современном российском обществе и в его культуре, прежде всего в системе отечественного образования, под влиянием процессов псевдодемократизации и псевдогуманизации усиливаются индивидуалистические, персоналистические, личностные подходы к воспитанию и обучению [1; 5]. Данные процессы вызывают в обществе нравственные коллизии: на фоне возрастающего индивидуализма, субъектности, самостоятельности, самости членов общества исчезает представление о ценности другого человека, общества, природы.

Становление общества, состоящего из индивидуумов с нравственными проблемами, представляется нам довольно плачевным положением, и это бесперспективный путь для человечества. Очевидно, что наука и техника, т. е. машинное общество, сами по себе «не приведут к нравственному совершенству и счастливому будущему, они только создают его возможности, однако главное остается за человеком» [2, с. 411], его образованностью и воспитанностью.

В сложившейся ситуации мы видим решение проблемы в обращении к нравственным ценностям, заложенным в биоэтике, в которой ярко высвечивается способность субъекта оценивать разнообразные явления жизни и строить с ними отношения. «Уточним, что, поскольку единственным носителем морального сознания до сих пор признан только человек, то именно его отношение к другим живым существам и оценивается с позиций морали и нравственности» [Там же, с. 4].

Здесь под отношением подразумевается не только качественная характеристика способа взаимодействия, мыслей о живых существах, эмоции от этого взаимодействия, но также мотивы поведения и деятельность, которые направлены прямо или опосредствованно на манипулирование жизнью этих существ, их по-

пуляций и экосистем, их жизненную среду [4, с. 92–98]. Следовательно, отношение реализуется и проявляется в практической деятельности человека или его бездействии по отношению к жизни, живому, живущему.

Если осуществить хотя бы краткий анализ современного состояния научной проблемы, связанной с темой проводимого нами исследования, то обнаружится, что процессы совершенствования подготовки педагогических кадров постоянно находятся в центре внимания многих исследователей. Например, данные проблемы волновали Е.В. Бондаревскую, Н.М. Борытко, М.А. Вейт, В.А. Козырева, Л.Е. Сараскину, В.В. Серикова, В.А. Сластенина, Ю.Г. Фокина, Е.Н. Шиянова и др. – это и сегодня стратегическое направление в педагогике, поскольку именно учителю в большей степени общество делегирует процессы воспитания личности.

Различные аспекты развития биоэтического мировоззрения и деонтологии можно обнаружить в трудах Б.Г. Юдина, Р.Г. Апресяна, И.В. Силуяновой, А.Н. Орлова, М.Я. Яровинского и др. В работах данных авторов в той или иной мере определились некоторые общие, с нашей точки зрения, но не вполне определенные и во многом даже формальные и противоречивые позиции по оценке педагогического потенциала биоэтики и его использования в практике подготовки педагогов.

В то же время результаты анализа показывают, что в науке наблюдается дефицит фундаментальных работ, посвященных теоретическим вопросам использования педагогического потенциала биоэтики в образовании. Редкое исключение – диссертации А.В. Кюрегян [3] и Ш.Н. Шахбанова [7]. Еще меньше работ, посвященных биоэтическому воспитанию личности [4], и отсутствуют работы, связанные с исследованием научных основ формирования биоэтической культуры педагогических работников. Таким образом, осмысление проблемы формирования биоэтической культуры студентов педагогического вуза – будущих педагогов для отечественной педагогики и психологии имеет важное теоретическое и практическое значение.

Следует отметить, что восприятие биоэтики вообще и ее педагогического потенциала различными педагогическими сообществами в образовательных организациях различного уровня в настоящее время весьма различно и поверхностно. Если же взглянуть глубже, то биоэтикой давно интересуются различные науки – философия, медицина (в части деонтологических проблем), социология, юриспруденция, т. к. биоэтика касается общечеловеческих проблем, таких как отношение к жизни, моральная и нравственная стороны этого отношения, выраженные в «благоговении перед жизнью» [8], а это неиссякаемый источник благоприятного влияния на личность, но этим источником пока система образования пренебрегает.

В педагогике устоялось мнение о том, что воспитание – это важнейшая категория. Если, исходя из ее обобщенного определения, попытаться сформулировать определение понятия «биоэтическое воспитание», его можно охарактеризовать как «становление личности с биоэтической моралью в процессе социализации, которое может быть как специально организованным, т. е. управляемым и контролируемым, взаимодействием воспитателя и воспитываемого, так и стихийным (впитывание профессионального и жизненного опыта, например, от значимого взрослого, или личное эмоционально-чувственное проживание собственных контактов с различными проявлениями жизни)» [4, с. 6].

Эти размышления позволили сформулировать определение понятия «биоэтическое воспитание». Это направленный на формирование качеств личности, соответствующих биоэтической морали, психолого-педагогический процесс, реализуемый непрерывно как на разных ступенях образовательной системы, так и вне ее [4].

Проведенный анализ позволил определить принципы биоэтического воспитания, применение которых будет влиять на эффективность данного педагогического процесса:

– биоэтизации морали, в которой главенствующими становятся жизнь и все живое;

– благоговения перед жизнью, который, с нашей точки зрения, выражает отношение общества и каждой отдельной личности к жизни и ко всему живому;

– свободы и ответственности при выборе биоэтической морали;

– биоэтического императива – объективного неукоснительного требования к поведению людей, эксплуатирующих природу и собственный организм.

Разработка концепции биоэтического воспитания требует не только определения принципов такого воспитания, но и выделения его основных признаков. В нашем представлении, в качестве таковых признаков могут выступать:

– целенаправленность процесса биоэтического воспитания на личность, на становление личности как борца за биоэтические идеалы;

– сформированность высоконравственного отношения развивающейся личности к жизни, явлениям и процессам мира живых существ;

– субъектная позиция всех участников процесса биоэтического воспитания и воспитателей, и воспитанников;

– педагог и воспитанник в пространстве биоэтического воспитания – это товарищи, соратники, члены одной команды;

– важный признак процесса биоэтического воспитания – его творческость, креативность, неповторимость;

– процесс биоэтического воспитания эффективен в определенных педагогических и психологических условиях и строится с учетом личностных и возрастных особенностей воспитанников;

– биоэтическое воспитание не может и не должно осуществляться неподготовленными людьми, необходима соответствующая профессионально-личностная подготовка.

Отсюда назревшая проблема – подготовка педагогов к биоэтической воспитательной деятельности, а, по сути, создание в педагогических вузах и колледжах ориентированной биоэтически образовательной среды. И создавать ориентированную на биоэтические ценности обучающую и воспитывающую среду педагогического вуза или колледжа можно на основе эволюционного, синергетического и системного подходов.

Данное утверждение вполне обосновано. Так, «полученные в результате педагогического наблюдения и собеседования со студентами данные подтвердили наше предположение о том, что активное участие студентов в неформальных биоэтических объединениях, включение их в практическую биоэтическую воспитательную деятельность в школе в период педагогических практик повышает социальную значимость педагогической профессии и способствует проявлению субъектности будущих учителей, позволяющей им достигать личных результатов в профессионально-педагогической деятельности» [5, с. 10].

Создание ориентированной на биоэтические ценности учебно-воспитательной системы следует начинать с ответственного (поскольку ответственность перед нашим будущим) подбора педагогических кадров, обладающих необходимыми, прежде всего нравственными качествами, а потом соответствующими профессиональными знаниями и умениями. Структурно такая система должна:

– основываться на разработанной методологии и соответствующей концепции, отражающих идеалы, принципы, нормы и ценности биоэтики, биоэтической морали, что может быть лаконично сформулировано в миссии педагогического образования [3];

– быть не только личностно ориентированной, но шире – социально ориентированной, создавая тем самым благоприятный эмоционально-психологический климат становления педагогики и педагога будущего [Там же];

– использовать наработанный опыт других образовательных систем и нарабатывать свой собственный, субъективный [3; 10];

– быть соответствующим образом организованной, т. е. включать основные элементы воспитательной системы, в которой первыми скрипками являются воспитуемый и воспитатель.

Желательно, чтобы система биоэтического воспитания создавалась в условиях определенной финансово-материальной поддержки, необходимой для реализации целей системы или осуществления биоэтически ориентированных проектов [Там же].

Завершая рассмотрение вопросов, связанных с биоэтическим воспитанием, можно сделать несколько выводов.

1. Биоэтическое воспитание выступает не только новой категорией для педагогики и ориентирует воспитательные системы на воспитание личности с биоэтической моралью, но, главное, биоэтическое воспитание открывает дорогу человечеству в будущее.

2. Принципы и признаки биоэтического воспитания позволятют организаторам учебно-воспитательного процесса в учреждениях образования создавать условия для эффективного формирования биоэтической культуры личности.

3. Ориентированная на биоэтические ценности учебно-воспитательная система педагогического вуза создает предпосылки для формирования мировоззренческой установки студентов – благоговения перед жизнью – и благоприятные условия для переноса знаний и умений биоэтического воспитания в контекст будущей педагогической и культурно-просветительской деятельности.

Список литературы

1. Гурко Т.А. Брак и родительство в России. М.: Ин-т социологии РАН, 2008.

2. Золотухина-Аболина Е.В. Современная этика: учеб. пособие для студентов вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М.: ИКЦ «МарТ», 2005.

3. Кюрегян А.В. Гуманизация образования на биоэтической основе в зарубежной школе и педагогике (XIX–XXI вв.): дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.

4. Харченко Л.Н., Магомедова А.Н. Обоснование педагогической категории «Биоэтическое воспитание личности в системе образования» // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2(51). С. 92–98.

5. Харченко Л.Н., Магомедова А.Н. Технология подготовки учителя к биоэтической воспитательной деятельности. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2015.

6. Харченко Л.Н., Магомедова А.Н. Биоэтический тезаурус. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2016.

7. Шахбанов Ш.Н. Подготовка будущих учителей к биоэтическому воспитанию школьников: дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2015.

8. Швейцер А. Культура и этика / пер. с нем. М.: Прогресс, 1973.

9. Шпенглер О. Человек и техника // Культурология. XX век: Антология. М.: Юрист, 1995.

10. Hairston R. The Responsible Use of Animals in Biology Classrooms Including Alternatives to Dissection. Richmond: National Association of Biology Teachers, 1990.

* * *

1. Gurko T.A. Brak i roditel'stvo v Rossii. M.: In-t sociologii RAN, 2008.

2. Zolotuhina-Abolina E.V. Sovremennaya etika: ucheb. posobie dlya studentov vuzov. 3-e izd., pererab. i dop. M.: IKC «MarT», 2005.

3. Kyuregyan A.V. Gumanizaciya obrazovaniya na bioeticheskoj osnove v zarubezhnoj shkole i pedagogike (XIX–XXI vv.): dis. ... kand. ped. nauk. M., 2014.

4. Harchenko L.N., Magomedova A.N. Obosnovanie pedagogicheskoj kategorii «Bioeticheskoe vospitanie lichnosti v sisteme obrazovaniya» // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2015. № 2(51). S. 92–98.

5. Harchenko L.N., Magomedova A.N. Tekhnologiya podgotovki uchitelya k bioeticheskoj vospitatel'noj deyatel'nosti. Stavropol': Izd-vo SKFU, 2015.

6. Harchenko L.N., Magomedova A.N. Bioeticheskij tezaurus. Stavropol': Izd-vo SKFU, 2016.

7. Shahbanov Sh.N. Podgotovka budushchih uchitelej k bioeticheskomu vospitaniyu shkol'nikov: dis. ... kand. ped. nauk. Vladikavkaz, 2015.

8. Shvejcer A. Kul'tura i etika / per. s nem. M.: Progress, 1973.

9. Shpengler O. Chelovek i tekhnika // Kul'turologiya. XX vek: Antologiya. M.: Yurist, 1995.

Bioethical personal education: principles, features, pedagogical conditions

The article deals with the firstly introduced in the pedagogical thesaurus concept of bioethical education. There is suggested the author's interpretation of the concept. There are considered and characterized the principles and features of the bioethical education. The authors substantiate the key role of the teacher in the process of bioethical education. The article describes the approaches to the development of bioethically oriented sociocultural environment of the pedagogical university.

Key words: *bioethics, bioethical education, person, reverence for life, bioethically oriented educational environment.*

(Статья поступила в редакцию 20.02.2020)

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

С.С. УСОВ, М.А. САФОНОВ,
Н.Л. ХАРЧЕНКО
(Москва)

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ НОМИНАЦИЯ РЕАЛИЙ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ В XXI в.

Рассматривается использование эмоционально-оценочной лексики в политическом дискурсе на примере выступлений лидера партии ЛДПР В.В. Жириновского. Важным инструментом формирования и развития эмоциональной оценки, осуществляемой на основе систем ценностей, называются лексические средства языка. В процессе анализа выделяются специфические приемы для передачи оценки – просторечие, дисфемизм, вымысел, жаргонизм и др.

Ключевые слова: *политический дискурс, оценка, модальность, эмотивность.*

Эмоционально-оценочная номинация в политическом дискурсе является, как правило, идеологически окрашенной и связанной со стереотипами политического сознания. Эмоционально-оценочная лексика употребляется для выражения клише и стереотипов, определяемых отношением говорящего к политической жизни.

При этом следует указать, что лексические номинации с прагматико-семасиологической позиции делятся, согласно В.И. Шаховскому, на три класса, а именно на обозначения (*тоска, ужас* и т. п.), дескрипторы (*слезы на глазах* и т. п.) и экспликанты, или эмотивы (*сволочь* и т. п.). В семантической структуре таких слов и выражений логический компонент максимально редуцируется, а оценочно-образный – максимально манифестируется, проявляется.

В.И. Шаховский справедливо указывал на то, что и за эмотивами (или за аффективами) «может стоять рациональная информация, многократно свернутая и глубоко погруженная в эмоциональную оболочку» [8, с. 35].

Профессор В.И. Шаховский писал: «В эмоциональной коммуникации наблюдаются три разновидности вербализации эмоций коммуникантов. Во-первых, говорящий может выпустить целую обойму эмотивов, чтобы сбросить свой эмоциональный пар. Например: *Мысль о Лерке* [жене, ушедшей от него с дочерью] *не угасала, наоборот, подступала ближе. Как на душе смута – она, тут как тут, во прилипчивый человек!* ***Баба! Жена. Крест. Хомут на шее. Обруч. Гиря. Канитель земная***» [Там же, с. 38].

Во-вторых, говорящий может «не сразу найти нужное слово или вообще не найти его, чтобы выразить им те эмоции, которые он переживает в данный момент. Это касается прежде всего самых сильных эмоций из группы гнева или восхищения. Ср.: “I shall hate you till I die, you cad – you lowdown” – “What was the word she wanted? She could not think of any word bad enough” (M. Mitchell. Gone with the Wind)» [Там же, с. 38] *(«Я буду ненавидеть вас, пока не умру, вы подлец, вы низкий, бесчестный человек!» – Она никак не могла припомнить нужное, достаточно оскорбительное слово)*.

По В.И. Шаховскому, эмотивный потенциал слова может быть внутренним или наведенным [Там же]. Соответственно, эмотивная сущность слова может быть либо актуализирована, либо эксплицирована, либо наведена. Коммуниканты могут подгонять эмотивы под те эмоции, которые они сейчас переживают. Наконец, коммуниканты могут наделять эмоциональным смыслом (смыслами) нейтральную лексику. Одно и то же эмотивное значение может быть передано через самые разные лексические единицы (например, через синонимы, антонимы, фразеологизмы, ситуативные эмотивы).

В настоящее время в лингвистике выделяется три вида эмотивной семантики: собственно эмотивность, эмотивность как одна из реализаций семантики слова и контекстуальная эмотивность. Эти три вида соотносятся с тремя уровнями выражения эмотивности:

© Усов С.С., Сафонов М.А., Харченко Н.Л., 2020

1) эмотивное значение, которое является основным компонентом семантики слова;

2) коннотация как компонент значения слова;

3) эмотивный потенциал, не изменяющий семантику слова, но выявляющий скрытую коннотацию слова в тексте [9].

Эмоции, соответственно, могут быть названы (номинация), описаны (дескрипция), выражены (экспрессия). Способом реализации эмотивной функции языка можно назвать эмотивную валентность, которая должна быть рассмотрена и как бесконечная потенция к эмотивному приращению семантики любого слова, и как реализация данной потенции. Кроме того, эмотивная валентность может быть использована как прием анализа эмотивной плотности текста [10, с. 14].

Что касается оценочности слов и словосочетаний, то следует уточнить, что в лингвистике выделяются следующие виды оценок: по способу отражения оцениваемого объекта (рациональная, логическая, и эмоциональная, сенсорная); по аксиологическому характеру (положительные и отрицательные); в зависимости от эталона (абсолютные – ориентированы на какую-либо абстрактную норму качеств; компаративные (сравнительные)); по наличию или отсутствию дескриптивного смысла в оценочном понятии (конкретные и абстрактные); по роли в структуре высказывания (общие и частичные). Оценка совершается на основе системы ценностей, характерной для того или иного общества или социальной группы [11, с. 242].

К вербальным способам выражения эмоциональной оценки относятся лексические, фразеологические, грамматические, стилистические, изобразительно-выразительные средства. В коммуникативной деятельности лексические и фразеологические номинации эмоций используются продуктивно и регулярно.

В данном контексте особый интерес представляют эмоциональные эпистемы, используемые в политическом дискурсе XXI в. Предметом анализа были выбраны речи В.В. Жириновского, характеризующиеся ярко выраженной эмоциональной окраской. Следует уточнить, что лексические средства языка определяются нами как важный инструмент выражения и развития феномена эмоциональной оценки. Лексические средства, реализующиеся в эмоциональной концептосфере, могут выступать как первичные, вторичные и косвенные номинанты. Как правило, эмоции вербализуются вторичными и косвенными способами номинации.

В своих политических выступлениях для оказания воздействия на аудиторию В.В. Жириновский часто использует экспрессивные разговорные конструкции. Так, рассуждая о недооценке немецким командованием японского союзника при планировании военной операции против СССР, политик использует просторечный глагол *настропалили:* «…А если бы они его *настропалили*, японского союзника, чтобы он двигался до Урала, а не на юг – Филиппины, Индонезия, Мьянма и другие территории…» [4].

Такой вид высказываний, как просторечие, делает речь В.В. Жириновского экспрессивной, даже агрессивной, политически нетолерантной, создает ему имидж резкого, прямого и жесткого человека, не знающего компромиссов общественного деятеля. В его устных и письменных высказываниях сквозит неприкрытая агрессия. При этом для получения политических дивидендов В.В. Жириновский пользуется и элементами вымысла. Приведем в качестве примера высказывания Жириновского по поводу ИГИЛ*: «Какой всемирный (халифат) – кому вы нужны? До Сирии не можете добраться, до Дамаска, и до Анкары не доберетесь, но вот хочется мобилизовать людей. Вот такая всемирная Япония – вся Азия под Японией, Европа – под Германией, а теперь весь христианский мир уничтожить и везде будет халифат» [Там же].

Фраза *весь христианский мир уничтожить* можно отнести к элементам вымысла, служащего для намеренного преувеличения и эмоциональной окраски. Выражение *Кому вы нужны?* также является эмоционально окрашенным, тем более что дальше следует более чем уничижительная характеристика – во многом справедливая, но умаляющая военный потенциал противника.

Описывая ситуацию, сложившуюся в Советском Союзе и в мире после победы над фашистской Германией, Жириновский восклицает: «…Вот это главный урок нужно вынести, что мы теряем людей больше, и материальный ресурс – с какой стати?» [3]. Эмоционально окрашенным является выражение *с какой стати?*, которое звучит резко и бескомпромиссно, тогда как нейтральным вариантом в данном случае было бы следующее предложение: «Зачем нам это?».

Жириновский достаточно часто пользуется дисфемизмами – резкими и оскорбительны-

* Террористическая организация, запрещена в Российской Федерации.

ми выражениями, эмоционально окрашенной заменой нейтральных слов и выражений. Дисфемизм – это грубое или непристойное обозначение нейтрального понятия с целью придания ему негативной смысловой нагрузки. Дисфемизмы используются для усиления экспрессивности речи, например: *сдохнуть* вместо *умереть, морда* вместо *лицо* [6].

Использование политических дисфемизмов негативно влияет на имидж политика. Излишняя эмоциональность политических высказываний Жириновского, присутствие в его речи многочисленных политических дисфемизмов привело к тому, что министерства иностранных дел многих зарубежных государств и руководители субъектов Российской Федерации неоднократно выражали протесты в связи с теми или иными выступлениями лидера ЛДПР.

Так, парламент Кабардино-Балкарии еще в 2011 г. обратился в Госдуму РФ с просьбой дать политическую оценку высказываниям вице-спикера Владимира Жириновского. Депутаты сочли эти высказывания антироссийскими и националистическими:

«Жириновский позволил себе не просто оскорбительные выпады в адрес народов Северного Кавказа, его высказывания направлены против конституционного строя и целостности многонационального российского государства и могут послужить детонатором дальнейших национал-экстремистских проявлений», – так процитировал «Интерфакс» текст принятого парламентом республики Кабардино-Балкария обращения [7].

Депутаты Народного Собрания Дагестана требовали привлечь Жириновского к ответственности за «антикавказские высказывания». Глава Чечни Рамзан Кадыров обвинил Жириновского в разжигании национальной вражды за высказывания о том, что «кавказцы не умеют и не хотят работать, не учатся, они все захватили». Конечно, подобная характеристика кавказцев является излишне эмоциональной и логически необоснованной. Жириновский не раз извинялся за излишнюю эмоциональность своих высказываний, но при этом не снижал градус эмоциональности и экспрессивности в дальнейших политических выступлениях: «Сегодня “Эхо Москвы” празднует свой юбилей – вот они начали в дни ГКЧП, нарушили указание комитета, комитет закрыл некоторые *вредные* газеты – он имел право это сделать, ни одной жертвы не было» [3]; «*...три человека сами себя покалечили*, ни один водитель ни одного БТР специально ни на кого не наезжал. Но из них сделали героев» (так описывал Жириновский дни ГКЧП) [4]; «Я не исключаю, что специально сделали *подставу*, чтобы как-то обвинить ГКЧП, что вот жертвы, ибо 19-го ни одного выстрела, ни одной жертвы, 20-го весь день то же самое, в ночь на 21. Это историческую правду до сих пор искажают. Все члены ГКЧП были арестованы. *Этот чудак, бывший председатель российского Правительства, до Гайдара, Силаев*, предлагал всех их расстрелять» [3]; «Они обещали сохранить страну, нанести удар по этнической преступности, покончить с *разбродом, шатанием, воровством*, раздать землю» [Там же]; «Во-первых**,** *подлым оказался последний советский президент Горбачев.* Весной 1991 года он сам давал задание – разработайте меры, пора уже останавливать эту *вакханалию, этот разброд, шатание, анархию,* ведь по всей стране шли этнические конфликты с гибелью огромного количества людей» [Там же].

Во фрагменте из выступления Жириновского на митинге ЛДПР, посвященном годовщине роспуска ГКЧП, присутствует немало эмоционально окрашенных высказываний и дисфемизмов. Например, словосочетание *вредные газеты*. «Вредными» огульно названы все газеты, закрытые ГКЧП. Никаких доказательств в пользу того, что эти газеты были вредными, Жириновский не приводит.

Лидер ЛДПР говорит, что три человека сами себя покалечили, а не пострадали в результате действий ГКЧП-истов. Таким же образом можно сказать, что декабристы сами себя расстреляли, а не их расстреляли картечью верные Николаю I войска по приказу императора.

Жириновский употребляет просторечное слово *подстава* («Я не исключаю, что специально сделали *подставу*»), которое, согласно изложенной в начале этого параграфа классификации Шаховского, можно назвать экспликантом, или эмотивом. Это выражение происходит от устаревшего *подстава (подставы)* – лошади, приготовленные для кого-либо на пути следования, для замены уставших лошадей [6]. В данном случае это слово означает ‘ловушка, подлость’.

Бывший председатель российского правительства Силаев назван *чудаком*, бывший президент СССР Горбачев – *подлым*. Жириновский приклеивает ярлыки этим политическим деятелям и не приводит никаких доказательств своей точки зрения. Слушатели, соответственно, должны считать Силаева *чудаком*, а Горбачева *подлым* только потому, что

так считает Жириновский. Словосочетание *подлый президент*, употребленное по отношению к М.С. Горбачеву, можно назвать, согласно классификации Шаховского, экспликантом, или эмотивом. Характеристика *чудак* по отношению к Силаеву является ситуативно-эмотивной и негативно-оценочной.

В «Толковом словаре русского языка» Т.Ф. Ефремовой слово *чудак* определяется следующим образом: это человек, чье поведение отличается странностями, а поступки вызывают недоумение, удивление [1]. Соответственно, Жириновский должен привести доказательства странного поведения Силаева. Доказательства приведены следующие: якобы Силаев предлагал расстрелять членов ГКЧП. Однако здесь мы опять должны верить оратору на слово.

По отношению к событиям 1990-х гг. в Советском Союзе Жириновский употребляет экспрессивный синонимический ряд: *разброд, вакханалия, шатание, анархия* (*горбачевская перестройка* и т. д.). Выражение *разброд и шатание (разброд и шатания)* свидетельствует об отсутствии сплоченности и единства в жизни страны и в образе мыслей. Это отсылка к труду В.И. Ленина «Что делать» (1902), где подобное выражение характеризовало «отличительную черту целого периода в истории русской социал-демократии» [5, с. 88]. В этом синонимическом ряду *(разброд, шатание, вакханалия, анархия)* слова расположены по нарастающей. Перед нами пример градации, т. е. усиления смысла от слова к слову, когда наименее негативным оказывается существительное *разброд*, а наиболее негативным – *анархия*. Градацию мы понимаем как стилистический прием, заключающийся в расположении слов в порядке их эмоционального или смыслового ослабления либо нарастания [1]. В данном случае речь идет, конечно, об эмоциональном и смысловом нарастании.

Жириновский дает достаточно интересную характеристику и Крымской войны, ознаменовавшей собой финал царствования Николая I: «И это была репетиция Первой мировой войны, не надо про Крым. Эскадры подошли к Петербургу, эскадры подошли к Камчатке – они нас снова хотели окружить. Но пока они шли на Камчатку, мы флот убрали – бомбить нечего. Петербург – тут все замерзло, и тяжело было им прорваться, узкие проходы. Поэтому они в основном здесь, в Крыму, нам напортачили. И проигрыш был только в одном – не было железной дороги. Представляете, на лошадях в Крым тащить всю армию, пешком и на лошадях, и оборудование» [2].

В этом выступлении Владимир Вольфович снова использует разговорное, просторечное, эмоционально окрашенное слово *напортачили* (в значении «навредили»). Перед нами очередной дисфемизм – использование эмоционально окрашенного, негативного слова или выражения вместо нейтрального.

В выступлениях Жириновского много скрытых и явных цитат из произведений классиков марксизма-ленинизма. Например, выражение *Вот Ходорковский, гуляет по Европе* [2] отсылает нас к знаменитой фразе Маркса о призраке коммунизма («Призрак бродит по Европе, призрак коммунизма»). Это первая фраза из «Манифеста Коммунистической партии», написанного в 1848 г. Карлом Марксом и Фридрихом Энгельсом.

Фраза обычно используется в перифразах, когда слово *коммунизм* заменяется на иное (в нашем случае на имя собственное – *Ходорковский*). Данная фраза применяется для описания потенциальной угрозы, которая легко может стать реальностью.

О главных причинах современных конфликтов и войн Жириновский высказался так: «А сегодня весь мир здесь схлестнулся – тепло и много газа и нефти. Убираем газ, нефть – тишина будет, все». Или: «Куда ни ткни, нефть – это как кровь войны. Это кровь для экономики, и за эту нефть и газ миллионы погибали и будут погибать» [Там же].

Глагол *схлестнуться* также является разговорным, просторечным, эмоционально окрашенным. Его нейтральные эквиваленты – *сражаться, вступить в бой.*

Яркой и интересной в представленном фрагменте является метафора *кровь войны* («нефть – кровь войны»). Впрочем, она не является изобретением В.В. Жириновского. Выражение *нефть – черная кровь войны* народное, его автор не определен. Существует еще афоризм *нефть – черная кровь земли*. Жириновский указывает на нефть как на главный эквивалент (мерило) богатства в мире и как на главную причину войн. С последним трудно не согласиться.

В целом можно сказать, что политические выступления В.В. Жириновского (и письменные, и устные), как правило, эмоционально окрашены и изобилуют примерами эмоционально-оценочной номинации реалий общественной жизни. Кроме того, Жириновский постоянно использует политические дисфемизмы. Все это работает на имидж лидера ЛДПР как «рубахи-парня», политика, объясняющегося с аудиторией просто и недвусмыслен-

но. Однако эта простота часто оборачивается скрытой или явной агрессией.

Речи Жириновского, к сожалению, нельзя назвать примером политической или культурной толерантности, скорее наоборот. Однако они представляют собой превосходный материал для изучения эмоционально-оценочной номинации политических реалий.

Список литературы

1. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. М.: Рус. яз., 2000.
2. Из выступления В.В. Жириновского на Торжественном собрании, посвященном Дню рождения ЛДПР [Электронный ресурс]. URL: https://ldpr.ru/leader/speech/from_the_speech_of_vv_zhirinovsky_at_the_solemn_meeting_dedicated_to_the_birthday_of_the_liberal_democratic_party_26/ (дата обращения: 20.01.2019).
3. Из выступления Владимира Жириновского на митинге ЛДПР, посвященном годовщине роспуска ГКЧП [Электронный ресурс]. URL: http://duma.gov.ru/media/files/7cvXamu4jJcnfR46hWXjK7LemNXm8jV2.pdf (дата обращения: 20.01.2019).
4. Из выступления В.В. Жириновского на Круглом столе ЛДПР «70 лет окончания Второй мировой войны – точка или запятая?» [Электронный ресурс]. URL: https://ldpr.ru/common/next/?resource_id=28723 (дата обращения: 20.01.2019).
5. Ленин В.И. Полное собрание сочинений. М.: Правда, 1968. Т. 20. С. 88.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М., 2006.
7. Парламент КБР требует от Госдумы дать оценку словам Жириновского // Вести. 2011. 27 янв. [Электронный ресурс]. URL: http://www.vesti.ru/doc.html?id=423669 (дата обращения: 20.01.2019).
8. Шаховский В.И. Эмотивная семантика слова как коммуникативная сущность // Коммуникативные аспекты значения. Волгоград, 1990. С. 29–40.
9. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. М., 2009.
10. Шаховский В.И. Эмотивная лингвоэкология: комплексный подход к изучению языка, речевой деятельности и человека // Вопр. психолингвистики. 2014. № 19. С. 13–21.
11. Щеткин Ю.Ю. Система ценностей как важнейшая характеристика уровня духовно-нравственного становления и развития личности // Вестн. Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова. 2015. № 2. С. 241–246.

* * *

1. Efremova T.F. Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-obrazovatel'nyj. M.: Rus. yaz., 2000.
2. Zhirinovskij V.V. Iz vystupleniya V.V. Zhirinovskogo na Torzhestvennom sobranii, posvyashchennom Dnyu rozhdeniya LDPR [Elektronnyj resurs]. URL: https://ldpr.ru/leader/speech/from_the_speech_of_vv_zhirinovsky_at_the_solemn_meeting_dedicated_to_the_birthday_of_the_liberal_democratic_party_26 (data obrashcheniya: 20.01.2019).
3. Zhirinovskij V.V. Iz vystupleniya Vladimira Zhirinovskogo na mitinge LDPR, posvyashchennom godovshchine rospuska GKCHP [Elektronnyj resurs]. URL: http://duma.gov.ru/media/files/7cvXamu4jJcnfR46hWXjK7LemNXm8jV2.pdf (data obrashcheniya: 20.01.2019).
4. Iz vystupleniya V.V. Zhirinovskogo na Kruglom stole LDPR «70 let okonchaniya Vtoroj mirovoj vojny – tochka ili zapyataya?» [Elektronnyj resurs]. URL: https://ldpr.ru/common/next/?resource_id=28723 (data obrashcheniya: 20.01.2019).
5. Lenin V.I. Polnoe sobranie sochinenij. M.: Pravda, 1968. T. 20. S. 88.
6. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. 4-e izd., dop. M., 2006.
7. Parlament KBR trebuet ot Gosdumy dat' ocenku slovam Zhirinovskogo // Vesti. 2011. 27 yanv. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.vesti.ru/doc.html?id=423669 (data obrashcheniya: 20.01.2019).
8. Shahovskij V.I. Emotivnaya semantika slova kak kommunikativnaya sushchnost' // Kommunikativnye aspekty znacheniya. Volgograd, 1990. S. 29–40.
9. Shahovskij V.I. Kategorizaciya emocij v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka. M., 2009.
10. Shahovskij V.I. Emotivnaya lingvoekologiya: kompleksnyj podhod k izucheniyu yazyka, rechevoj deyatel'nosti i cheloveka // Vopr. psiholingvistiki. 2014. № 19. S. 13–21.
11. Shchetkin Yu.Yu. Sistema cennostej kak vazhnejshaya harakteristika urovnya duhovno-nravstvennogo stanovleniya i razvitiya lichnosti // Vestn. Taganrog. in-ta im. A.P. Chekhova. 2015. № 2. S. 241–246.

Emotional and evaluative nomination of the realities in the political discourse of the XXI century

The article deals with the use of the emotional and evaluative vocabulary in the political discourse at the examples of the speech of the party leader of the Liberal Democratic Party of Russia – Vladimir Zhirinovsky. There are qualified the lexical language means as the important tools of the creation and development of the emotional evaluation carried out on the basis of the values' system. There are revealed the specific techniques for the transfer of the evaluation – common parlance, dysphemism, fiction, jargon words etc. in the analysis.

Key words: *political discourse, evaluation, modality, emotiveness.*

(Статья поступила в редакцию 06.11.2019)

ВАН ИЛИН
(Санкт-Петербург)

КОНСТРУКЦИЯ ТИПА «ВАМ БЫ ТОЛЬКО СМЕЯТЬСЯ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В ОЦЕНОЧНОЙ ИЛИ ОПТАТИВНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Освещается анализ выражений типа «Вам бы только смеяться» с точки зрения грамматики конструкций. Данные НКРЯ показывают, что инфинитивная конструкция такого типа способна выражать оценочное и оптативное значения. Описываются две структуры конструкции по следующим параметрам: частотности употребления личных местоимений, сочетаемости с другими служебными словами и тенденции применения глагола СВ или НСВ.

Ключевые слова: *грамматика конструкций, семантика, инфинитив, оценка, оптатив, корпусный анализ.*

Введение. В русском языке частично воспроизводимые предложения определяются как «синтаксические фразеологизмы» [6, с. 217]. Нас интересует один тип из них – выражения с частицами *бы* и *только*, используемыми в контекстах типа (1), (2)*:

(1) *Да у меня все в порядке с печенью,* ***вам бы только деньги драть и вены колоть****, к родам ничего не останется!* (Татьяна Соломатина. Акушер-ХА! Байки);

(2) *Обидно, что и* ***иным журналистам, психологам только бы оплевать нас или посмеяться*** (Комс. правда. 2005. 28 окт.).

Иными словами, мы рассматриваем данную конструкцию, учитывая оба возможных порядка ее компонентов. В примерах (1), (2) проецируется грамматическая связь между компонентами в выделяемых клаузах, которая может быть отражена в следующей формуле: $[\text{Pro} / \text{N}]_3$ + *бы* + *только* + V_{Inf}**. В конкретных ситуациях синтаксической структуре такого типа присваивается субъективная оценка. В обоих предложениях проявляется отрицательная коннотация: субъект оценки представлен говорящим или автором текста, подразумеваемым формой личного местоимения 1-го лица, ср.: *у меня* (1) и *нас* (2). Объектом оценки считается адресат, обозначенный в тексте личным местоимением 2-го лица (ср.: *Вам* (1)), или 3-е лицо вне данной коммуникативной ситуации (ср.: *иным журналистам, психологам* (2)). На основание оценки указывает действие, описываемое инфинитивом и его дополнением. Однако возникновение отрицательной оценки не связано ни с одним лексическим элементом в конструкции.

Недостаточное описание выражений типа «Вам бы только смеяться» отмечено в современных исследованиях. В статье Н.Р. Добрушиной [1] и в работе М.Ю. Князева [3] основное внимание сосредоточено на сочетании инфинитива и частицы *бы*. Инфинитивные конструкции такого рода рассмотрены ими с учетом разных параметров: источника конструкций и их типов, порядка слов в конструкции и его взаимодействия с семантикой оценки. С.С. Сай в своей статье [7] подробно анализировал нефинитные формы сослагательного наклонения, т. е. не только сочетание инфинитива и *бы*, но и использование причастий и деепричастий с этой частицей. В данных работах оценка представлена как одно из основных семантико-прагматических свойств инфинитивных предложений с частицей *бы*, причем выделяется случай с использованием ограничительной частицы *только*, наличие которой влияет на характер оценки. При этом все же возникают некоторые вопросы.

- Какова синтаксическая структура инфинитивных конструкций с частицами *бы* и *только*? Вполне ли она согласуется со структурой конструкций с инфинитивом и частицей *бы*?
- Какие семантические и прагматические особенности проявляются в реальном употреблении выражений типа «Вам бы только смеяться»?

Поэтому в данной статье главной задачей становится системный анализ инфинитивных конструкций нашего типа.

На наше описание синтаксических фразеологизмов большое влияние оказала теория «грамматики конструкций» [4]. В ее рамках конструкция определяется как «языковое выражение, у которого есть аспект плана выражения или плана содержания, не выводимый

* Все примеры в статье взяты из Национального корпуса русского языка (URL: http://ruscorpora.ru).

** Pro – местоимение, N – имя существительное, V_{Inf} – инфинитив. Квадратные скобки с цифрой 3 показывают, что данный компонент выражен в дательном падеже; косая линия понимается как наличие выбора между двумя частями речи.

© Ван Илин, 2020

из значения или формы составных частей» [4, с. 19]*. В случаях типа (1), (2) объект нашего изучения характеризуется неизменяемым порядком расположения частиц *(бы только)*, свободным заполнением некоторых элементов ([Pro / N]$_3$, V_{Inf}) и некомпозициональностью содержания (выражение оценки не всегда выводится из семантики составляющих высказывание частей).

Такие примеры также попадают в фокус рассмотрения лингвистов Московской семантической школы. Они предложили для некомпозициональных конструкций на уровне синтаксиса термин *синтаксическая фразема* [5] (см. связанное с этой проблематикой понятие «микросинтаксис» в [2]). На взгляд И.А. Мельчука, «фразема – это несвободное сочетание знаков» [5, с. 18], т. е. в нем заложен знак, наличие которого не зависит от остальных знаков и говорящего. В этом смысле предложения нашего типа относятся к «фраземе, состоящей из минимальных синтаксических структур» [Там же, с. 19].

Другой важной теоретической базой для нашего исследования стало понятие грамматикализации**. С его помощью мы надеемся выяснить, как сочетание определенной синтаксической конструкции ([Pro / N]$_3$+V_{Inf}) с частицами *бы* и *только* становится частично воспроизводимым и приобретает оценочную коннотацию.

Опираясь на перечисленные теоретические модели и корпусные данные***, мы продемонстрируем статистические тенденции употребления конструкции типа «Вам бы только смеяться». Первые примеры в нашей выборке (3 203 предложений) датируются 20-ми гг. XVIII в.

1. Синтаксические свойства конструкции типа «Вам бы только смеяться». Поверхностная структура нашей конструкции состоит из трех компонентов: субъект, модальные частицы *бы только* и предикативный элемент – инфинитив.

Следует отличать выражения типа (1), (2) от (3):

(3) ***«Ему осталось бы только расписаться!»*** *– добавляют в дирекции ПОМИ* (Известия. 2011. 3 окт.).

В примере (3) присутствует полузнаменательная связка прошедшего времени *осталось*, которая не связана с темпоральной отнесенностью нашей конструкции к настоящему времени, а является частью формы сослагательного наклонения. Такие примеры были удалены из выборки.

Субъект предложения может быть обозначен существительным или местоимением в дательном падеже (ср.: *Вам* в (1) и *иным журналистам, психологам* в (2)). Помимо этого существуют примеры с эллипсисом субъекта типа (4), (5):

(4) *Я ему сначала отдал 300 тысяч рублей:* ***только бы*** *объект все-таки закончить* (Комс. правда. 2012. 24 авг.);

(5) *Мах руки – и после паса-конфетки мяч будто зависает над кольцом «Нептунаса». Его* ***бы только взять и положить*** *в корзину,*

* См. также в первоисточнике: “C is a CONSTRUCTION iff def C is a form-meaning pair <Fi, Si> such that some aspect of Fi or some aspect of Si is not strictly predictable from C’s component parts or from other previously established constructions” [9, p. 4] («С является конструкцией, если и только если С образует такую пару форма-значение <Fi, Si>, что некоторый аспект Fi или некоторый аспект Si не может быть строго предсказан на основе компонентов С или других ранее установленных конструкций»).

** См. значение грамматикализации: “As a term referring to a research framework, “grammaticalization” refers to that part of the study of language change that is concerned with such questions as how lexical items and constructions come in certain linguistic contexts to serve grammatical functions or how grammatical items develop new grammatical functions” [10, p. 1] («Будучи одним исследовательским направлением, “грамматикализация” ориентирована на ту часть изучения языковых изменений, которая касается вопросов о том, как лексические элементы и конструкции входят в определенные лингвистические контексты для обслуживания грамматических функций или как грамматические элементы приобретают новые грамматические функции»).

*** Выборка примеров из основного корпуса НКРЯ, его газетного и устного подкорпусов, осуществлялась по следующим параметрам: Слово 1: *бы*; Расстояние между словами: 1..1; Слово 2: *только*. Далее мы заменяли порядок слов *бы* и *только*.

Таблица 1

Типы заполнителей в позиции субъекта в конструкции и частотность их употребления

	Имена существительные		Местоимения				Сумма
	одушевленные	неодушевленные	личные			неличные	
			1-е	2-е	3-е		
Частотность	38	4	393	148	258	38	879
	42		837				

Таблица 2

Типы восстановленных субъектов в инфинитивной конструкции с частицами *бы* и *только*

	Личные местоимения			Обобщенное лицо	Сумма
	1-е	2-е	3-е		
Частотность	1035	115	1147	27	2 324

Таблица 3

Частотность употребления инфинитивной конструкции с *бы только* и с *только бы**

	1721–1770	1771–1820	1821–1870	1871–1920	1921–1970	1971–2015	Сумма
Бы только	1 (0,5 ipm)	4 (0,9 ipm)	128 (5,2 ipm)	218 (4,4 ipm)	233 (3,4 ipm)	408 (1,1 ipm)	992 (1,9 ipm)
Только бы	8 (4,1 ipm)	13 (3,0 ipm)	208 (8,4 ipm)	508 (10,3 ipm)	678 (9,8 ipm)	796 (2,2 ipm)	2 211 (4,2 ipm)

но Евгений Воронов, не рассчитав прыжок, промахивается (Сов. спорт. 2013. 8 янв.).

В (4) субъект в нашей конструкции совпадает с воспринимающим лицом в предыдущем тексте; а в (5) имеется в виду любой игрок (например, тот, который упомянут в следующем предложении).

Представим данные о частотности употребления имен существительных или местоимений в позиции субъекта в табл. 1.

Согласно данной таблице, во-первых, в позиции субъекта одушевленные существительные встречаются чаще, чем неодушевленные; во-вторых, использование местоимений распространено, причем подавляющее большинство случаев связано с личными местоимениями; в-третьих, на примеры эксплицитного выражения субъекта в конструкции приходится только 27% от общего количества рассматриваемых нами примеров.

Обратим внимание на предложения, в которых произошел эллипсис субъекта конструкции (оставшиеся 73%). В табл. 2 обобщаются типы восстановленных субъектов и частотность их употребления в собранном материале. Как видно из табл. 2, для выборки примеров характерно имплицитное выражение воспринимающего лица в конструкции, поскольку эта роль обычно совпадает с участником ситуации в предыдущем предложении, или просто имеется в виду говорящий, как здесь:

(6) – ***Только бы не простудиться*** *с непривычки! – волновалась Мышка* (Михаил Чулаки. Борисоглеб).

Итак, примеры с эллипсисом субъекта иллюстрируют более тесную связь между нашей конструкцией с коммуникативной ситуацией. Что касается особенностей использования личных местоимений в данной позиции, рассмотрим их подробнее в разделах 2 и 3.

В отношении порядка частиц *бы* и *только* выделяются два варианта конструкции: $[\text{Pro} / \text{N}]_3$ + *бы* + *только* + V_{Inf} и $[\text{Pro} / \text{N}]_3$ + *только* + *бы* + V_{Inf}. Поскольку в собранных данных по дате появления примера второй вариант встречается раньше, чем первый, он воспринимается как исходная структура, а первый – как модифицированная. Мы посчитали предложения этих структур и представляем их в табл. 3.

Как видно из табл. 3, на протяжении трехсот лет употребление обоих типов конструкции колеблется. Более наглядно показан процесс их развития на рис. на с. 113. Здесь заметно то, что долгое время обе структуры характеризуются аналогичной тенденцией развития. Среди них всегда преобладает исходная структура: $[\text{Pro} / \text{N}]_3$ + *только* + *бы* + V_{Inf}. Однако в последние пятидесятилетия ее частотность упала сильнее, чем количество выражений модифицированной структуры. Можно

* В таблице ipm означает items per million, т. е. количество примеров на миллион слов.

Динамическое развитие инфинитивной конструкции с *бы только* и с *только бы*

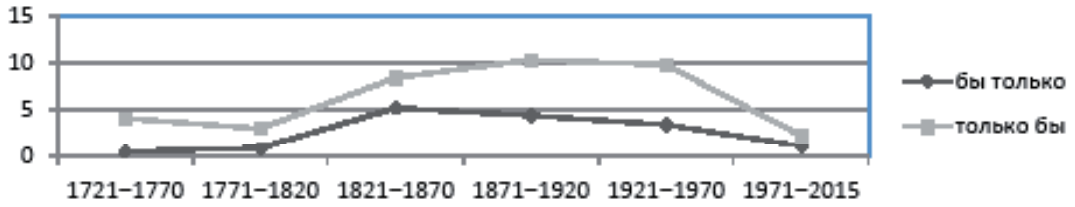


Таблица 4

Типы заполнителя в качестве объекта оценки в инфинитивной конструкции с частицами *бы* и *только*

	Имена существительные		Местоимения				Другие
	одушевленные	неодушевленные	личные			неличные	
			1-е	2-е	3-е		
Бы только	1	1	9	105	135	6	–
Только бы	10	–	1	36	92	11	6
Сумма	11	1	10	141	227	17	6
	12		395				6

Таблица 5

Частотность употребления глагола СВ / НСВ в составе обоснования оценки

	Бы только	*Только бы*	Сумма
СВ	96	77	173
НСВ	145	77	222
Сумма	241	154	395

предположить, что в современную эпоху конкуренция между двумя структурами стала более очевидна, на такую тенденцию развития оказывают влияние их разные функции, которые будут обсуждаться в следующих разделах.

2. Оценочная конструкция. Конструкция типа «Вам бы только смеяться» способна выразить оценку, это показывают примеры (1), (2) во введении. В случае (1) применяются безоценочные глаголы несовершенного вида *(драть, колоть)*, чье значение связано с многократным действием, поэтому они указывают на некую особенность, свойственную собеседнику. Эти привычные поступки воспринимаются как обоснование оценки. При этом оттенок упрека усиливается с помощью контраста ситуации в предыдущей фразе. Речь идет о глаголах совершенного вида *(оплевать, посмеяться)* в примере (2). Обозначая завершенное, доведенное до результата действие, они использованы для описания характеристики целого класса, какой-то профессии. Отрицательное отношение говорящего опирается не только на конструкцию, но и на слово *обидно* в начале главного предложения.

Что касается нашей конструкции в оценочной интерпретации, в собранном материале наблюдаются всего 413 примеров: 35 предложений с положительной оценкой и 378 высказываний с отрицательной оценкой. Среди них более распространено употребление инфинитивной конструкции с *бы только* (62%).

Субъектом оценки выступает сам говорящий (или автор текста). Объект оценки обычно совпадает с субъектом предложения, как в (1), (2). При невыраженном субъекте предложения определяется данный элемент с помощью контекста.

Итак, мы посчитали разные типы заполнителя в качестве объекта оценки и свели их в табл. 4. Из табл. 4 ясно, что объект оценки в конструкции чаще всего связан с местоимением третьего или второго лица. Можно предположить, что с употреблением этой конструкции говорящий (или автор) чаще всего выражает отрицательное отношение к окружающим его лицам или предметам.

Как было отмечено выше, для выражения обоснования оценки может применяться глагол СВ или НСВ. Когда несколько глаголов сосуществуют, они обычно характеризуются единым видом. Мы исключили 15 предложений с эллипсисом инфинитива в составе обоснования оценки и получили табл. 5. В этой таблице показано преимущество употребления глаголов НСВ (56%) в формировании обоснования оценки. Эта особенность более заметна в примерах с частицами *бы только* (60%). Можно предположить, что оценочное значение чаще базируется на повторяющемся действии, и на эту особенность конструкции влияет порядок компонентов *бы* и *только*.

3. Оптативная конструкция. Сочетание частиц *бы* и *только* с инфинитивом способно указать на желаемое действие, ср. (4) – (6). Поэтому, помимо оценочной интерпретации, конструкция рассматриваемого типа может восприниматься как конструкция с оптативным значением (всего 2 790 примеров). Здесь оптатив понимается в широком смысле, т. е., на наш взгляд, примерам типа (4) – (6) не противопоставлены случаи типа (7):

(7) *Он мог бы всего этого избежать,* ***если*** *бы только отступить,* ***если*** *бы только себя захотеть спасти и не довершить того дела, ради которого он пришел!* (РИА Новости. 2009. 16 апр.).

В данной предположительной ситуации слово *если* придает элемент условия, что позволяет отнести это предложение к периферии конструкции. В выборке обнаруживаются всего 40 примеров такого рода.

При случае нашей конструкции в оптативной интерпретации отмечается и частица *лишь*, ср.:

(8) *Он готов был признать что угодно,* ***лишь*** *бы только поскорее выбраться из этого журнала* (Василий Аксенов. Новый сладостный стиль).

В примере употребление частицы *лишь* в сочетании с *бы* и *только* усиливает значение желания и выделяет его единственность. При этом действие *готов был признать* считается предпосылкой дальнейших действий, или, наоборот, действия во второй клаузе являются обстоятельством цели.

Наше внимание фокусируется и на частице *вот* в сочетании с компонентами *бы* и *только*, ср.:

(9) ***Вот*** *только бы о родном кино при этом не забыть…* (Труд-7. 2003. 4 нояб.).

В этом примере частица *вот* употребляется не только для привлечения внимания собеседника в коммуникативной ситуации, но и для усиления выразительности конструкции. Интересно, что такое употребление не наблюдается среди примеров с оценочным значением.

Для некоторых оптативных примеров характерно обстоятельство времени *теперь / сейчас*, ср.:

(10) ***Теперь*** *только бы благополучно спуститься, не наступив на те ступеньки, которые скрипят* (Л.К. Чуковская. Памяти детства: Мой отец – Корней Чуковский).

Здесь наречие *теперь* означает не «в данный момент», а «с данного момента». Его появление в нашей конструкции помогает понять оптативное значение инфинитивных глаголов.

Обратимся к наречию *скорей* в следующем примере:

(11) *Выйду и с ужасом жду: «Господи,* ***скорей*** *бы только спеть, взять это “до”, а уж потом я развернусь»* (Татьяна Шмыга. Счастье мне улыбалось...).

Здесь с помощью *скоро* в форме сравнительной степени выражается не только желание, но и предпочтительность отдельного кванта действия *(взять это «до»)*, увеличивающая вероятность осуществления желания до некоторой временной границы. В аналогичных ситуациях наблюдаются еще такие формы, как *скорее*, *поскорей*, *поскорее*.

Субъект желаемого действия в данной конструкции совпадает с субъектом предложения. Способы его выражения представлены в табл. 6.

В результате самым распространенным способом выражения субъекта желаемого действия оказалось местоимение первого лица. В ситуации оптатива преобладает исходная структура конструкции. Можно предположить, что на это предназначение конструкции влияет собственная способность сочетания *только бы*, поскольку по лексическому слова-

Таблица 6

Типы заполнителя позиции субъекта действия в конструкции с оптативным значением

	Имена существительные		Местоимения				Другие
	одушевленные	неодушевленные	личные			неличные	
			1-е	2-е	3-е		
Бы только	12	–	421	28	246	5	23
Только бы	14	3	992	94	931	17	4
Сумма	26	3	1413	122	1177	22	27
	29		2734				27

Таблица 7

Частотность употребления глагола СВ / НСВ в качестве предикатива в конструкции с оптативным значением

	Бы только	*Только бы*	Сумма
СВ	413	1561	1974
НСВ	277	453	730
Сумма	690	2014	2704

рю оно способно на «усиление представления о желательности» [8, с. 378].

В позиции предиката в данной оптативной конструкции закрепляются глаголы СВ или НСВ. Исключая 70 примеров с имплицитным выражением глагола, мы покажем число предложений с инфинитивной формой глагола СВ или НСВ в табл. 7. Как видно из этой таблицы, для выражения желания чаще использованы глаголы СВ (73%). Глагол в этом случае передает информацию о единичном действии, которое по желанию говорящего должно быть доведено до конца, ср.:

(12) ***Только бы*** *до дому* ***добраться****, успеть взять документы, деньги и валить, любыми путями валить отсюда* (Алексей Рыбин. Последняя игра).

Реже встречающиеся глаголы НСВ предполагают повторяющиеся действия, иногда вошедшие в привычку, ср.:

(13) *Они привыкли действовать по принципу «лишь* ***бы только работать****, а кем – неважно»* (Труд-7. 2010. 17 марта).

Иными словами, разграничение СВ / НСВ в оптативе совпадает с тривиальным употреблением видов в индикативе.

Заключение. В отличие от предложений сослагательного наклонения выражения типа «Вам бы только смеяться» употребляются без связки. У этой инфинитивной конструкции имеются две семантические разновидности – оценочная и оптативная. Оба варианта могут быть представлены как исходной *(только бы добраться)*, так и модифицированной *(вам бы только смеяться)* структурой конструкции, однако существует тенденция к тому, чтобы при помощи исходной структуры передавалось оптативное значение, а при помощи модификации – оценочное. При выражении субъекта желаемого действия предпочтение местоимения первого лица позволяет обозначить намерение человека и предполагает эллипсис данного элемента в предложениях. Выбор глагола СВ или НСВ релевантен для функционирования данной конструкции, что в определенной степени обеспечивает ее дальнейшее распространение.

Список литературы

1. Добрушина Н.Р. Инфинитивные конструкции с частицей *бы* // Русский язык в научном освещении. 2012. № 2(24). С. 42–64.

2. Иомдин Л.Л. Конструкции микросинтаксиса, образованные русской лексемой *раз* // SLAVIA: časopis pro slovanskou filologii. 2015. Ročník 84. Sešit 3. S. 291–306.

3. Князев М.Ю. О взаимодействии порядка слов и семантики в инфинитивной конструкции с

частицей *бы* // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2014. Т. X. Ч 2. С. 140–154.

4. Лингвистика конструкций / отв. ред. Е.В. Рахилина. М.: Азбуковник, 2010.

5. Мельчук И.А. Местоименные выражения с именем чертыхательным типа *[Она уехала] черт знает куда* и им подобные в русском языке // Русский язык в научном освещении. 2012. № 2(24). С. 5–22.

6. Русская грамматика: в 2 т. / гл. ред. Н.Ю. Шведова. Т. II: Синтаксис. М.: Наука, 1982.

7. Сай С.С. Нефинитные формы сослагательного наклонения в русском языке // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2015. Т. XI. Ч. 1. С. 341–368.

8. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. Т. 4: С – Я. 4-е изд., стер. М., 1999.

9. Goldberg A.E. Constructions: A Construction Grammar approach to argument structure. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

10. Paul J.H., Elizabeth C.T. Grammaticalization. 2-nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

* * *

1. Dobrushina N.R. Infinitivnye konstrukcii s chasticej by // Russkij yazyk v nauchnom osveshchenii. 2012. № 2(24). S. 42–64.

2. Iomdin L.L. Konstrukcii mikrosintaksisa, obrazovannye russkoj leksemoj raz // SLAVIA: časopis pro slovanskou filologii. 2015. Ročník 84. Sešit 3. S. 291–306.

3. Knyazev M.Yu. O vzaimodejstvii poryadka slov i semantiki v infinitivnoj konstrukcii s chasticej by// Acta Linguistica Petropolitana. Trudy instituta lingvisticheskih issledovanij. 2014. T. X. Ch. 2. S. 140–154.

4. Lingvistika konstrukcij / otv. red. E.V. Rahilina. M.: Azbukovnik, 2010.

5. Mel'chuk I.A. Mestoimennye vyrazheniya s imenem chertyhatel'nym tipa *[Ona uekhala] chert znaet kuda* i im podobnye v russkom yazyke // Russkij yazyk v nauchnom osveshchenii. 2012. № 2(24). S. 5–22.

6. Russkaya grammatika: v 2 t. / gl. red. N.Yu. Shvedova. T. II: Sintaksis. M.: Nauka, 1982.

7. Saj S.S. Nefinitnye formy soslagatel'nogo nakloneniya v russkom yazyke // Acta Linguistica Petropolitana. Trudy instituta lingvisticheskih issledovanij. 2015. T. XI. Ch. 1. S. 341–368.

8. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. A.P. Evgen'evoj. T. 4: S – Ya. 4-e izd., ster. M., 1999.

Construction of the type "You would only laugh" in the Russian language in the evaluative and optative interpretation

The article deals with the analysis of the expression "You would only laugh" from the point of view of the grammar constructions. The data of the Russian National Corpus demonstrates that the infinitive construction of the type is able to express the evaluative and optative meaning. There are described the two structures of the construction by the following characteristics: the frequency of the use of the personal pronouns, the combination with the functional words and the tendencies of the use of the perfective verb and imperfective verb.

Key words: *constructions grammar, semantics, infinitive, evaluation, optative, corpus-based analysis.*

(Статья поступила в редакцию 13.02.2020)

БАЙ ГАН
(Волгоград)

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ РИТОРИЧЕСКОЙ АРГУМЕНТАЦИИ В КОММЕРЧЕСКОЙ И НЕКОММЕРЧЕСКОЙ РЕКЛАМЕ

Рассматриваются аксиологические параметры риторической аргументации в коммерческой и некоммерческой рекламе. Установлено, что рекламный текст обладает аттрактивными параметрами, что для усиления аттрактивности используется языковая игра, а оценочный компонент является необходимым элементом большинства рекламных текстов.

Ключевые слова: *рекламный текст, аксиология, аттрактивность, оценочность, языковая игра.*

Реклама существует для того, чтобы увещевать, убеждать и побуждать. Рекламный текст должен обладать аттрактивными параметрами. Е.Ф. Серебренникова пишет: «Аттрактивность знака, аккумулируя синергию

© Бай Ган, 2020

экспрессивности формы и содержания в синергии процессов восприятия, концептуализации, категоризации и оценивания с опорой на “ментальные миры” чувствования человека, способствует трансформациям высказываемого смысла в пространстве взаимодействия» [7, с. 92]. Аттрактивность неразрывно связана с оценочностью. Аттрактивная, привлекательная реклама обладает высокими аксиологическими параметрами.

Создатель рекламы должен учитывать ценностные характеристики, существующие в общественном и индивидуальном сознании потребителей. Ценности – это специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества (благо, добро, зло, прекрасное и безобразное, заключенные в явлениях общественной жизни и природы) [11, с. 646]. «Оценочное измерение картины мира и дискурса определяется жизненным миром человека и общества, находящихся в процессе освоения / присвоения мира и, как следствие, непрерывном поиске своей идентичности, первооснов и смыслов бытия в “потоке жизни” в направлении от пережитого (актуального) к ожидаемому (потенциальному) и в экзистенциальной совмещенности данных векторов» [5, с. 7–8]. Эти векторы находят отражение в рекламе.

Оценочный компонент – необходимый элемент большинства рекламных текстов. Как отмечают исследователи, без оценочной лексики, фраземики, вторичной номинации не обходится современная реклама [8]. Как известно, оценочность – величина скалярная, она может быть представлена в шкальных значениях. На противоположных полюсах шкал обычно находятся понятия «хорошо» – «плохо», «добрый» – «злой», «полезный» – «вредный», «нравится» – «не нравится» [10, с. 43].

В рекламе как тексте, направленном на потребителя, отрицательные шкальные значения отсутствуют, товар или услуга представлены только с положительной стороны. Так, реклама лекарства «Кудесан» сопровождается слоганом «Энергия сердца – удовольствие жизни», далее приводится следующий текст: «**Энергия** вырабатывается во всех клетках нашего организма. Обязательным участником процесса образования энергии является **коэнзим Q_{10}**. С возрастом синтез коэнзима Q_{10} уменьшается, следовательно, снижается производство энергии. В первую очередь это сказывается на нашем **сердце**».

В китайской рекламе соевого соуса 老干妈 («Старая названая мать») содержатся слова, словосочетания и фразеологизмы, положительно характеризующие продукт: 独特 ‘уникальный’, 大饱口福 ‘наслаждение от еды’, 良品 ‘хороший продукт’, 精心酿造 ‘тщательно приготовленный’, 回味悠长 ‘длительное послевкусие’, 奢侈品 ‘роскошь’ и др.

Допускается сравнение рекламируемого продукта и безымянного аналогичного с демонстрацией преимуществ первого. Так, реклама стирального порошка Tide сопровождается таким текстом: «Возьмем обычный порошок и новый порошок Tide. Постираем скатерть обычным порошком – в результате ткань портится, и на ней остаются пятна. Потом постираем эту же скатерть порошком Tide – скатерть стала намного чище! Tide вы еще не пробовали? Тогда мы идем к вам!».

Такая же реклама этого порошка встречается в Китае. Китаянка стирает рубашку обычным порошком, при этом пятна не отстирываются. Когда она использует Tide (по-китайски 汰渍), рубашка становится белоснежной. Вероятно, этот рекламный ход характерен для глобальной сети рекламы этого порошка.

В рекламе фармакологического средства «Фастум-гель» указывается, что «в отличие от других подобных препаратов, которые успокаивают боль только на время, благодаря охлаждающему и согревающему эффектам, данный препарат действительно борется с болью и воспалительными процессами».

В китайской рекламе этого средства отмечается: 法斯通不会像其他消炎镇痛类药物西药那样有可能引起全身性的副作用，有着很好的可靠性，安全性。 («Фастум-гель не вызывает системных побочных эффектов, как другие противовоспалительные и обезболивающие иностранные лекарства, обладает хорошей надежностью и безопасностью»). Это подтверждает наш тезис о глобальном рекламном ходе, в котором рекламируемый продукт сравнивается с безымянными аналогичными изделиями, при этом выявляются его более высокие качественные показатели.

Допускается сравнение с другим предшествующим аналогичным товаром той же фирмы, но менее качественным. В данном случае используется слово *новый*, что «усиливает это сравнение и использование семантической пресуппозиции. <...> Тем самым актуализируется, наряду со сравнением *новый – старый*, и сравнение *прошлое – настоящее*» [1, с. 190].

В китайской рекламе iPhone XS приводятся конкретные цифры, свидетельствующие о его преимуществах по сравнению с предшествующей моделью: 最高达 50% 图形处理器速度提升 («Графическая производительность: до 50% выше»), 最高达 15% 性能核心速度提升 («Ядра производительности: до 15% быстрее»), 最高达 50% 能效核心节能 («Ядра эффективности: энергопотребление до 50% ниже»).

Лингвокультурное изучение любого дискурса имеет широкий круг задач, среди которых выделяются следующие: установление специфики коммуникативного общения в рамках определенного этноса, описание и анализ этикетного речевого поведения, характеристика культурных доминант, которые описываются при помощи концептов как единиц ментальной сферы, раскрытие способов обращения к прецедентным в данной лингвокультуре текстам [4; 8]. Эти задачи ставятся и перед рекламным дискурсом.

В зависимости от лингвокультуры рекламный текст может содержать гедонистический модус ценностной концептуализации. Так, в английской рекламе автомобиля Н.Г. Вара обнаруживает следующие основные ценности: «удовольствие»,«комфорт»,«приключение»[2, с. 55]. В соответствии с классификацией измерений культуры Г. Хофстеде «комфорт» и «удовольствие» соотносятся с фемининностью, а «приключение» тяготеет к маскулинности [12].

Для российского общества важным является образ счастья, который реализуется в виде изображений идеальной семьи, окруженной рекламируемыми товарами. Как отмечает Д.А. Попова, такая реклама – образ счастья – дает положительные результаты, товар пользуется солидным спросом [6].

Для усиления аттрактивности рекламного текста используется языковая игра, которая придает рекламе аксиологические параметры, делая текст доступным и забавным для потребителя. В русской рекламе средства от изжоги «Гастал», которая выходит на телеэкране под общим названием «Изжога-шоу», постоянно используется игра с многозначными словами: «Встретила пюре – выглядит подавленным»; «Познакомилась с перцем – он такой остряк». В обоих случаях обыгрывается разные значения слов. *Подавленный* является причастием от глагола *подавить* ‘подвергнуть давлению в течение некоторого времени’ [9, с. 540]. Как известно, пюре готовят путем раздавливания картофеля. Это же слово имеет значение ‘угнетенный, мрачный’ [9, с. 540]. Слово *остряк* имеет значение ‘остроумный, любящий говорить остроты человек’ [Там же, с. 466]. Оно образовано от многозначного прилагательного *острый*, которое в сочетании со словом *перец* обозначает ‘едкий, пряный’ [Там же, с. 466]. Эта языковая игра обладает аттрактивностью, привлекает внимание телезрителей. Завершается реклама рифмованными строчками: «Изжога достала – момент для “Гастала”», которые служат для запоминания названия средства от изжоги.

В китайской рекламе средства Head & Shoulders используется языковая игра на основании иероглифов. Как известно, в китайском языке существует много омофонов, которые записываются разными иероглифами. В рекламе используется иероглиф 屑 [xie], обозначающий ‘перхоть’, также звучит слово, обозначаемое иероглифом 懈, которое в сочетании с другими иероглифами получает значение ‘безупречно’: 无懈可击. В целом реклама шампуня становится аттрактивной и способствует увеличению продаваемости средства: 海飞丝无”屑“可击.

Если в китайском языке языковая игра строится на омофонах и иероглифах, то в русском языке в рекламном тексте используется паронимическая аттракция, под которой понимается «явление, имеющее множество конкретных реализаций и способное выступать в различных функциях: в функциях противопоставления, отождествления, создания комического эффекта, средства создания художественного образа, средства выражения основной идеи произведения <...> в качестве структурообразующего начала текста, его звуковой “инструментовки”, в словообразовательной функции» [3, с. 12]. Например, в рекламе лекарственного средства «Дюспатолин» его название сопоставляется со словосочетанием *деспот Алины*, под которым понимается больной желудок девушки. Слово *деспот* имеет следующее значение: ‘тот, кто диктует свою волю другим, попирает чужие желания; тиран’ [9, с. 158].

Итак, современная реклама использует различные средства риторической аргументации для привлечения внимания потребителей. Рекламный текст обладает аттрактивными параметрами. Создатель рекламы должен учитывать ценностные характеристики, существующие в общественном и индивидуальном лингвосознании носителей языка. Оценочный ком-

понент – необходимый элемент большинства рекламных текстов. В рекламе присутствует только положительная оценка. Для усиления аттрактивности рекламного текста используется языковая игра.

Список литературы

1. Аниськина Н.В. Сравнение как средство воздействия в рекламе // Яросл. пед. вестн. 2014. № 4. Т. I: Гуманитарные науки. С. 189–193.
2. Вара Н.Г. Динамика лингвоаксиологических характеристик английской рекламы автомобиля: дис. … канд. филол. наук. Волгоград, 2015.
3. Иванов С.С. Лингвистический статус и функциональные возможности паронимии в системе современного английского языка: автореф. дис. … канд. филол. наук. Набережные Челны, 2010.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: моногр. Волгоград: Перемена, 2002.
5. Лингвистика и аксиология: этносемиометрия ценностных смыслов: кол. моногр. М.: ТЕЗАУРУС, 2011.
6. Попова Д.А. Этнокультурная специфика ценности «счастья» в русской культуре на примере рекламы [Электронный ресурс] // Наука в мегаполисе. 2019. Вып. № 2(10): В поисках смыслов: исследования молодых ученых. URL: https://mgpu-media.ru/issues/issue-10/theory-communication-psycholinguistics/ethno-cultural-specificity-happiness.html (дата обращения: 15.06.2019).
7. Серебренникова Е.Ф. Тенсивность дискурса: к проблеме реконструкции динамической реальности дискурса // Magister Dixit. 2014. № 1(13). С. 81–92.
8. Слышкин Г.Г. Аксиология языковой личности и сфера аксивной лингвистики // Социальная власть языка: сб. науч. тр. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. С. 53–64.
9. Современный толковый словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исследований; под ред. С.А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 2007.
10. Темиргазина З.К. Лингвистическая аксиология: оценочные высказывания в русском языке: моногр. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2015.
11. Фролов И.Т. Философский словарь. 7-е изд., перераб. и доп. М.: Республика, 2001.
12. Hofstede G. Culture’s Consequences: International Differences in Work-related Values. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1980.

* * *

1. Anis'kina N.V. Sravnenie kak sredstvo vozdejstviya v reklame // Yarosl. ped. vestn. 2014. № 4. T. I: Gumanitarnye nauki. S. 189–193.
2. Vara N.G. Dinamika lingvoaksiologicheskih harakteristik anglijskoj reklamy avtomobilya: dis. … kand. filol. nauk. Volgograd, 2015.
3. Ivanov S.S. Lingvisticheskij status i funkcional'nye vozmozhnosti paronimii v sisteme sovremennogo anglijskogo yazyka: avtoref. dis. … kand. filol. nauk. Naberezhnye Chelny, 2010.
4. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs: monogr. Volgograd: Peremena, 2002.
5. Lingvistika i aksiologiya: etnosemiometriya cennostnyh smyslov: kol. monogr. M.: TEZAURUS, 2011.
6. Popova D.A. Etnokul'turnaya specifika cennosti «schast'ya» v russkoj kul'ture na primere reklamy [Elektronnyj resurs] // Nauka v megapolise. 2019. Vyp. № 2(10): V poiskah smyslov: issledovaniya molodyh uchenyh. URL: https://mgpu-media.ru/issues/issue-10/theory-communication-psycholinguistics/ethno-cultural-specificity-happiness.html (data obrashcheniya: 15.06.2019).
7. Serebrennikova E.F. Tensivnost' diskursa: k probleme rekonstrukcii dinamicheskoj real'nosti diskursa // Magister Dixit. 2014. № 1(13). S. 81–92.
8. Slyshkin G.G. Aksiologiya yazykovoj lichnosti i sfera aksivnoj lingvistiki // Social'naya vlast' yazyka: sb. nauch. tr. Voronezh: Izd-vo VGU, 2001. S. 53–64.
9. Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / pod red. S.A. Kuznecova. SPb.: Norint, 2007.
10. Temirgazina Z.K. Lingvisticheskaya aksiologiya: ocenochnye vyskazyvaniya v russkom yazyke: monogr. 2-e izd., ster. M.: FLINTA, 2015.
11. Frolov I.T. Filosofskij slovar'. 7-e izd., pererab. i dop. M.: Respublika, 2001.

Axiological parameters of rhetorical argumentation in commercial and noncommercial advertisement

The article deals with the axiological parameters of the rhetorical argumentation in the commercial and noncommercial advertisement. There is stated that the advertising text has the attractive parameters, the language pun is used for the attractiveness’ strengthening and the evaluative component is a necessary element for the better part of the advertising texts.

Key words: *advertising text, axiology, attractiveness, evaluativity, language pun.*

(Статья поступила в редакцию 21.01.2020)

О.Н. САНЖАРОВА
(Санкт-Петербург)

СИНКРЕТИЗМ: КОГНИТИВНЫЕ ИСТОКИ ПРОИСХОЖДЕНИЯ И КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ

Анализируется лингвистический синкретизм, определяются когнитивные истоки его происхождения и его когнитивные основания – гештальтность восприятия и метонимический принцип организации структур памяти. Результаты исследования подтверждаются примерами, изображенными схематически.

Ключевые слова: *синкретизм, мышление, когнитивный механизм, гештальт, метафора, метонимия.*

Введение. В данной научной статье нами проведено исследование когнитивных истоков такого важного явления, как лингвистический синкретизм. Вопрос подробно проанализирован, а результаты подтверждены конкретными примерами схематически. Постоянно возникающие вопросы относительно синкретизма заставляют представителей различных областей науки (истории, логики, философии и, конечно же, психологии), в том числе лингвистов, все более углубляться в исследование этого явления.

Если мы попытаемся точно определить значение слова *синкретизм* и обратиться к лексикографическим ссылкам, то картина будет довольно запутанной. Оксфордский словарь английского языка определяет синкретизм как попытку объединения либо примирения различных и противоположных принципов или практик, особенно в философии и религии. Он рассматривает синкретизм, во-первых, как результат, а не как процесс, во-вторых, как рукотворный, а не естественный.

Понятие синкретизма можно рассматривать диахронически и синхронически. Диахронически это относится к слиянию, которое произошло в процессе, ведущем к нейтрализации ранее явных различий. Синхронически это относится к формально идентичным выражениям, которые морфосинтаксически различаются в других частях системы.

Такие ученые, как Л. Ельмслев [5], О. Есперсен [6], А.Н. Веселовский [3], С.Д. Кацнельсон [8], С.Л. Чареков [18; 19], О.И. Просянникова [11–16; 20], И.В. Высоцкая [4], В.В. Бабайцева [1], В.В. Бузаров [2], рассматривают синкретизм, его характеристики, влияние на его возникновение и сохранение в речи исторических факторов становления языка. Термин *синкретизм* был предложен в свое время А.Н. Веселовским, который выдвинул идею о том, что синкретизм является отражением нерасчлененного первобытного сознания. В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» указывается, что синкретизм – это «совпадение в процессе развития языка функционально различных грамматических форм и категорий в одной форме» [9, с. 446].

Размышляя о синкретизме, О.И. Просянникова видит в нем универсальное явление, которое, видимо, манифестирует себя в процессе всей истории развития языка благодаря тому, что в его основе лежит и чувственное, и рациональное мышление, как отражение восприятия физической реальности, единственно возможное и для современников, и для наших далеких предков. Благодаря своей системности синкретическая языковая единица в своей единой форме может найти выражение в виде различных частей речи.

Автор приводит как пример совпадения по форме глагольной формы с именем существительным в английском языке. Разделение плана содержания и плана выражения в зависимости от динамических сдвигов, связанных со смысловыми характеристиками языковой единицы, мы рассматриваем как необходимость более глубокого когнитивного изучения явления «синкретизм» [14].

Л.В. Зубова подчеркивает важность того, что синкретический характер значения слова – это отражение в языке взаимодействия человека с физическим миром. Истоки такого языкового явления, как видит Л.В. Зубова, «восходят к эпохе мифологического мышления, когда в сознании говорящего означаемое не отделялось от означающего, признак – от его носителя, действие – от субъекта этого действия» [7, с. 56].

С.Л. Чареков, говоря о синкретизме, имеет в виду, что для одного и того же языкового обозначения в виде, например, существительного, при различных обозначаемых, требующих по смыслу обозначения в виде различных частей речи, должна быть специфическая основа (цит. по: [18, с. 59]). Такой основой являются языки «со слабой степенью синтетизма и агглютинативной техникой присоедине-

© Санжарова О.Н., 2020

ния морфем в составе слова» [14, с. 56]. По представлению исследователя, при формировании языка первые слова являлись сигналом, содержащим в себе основные характеристики события, связанного с предметом. С.Л. Чареков утверждает, что «первичное синкретическое слово не могло быть отнесено ни к одной грамматической категории, и этот этап эволюции – от сигнала до синкретического слова – в настоящее время исследованию не поддается» [18, с. 71].

Известный лингвист С.Д. Кацнельсон применяет термин *синкретизм* к речи доисторических людей и маленьких детей и называет основной составляющей синкретизма «синкрет», который представляет собой слово, имеющее нерасчлененное лексическое и грамматическое значение. Недискретное мышление пещерного человека или маленького ребенка с помощью такого синкрета обозначает всю воспринимаемую ситуацию целиком, включая ее участников, предметы, испытывающие воздействие, и другие элементы, которые составляют данную ситуацию.

Изучив различные подходы к определению синкретизма, мы считаем, что данное явление обозначает фундаментальное качество языка, которое связано с нерасчленимостью логического и эмоционального аспектов мышления, позволяет выражать в одной и той же фонетической и орфографической форме значения, относящиеся к различным грамматическим категориям. Синкретизм нужно считать явлением универсальным, поскольку случаи его реализации можно встретить на всех уровнях речи и языка. Так, для английского языка характерно частое совпадение в одной языковой единице различных грамматических форм, в основном это существительные и глаголы (например, *a face / to face*). В русском языке синкретичными являются значения имени прилагательного и существительного (например, *мороженое*).

Методология и методика исследования. До настоящего времени происхождение синкретизма и, как следствие, синкретических слов рассматривалось лингвистами на семантическом, языковом уровне, а также на уровне речи. Мы же в этой статье, в свою очередь, обратимся к концептуальному уровню происхождения синкретизма и проанализируем явление на глубинном когнитивном уровне.

Наше исследование было проведено с использованием методики когнитивно-матрич-

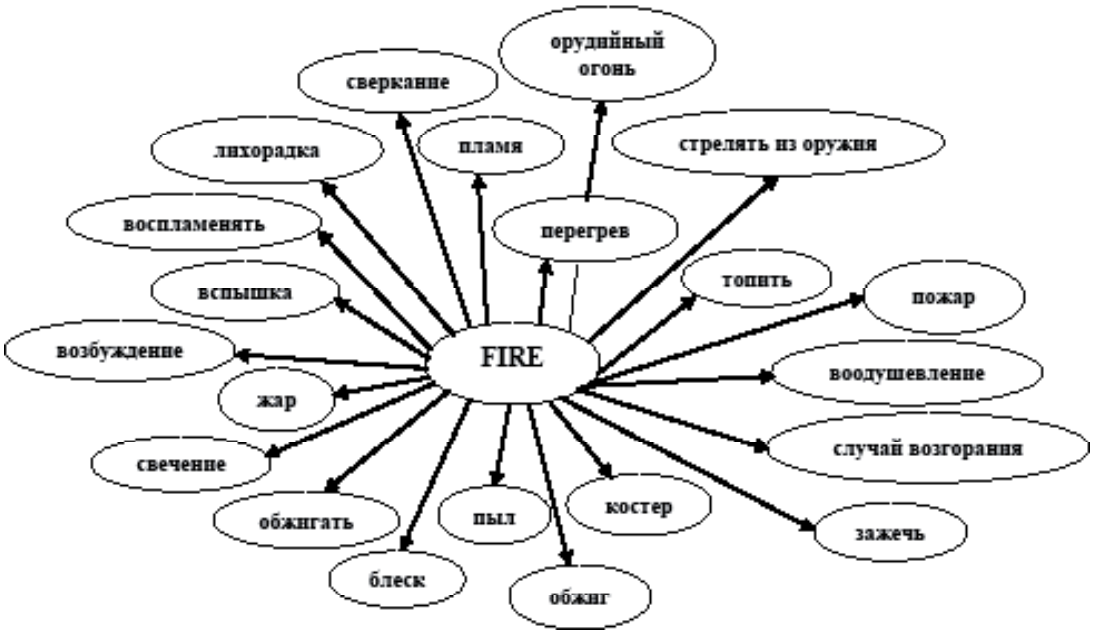


Рис. 1. Синкретическая форма «FIRE»

ного анализа, раскрывающего процессы активации информации структур памяти фрейма и радиальных категорий с применением схем, выявляющих динамику этих процессов. В основу анализа явления «синкретизм» также была положена гештальтность восприятия физического мира.

Цель исследования состоит в том, чтобы выявить когнитивные истоки синкретизма как универсального свойства мышления. Наша гипотеза заключается в том, что когнитивными истоками синкретизма является метонимический принцип организации знаний в человеческой памяти, причиной которого выступает гештальтность человеческого восприятия.

Результаты исследования. Синкретизм реализуется в языке и речи через синкретические формы. Чтобы подтвердить выдвинутую гипотезу, мы проведем когнитивный анализ синкретической формы «FIRE» с ее значениями и для большей наглядности изобразим ее в виде схемы.

Слово *fire* является лексиконом (именем) макрофрейма, который структурирован рядом фреймов (ПОЖАР, ВОЗБУЖДЕНИЕ, СВЕРКАНИЕ, ОРУДИЙНЫЙ ОГОНЬ и др.), представляющих собой на языковом уровне различные значения слова *fire*. Данный макрофрейм является когнитивной структурой памяти, которая объединяет множество стереотипных ситуаций, имеющих в своей основе понятие «ОГОНЬ» – как явно, так и имплицитно.

Почему одно слово выражает в языке и речи различные смыслы, более того, эти смыслы представлены даже разными частями речи? Как было сказано выше, это вызвано тем, что восприятие ситуации происходит гештальтно, т. е. в единстве ее рациональных и чувственных составляющих. В связи с нерасчлененностью воспринимаемой ситуации ее составные элементы в процессе категоризации и концептуализации воспринимаются как смежные и организуются по метонимическому принципу.

Для объяснения явления «синкретизм» нам необходимо выяснить:

1) каким образом гештальтное восприятие физической действительности запечатлевается в структурах восприятия и памяти;

2) на каком уровне этих структур оно позволяет человеку создавать ментальные поля в процессе мышления, а на каком – для семантической реализации.

Таким образом, мы разделяем эти два процесса.

Гештальтное восприятие события заключается в цельном образе, который совмещает в себе рациональные и чувственные компоненты в виде ощущений и реакций человека на происходящее в единстве и целостности.

Поступающая и воспринимаемая гештальтно информация в сознании человека подразделяется на два уровня.

• На *доконцептуальном уровне* формируется *информация, не способная к структурированию* (чувства, ощущения, признаковые характеристики и абстрактные понятия). Эта информация в виде базовых доменов выражается через концептуальные структуры.

• *Способная к структурированию информация*, по мнению когнитологов, создает струк-

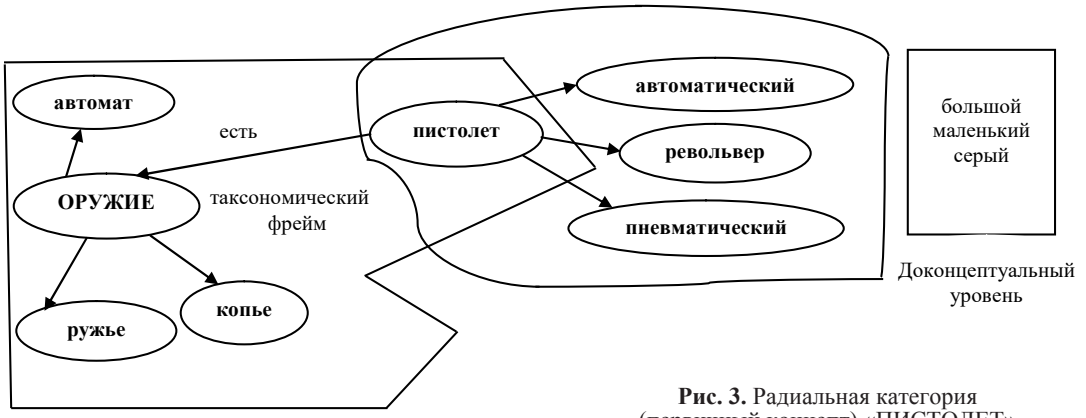


Рис. 2. Фрейм «ОРУЖИЕ»

Рис. 3. Радиальная категория (первичный концепт) «ПИСТОЛЕТ»

туры памяти – фреймы (многокомпонентные концепты) путем категоризации предметных значений. Мы также знаем, что гештальтное восприятие метафорично, поскольку оно содержит не только рациональный, но и чувственный элемент, в то время как первичные концепты (радиальные категории) и сам фрейм структурируются по метонимическому принципу.

При активации отдельного фрейма или радиальной категории, которая находится в составе этого фрейма, возникает домен (ментальная область или ментальное пространство), который также организован по метонимическому принципу. Домены могут объединяться в доменные матрицы событийных фреймов, на основе которых могут быть организованы метонимические и метафорические концепты.

Мы пришли к выводу и доказываем далее, что в случае активации информации не отдельного фрейма или радиальной категории, а информации целой системы родственных фреймов через центральное понятие (лексикон синкретического макрофрейма) и возникает явление синкретизма.

Вернемся к нашему макрофрейму «FIRE». Каков механизм построения структур памяти синкретического макрофрейма? Что именно заставляет предметные понятия располагаться по определенной схеме, группируясь во фреймы (ПОЖАР, ВОЗБУЖДЕНИЕ, СВЕРКАНИЕ, ОРУДИЙНЫЙ ОГОНЬ и др.), а фреймы – в ситуативную систему фреймов (синкретический макрофрейм – *термин О.Н. Санжаровой*).

Известно, что в процессах восприятия информации и разделения ее на структурированную (концептуальную) и не способную к структурированию (доконцептуальную) основная роль принадлежит пропозиции. Проводя анализ предполагаемого прохождения информации через сознание человека, мы пришли к выводу, что во фреймах соблюдается определенное пространственное построение, связанное с таким свойством человеческого мышления, как синкретизм.

Если рассматривать фрейм с точки зрения уровней, то его условно можно разделить на два уровня.

Верхний уровень – это предметная часть, где расположены первичные концепты с категоризованными образами на базе прототипа. Пропозиция на данном уровне присутствует как связь между фреймами памяти.

На *нижнем уровне* фрейма расположена информация, не способная к концептуализации и представляющая собой понятия о различных качествах предмета, времени, чувствах, ощущениях и т. д., присутствующих в процессе создания конкретных ситуаций. Вся предметная информация фрейма построена по метонимическому принципу, она смежна со значением лексикона фрейма, при этом они взаимозамещаемы. Все значения на нижнем уровне фрейма соотносятся со значениями верхнего уровня и лексиконом (именем фрейма) как смежные, потому что родственны по ситуации, которую человек воспринимает гештальтно.

Как видно из нашей схемы (рис. 1), лексикон «FIRE» (ОГОНЬ) собирает в свой макрофрейм определенное количество ситуаций, где образы предметов как бы взаимодействуют с огнем как с чем-то горячим, ярким, обжигающим, а некоторые даже становятся подобными огню. Другими словами, имеется процесс воздействия на огонь, взаимодействия с огнем и действия огня на предмет. Структура макрофрейма, несмотря на разность ситуаций, будет сформирована по метонимическому принципу, поскольку все предметные понятия смежны с лексиконом макрофрейма. Все значения в макрофрейме будут иметь как метонимические значения (наибольшее количество), так метафорические и буквальные (меньше всего). На нижнем уровне для абстрактных понятий лексикон «FIRE» (ОГОНЬ) присутствует имплицитно.

Активация информации отдельных фреймов, включенных в макрофрейм, в результате дает организацию ментальных полей – доменов или доменных матриц с последующим развертыванием семантических операций. Активация же лексикона «FIRE» (ОГОНЬ) макрофрейма соответствует, на наш взгляд, уровню мышления. Ментальное поле, появляющееся в этот момент, будет содержать информацию из различных стереотипных ситуаций, где значения смежны с «FIRE». Значения на основе данного ментального поля будут как буквальными, так и переносными.

Таким образом, данный макрофрейм можно с полным основанием назвать «синкретическим фреймом», а процесс его организации и результат этого процесса – «синкретизмом». В данном синкретическом макрофрейме значения «ВОЗБУЖДЕНИЕ», «ВООДУШЕВЛЕНИЕ», «ЛИХОРАДКА» и др. являются метафорическими концептами. Значения «ПОЖАР»,

«ПЕРЕГРЕВ» и др. представляют собой метонимические концепты. Поскольку слово *пожар* может означать как «само неконтролируемое горение, причиняющее материальный ущерб…», так и «место, в котором происходит этот пожар», *перегрев* – это существительное, которое передает ситуацию, в которой тепло воздействует на объект, т. е. способ действия вместо самого действия.

В нашей диссертации [17, с. 89–91] мы пришли к выводу, что в основе образования концептуальной метафоры лежит общий гештальт событийного фрейма и метафорического концепта. В анализируемом нами в данной статье синкретическом макрофрейме общим гештальтом является «ОГОНЬ», т. е. НЕЧТО, что обладает следующими характеристиками: *горячий, яркий, тепло* (чувственные), *греет, излучает свет, обжигает* (рациональные) и т. д. Во всех значениях лексикона «FIRE» присутствует общий гештальт. Из этого мы делаем вывод о том, что связи в синкретическом макрофрейме – метафорические. При этом смежность *между собой родственных по ситуации значений* синкретического макрофрейма «FIRE» дает нам также его метонимическую организацию, т. е. метонимические связи. При этом значения всех составляющих макрофрейма являются *смежными в отношении объединяющего их лексикона «FIRE»*, что дает нам также метонимическую его организацию, т. е. метонимические связи.

Учитывая вышеизложенное, мы делаем еще один интересный и важный вывод о том, что синкретический макрофрейм является *метафтонимией.*

Заключение. Подведем итоги.

1. Мы не согласны с тем, что в основе появления синкретических форм лежит нерасчлененное неразвитое мышление *первобытного человека и ребенка,* а считаем, что подобное свойство является основой мышления как такового.

2. Мы считаем, что синкретизм является свойством языка, потому что когнитивной основой синкретизма, на наш взгляд, является фундаментальное свойство восприятия и мышления в целом – гештальтность.

3. Когнитивным основанием синкретизма также являются метонимический способ организации знаний в памяти человека (первичный концепт (радиальная категория) и фрейм) и смежность.

Проанализированную нами синкретическую форму «FIRE» (макрофрейм «FIRE») можно с полным основанием назвать синкретическим фреймом *(термин О.Н. Санжаровой)*, а процесс его организации и результат этого процесса – синкретизмом. Учитывая все вышеизложенное, мы можем сделать еще один интересный и важный вывод о том, что синкретический макрофрейм является *метафтонимией.*

Таким образом, синкретизм является одним из фундаментальных свойств мышления человека, характерным для любого уровня развития общества и языка и выступает важным средством развития языка.

Список литературы

1. Бабайцева В.В. Место переходных явлений в системе языка (на материале частей речи) // Переходность и синкретизм в языке и речи: межвуз. сб. науч. тр. М.: Изд-во «Прометей» МГУ им. В.И. Ленина, 1991. С. С. 3–14.

2. Бузаров В.В. Синкретизм как разноуровневое средство реализации языковой экономии // Лингвистические категории в синхронии и диахронии: межвуз. сб. науч. тр. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 1996. С. 19–42.

3. Веселовский А.Н. Три главы из исторической поэтики // Его же. Историческая поэтика. М., 1989. С. 155–157.

4. Высоцкая И.В. Синкретизм в системе частей речи современного русского языка: дис. … д-ра филол. наук. М., 2006.

5. Ельмслев Л. Пролегомены к теории языка (1953) / пер. с англ. // Новое в лингвистике. Вып. 1. М., 1960. С. 264–389.

6. Есперсен О. Философия грамматики / пер. с англ. М.: Изд. иностр. лит., 1958.

7. Зубова Л.В. Поэзия Марины Цветаевой: Лингвистический аспект. Л., 1989.

8. Кацнельсон С.Д. Язык поэзии и первобытнообразная речь // Изв. Акад. наук СССР. Отделение литературы и языка. 1947. Т. VI. Вып. 4. С. 43–49.

9. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энцикл., 1990.

10. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. М.: Просвещение, 1968.

11. Просянникова О.И. Глагольные значения от синкретических форм с предметным значением существительного // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Филология. 2011. № 4. С. 103–112.

12. Просянникова О.И. Механизмы развития значений в существительных синкретических форм типа существительное / глагол // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2011. Т. 7. № 3. С. 83–91.

13. Просянникова О.И. Вопросы происхождения синкретических форм в различных языках //

Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. СПб, 2013. № 2. Т. 2. С. 71–81.

14. Просянникова О.И. Синкретические формы типа существительное / глагол в английском языке: дис. … д-ра филол. наук. СПб., 2013.

15. Просянникова О.И. Конверсия как актуализатор синкретических форм // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2014. Т. 7. № 1. С. 58–66.

16. Просянникова О.И. Семантика синкретических форм типа существительное / глагол в английском языке: моногр. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2018.

17. Санжарова О.Н. Лингво-когнитивные основания разграничения концептуальных метафоры и метонимии (на материале англоязычной и русскоязычной прессы): дис. … канд. филол. наук. СПб., 2015.

18. Чареков С.Л. Семантическая структура словообразования в русском и алтайских языках: моногр. 2-е изд. испр. и доп. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009.

19. Чареков С.Л. К происхождению языка: моногр. СПб., 2011.

20. Prosyannikova O. The interrelation of meaning in syncretic forms of noun/verb type // Hradec Kralove Journal of Anglophone Studies. 2016. Vol. 3. No. 1. P. 132–138.

* * *

1. Babajceva V.V. Mesto perekhodnyh yavlenij v sisteme yazyka (na materiale chastej rechi) // Perekhodnost' i sinkretizm v yazyke i rechi: mezhvuz. sb. nauch. tr. M.: Izd-vo «Prometej» MGU im. B.I. Lenina, 1991. S. S. 3–14.

2. Buzarov V.V. Sinkretizm kak raznourovnevoe sredstvo realizacii yazykovoj ekonomii // Lingvisticheskie kategorii v sinhronii i diahronii: mezhvuz. sb. nauch. tr. Pyatigorsk: Izd-vo PGLU, 1996. S. 19–42.

3. Veselovskij A.N. Tri glavy iz istoricheskoj poetiki // Ego zhe. Istoricheskaya poetika. M., 1989. S. 155–157.

4. Vysockaya I.V. Sinkretizm v sisteme chastej rechi sovremennogo russkogo yazyka: dis. … d-ra filol. nauk. M., 2006.

5. El'mslev L. Prolegomeny k teorii yazyka (1953) / per. s angl. // Novoe v lingvistike. Vyp. 1. M., 1960. S. 264–389.

6. Espersen O. Filosofiya grammatiki / per. s angl. M.: Izd. inostr. lit., 1958.

7. Zubova L.V. Poeziya Mariny Cvetaevoj: Lingvisticheskij aspekt. L., 1989.

8. Kacnel'son S.D. Yazyk poezii i pervobytno-obraznaya rech' // Izv. Akad. nauk SSSR. Otdelenie literatury i yazyka. 1947. T. VI. Vyp. 4. C. 43–49.

9. Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V.N. Yarceva. M.: Sov. encikl., 1990.

10. Potebnya A.A. Iz zapisok po russkoj grammatike. M.: Prosveshchenie, 1968.

11. Prosyannikova O.I. Glagol'nye znacheniya ot sinkreticheskih form s predmetnym znacheniem sushchestvitel'nogo // Vestn. Tver. gos. un-ta. Ser.: Filologiya. 2011. № 4. S. 103–112.

12. Prosyannikova O.I. Mekhanizmy razvitiya znachenij v sushchestvitel'nyh sinkreticheskih form tipa sushchestvitel'noe / glagol // Vestn. Leningr. gos. un-ta im. A.S. Pushkina. 2011. T. 7. № 3. S. 83–91.

13. Prosyannikova O.I. Voprosy proiskhozhdeniya sinkreticheskih form v razlichnyh yazykah // Vestn. Leningr. gos. un-ta im. A.S. Pushkina. SPb, 2013. № 2. T. 2. S. 71–81.

14. Prosyannikova O.I. Sinkreticheskie formy tipa sushchestvitel'noe / glagol v anglijskom yazyke: dis. … d-ra filol. nauk. SPb., 2013.

15. Prosyannikova O.I. Konversiya kak aktualizator sinkreticheskih form // Vestn. Leningr. gos. un-ta im. A.S. Pushkina. 2014. T. 7. № 1. S. 58–66.

16. Prosyannikova O.I. Semantika sinkreticheskih form tipa sushchestvitel'noe / glagol v anglijskom yazyke: monogr. SPb.: LGU im. A.S. Pushkina, 2018.

17. Sanzharova O.N. Lingvo-kognitivnye osnovaniya razgranicheniya konceptual'nyh metafory i metonimii (na materiale angloyazychnoj i russkoyazychnoj pressy): dis. … kand. filol. nauk. SPb., 2015.

18. Charekov S.L. Semanticheskaya struktura slovoobrazovaniya v russkom i altajskih yazykah: monogr. 2-e izd. ispr. i dop. SPb.: LGU im. A.S. Pushkina, 2009.

19. Charekov S.L. K proiskhozhdeniyu yazyka: monogr. SPb., 2011.

Syncretism: cognitive origins and cognitive foundation

The article deals with the linguistic syncretism. There are defined the cognitive origins and cognitive foundations – the gestalt character of perception and the metonymic principle of organizing the memory structure. The results of the research are proved by the examples represented in graphic form.

Key words: *syncretism, thinking, cognitive mechanism, gestalt, metaphor, metonymy.*

(Статья поступила в редакцию 19.02.2020)

Д.В. КОЗЛОВСКИЙ
(Саратов)

СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ ЭВИДЕНЦИАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ В ДИСКУРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Освещаются средства выражения модусной категории «эвиденциальность» в художественном дискурсе. Обращение к лингвосинергетическому дискурсивному анализу приводит к необходимости построения синергетической эвиденциальной модели и разработке алгоритма ее интерпретации, что позволяет определить эвиденциальный ресурс дискурсивного контекста и описать два эвиденциальных подвида в зависимости от коммуникативной стратегии дискурса – регулятивную и суггестивную эвиденциальность.

Ключевые слова: *эвиденциальность, модусная категория, дискурсивный контекст, эпифаза, профаза, синергетическая* модель.

Категорию «эвиденциальность» впервые описал в начале XX в. американский лингвист Ф. Боас как универсальную грамматическую категорию, принимающую в различных языках обязательную либо необязательную форму выражения. Эвиденциальность как грамматическая категория указывает на источник получения информации и актуализируется в языке в виде прямой непосредственной, косвенной непосредственной и косвенной опосредованной эвиденциальности [6].

Дальнейшее изучение эвиденциальности приводит к ее рассмотрению как модусной категории, к области значений которой, помимо характеристики источника сведений, принадлежит интерпретация и коммуникативная оценка сведений говорящим как актуальных / потенциальных, реальных / нереальных, а также достоверных / недостоверных [3; 4].

Важной особенностью категории «эвиденциальность» является возможность ее репрезентации посредством лингвистических и паралингвистических средств. К числу лингвистических показателей относятся глаголы, модальные вводные слова, наречия, существительные, прилагательные, а также устойчивые словосочетания. Данные показатели образуют 10 групп эвиденциальных операторов:

– явного указания *(announce, information, naturally, remark, report, reports say, statement);*

– неявного указания *(intimate, imply, glimpse, rumour has it);*

– чувственного восприятия *(feel, look like, notice, see, visually, watch);*

– умственного восприятия *(forget, memorably, recollect, remember, remembrance, unforgettable);*

– мыслительной деятельности *(advisedly, mind, realize, reflect, think, thought, understand);*

– уверенности в знании *(conclude, evidence, evidently, fact, know, obvious, of course, undoubtedly, without a shadow);*

– предчувствия *(according to expectations, expect, expectation, expectedly, possible, predict, suspect);*

– сомнения *(admit, hesitate, hesitation, it appears, maybe, probably, suppose);*

– усиления значимости высказывания *(declare, declared, emphasize, point out, proclamation, stated);*

– выражения мнения *(accept, consider, find, generally speaking, happily, idea, regard, view point)* [9].

В свою очередь, паралингвистические эвиденциальные средства репрезентируются посредством описания мимики, жестов, позиции, визуального контакта говорящих, а также фонических и просодических характеристик субъектов коммуникации [7].

Немаловажно, что особенности указанных вербальных и невербальных эвиденциальных маркеров наиболее полно могут быть исследованы посредством дискурсивного подхода, что предполагает изучение содержания и рассмотрение оценочных смыслов, репрезентируемых субъектом коммуникации в ходе развертывания дискурса [5]. Однако ни один из существующих лингвистических подходов к дискурс-анализу не позволяет целостно изучить функционирование «эвиденциальности» в дискурсе, что делает необходимым обращение к синергетике как междисциплинарному направлению лингвистических исследований. В рамках линговосинергетического интегрального подхода к дискурс-анализу в структуре эвиденциального высказывания выявляются подготовительная фаза (профаза) и исполнительная фаза (эпифаза). В смысловом отношении эпифаза уточняет, модифицирует или обобщает смысл, носителем которого является профаза [2].

В ходе проведенного исследования было установлено, что по аналогии с порядком раз-

© Козловский Д.В., 2020

вертывания дискурса модель эвиденциального высказывания характеризуется определенным порядком следования ее элементов. Схема построения модели может быть представлена следующим образом: в профазе эвиденциональной клаузы содержится указание на субъект коммуникации или его отсутствие, а также «оператор», в то время как эпифаза включает в себя «материал», репрезентирующий передаваемую информацию. При помощи «оператора» субъект осуществляет воздействие на исходный «материал», оказывая влияние на восприятие информации объектом коммуникации [8].

Рассматриваемая эвиденциональная модель может быть представлена в виде табл. 1. Опишем приведенный в табл. 1 пример: *He saw that he had her full attention* [14] / *Он заметил, что полностью владеет ее вниманием* (здесь и далее перевод наш. – *Д.К.*).

Эпифаза клаузы *that he had her full attention* наполняет смыслом и результирует профазу *he saw*. Оператор «чувственного восприятия» *see / замечать (to notice that something is happening or that something is true* [13] / *понять, что происходят какие-либо события или что-либо является правдой)*, используемый говорящим, придает описываемой информации характер личного свидетельства, указывая на непосредственный, зрительный источник получения сведений. Субъект коммуникации выражает свою точку зрения, основываясь на известных ему фактах, ничего не придумывая.

Очевидно, что связь «материала» и «оператора» в представленной эвиденциональной клаузе является примером взаимодействия субъекта и объекта коммуникации. Такого рода взаимодействие происходит в пространстве дискурса и определяется говорящим [1]. Таким образом, основополагающее влияние на характер эвиденциональных высказываний оказывают особенности воздействия субъекта коммуникации на передаваемые сведения.

Эвиденциальность в дискурсе реализуется посредством эвиденциального дискурсивного контекста – дискурсивного сегмента с определенной субъектной перспективой и ситуационно-речевым компонентом. Субъектная перспектива эвиденциального дискурсивного контекста исследуется с позиции структурной организации и взаимодействия субъектов коммуникации, их действий и восприятия. В свою очередь, ситуационно-речевой компонент структуры эвиденционального дискурсивного отрывка предстает в виде организованного блока, в структуре которого ситуационный компонент (коммуникативная ситуация) актуализируется посредством речевого компонента и упорядочивает его как двухчастную структуру [12].

Выявление вербальных и невербальных элементов дискурса расширяет как возможности дискурса, так и параметры его изучения. Обращение к микросреде (автор – текст – читатель) и макросреде (культура, природа, социальная сфера) дискурса как коммуникативных актов впервые было предложено А.А. Чувакиным [11]. Применительно к данному исследованию эвиденциальный контекст, выделяемый в дискурсе, образуется как в условиях микросреды дискурса, так и макросреды (культура – природа – социальная сфера), что способствует формированию особенностей функционирования эвиденциальных смыслов в дисурсе, языковыми маркерами которого становятся эвиденциальные операторы. При этом в зависимости от типа дискурса изменениям могут быть подвергнуты как авторский образ, который может быть обезличен либо максимально проявлен, так и образ читателя, репрезентация которого меняется согласно целевой установке [10].

Обращение к микро- и макросреде дискурса позволяет дополнить дискурсивную модель эвиденциального высказывания и определить синергетическую дискурсивную эвиденциальную модель. Следует отметить, что в качестве

Таблица 1

Дискурсивная модель эвиденционального высказывания

Профаза		Эпифаза
Указание на субъект	Оператор	Материал
He	*saw*	*that he had her full attention*

объекта интерпретации выступает не только эвиденциональная конструкция, но и окружающий дискурсивный контекст. Интерпретация последнего позволяет воссоздать «мысленный мир» субъекта коммуникации, посредством которого описывается реальное, желаемое или нереальное положение дел. Таким образом, эвиденциальный дискурсивный контекст представляет собой основу синергетической эвиденциальной модели. В структуре данной модели эвиденциальный субъект (персонаж – тот, кому принадлежит высказывание) обнаруживает свою точку зрения на источник информации, предназначенность высказывания адресату, а также интерпретацию и оценку передаваемых сведений посредством одного из эвиденциальных операторов и выступает в роли нарратора.

При этом в качестве автора речевого сообщения, а также хозяина содержащейся в эпифазе эвиденциального высказывания информации, представляющей материал рассматриваемой синергетической модели, выступает автор-каузатор. В структуре эвиденциального высказывания автор может совпадать с субъектом, а подобное разграничение каузаторной и субъектной принадлежности эвиденциальных высказываний в дискурсивном пространстве находится в соответствии с выделением авторской и персонажной эвиденциальности в художественном дискурсе [7].

В качестве заключительного элемента синергетической эвиденциальной модели выступает читатель, который является финальным субъектом восприятия сведений, а также итоговым субъектом оценки. Читательское восприятие информации подготавливается и регулируется нарратором за счет разграничения визуального и вербального планов выражения и за счет отделения позиции персонажа от позиции автора-каузатора, а также отстранения от репрезетируемой речи [12].

Описанная синергетическая дискурсивная эвиденциональная модель представлена в виде табл. 2.

*A man wearing a charcoal-gray suit had disembarked from the car, carrying a bouquet of thirty-six Sterling Silver roses. He had made his way to the foot of the gangplank and exchanged a few words with Alain Safford, the Bretagne's officer on duty. The flowers were ceremoniously transferred to Janin, a junior deck officer, who delivered them and then sought out Claude Dessard. "**I thought** you might wish to know," **Janin reported**. "Roses from the President to Ms. Temple"* [14] / *Из автомобиля вышел мужчина в темно-сером костюме с букетом из тридцати шести роз сорта «Стерлинг сильвер». Он подошел к подножию трапа и обменялся несколькими словами с Алэном Саффордом, дежурным офицером «Бретани». Цветы были со всеми церемониями переданы младшему палубному офицеру Жаннэну, который доставил их и затем отыскал Клода Дессара. «Я подумал, что должен поставить вас в известность, – доложил Жаннэн. – Розы от президента для мадам Темпл».*

Рассмотрим приведенное в табл. 2 эвиденциальное высказывание и опишем алгоритм интерпретации полученной синергетической модели, который предполагает выполнение определенных шагов.

Таблица 2

Синергетическая эвиденциальная модель

Эвиденциальный контекст		
Профаза		Эпифаза
Субъект / \ Автор Персонаж	Оператор	Материал
I *Janin reported*	*thought*	*you might wish to know* *Roses from the President to Ms. Temple*
Читатель		

1. Требуется определить границы эвиденциального дискурсивного контекста и описать его. Рассматриваемый отрывок включает описание событий, происходящих на судне «Бретани», и является отправной точкой истории, повествуемой в новелле. Особый интерес представляет информация, передаваемая младшим палубным офицером Жаннэном начальнику хозяйственных служб на «Бретани» Клоду Дессару, а также ее авторская интерпретация.

2. Важно изучить субъектную организацию эвиденциального дискурсивного контекста: субъект коммуникации – палубный офицер Жаннэн, адресат – начальник хозяйственных служб Клод Дессар. Ситуация закреплена за конкретным моментом речи и репрезентирует доклад офицера своему руководителю. В качестве второго субъекта выступает автор произведения, а третьим эвиденциальным субъектом является читатель.

3. Необходимо обозначить эвиденциальные маркеры в изучаемом отрывке. В данном отрывке можно выделить два эвиденциальных маркера – оператор «мыслительной деятельности» *think / думать (to use your mind to decide about something, for man opinion, imagine something* [13] / *использовать мышление для того, чтобы принять решение по поводу чего-либо, для того, чтобы сформировать мнение либо представить что-либо)*, а также оператор «явного указания» *report / докладывать (a written or spoken description of a situation or event, giving people the information they need* [Ibid.] / *письменное или устное описание ситуации или события, дающее людям необходимую информацию).*

4. Следует описать эвиденциальную семантику дискурсивного контекста. Эвиденциальность рассматриваемого отрывка актуализируется за счет использования эвиденциальных маркеров, при этом оператор «мыслительной деятельности» *think* придает словам офицера форму размышлений и указывает на логический способ обработки сведений, в то время как оператор «явного указания» *report* служит для указания на непосредственный характер получения информации.

5. Указать функцию эвиденциального дискурсивного контекста. Эвиденциальный блок в тексте выполняет коммуникативную функцию, соединяя повествование и коммуникативную ситуацию. В качестве связующих элементов выступают описанные эвиденциальные операторы. Кроме того, доверительный характер отношений Клода Дессара и Жаннэна, а также читательское восприятие ситуации как специфичной и приватной достигается за счет разграничения авторской позиции и позиции персонажа.

Необходимо отметить, что эвиденциальный дискурсивный контекст определяется ориентацией субъекта коммуникации либо на массового адресата, либо на адресата, ограниченного территориальными, возрастными, половыми, социально-культурными параметрами, а также степенью осведомленности и общностью ценностных установок. Эвиденциальный дискурсивный контекст также проявляется в актуальности / неактуальности личностных характеристик адресата и его позиционировании в качестве информированного и пристрастного читателя-союзника, разделяющего позицию говорящего.

Эвиденциальный ресурс дискурсивного отрывка характеризуется эвиденциальной семантикой, действующей в пределах данного отрывка, а также лингвистическими и паралингвистическими эвиденциальными маркерами, наличие которых определяется коммуникативной стратегией дискурса. При этом коммуникативная стратегия дискурсивного эвиденциального отрывка может быть двух видов: регулятивной (в ситуациях, когда автор регулирует процессы восприятия дискурса читателем главным образом посредством оценочного фактора) и суггестивной (в том случае, когда позиция и оценка автора внушаются читателю, будучи преподнесенными в готовой форме). Таким образом, в зависимости от коммуникативной стратегии дискурса представляется возможным выделить два эвиденциальных подвида – «регулятивную эвиденциальность» и «суггестивную эвиденциальность», причем для регулятивной эвиденциальности характерна активная позиция читателя, в то время как для суггестивной эвиденциальности – пассивная. Приведем примеры: *It was five o'clock in the morning when Doctor Duclos, the chief of staff, entered the private room Jill had taken so she could be near Toby. "Mrs. Temple – **I am afraid** there is no point in trying to soften the blow. Your husband has suffered a massive stroke. **In all probability**, he will never be able to walk or speak again"* [14] / *Было пять часов утра, когда главный врач доктор Дюкло вошел в комнату, которую частным образом занимала Джилл, чтобы быть ближе к Тоби. «Миссис Темпл, боюсь, что нет смысла пытаться смягчить удар. У вашего мужа обширный инсульт. По всей вероятности, он никогда уже не сможет ни ходить, ни говорить».*

Данный отрывок является примером регулятивной эвиденциальности и репрезенти-

рует события, произошедшие в американском госпитале, куда Тоби Темпла доставили на транспортном самолете после инсульта, случившегося во время выступления на торжественном приеме в отеле «Карлтон». Субъектами коммуникации являются Джилл Темпл и главный врач Парижского госпиталя доктор Дюкло. Эвиденциальная семантика дискурсивного контекста передается посредством использования оператора «неявного указания» *afraid / бояться (worried that something bad will happen as a result of your words or actions* [13] / *беспокоиться, что в результате ваших слов или действий может произойти что-то плохое),* используемого доктором для обозначения негативного характера новостей о диагнозе мужа Джилл, а также указывает на непосредственный источник получения данных сведений. В свою очередь, за счет употребления эвиденциального оператора «сомнения» *in all probability / по всей вероятности (very probably* [Ibid.] / *очень вероятно)* в реплике доктора Дюкло автор стремится смягчить трагизм ситуации, тем самым регулируя читательское восприятие страшного диагноза, вынесенного Тоби Темплу.

The chief purser turned his thoughts away from Jill Temple and concentrated on a final check of the passenger list. There was the usual collection of what the Americans referred to as VIP's, an acronym Dessard detested, particularly since Americans had such barbaric ideas about what made a person important. ***He noted*** *that the wife of a wealthy industrialist was traveling alone. Dessard smiled knowingly and scanned all passenger list for the name of Matt Ellis, a black football star. Whenhefoundit, henoddedtohimself, satisfied* [14] / *Дессар отвлекся от мыслей о Джилл Темпл и сконцентрировался на заключительной проверке списка пассажиров. Здесь был обычный набор тех, кого американцы называют ВИП-персонами, словом, которое Дессар не любил, тем более что американцы имели варварские представления о том, что делает персону важной. Отметив, что жена одного богатого промышленника путешествует в одиночестве, он понимающе усмехнулся и поискал в списке пассажиров имя Матта Эллиса, знаменитого чернокожего футболиста. Найдя его, он удовлетворенно кивнул.*

Рассматриваемый дискурсивный отрывок является примером суггестивной эвиденциальности и описывает размышления Клода Дессара, изучающего список пассажиров лайнера экстра-класса «Бретань», который готовится к отплытию из нью-йоркского порта в Гавр. В качестве субъекта коммуникации выступает начальник хозяйственных служб Клод Дессар. Прямая эвиденциальность данного отрывка репрезентируется за счет использования оператора «чувственного восприятия» *note / отметить (to mention something because it is important or interesting* [13] / *заметить что-либо, потому что это важно или интересно)*, а также паралингвистических средств *(smiled / усмехнулся, nodded / кивнул),* указывающих на мимическую и жестикулярную эвиденциальность [7]. Эти невербальные эвиденциальные средства дополняют вербальную эвиденциальную семантику, служат для передачи эмоций Дессара и указывают на его уверенность в истинности получаемых выводов. Оценка Клода совпадает с авторской позицией, оказывая влияние на восприятие сведений читателем, который занимает пассивную позицию и принимает эту информацию как данность.

Основной результат проведенного исследования заключается в определении особенностей функционирования категории «эвиденциальность» в дискурсе. Эвиденциальная семантика образуется в рамках микросреды дискурса, включающей три взаимодействующие субъектные зоны: субъекта коммуникации, субъекта-автора и субъекта-читателя. Обращение к микросреде дискурса позволило выявить синергетическую эвиденциальную модель и описать алгоритм ее интерпретации, при этом в рамках модели, определяемых дискурсивным эвиденциальным контекстом, субъект коммуникации оказывает влияние на «материал» посредством эвиденциальных «операторов». Характер взаимодействия указанных элементов определяется коммуникативной направленностью дискурса и репрезентирует различные коммуникативные факторы воздействия автора на читателя, что позволяет выделить суггестивную и регулятивную эвиденциальность в дискурсивном пространстве, при этом коммуникативная стратегия на уровне эвиденциального дискурсивного контекста, как правило, совпадает с коммуникативной стратегией дискурса в целом.

Обращение к дискурсу как к среде функционирования эвиденциальной семантики приводит к заключению о том, что дискурс обладает потенциальным эвиденциальным ресурсом. Присутствие в дискурсе эвиденциальной семантики, представленной в рамках эвиденциального дискурсивного контекста и распространяющейся на весь дискурс, определяется коммуникативной стратегией дискурса, обеспечивающей выбор формы и способа преподнесения сведений, а также языковых средств выражения.

Список литературы

1. Болушевская И.Н. Корпусное исследование лингвистических особенностей дискурса криминальных интернет-новостей на примере новостей о похищении (на материале английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. № 10. С. 184–188.

2. Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике. М.: Либроком, 2011. С. 150–152.

3. Григоренко М.Ю. Функционально-семантическое поле эвиденциальности в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2011.

4. Ермакова Л.В. Аксиологичность дискурса СМИ // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2019. № 3(5). С. 67–77.

5. Каксин А.Д. Средства выражения эвиденциальности и миративности в контексте дискурсивного исследования // Коммуникативные исследования. 2014. № 1(1). С. 252–259.

6. Козинцева Н.А. Категория эвиденциальности (проблемы типологического анализа) // Вопр. языкознания. 1994. № 3. С. 92–104.

7. Козловский Д.В. Дискурсивное пространство категории «эвиденциальность» в лингвосинергетическом аспекте: автореф. дис. … канд. филол. наук. Саратов, 2013.

8. Козловский Д.В. Эвиденциональная модель в художественном дискурсивном пространстве // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 3(40). С. 270–275.

9. Козловский Д.В. Лексические средства передачи модусных параметров категории «эвиденциональность» // Язык и мир изучаемого языка. 2011. № 2. С. 140–147.

10. Страхова В.С. Маркеры эвиденциальности в языке СМИ // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Сер.: Языкознание. 2016. № 6(745). С. 165–174.

11. Чувакин А.А. Филология и коммуникативные науки: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015.

12. Шестухина И.Ю. Категория эвиденциальности в русском наративном тексте: коммуникативно-прагматический аспект: автореф. дис. … канд. филол. наук. Барнаул, 2009.

13. Longman Dictionary of Contemporary English [Electronic resource]. URL: http://www.ldoceonline.com/ (дата обращения: 15.01.2020).

14. Sheldon S. A Stranger in the Mirror [Electronic resource]. URL: https://novels77.com/a-stranger-in-the-mirror/prologue-132186.html (дата обращения: 18.01.2020).

* * *

1. Bolushevskaya I.N. Korpusnoe issledovanie lingvisticheskih osobennostej diskursa kriminal'nyh internet-novostej na primere novostej o pohishchenii (na materiale anglijskogo yazyka) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2019. № 10. S. 184–188.

2. Borbot'ko V.G. Principy formirovaniya diskursa: ot psiholingvistiki k lingvosinergetike. M.: Librokom, 2011. S. 150–152.

3. Grigorenko M.Yu. Funkcional'no-semanticheskoe pole evidencial'nosti v sovremennom russkom yazyke: dis. ... kand. filol. nauk. Belgorod, 2011.

4. Ermakova L.V. Aksiologichnost' diskursa SMI // Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika. 2019. № 3(5). S. 67–77.

5. Kaksin A.D. Sredstva vyrazheniya evidencial'nosti i mirativnosti v kontekste diskursivnogo issledovaniya // Kommunikativnye issledovaniya. 2014. № 1(1). S. 252–259.

6. Kozinceva N.A. Kategoriya evidencial'nosti (problemy tipologicheskogo analiza) // Vopr. yazykoznaniya. 1994. № 3. S. 92–104.

7. Kozlovskij D.V. Diskursivnoe prostranstvo kategorii «evidencial'nost'» v lingvosinergeticheskom aspekte: avtoref. dis. … kand. filol. nauk. Saratov, 2013.

8. Kozlovskij D.V. Evidencional'naya model' v hudozhestvennom diskursivnom prostranstve // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2013. № 3(40). S. 270–275.

9. Kozlovskij D.V. Leksicheskie sredstva peredachi modusnyh parametrov kategorii «evidencional'nost'» // Yazyk i mir izuchaemogo yazyka. 2011. № 2. S. 140–147.

10. Strahova V.S. Markery evidencial'nosti v yazyke SMI // Vestn. Mosk. gos. lingv. un-ta. Ser.: Yazykoznanie. 2016. № 6(745). S. 165–174.

11. Chuvakin A.A. Filologiya i kommunikativnye nauki: ucheb. posobie. M.: FLINTA: Nauka, 2015.

12. Shestuhina I.Yu. Kategoriya evidencial'nosti v russkom narativnom tekste: kommunikativno-pragmaticheskij aspekt: avtoref. dis. … kand. filol. nauk. Barnaul, 2009.

Synergetic evidential model in the discursive environment

The article deals with the means of the expression of the modus category "evidentiality" in the artistic discourse. The use of the linguosynergetic discursive analysis leads to the necessity of the creation of the synergetic evidential model and the development of the algorithm of its interpretation that allows to define the evidential resource of the discursive context and to describe the two evidential subtypes depending on the communicative strategy of the discourse – regulative and suggestive evidentialities.

Key words: *evidentiality, modus category, discursive context, epiphase, prophase, synergetic model.*

(Статья поступила в редакцию 28.01.2020)

Е.П. ПАНОВА
(Москва)

Е.В. ХРИПУНОВА, Т.В. ЧЕРНИЦЫНА
(Волгоград)

К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНОЧНЫХ РЕЧЕВЫХ СТРАТЕГИЯХ КАК КОМПОНЕНТЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Рассматривается реализация речевых стратегий самопохвалы и самопорицания как маркеров трансформации внутреннего мира героя романов К.Н. Леонтьева «Подлипки» и «Египетский голубь», относящихся к первому и последнему этапам творчества писателя. В процессе анализа выяснилось, какие изменения произошли в структуре личности автора-рассказчика, который оценивает себя и отношения с окружающим его миром в разные периоды жизни. В языковом плане это выражается сменой основных речевых стратегий.

Ключевые слова: *оценочная характеристика, коммуникативная стратегия, речевая стратегия, коммуникативная тактика, речевая тактика, языковая личность, стратегия самопохвалы, стратегия самопорицания.*

Изучение оценочных коммуникативных и речевых стратегий в художественном дискурсе является актуальной научной проблемой. Среди таких проблем в современном языкознании особым вниманием пользуется человеческий фактор в языке [2, с. 63]. Язык художественного произведения есть отпечаток сущности личности автора, индивидуальной картины мира [Там же, с. 21–22]. Обращение к творчеству К.Н. Леонтьева дает нам возможность исследовать внутренний мир человека, принадлежащего к дворянскому сословию, обладающему нравственными установками и кодексом поведения, присущими обществу XIX в. Представляется интересным проанализировать речевые стратегии автора, дающего оценочные характеристики своим героям – типичным представителям своего века, и проследить их трансформацию, маркирующую изменения в личности автора.

При анализе коммуникативных стратегий необходимо учитывать, что любые коммуникативные процессы проистекают в определенном культурном и национальном контексте [8, с. 26]. Леонтьевский герой, воспитанный в православной традиции, оценивается автором с учетом христианских нравственных ценностей и христианского и дворянского «кодексов поведения». Интересно проследить, как меняется внутренний мир героя в функционировании речевых стратегий.

Для того чтобы рассмотреть посредством изменения речевых стратегий трансформации внутреннего мира героя, необходимо разграничить понятия «коммуникативная стратегия» и «речевая стратегия», «коммуникативная тактика» и «речевая тактика», которые различаются так же, как и понятия «речевой акт» и «коммуникативный акт»: речевой акт предполагает действие, а коммуникативный – взаимодействие [3, с. 14]. Таким образом, коммуникативная стратегия, в отличие от речевой стратегии, всегда направлена на взаимодействие, содержит перлокутивный эффект [7, с. 52].

В данном случае объект – сам автор, который продуцирует текст, содержащий речевые стратегии. Таким образом, мы рассматриваем речевые стратегии самопохвалы и самопорицания как наиболее ярко характеризующие языковую личность (личность автора).

Одним из важнейших аспектов отражения взаимодействия действительности и человека является оценочный. Мировоззрение, природные данные, воспитание, образование человека, исторический и социальный фон, на котором протекает его жизнь, – все это вырабатывает у человека определенную систему ценностей, в соответствии с которой он может давать оценку окружающей его действительности. Как отмечает Н.Д. Арутюнова, «оценка относится к числу собственно человеческих категорий. Она задана физической и психической природой человека, его бытием и чувствованием, она задает мышление и деятельность, его восприятие искусства» [1, с. 5].

Нами рассматриваются два произведения Леонтьева – романы «Подлипки» и «Египетский голубь». Попробуем обосновать наш выбор. Между этими романами, разделенными более чем двадцатью годами, есть несомненное сходство. И несомненным нам представляется то, что герой романа «Подлипки» юный Володя Ладнев и герой романа «Египетский голубь» консул Владимир Ладнев – одно и то же лицо, являющееся в некотором роде одним из главных персонажей леонтьевской прозы.

Неоконченный роман «Египетский голубь» носит автобиографический характер. Роман рассказывает о любви автора к Маше Антониади, о счастье любить и быть любимым,

© Панова Е.П., Хрипунова Е.В., Черницына Т.В., 2020

о радости жить и о наслаждении земной жизнью, а также о том, что все земное оказывается преходящим и пустым для человека в сравнении с вечностью.

Консул Ладнев, герой «Египетского голубя», весьма напоминает нам другого героя, молодого Володю Ладнева, жителя Подлипок. Это тот самый московский студент, изменившийся, возмужавший, но сохранивший многие из прежних своих черт.

Консул Ладнев говорит о себе: «Я верил тогда в какие-то мои права на блаженство земное и на высокие идеальные радости жизни!» [4, с. 376], почти дословно повторяя фразу Ладнева-подростка: «…мне дорого право надежды на многое в будущем…» [Там же, с. 125]; «Куда ни оглянусь, везде меня ждет счастье!…» [Там же, с. 124].

Как и подросток Ладнев, консул Ладнев томится в ожидании любви. Подросток Ладнев говорит: «В Москве вечером миллион огней, и сколько милых девушек ожидают меня со всех сторон – и за зеркальными окнами, и за радужным стеклом лачужек…» [Там же, с. 124]. Консул Ладнев вторит ему: «Я думал о множестве женских молодых сердец, которые, казалось мне, бьются счастьем и тоской под столькими кровлями этого чужого города, черневшего так широко у ног моих» [Там же, с. 376].

Любовь леонтьевского героя в обоих романах – любовь-жалость, любовь-томление, получувственная, полуидеальная. Юный Ладнев расстается с любимой им девушкой, смущенный образом Полунощного Жениха (Христа), и воспоминание об этой любви является самым чистым и светлым. А вот что говорит консул Ладнев по прошествии многих лет, вспоминая о любви к Маше Антониади:

«…была одна черта в истории моих сношений с этою женщиной, черта дорогая и редкая в жизни… Мы расстались без пресыщения, без горечи, без распрей, без раскаяния, безо всякой примеси того яда, который таится почти всегда на дне благоухающего сосуда восторженной любви…

Других я любил гораздо сильнее, продолжительнее, самоотверженнее, быть может, но ясности и чистоты воспоминаний нет...» [Там же, с. 471–472].

В «Подлипках» юный Ладнев, живя в земном раю родной усадьбы, воображал себе золотой век в полуязыческом, полухристианском духе, духе идиллий XVIII в. и греческого романа, и античная реальность в его воображении смешивалась с западноевропейской.

Консул Ладнев, живя в Адрианополе, также любуется Машиной гостиной, убранной с большим вкусом, восхищается шелковыми позолоченными стульями, на спинках которых вышиты пасторальные сюжеты в стиле рококо, удачно вписывающиеся в интерьер комнаты, дизайн которой выдержан в турецком стиле. Он восклицает: «Для этого нужно именно то, о чем я так напрасно мечтаю для нас, русских – смелое соединение восточных вкусов с европейскою тонкостью понимания!» [4, с. 434]. Еще параллель: в романе «Подлипки» у Володи Ладнева воспоминание о любимой соединяется с образом цветка belles de nuite. Ладнев-консул в «Египетском голубе» признается: «…эта милая женщина останется навек в памяти моей; я ее больше, вероятно, и не встречу, но образ ее будет благоухать и цвести в моем воображении, как цветет до сих пор в нем… только издали мною виденный куст душистой черемухи!…» [Там же, с. 357–358].

Не случайно проводится сравнение любимых женщин с белыми цветами. Белый цвет – цвет невинности и чистоты. Ту же чистоту и непорочность символизирует цветок.

Таким образом, история, рассказанная в «Подлипках», зеркально повторяется в «Египетском голубе»: тот же герой, те же установки, тот же тип любви – полуидеальной, получувственной, та же развязка – расставание. Даже образы (ассоциация любимой женщины с цветком), повторяясь почти дословно, выполняют одну и ту же функцию и несут аналогичную смысловую нагрузку.

Однако в «Египетском голубе» повествование ведет уже не тот Ладнев, который «верил в свои права на блаженство земное», а Ладнев пожилой, раскаявшийся, обратившийся к поискам «загробного блаженства». Володя Ладнев – герой «Подлипок» – только «безочарован» жизнью, по его собственному выражению, а Ладнев-консул уже разочарован и оценивает происшедшее уже с иных позиций.

Изменения во внутреннем мире Ладнева-подростка и Ладнева пожилого проявляются в изменениях самооценки героя. Это можно проследить, сравнивая в текстах двух романов такие лингвистические категории, как оценочные речевые стратегии (РС) самопохвалы и самопорицания.

Анализируя оценочные РС в романе «Подлипки», мы встретили такие РТ, реализующие РС самопохвалы, как одобрение (26%), сравнение (9%), самовозвышение (5,5%), сострадание к бедным, самовосхваление, самолюбование, признание, самокомплимент, благодар-

ность (по 3,7%), оправдание, уступка, смущение, сознание интеллектуального превосходства, намерение, желание (по 1,8%).

Как мы видим, наиболее частотно представлены РТ одобрения и сравнения. Герой-рассказчик одобряет такие свои качества, как честность, воспитанность («Там я… был скромен, любезен, не острил, не ломался… вел себя отлично…» [6, с. 447]), решимость, религиозное чувство («… я верил в ангелов уже не по привычке, а по внезапному сердечному вдохновению; скрывшись от народа, я становился на колени и не вставал долго, плакал и не стыдился простирать руки к небу, когда… пели об этом страшном “житейском море”, которое волнуется и в которое я так бы хотел тогда безнаказанно погрузиться!.. легче было жить тогда!» [Там же, с. 543–544]), внешность («Идешь разодетый, причесанный…» [Там же, с. 430]; «… и спина моя, как я после узнал, была лучше, чем у обоих образцов» [Там же, с. 441]). Благодаря тактике сравнения Леонтьев показывает становление личности молодого человека: он сознает себя, познает свой характер, его недостатки и достоинства, сталкиваясь с другими. Забегая вперед, заметим, что по этой же причине РТ сравнения является одной из превалирующих и в реализации РС самопорицания («Мало-помалу я утрачивал всякую способность мыслить самобытно; я только думал мимолетно, но доканчивал работу мысли он за меня <…> но сам я, как умственный производитель, как личность, живущая сама с собой, падал все ниже и ниже») [Там же, с. 550]; «Разве товарищ я Юрьеву, “мужу разума и чести”, у которого самая лень царственна? Товарищ ли я ему оттого, что страдательно быстрый ум мой удобен для стока его мыслей?» [Там же, с. 567]).

Встречается в РС самопорицания чаще всего РТ самоуничижения («При всем моем желании быть благородным, я не умел тогда быть благородным по-своему, не имел находчивости для отдельных случаев и больше боялся прослыть за бесчестного человека, чем быть им в само деле» [Там же, с. 534]; «Омерзение, жестокое омерзение чувствовал я при одной мысли о духовной нищете моей!» [Там же, с. 566]), осуждения тщеславия («… я написал огромное письмо <…> Я называл себя царем бала, а Людмилу царицей… недавно… я нашел этот грустный образчик тщеславного саморастления и разорвал его в клочки» [Там же, с. 422]), описания и упомянутого выше сравнения.

Становление молодого человека, несомненно, включает в себя рефлексию, выбор идеала для подражания, сравнение себя с другими, чем и обусловлена высокая частотность РТ сравнения, описания в функционировании РС как СПП (самопохвалы), так и СПР (самопорицания). При этом интересен тот факт, что для героя весьма значимы и самопорицание, и боязнь порицания окружающих. В скобках заметим, что боязнь последнего обусловлена таким присущим герою качеством, как тщеславие, что и выражается в соответствующей РТ.

Главным же для героя в проявлениях и самопохвалы, и самопорицания является все же критерий нравственного совершенства / несовершенства. Более всего он занимает себя как личность. На втором месте – поведенческие нормы и оценка своей внешности, т. е. эстетический компонент.

Любопытно посмотреть, что произошло с героем через много лет. Для этого обратимся к анализу оценочных РС в романе «Египетский голубь».

Благодаря РТ сравнения Леонтьев показывает становление личности молодого человека: он сознает себя, сталкиваясь с другими. Необходимо отметить, что РТ одобрения, реализующая РС похвалы, наиболее частотно представлена в обоих произведениях. Одобрение нравственного поведения как в «Подлипках», так и в «Египетском голубе» доказывает, что герой накопил еще в молодые годы понимание кодекса соблюдения определенных нравственных норм, которые не позволяют наносить другим непоправимый ущерб. В раннем романе в РС самопорицания чаще всего встречаются РТ самоуничижения, осуждения, описания и сравнения. В «Египетском голубе» РС самопорицания выражена в таких РТ, как признание своих ошибок (в том числе и совершенных в молодые годы) – 26%, самокритика – 18%. Затем с большим отрывом представлены такие РТ, как разочарование в себе, самооценка, оценка внешнего вида, самоуничижение, оценка интеллектуальных способностей и т. д. В скобках заметим что РТ тщеславия, которая являлась зачастую определяющей в поведении юного Ладнева («Подлипки»), в «Египетском голубе» встречается крайне редко (всего 3%).

Говоря о самой частотной РТ самопорицания – признании ошибок, – приведем несколько примеров. Ладнев рассказывает: «Все это я так долго и подробно объясняю для того только, чтобы сказать, что я в этот раз поступил ужасно бестактно, чтобы сознаться, как я грубо ошибся, именно тем, что не остался верен себе и не начал длинного рассуждения, кото-

рое удовлетворило бы, может быть, до известной степени всех и никого бы не оскорбило!» [5, с. 232]. А вот так он говорит об ошибках молодости: «... моими поступками и моими суждениями о людях в то время, всею моею нравственною жизнью тогда руководило не учение Православия и не заповеди Божии, а кодекс моей собственной гордости, система моей произвольной морали, иногда, быть может, и благородной, но нередко в высшей степени безнравственной» [Там же, с. 295].

В РС самопохвалы преобладают РТ одобрения личностных качеств, интеллектуальных способностей, а также РТ соблюдения кодекса дворянской чести (перечислены в порядке убывания).

Таким образом, анализ РС в двух романах К.Н. Леонтьева, разделенных более чем двадцатью годами и относящихся к первому и последнему периодам его творчества, показывает изменения в структуре личности автора-рассказчика. Если в романе «Подлипки» его в первую очередь занимают его отношения с миром и отношение мира к нему, к его персоне, то в романе «Египетский голубь» мы встречаем рассказчика, который ведет глубокую духовную жизнь, анализирует и подвергает оценке свое прошлое, пытается соотнести себя с христианскими идеалами. Здесь на первом месте уже не оценка его миром, а оценка себя с позиций христианства. В языковом плане это выражается сменой основных РС: уходят такие РТ, реализующие РС, как тщеславие, желание нравиться, самолюбование, на смену им появляются такие РТ, как самокритика, осознание собственных ошибок, анализ личностных качеств. Можно заметить, что неизменными остаются РТ одобрения интеллектуальных способностей и соблюдение кодекса дворянской чести как константы, характеризующие идеального дворянина XIX в. В то же время уход от тщеславия, присущего молодости, и погружение в себя, изучение внутреннего «я», типичные для зрелого человека, носят вневременной и общечеловеческий характер.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Об объекте общей оценки // Вопр. языкознания. 1985. № 3. С. 13–25.
2. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация. М., 2007.
3. Клюев Е.В. Речевая коммуникация. Успешность речевого общения. М., 2002.
4. Леонтьев К.Н. Египетский голубь. М.: Современник, 1991.
5. Леонтьев К.Н. Египетский голубь // Полное собрание сочинений и писем. СПб.: Владимир Даль, 2003. Т. 5.
6. Леонтьев К.Н. Подлипки // Полное собрание сочинений и писем. СПб.: Владимир Даль, 2000. Т. 1.
7. Черницына Т.В. Коммуникативные стратегии похвалы и порицания в идиостиле В.М. Шукшина: дис. … канд. филол. наук. Волгоград, 2013.
8. Черницына Т.В. Коммуникативные стратегии похвалы и порицанияв В.М. Шукшина: моногр. Волгоград, 2015.

* * *

1. Arutyunova N.D. Ob ob#ekte obshchej ocenki // Vopr. yazykoznaniya. 1985. № 3. S. 13–25.
2. Gojhman O.Ya., Nadeina T.M. Rechevaya kommunikaciya. M., 2007.
3. Klyuev E.V. Rechevaya kommunikaciya. Uspeshnost' rechevogo obshcheniya. M., 2002.
4. Leont'ev K.N. Egipetskij golub'. M.: Sovremennik, 1991.
5. Leont’ev K.N. Egipetskij golub' // Polnoe sobranie sochinenij i pisem. SPb.: Vladimir Dal’, 2003. T. 5.
6. Leont’ev K.N. Podlipki // Polnoe sobranie sochinenij i pisem. SPb.: Vladimir Dal’, 2000. T. 1.
7. Chernicyna T.V. Kommunikativnye strategii pohvaly i poricaniya v idiostile V.M. Shukshina: dis. … kand. filol. nauk. Volgograd, 2013.
8. Chernicyna T.V. Kommunikativnye strategii pohvaly i poricaniyav V.M. Shukshina: monogr. Volgograd, 2015.

Considering the issue of the evaluative speech strategies as the component of the language personality characteristics

The article deals with the implementation of the speech strategies of self-praise and self-blame as the markers of the transformation of the character’s inner world of the novels “Podlipki” and “Egyptian Pigeon” by K.N. Leontyev that refer to the first and last stages of the writer’s work. There are revealed the changes of the structure of the author-narrator’s personality in the analysis who evaluates himself and the relations with the world around in the different stages of life. It expresses by the change of the basic speech strategies through the prism of the language aspects.

Key words: *evaluative characteristics, communicative strategy, speech strategy, communicative tactics, speech tactics, language personality, strategy of self-praise, strategy of self-blame.*

(Статья поступила в редакцию 27.02.2020)

Е.В. ВЛАСОВА
(Одинцово)

КОММУНИКАТИВНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ НЕДООЦЕНКИ. ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Анализируется поведенческая реакция на ситуацию в речи персонажей романа Софи Кинселлы «Ты – мой должник». Рассматриваются вербальные и невербальные средства выражения недооценки, характерные для женщин молодого возраста среднего класса.

Ключевые слова: *поведенческая реакция на ситуацию, недооценка, молодой возраст, средний класс, вербальные и невербальные средства.*

Коммуникативное поведение людей – как вербальное, так и невербальное – является компонентом национальной культуры и имеет свои особенности, регулируемые нормами и традициями данной нации. Для британской культуры характерна недооценка (understatement) – «социально-историческая категория речи образованного англичанина, являющаяся непрямым способом общения, направленного на поддержание дружелюбных отношений. Многофункциональность и многообразие способов ее выражения социально обусловлены» [1, с. 149]. Это типично английская категория речи, которая отражает специфический образ жизни англичан. Среди множества существующих способов выражения недооценки наибольший интерес представляет поведенческая реакция на ситуацию, которая впервые рассматривалась в докторском исследовании Т.А. Ивушкиной «Язык английской аристократии: социально-исторический аспект» (1997) на материале художественной литературы XIX в. Автор пишет, что «недооценка может выражаться несловесным способом – поведенческой реакцией на ситуацию, когда сдерживающим, снижающим накал эмоций фактором, своеобразным “тормозом”, является поведение персонажа» [3, с. 69].

Поведенческую реакцию на ситуацию как один из способов выражения недооценки рассматривает Е.В. Власова в диссертационном исследовании «Социолингвистический аспект изучения недооценки и переоценки в речи современного англичанина (на материале художественных произведений начала XXI века)» (2005). Автор указывает на то, что невербальный способ выражения недооценки начала XXI в. характерен для женщин среднего поколения, деловых и практичных людей, энергичных и заинтересованных в карьерном росте и потому более сдержанных.

На основании проведенного анализа современного художественного произведения I owe you one («Я – твой должник») (2019) устанавливается, что невербальный способ выражения недооценки характерен и для женщин молодого возраста среднего класса. Поведенческая реакция на ситуацию реализуется несловесным способом выражения недооценки, который проявляется в сдержанном поведении персонажей романа. Кроме того, недооценка в речи героев представлена вербальными средствами: модератором и паузой. Коммуникативные средства выражения недооценки в речи персонажей данного романа нацелены на гармоничное, бесконфликтное общение и соблюдение общественно принятых норм при установлении, поддержании и завершении межличностного контакта.

Роман I owe you one, написанный популярной британской писательницей Софи Кинселлой, повествует о жизни среднего класса современного английского общества. Автор романа принадлежит к высшим классам. Она родилась в Лондоне и преподавала общественные науки в Оксфорде. Действие романа происходит в Лондоне, где семья главной героини Фикси Фарр владеет магазином. Главная героиня, ее брат Джейк и сестра Николь являются представителями молодого поколения, ведущий тип деятельности которого может быть обозначен как овладение профессией и приобретение определенного положения [2, с. 50–51]. Главная тема книги – внутрисемейные отношения, в которые вовлечены все персонажи романа. Фикси – большая любительница привести все в порядок, но не свою личную жизнь. Ее жизнь меняется после знакомства с молодым мужчиной, который оказывается ее должником после того, как она спасает от потопа его компьютер.

Анализ романа показал, что главные герои употребляют в большей степени недооценку, выраженную поведенческой реакцией на ситуацию и с помощью вербальных средств – модераторов и паузы. Рассмотрим примеры:

(1) “It’s great,” I say. “It’s delicious. I’m just… you know. Will our customers appreciate it?” Sure enough,

© Власова Е.В., 2020

my voice has started shaking. I'm asking questions instead of making statements. Jake's presence has that effect on me. And I hate myself for it, because it makes me sound uncertain, when I'm not – I'm *not*. "Jake, maybe we should talk about this first?" I venture. "I just …" My voice is wavering again and I clear my throat. "Our customers come here for sensible, value-for-money products. They don't buy luxury food items" [6, p. 17].

«Вкус отменный, – говорю я. – Изысканный. Просто я… вы понимаете. Примут ли это наши покупатели?». Конечно, голос у меня срывается. Я задаю вопросы вместо того, чтобы констатировать факты. Так на меня действует присутствие Джейка. И я себя ненавижу за это: кажется, будто я в себе не уверена. А я уверена! «Джейк, может, сначала обсудим? – отваживаюсь я. – Я только… – Голос опять дрожит, и я откашливаюсь. – Наши покупатели приходят сюда за товарами по разумной цене. Роскошь им не нужна» (здесь и далее перевод наш. – *Е.В.*).

Главная героиня Фикси постоянно сдерживает свои негативные эмоции по отношению к брату, боится выразить свое недовольство. В данном контексте Фикси пытается отговорить Джейка от закупки и продажи дорогого оливкового масла. Недооценка в данном примере выражена с помощью модераторов и паузы *(I'm just… (Просто я…); I just… (Я только…))*, а также модального глагола *maybe (может быть)*, которые свидетельствуют о нерешительности героини, о ее боязни перечить брату.

Неуверенность Фикси проявляется и в том, что она задает вопросы вместо констатации фактов: *Will our customers appreciate it? (Примут ли это наши покупатели?); Jake, maybe we should talk about this first? (Джейк, может, сначала обсудим?)*. Описание голоса героини, который то срывается, то дрожит, также демонстрирует неуверенность и страх. Данные вербальные средства выражения недооценки помогают понять характер героини и ее сдержанную поведенческую реакцию на ситуацию. Вместо того чтобы заставить брата замолчать и отказаться от бредовых идей, Фикси соглашается с ним. Позже она предпринимает еще одну попытку отговорить брата:

(2) "Look, Jake, I'm sorry," I begin, then curse myself for apologizing. *Why* do I always do that? "I just … I really think – " [Ibid., p. 19].

«Джейк, мне очень жаль… – Какого черта я извиняюсь?! Что за дурацкая привычка? – Но… но я правда думаю…».

Фикси извиняется перед Джейком, но опять теряет уверенность в себе, о чем свидетельствуют наличие модератора *(I just… (Но… но я))* и паузы в ее речи. Недооценка, выраженная вербальными и невербальными средствами, демонстрирует не только характер, но и воспитание героини, для которой семья превыше всего. Фикси не может срываться и ругать брата ни при каких обстоятельствах. Рассмотрим следующий пример:

(3) "Jake!" gasps Leila. "You're my hero!"

"Oh, Jakey." Leila's eyes glow, and she turns to me. "Isn't he the sweetest?"

"Er … yes." I smile feebly at her. "Totally." [6, p. 21–22].

– Джейк! – восхищенно ахает Лейла. – Ты мой герой!

– О, Джейк! – сияющая Лейла поворачивается ко мне. – Какой же он лапочка!

– Да… – слабо улыбаюсь я. – Просто пупсик.

В данном примере Лейла, девушка Джейка, восхищается им, несмотря на то, что он постоянно использует ее в своих целях. Вместо того чтобы возразить и образумить девушку, Фикси соглашается с ней. Поведенческая реакция главной героини еще раз подтверждает наличие вежливости англичан в угоду потребностям других людей, не желающих, чтобы им навязывались или вмешивались в их частную жизнь [5, с. 494].

Английская вежливость – это соблюдение правил, а не выражение подлинного участия [Там же, с. 495]. Наличие паузы, выраженной многоточием, и междометия *Er*…демонстрирует сомнение и свидетельствует о нежелании героини говорить откровенно. Для того чтобы убедить Лейлу в ее правоте, Фикси использует переоценку (преувеличение) в своей речи наречие *totally*.

Интересным представляется следующий контекст, в котором проявляется ироническая скромность героини, когда она говорит обратное тому, что хочет дать понять людям, т. е. использует «умышленную» недооценку. Это своеобразный код англичан: героиня говорит о страшном происшествии как о незначительном событии, а слушатели восхищены ее нежеланием «трубить» об этом. Рассмотрим следующий пример:

(4) "Oh, hi," I say, speaking for the first time since I was drenched. "Here's your laptop. I hope it isn't wet."

I hold it out – it isn't wet at all – and the guy steps forward to take it. He's looking from me to the ravaged ceiling to the puddles of water and plaster, with increasing disbelief. "What *happened*?"

"There was a slight ceiling incident," I say, trying to downplay it. But like a Greek chorus, all the other customers eagerly start filling him in.

"The ceiling fell in" [6, p. 40].

– О, привет! – говорю я, подав голос впервые после обвала. – Вот ваш ноутбук. Надеюсь, он не намок.

Я протягиваю совершенно сухой ноутбук, и парень делает шаг вперед, чтобы взять его. Он переводит взгляд с меня на обрушившийся потолок и на месиво воды и штукатурки на полу и глазам своим не верит.

– Что случилось?

– Маленькое ЧП с потолком, – говорю я, пытаясь замять ситуацию. Но тут все остальные посетители, как греческий хор, посвящают его в суть дела.

– Потолок упал.

Согласно правилу использования недооценки, о пережитом страшном происшествии с упавшим на героиню потолком, который мог бы ее убить, она говорит: "There was a slight ceiling incident" («Маленькое ЧП») – и пытается замять ситуацию, однако вызывает прямо противоположный эффект*: But like a Greek chorus, all the other customers eagerly start filling him in (Но тут все остальные посетители, как греческий хор, посвящают его в суть дела)*. Затем, вместо того чтобы ругаться и во всем обвинять хозяина заведения, героиня спокойно просит дать ей еще одну порцию мятного чая:

(5) "Don't worry," I say, rolling my eyes. "I'm not going to *sue*. But I wouldn't mind another mint tea." [6, p. 41].

– Не волнуйтесь, – закатив глаза, говорю я. – В суд я подавать не собираюсь. Но еще от одной порции мятного чая не откажусь.

Вербальное и невербальное поведение героини отражает ее истинный британский характер и помогает лучше понять особенности культуры женщин молодого возраста среднего класса. Интересно, что мужчины молодого поколения, принадлежащие к высшему классу, также используют «умышленную» недооценку, выраженную иронической скромностью. Остановимся на следующем примере:

(6) *"Attacked?"* I nearly drop my phone in horror. "Are you – What *happened*?"

"It's really nothing," he says at once. "Some guys decided they wanted my wallet, that's all. Only I seem to have done in my ankle, and I can't move and I'm a bit out of the way here. Thankfully they were too repelled by my ancient phone to take that" [Ibid., p. 230].

«Напали? – Я чуть не роняю телефон от ужаса. – Ты... что случилось?».

«Ничего особенного, – тут же отвечает он. – Какие-то парни решили, что им нужен мой бумажник, вот и все. Только у меня, кажется, сломана лодыжка, и я не могу пошевелиться, и я немного не в своей тарелке. К счастью, им не понравился мой древний телефон, и они его не взяли».

Когда главная героиня узнает, что было совершено нападение на богатого инвестора, она пытается выяснить детали и помочь ему. Однако, несмотря на то, что молодой мужчина был сильно избит и находился в ужасном состоянии, он скрывает истинное положение дел и говорит: "It's really nothing" («Ничего особенного»).

Необходимо отметить, что склонность к преуменьшению у англичан объясняется строгим запретом на высказывание чрезмерной серьезности, сентиментальности, хвастовства и чрезмерных переживаний. Опасаясь показаться чересчур пафосными, эмоциональными или пылкими, англичане демонстрируют сухость и безразличие [5, p. 90]. Самоирония молодого мужчины проявляется в выражении *I'm a bit out of the way here. Thankfully they were too repelled by my ancient phone to take that (Я немного не в своей тарелке. К счастью, им не понравился мой древний телефон, и они его не взяли)*. Недооценка в данном контексте выражена с помощью сочетания *a bit out of the way*, с помощью которого персонаж романа не только смеется над собой, но и скрывает плохое самочувствие.

Рассмотрим следующий пример:

(7) Her words are like a stinging slap. I can't even think of how to respond.

"Right," I say at last. "Well… nice to meet you." [6, p. 255].

Ее слова подобны жгучей пощечине. Я даже не могу придумать, как ответить. «Хорошо, – говорю я наконец. – Ну... приятно познакомиться».

В данном примере Фикси знакомится с девушкой богатого инвестора. Девушка унижает ее прилюдно, а главная героиня вместо того, чтобы рассердиться и высказать свое недовольство, говорит: "Well… nice to meet you" («Ну... приятно познакомиться»). Недооценка в данном контексте выражена с помощью паузы и заполнителя *well*, которые демонстрируют нежелание героини говорить откровенно и выступают как защитный механизм против воздействия отрицательных эмоций [2, с. 93]. Эта ситуация имеет продолжение:

(8) “I’m so sorry,” says Seb, as she stalks away. “That was –”

“No, it’s fine,” I say quickly [6, p. 278].

– Мне очень жаль, – говорит Себ, когда она уходит. – Это было...

– Нет, все в порядке, – быстро отвечаю я.

Инвестор сожалеет о непристойном поведении своей девушки, которая из-за ревности оскорбила Фикси. Но, несмотря на боль и злость, Фикси спокойно и быстро реагирует на данную ситуацию: “No, it’s fine” («Нет, все в порядке»).

Интересными, на наш взгляд, являются примеры вербального способа выражения недооценки, которые демонстрируют ограниченность ума одного из персонажей. Вербальный способ выражения недооценки представлен синтаксическим средством (многоточием), паузой и модератором *It’s like…* Данное коммуникативное поведение характерно для сестры главной героини романа, которая вечно витает в облаках и говорит статусами из соцсетей, а также цитирует своего мастера по йоге. Николь постоянно не договаривает свои мысли, т. к. просто не находит нужных слов. Все члены семьи терпеливо ждут окончания ее рассуждений, не раздражаясь и не выражая свое недовольство, а потом сами реагируют на ситуацию. Их сдержанность и положительная реакция представляют собой невербальный способ выражения недооценки. Следует отметить, что такая эмоциональная сдержанность характерна для англичан. Она распространяется на все сферы общения, включая и такую интимную, как отношения членов одной семьи, на которую, казалось бы, правила, ограничивающие проявление эмоций, не должны распространяться [4, с. 146]. Рассмотрим примеры:

(9) “Oh, good,” says Nicole absently. “Isn’t this great?” she says with more animation, holding up her garland. “I’m putting it on Pinterest. It’s like, it’s…” [6, p. 47].

«А, хорошо, – рассеянно отзывается Николь. – Прекрасно ведь? – спрашивает она с гораздо большим энтузиазмом и приподнимает гирлянду. – Размещу ее на Пинтересте. Похоже на… на...».

В данном примере Николь пытается сравнить красивую гирлянду с чем-то, но не находит подходящих слов. Интересно, что модератор *It’s like, it’s… (похоже на… на…)* демонстрирует не сдержанность героини, а ее неспособность ясно и четко выражать свои мысли. Ее сестра вежливо дожидается продолжения и потом сама реагирует на ситуацию: *“Amazing,” I say* [Ibid.] *(«Изумительно», – говорю я)*. Поведенческая реакция сестры еще раз подчеркивает истинный британский характер – вежливость и сдержанность.

(10) “Compassion is actually very much a Buddhist concept,” she informs me, plugging in the curling wand. “*If your compassion does not include yourself, it is incomplete.* That’s a quote from Buddha. You should get into Buddhism, Fixie. It’s like…” [6, p. 58].

«Сострадание – очень важный принцип буддизма, – сообщает она, включая плойку разогреваться. – И если сострадание не распространяется на тебя самого, то оно несовершенно. Это из высказываний Будды. Тебе бы заняться этим, Фикси. Это как…».

Николь старается объяснить своей сестре Фикси мысль о сострадании, пытаясь сравнить его с чем-то, но умолкает, не найдя подходящих слов. Недооценка в речи Николь выражена модератором *It’s like… (Это как…)* и многоточием. Данная вербальная реакция свидетельствует о неспособности героини точно высказывать свои мысли. Ее сестра не срывается и не раздражается, а вежливо ждет продолжения, а потом понимает, что Николь уже все сказала, и отвечает: *“Maybe I will,” I say, nodding. “Absolutely”* [Ibid., p. 58] *(«Может, когда-нибудь, – киваю я. – Наверняка»)*.

Следующие примеры также демонстрируют невербальный способ выражения недооценки, когда поведение персонажа является сдерживающим, снижающим накал эмоций фактором, и вербальный способ, представленный модератором и паузой, свидетельствует об ограниченности ума героини. Рассмотрим примеры:

(11) “*Thank* you,” says Nicole in pointed tones. “And blow the candles out when you leave. Otherwise, like…” [Ibid., p. 61].

– Спасибо, – отчеканивает Николь. – И задуй свечи, когда будешь уходить. Или…

Николь просит сестру задуть свечи перед уходом и хочет сказать еще что-то, но теряет мысль. Фикси ждет какое-то время, а потом реагирует: *“I will,” I say hastily”* [Ibid., p. 61] *(«Я все сделаю», – торопливо говорю я)*.

(12) “If you wanted to sell, I’d be, like… fair enough,” she says in her drifty, absent way. “But if you *don’t* want to, then, like …” [Ibid., p. 91].

– Если ты хочешь продать «Фаррз», то, по-моему… ну, неплохо так, – роняет она в своей обычной рассеянной манере. – А если не хочешь – тогда тоже…

Николь высказывает свое мнение по поводу продажи магазина, не договаривая свои мысли до конца. Члены семьи терпеливо ждут, когда она закончит, и наконец догадываются, что все уже сказано.

(13) “Dad and I were the only ones who ever liked licorice allsorts,” muses Nicole. “He always used to say…” [6, p. 150].

«Мы с папой были единственными, кто никогда не любил лакричное ассорти», – размышляет Николь. – Он всегда говорил: …».

Николь пытается вспомнить папины слова, но не может и бросает фразу. Члены семьи из вежливости ждут какое-то время, а потом продолжают разговор.

(14) “I agree,” says Nicole surprisingly, and we all turn to look at her. “Like my yoga. We’re going to start a mind-body-spirit area,” she tells Uncle Ned. “Evening classes. And maybe like herbal… you know…” She breaks off and we all wait politely, before realizing this is another drifty unfinished Nicole sentence [Ibid., p. 153].

«Я согласна, – неожиданно говорит Николь, и мы все поворачиваемся, чтобы посмотреть на нее. – Как моя йога. Мы собираемся создать зону ум-тело-дух», – говорит она дяде Неду. «Вечерние занятия. И, может быть, как травяной ... ну, ты знаешь», – она замолкает, и мы все вежливо ждем, прежде чем понять, что это еще одна дрейфующая незаконченная фраза Николь.

Члены семьи терпеливо ждут окончания предложения Николь, но потом понимают, что продолжения не будет.

Все вышеперечисленные примеры демонстрируют коммуникативные средства выражения недооценки, характерные для женщин молодого возраста среднего класса. Вербальный способ выражения недооценки представлен модератором *It’s like* и синтаксическим средством – многоточием, где намеренная пауза вызвана нежеланием или неспособностью продолжить разговор в силу каких-то причин. При этом «прочитывается» то, что стоит за этой паузой, что умалчивается. Интересными представляются примеры поведенческой реакции на ситуацию, когда сдержанность говорящего проявляется несловесно. Поведение главных героев демонстрирует сдержанность, а вместе с тем – происхождение и воспитание. Данные коммуникативные средства выражения недооценки помогают лучше понять поведение, характер и специфический образ жизни англичан.

Список литературы

1. Власова Е.В. Социолингвистический аспект изучения недооценки и переоценки в речи современного англичанина (на материале художественных произведений начала XXI века): дис. … канд. филол. наук. Волгоград, 2005.
2. Ивушкина Т.А. Недооценка и переоценка в речи современного англичанина: социолингвистический аспект: моногр. Волгоград: Перемена, 2005.
3. Ивушкина Т.А. Язык английской аристократии: социально-исторический аспект: моногр. Волгоград: Перемена, 1997.
4. Ларина Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах: моногр. М.: Изд-во РУДН, 2003.
5. Фокс К. Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения / пер. с англ. И.П. Новоселецкой. М.: РИПОЛ классик, 2013.
6. Kinsella S. I owe you one. London: Transworld Publishers, 2019.

* * *

1. Vlasova E.V. Sociolingvisticheskij aspekt izucheniya nedoocenki i pereocenki v rechi sovremennogo anglichanina (na materiale hudozhestvennyh proizvedenij nachala XXI veka): dis. … kand. filol. nauk. Volgograd, 2005.
2. Ivushkina T.A. Nedoocenka i pereocenka v rechi sovremennogo anglichanina: sociolingvisticheskij aspekt: monogr. Volgograd: Peremena, 2005.
3. Ivushkina T.A. Yazyk anglijskoj aristokratii: social'no-istoricheskij aspekt: monogr. Volgograd: Peremena, 1997.
4. Larina T.V. Kategoriya vezhlivosti v anglijskoj i russkoj kommunikativnyh kul'turah: monogr. M.: Izd-vo RUDN, 2003.
5. Foks K. Nablyudaya za anglichanami. Skrytye pravila povedeniya / per. s angl. I.P. Novoseleckoj. M.: RIPOL klassik, 2013.

Communicative means of underevaluation expression. Behavioral aspect

The article deals with the analysis of the behavioral reaction to the situation in the speech of the characters of the novel “You are my debtor” by Sofi Kinsell. There are considered the verbal and non-verbal means of the underevaluation expression that are specific for women at a young age of the middle class.

Key words: *behavioral reaction to the situation, underevaluation, young age, middle class, verbal and non-verbal means.*

(Статья поступила в редакцию 04.02.2020)

И.А. МУРЗИНОВА
(Волгоград)

ЗАТРУДНЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕЧЕПОРОЖДЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ИХ КОМПЕНСАЦИИ У ГОВОРЯЩЕГО С КОГНИТИВНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Приводятся результаты анализа речевых ошибок у наблюдаемого Михаила Р. (20 лет), страдающего нарушением когнитивных функций вследствие перенесенной тяжелой черепно-мозговой травмы. Показано, что наиболее характерным источником затруднения при речепорождении для индивида с тяжелыми нарушениями когнитивных функций является извлечение единицы ментального лексикона. Вводится термин «компенсаторное словообразование».

Ключевые слова: *языкознание, психолингвистика, педагогическая лингвистика, патолингвистика, этапы порождения слова, затруднения при речепорождении, нарушение когнитивных функций, «теплое общение».*

Опыт изучения языковой личности, накопленный лингвистами, приобретает все большую практическую значимость в различных сферах жизни социума, а также науки в целом. Современная лингвистика все чаще вступает на территорию как смежных с ней областей научного знания (социолингвистика, психолингвистика, паралингвистика), так и более отдаленных (педолингвистика, патолингвистика, нейролингвистика, клиническая лингвистика), акцентирующих внимание на патологии речи и языка, изучении языковых и речевых дефектов, а также методах преодоления затруднений, возникающих в процессе речепорождения, что, несомненно, способствует взаимосвязи и взаимообогащению вышеназванных областей науки.

В настоящей статье представлены результаты анализа речевых ошибок у наблюдаемого Михаила Р. (20 лет), страдающего нарушением когнитивных функций вследствие перенесенной тяжелой черепно-мозговой травмы, травматической болезни головного мозга и, как следствие, серьезных нарушений высших психических функций. Описываются затруднения при речепорождении, выявленные за период более одного года в ходе изучения особенностей речи наблюдаемого. Наблюдение проводилось в процессе видеосвязи посредством современных сервисов видеозвонков, а также при анализе видеозаписей бесед с наблюдаемым, предоставленных его отцом.

Возможность исследования с позиций лингвистики речевой патологии у индивидов с когнитивными нарушениями, перенесших черепно-мозговую травму, можно обосновать, опираясь на следующие результаты современных исследований в области нейро- и психолингвистики, которые выявляют сходные затруднения при порождении слова как у здоровых, так и у больных носителей языка. Например, М.Б. Бергельсон, Ю.С. Акинина, О.В. Драгой и др. показывают, что ошибки в речи людей с афазией в большинстве случаев качественно сходны с теми, что наблюдаются в ненарушенной речи. Отличия могут проявляться как количественно (в зависимости от грубости поражения), так и в пропорциональном распределении типов ошибок (в зависимости от того, какие этапы порождения слова нарушены и в какой степени). Таким образом, на уровне психолингвистических механизмов извлечения отдельного слова авторы считают возможным говорить об общей функциональной природе речевых сбоев в норме и патологии. Ученые отмечают, что как в нормальной, так и в патологической речи теоретически можно выделить как минимум два потенциальных источника затруднения при использовании лексической единицы: первый – прагматически и дискурсивно мотивированные сбои, связанные с колебаниями в выборе номинации; второй – сложности извлечения единицы ментального лексикона в процессе речепорождения. В частности, ученые выявляют отсутствие резких границ между речевыми сбоями, характерными для дискурса здоровых носителей языка, и ошибками, вызванными когнитивным дефицитом у людей с афазией, несмотря на существенное преобладание количественных показателей речевых сбоев в группе испытуемых с речевыми патологиями [1].

Исходя из вышеизложенного, считаем возможным представить некоторые результаты наблюдений за процессом речепорождения у испытуемого Михаила Р., страдающего травматической болезнью головного мозга, а также возникающими на фоне этого процесса речевыми ошибками.

© Мурзинова И.А., 2020

Отметим, что при интерпретации процесса речепорождения наблюдаемого мы в значительной степени опираемся на интроспекцию, т. к. регулярное коммуникативное взаимодействие с наблюдаемым в течение более чем одного года позволяет осуществлять интерпретативный анализ продуцирования речи наблюдаемого с учетом более глубокого понимания определенных сторон его личности.

Несмотря на то, что в современной науке накоплен огромный материал наблюдений за пациентами, страдающими нарушениями речи вследствие травматического поражения головного мозга, ученые, занимающиеся изучением речи таких пациентов, не всегда принимают во внимание личностный аспект при анализе речевых способностей и когнитивных возможностей испытуемых, а если и учитывают этот аспект при проведении тестов и наблюдений, часто не имеют возможности интерпретировать результаты с учетом глубинных проявлений личности наблюдаемых, которые им недоступны в силу того, что общение с наблюдаемыми в условиях стационара является формальным по определению и не может считаться доверительным и дружеским. В условиях стационара пациент не может не учитывать социальные ролевые позиции, точнее оппозиции типа «свой – чужой», принимаемые участниками такой коммуникации, что, несомненно, влияет на коммуникативное поведение испытуемого и, как следствие, на процесс речепорождения.

В отличие от условий стационара, в нашем случае, несмотря на тяжелые когнитивные нарушения наблюдаемого, в процессе коммуникативного взаимодействия в течение длительного периода как в условиях видеосвязи, так и в ситуациях реального общения (приезд в гости к «подопечному») нам удалось выработать особенно теплые отношения дружбы и взаимной симпатии, что, несомненно, способствует лучшему пониманию многих психологических и поведенческих свойств личности наблюдаемого, нежели анализ, опирающийся исключительно на общение в рамках оппозиций «экспериментатор – испытуемый» или «пациент – врач». С позиций педагогической лингвистики, нисколько не умаляя профессиональных навыков специалистов в области клинической лингвистики, психо- и нейролингвистики, нейропсихологии и др., мы лишь стремимся подчеркнуть, что учет исследователем глубинных аспектов личности наблюдаемого, недоступный в условиях обычного стационара, фактор «теплого общения», «душевного» контакта и взаимопонимания, возможный только в отношениях между близкими и друзьями, в домашней обстановке, несомненно, способствует получению более качественной обратной связи от испытуемого с тяжелыми повреждениями головного мозга, когда в формальных условиях стационара специалисту не удастся получить аналогичный результат. Кроме того, «теплое общение» с наблюдаемым способствует более глубокому пониманию и объяснению исследователем тех или иных языковых и речевых проявлений личности наблюдаемого, в том числе и с целью составления программы его последующего коррекционного обучения.

Отметим, что нам с «подопечным» удалось установить подобный тип общения, создающий благоприятные условия для получения и интерпретации результатов в процессе коммуникативного взаимодействия и наблюдения за речевым процессом у наблюдаемого, а также затруднений, возникающих у него в процессе речепорождения. Признание важности «теплого общения» при изучении процесса речепорождения для некоторых категорий наблюдаемых, в частности перенесших тяжелые травматические повреждения головного мозга, может иметь определенную практическую значимость как для собственно лингвистов, так и для специалистов в смежных с лингвистикой областях научного знания (психолингвистики, педолингвистики, патолингвистики, клинической лингвистики, нейролингвистики и др.).

А.Р. Лурия выделяет четыре этапа порождения речи [8]:

1) мотив и общий замысел;

2) стадия внутренней речи, которая опирается на схемы семантической записи;

3) этап формирования глубинной синтаксической структуры;

4) развертывание внешнего речевого высказывания.

В нашем исследовании мы опираемся на данную схему порождения высказывания. Нами было отмечено, что в процессе речепорождения испытуемый достаточно активно применял словообразование (методом суффиксации). Рассмотрим эти ситуации.

При выполнении упражнений на восстановление речи по Л.Б. Клепацкой (см., например: [6; 7]) Михаилу предлагаются вопросы типа «Кто дирижирует оркестром?», «Кто управляет самолетом?», «Кто лечит больных от разных болезней?». Наблюдаемый в большинстве случаев затрудняется с ответом, но

иногда дает правильные ответы на некоторые вопросы такого типа. Рассмотрим пример.

Вопрос: Кто делает пирожные и торты?
Пауза.
Ответ: Конфетчик.

Отвечая на вопрос о том, кто делает пирожные и торты, Михаил сначала затрудняется с выбором адекватной номинации, после чего с помощью суффиксации образует «новую» номинацию *конфетчик.* При этом, несмотря на то, что слова *кондитер* и *конфетчик*, являясь частичными синонимами, имеют общий денотат («кондитер») и находятся в гипо-гиперонимических отношениях (*конфетчик* является гипонимом слова *кондитер*), неверно было бы утверждать, что Михаил всего лишь осуществил неточное извлечение номинации из имеющихся в его лексиконе вариантов. Патология в данном случае заключается в невозможности извлечь требуемую лексему, в отсутствии самой возможности выбора – слово *конфетчик* употребляется Михаилом не как выбранная им в процессе семантического отбора одна из лексем синонимического ряда с общим денотатом, но как новая лексема, образованная наблюдаемым с помощью суффиксации и, по-видимому, не имеющая в сознании Михаила никаких ассоциативных связей с лексемой *конфетчик* в том значении, в котором она существует в языке, в значении, представленном толковыми словарями («Конфетчик – м. разг. 1. Кондитер, приготовляющий конфеты. 2. Тот, кто работает на конфетной фабрике» [3]).

Иными словами, Михаил вполне мог бы воспользоваться суффиксацией для образования лексем *пироженщик* или *тортчик*, которые также имеют общие семы со словом *кондитер.* Не воспользовался он этим способом, поскольку в силу особенностей своей личности старается избегать выбора наиболее очевидных и потому слишком простых и неинтересных, на его взгляд, слов. В процессе подбора оптимальной лексемы, подходящей для словообразования с помощью суффиксации, он отвергает вариант словообразования по линии «пирожные – пироженщик» как слишком простой, вариант по линии «торт – тортчик» – по той же причине, а также, возможно, как труднопроизносимый. Исключив таким образом оба варианта, в процессе словообразования Михаил прибегает к извлечению из общего лексикона номинации наиболее подходящего, на его взгляд, продукта, вызывающего ассоциации со сладостями (пирожными и тортами), и находит удовлетворяющее его внутренним критериям слово *конфета*, не являющееся базовым семантическим компонентом лексемы *кондитер*, но входящее в его значение в качестве дополнительной семы и являющееся очень распространенным в обыденном дискурсе, с которым и производит словообразующее действие.

Отметим, что при всей тяжести состояния после ЧМТ Михаил либо стремится к правильным ответам на предлагаемые вопросы, либо прибегает к языковой игре, преднамеренно заменяя правильный ответ на нарочито неправильный, стремясь дать оригинальный, неожиданный ответ на предлагаемый вопрос с целью создания комического эффекта. Например, отвечая на вопрос: «На чем Юрий Гагарин летал в космос?» – Михаил с улыбкой отвечает: «На поезде». После просьбы отца не шутить и дать верный ответ Михаил уже без улыбки отвечает: «Ну на самолете он летал». Видимо, он извлек из своего общего лексикона номинацию, наиболее близкую к правильной, при невозможности извлечения более точной номинации. Отметим, что в силу особенностей личности наблюдаемый стремится к созданию комического эффекта, к языковой игре.

Наше предположение о том, что на стадии внутренней речи наблюдаемый не прибегает к прагматическому выбору одной из синонимичного ряда номинаций, сходных по семантическому значению, косвенно подтверждается и тем, что слово *конфетчик* очень мало распространено в современном обыденном дискурсе (при опросе более 30 респондентов в возрасте 19–20 лет, получающих высшее образование, в ответ на вопрос «Кто такой конфетчик?» лишь в 32% результатов анкетирования были получены ответы, совпадающие полностью или частично со словарными дефинициями слова *конфетчик*, в то время как совпадение со словарными дефинициями слова *кондитер* наблюдалось почти в 100% случаев). С высокой долей вероятности можно утверждать, что Михаил не знает или не помнит слово *конфетчик* в его словарном значении, следовательно, эта лексема не присутствует в его сознании как элемент синонимичного ряда. В понимании Михаила, *конфетчик* – новое, образованное им забавное слово.

Таким образом, даже при имеющихся серьезных нарушениях высших мозговых функций Михаил способен компенсировать отсутствие в его лексиконе слова *кондитер*, используя предъявляемый ему языковой материал, за

счет сохранности навыка образования новой лексемы.

Аналогичным образом наблюдаемый образует «новую» лексему *катальщик*. Это происходит, когда ему напоминают об игровой ситуации «карусель-великан», созданной для него нами совместно с реабилитологом, специалистом по физической терапии, во время пребывания наблюдаемого в вертикализаторе (во время физической терапии) и заключающейся в том, что ему предлагали представить себя великаном и «покатать на карусели» («каруселью» служила рука) различных игрушечных персонажей. Цель игровой ситуации – стимуляция разгибания руки (имеется контрактура локтевого сустава с дефицитом угла разгибания) на максимальную амплитуду как часть общего процесса шестичасовой физической терапии, ежедневно проводимой для Михаила. Через две недели после описанной игровой ситуации с Михаилом была проведена короткая беседа следующего содержания.

Вопрос: Миша, помнишь, когда я приезжала к тебе в гости, мы с тобой играли, ты был великаном и «катал» игрушки на «карусели»?

Ответ: Да. Я был катальщиком.

В данном случае еще меньше оснований искать какие-либо ассоциативные связи у Михаила со словом *катальщик* в значениях, существующих в русском языке: «м. устар. Мастер, занимавшийся изготовлением катаной обуви (валенок, катанок и т. п.)» [3]; «м., горн. Рабочий, занимающийся во внутренности рудника выкаткою руд и подкаткою безрудного камня к шахтам, а на поверхности от шахты в рудные кучи и отвалы» [2].

Таким образом, затруднения у наблюдаемого возникают уже на втором этапе порождения речи, описанном А.Р. Лурией [8]. Наблюдаемый вновь преодолевает возникшие трудности за счет «компенсаторного словообразования».

Еще один пример словообразования, используемого для замещения недостающей лексемы, можно наблюдать в беседе наблюдаемого с отцом. Следует отметить, что при общении с отцом Михаил более открыт, более активно идет на вербальный контакт:

Вопрос: Миша, что люди чувствуют, когда их хвалят?

Ответ: Они чувствуют «хорошесть».

Как и в рассмотренных ранее примерах, наблюдаемый с помощью суффиксации образует слово *хорошесть*, являющееся компенсирующей лексемой, которая замещает нужные Михаилу лексемы *радость, гордость, удовольствие* и другие, отсутствующие в его активном лексиконе или вызывающие затруднения при их извлечении. При этом Михаил стремится постоянно поддерживать игровую коммуникативную тональность (о феномене коммуникативной тональности, понимаемом В.И. Карасиком как «эмоционально-стилевой формат общения», который возникает в процессе взаимодействия коммуникантов и влияет на выбор языковых и речевых средств общения см.: [4, с. 385; 5]), что, с одной стороны, является одним из проявлений патологии, нарушений ВПФ, с другой – особенностью, свойственной его личности и в период до получения травмы, о чем был сделан вывод после бесед с родными и близкими друзьями Михаила: до получения травмы Михаил нередко прибегал к игровой, непринужденной тональности в общении, стремился не быть скучным собеседником, проявлял склонность к языковой игре.

Сформулируем основные выводы.

1. В коммуникативной ситуации, требующей точной номинации описанного денотата, основной источник затруднения при речепорождении для индивида с нарушениями когнитивных функций связан в большей степени с собственно извлечением конкретной единицы ментального лексикона, чем с колебаниями при выборе дискурсивно и прагматически адекватной номинации из синонимичного ряда лексем со сходными семантическими признаками.

2. Навык образования новых слов из предъявляемого индивиду языкового материала может быть сохранен и в случаях тяжелой травмы головного мозга.

3. Затруднения в процессе речепорождения на этапе извлечения единицы ментального лексикона у индивида с тяжелой травмой головного мозга и грубыми когнитивными нарушениями могут компенсироваться словообразующим действием – «компенсаторным словообразованием», реализуемым преимущественно с помощью суффиксации.

4. Установление «теплого общения», выходящего за рамки границ оппозиции «экспериментатор – испытуемый», учет особенностей личности наблюдаемого, выявленных в результате такого формата общения, способствуют более глубокому интерпретативному анализу процесса речепорождения наблюдаемого.

Список литературы

1. Бергельсон М.Б., Акинина Ю.С., Драгой О.В. [и др.]. Затруднения при порождении слов в дискурсе и их формальные маркеры: норма и патология, или О недискретности нормы в языке и речи // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Вып. 14 (21): в 2 т. По материалам ежегодной Междунар. конф. «Диалог» (Москва, 27–30 мая 2015 г.). М., 2015. Т. 1. С. 41–51.
2. Борхвальдт О.В. Словарь золотого промысла Российской Империи. М.: Рус. путь, 1998.
3. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Рус. яз., 2000.
4. Карасик В.И. Коммуникативная тональность // Жанры речи: сб. науч. тр. / под ред. В.В. Дементьева. Вып. 5: Жанр и культура. Саратов: Наука, 2007.
5. Карасик В.И. Языковые ключи: моногр. Волгоград: Парадигма, 2007.
6. Клепацкая Л.Б. Восстановление речи. Упражнения и тексты (средняя и легкая форма афазии). М.: В. Секачев, 2015.
7. Клепацкая Л.Б. Развитие речи, мышления, внимания (грубая форма афазии). М.: В. Секачев, 2015.
8. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М., 1975.

* * *

1. Bergel'son M.B., Akinina Yu.S., Dragoj O.V. [i dr.]. Zatrudneniya pri porozhdenii slov v diskurse i ih formal'nye markery: norma i patologiya, ili o nediskretnosti normy v yazyke i rechi // Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii. Vyp. 14 (21): v 2 t. Po materialam ezhegodnoj Mezhdunar. konf. «Dialog» (Moskva, 27–30 maya 2015 g.). M., 2015. T. 1. S. 41–51.
2. Borhval'dt O.V. Slovar' zolotogo promysla Rossijskoj Imperii. M.: Rus. put', 1998.
3. Efremova T.F. Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj. M.: Rus. yaz., 2000.
4. Karasik V.I. Kommunikativnaya tonal'nost' // Zhanry rechi: sb. nauch. tr. / pod red. V.V. Dement'eva. Vyp. 5: Zhanr i kul'tura. Saratov, 2007.
5. Karasik V.I. Yazykovye klyuchi: monogr. Volgograd: Paradigma, 2007.
6. Klepackaya L.B. Vosstanovlenie rechi. Uprazhneniya i teksty (srednyaya i lyogkaya forma afazii). M.: V. Sekachev, 2015.
7. Klepackaya L.B. Razvitie rechi, myshleniya, vnimaniya (grubaya forma afazii). M.: V. Sekachev, 2015.
8. Luriya A.R. Osnovnye problemy nejrolingvistiki. M., 1975.

Difficulties with speech production and specific features of their compensation of the speaker with cognitive disfunction

The article deals with the results of analyzing the speech mistakes of the observee Michael R. (20 years) with cognitive disfunction as a result of the received heavy brain injury. It is shown that the most significant source of the difficulty with speech production for a person with heavy cognitive disfunction is the extract of the unit of the mental lexicon. The author introduces the term "compensatory word formation".

Key words: *science of language, psycholinguistics, pedagogical linguistics, patho-linguistics, stages of word's generation, difficulties with speech production, cognitive disfunction, "warm" interaction.*

(Статья поступила в редакцию 28.01.2020)

Н.С. ИВАШИНИНА
(Москва)

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ДУХОВ ВОДЫ В ГОВОРАХ СЕВЕРНОРУССКОГО НАРЕЧИЯ

Анализируется внутренняя форма названий духов воды на материале диалектной лексики говоров севернорусского наречия. Сформированы четыре лексико-семантические группы, мотивированные семами 1) 'вода' или 'водоем'; 2) 'черт'; 3) относящимися к домовому и лешему; 4) 'внешние признаки'. Итогом исследования является семантический портрет духа воды, составленный на основе собранных сем.

Ключевые слова: *семантический портрет, внутренняя форма, этимологическое значение, мотивирующие семы, гендерный стереотип.*

Современное представление о многих персонажах русской мифологии сформировано книжными иллюстрациями, мультипликационными и медийными образами. Национальный же «облик» домовых, леших и водяных значительно отличается от сложивших-

© Ивашинина Н.С., 2020

ся стереотипов. Он утерян, а значит, «зарастают пути к пониманию древних славянских образов, ассоциаций, мифов, да и сама культура народа уходит в небытие». Мифологический персонаж является хранителем и транслятором особого мифологического мышления, которое есть «ядро национального менталитета» [43, с. 85].

Несмотря на то, что в отечественной филологии семантика мифологических персонажей была описана не только известными фольклористами [13; 14; 18], но и лингвистами [2; 6; 35; 38], собственно языковых исследований, посвященных этой проблеме, крайне мало. Цель нашего исследования – реконструировать семантический портрет русского духа воды, опираясь на диалектные номинации этого мифологического персонажа. Обращение именно к севернорусскому наречию обусловлено следующим. Во-первых, говоры русского Севера являются самыми древними, здесь лучше всего сохранилась архаичная лексика, отражающая языческую символику воды и ее духов. Во-вторых, у этого наречия самая большая территория распространения, учитывая примыкающие поздние формирования – говоры Прикамья, Северного и Среднего Приуралья, некоторые старожильческие говоры Сибири. В-третьих, именно в северных говорах было обнаружено более всего номинаций духов воды, поскольку Русский Север иначе называют Озерным краем. Этот регион охватывает северо-запад России без Кольского полуострова. Край богат озерами, включая крупнейшие в Европе Ладожское и Онежское [5].

В МАС одно из вторичных значений слова *водяной* – ‘хозяин водных вместилищ’ [34, т. 1, с. 194–195]. В ассоциативных словарях информация о водяном либо отсутствует вообще [24; 25], либо ее очень мало. Так, в «Русском региональном ассоциативном словаре-тезаурусе» к реакции *водяной* имеется единственный стимул – *болото* [39, т. 2, с. 96]. Это наблюдение свидетельствует о том, что наши современники имеют смутное представление о водяном. Этот факт и побудил нас обратиться к такому понятию, как «семантический портрет».

Существуют различные подходы к трактовке понятия «лингвистический портрет». Во-первых, он может обозначать любое полное описание объекта [23, с. 27], как, например, в статье «Славянских древностей» [15, т. 1, с. 396–401]. Во-вторых, семантическое портретирование является одним из способов воссоздания языковой картины мира [23, с. 8] – исторически сложившейся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженной в языке совокупности представлений о мире, своего рода концептуализации действительности [11, с. 9].

В данном исследовании семантический портрет формируется как совокупность сем, лежащих в основе наименования объекта, т. е. сем внутренней формы слова. Каждая из них – крупица мифологического мировоззрения народа, которое в совокупности они реконструируют [44, с. 74] Признак, заложенный в ее основу, отображает сложившееся в сознании носителей представление о реалии [3, с. 35]. Таким образом, семантическое портретирование на основе мотивирующих сем так или иначе восходит к учению А.А. Потебни о внутренней форме слова. Ученый подразумевал под данным понятием «отношение содержания мысли к сознанию» [22, с. 10] и рассматривал его как соотношение двух составляющих: 1) образа предмета в качестве системы выделенных субъективно его различных признаков; 2) ближайшего этимологического значения, признака, лежащего в основе номинации [21, с. 90].

Источником материала являлись диалектные словари [9; 20; 26–33; 45]. В лексике севернорусского наречия найдено 33 номинации духов воды. Необходимо отметить, что в южном наречии их 10, а в среднерусском наречии – только 5.

Нами выделено несколько групп номинаций духов воды; в каждой группе название водяного мотивировано той или иной семой производящего слова: 1) семами ‘вода’ или ‘водоем’; 2) семой ‘черт’; 3) семами ‘домовой’ и ‘леший’; 4) семами ‘внешние признаки’.

Мотивация семами ‘вода’ и ‘водоем’. В данную группу входят следующие номинации: *водяной* (Волог.), *водыльник* (Олон.), *водя* (Онеж. оз.), *водяниха* (Якут.), *водяновка* (Арх.), *водянуха* (Арх.) [33, т. 4, с. 352, 348, 351], *воденик* (Карел.) [29, т. 1, с. 211], *водяница* (Урал.) [28, т. 1, с. 86], *водяненок* (Якут.) [20, с. 35], *болотяник* (Яросл.) [33, т. 3, с. 80], *болотной* (Волог.) [26, т. 1, с. 142], *болотеник* (Карел.) [29, т. 1, с. 211], *болотница* (Арх.), *озерной* (Косторм.), *рековой* (Арх.), *омутной* (Костром.) [33, т. 2, с. 79; т. 23, с. 92; т. 35, с. 45; т. 23, с. 207].

Основная особенность данной группы – мотивированность названий духов воды семами, обозначающими различные локусы стоячей и проточной воды. Много номинаций, мотивированных корнем **vod-* [36, т. 1, с. 330]: *водяной, водыльник, водя, водяниха, водяница,*

водяновка, водянуха, воденик, водянёнок. Такая внутренняя форма говорит не только о том, что дух живет в воде, но и о том, что он и есть сама вода, а точнее, ее персонификация. Так, один из устойчивых сюжетов северных быличек рассказывает о том, как куштозерский водяной проиграл онежскому хозяину деньги, воду и рыбу. В это время вода в озере исчезла: это водяной ушел в Онего-озеро на заработки [14, с. 344].

В народе водяных представляли как семью: половина найденных слов – номинации водяного мужского пола, а половина – женского. И только одно слово называет водяного-ребенка. Все эти духи опасны для человека: они хватают людей за ноги и топят их. Приведем примеры: *На лодке по Онеге едем, а* ***воденик*** *бредит за нами* [29, т. 1, с. 211] // *В воде сидит, волосы роспустит* ***водениха****-то* [28, т. 1, с. 86] // *В этом море стоит синий камень, на синем камне сидит* ***водяной*** *с* ***водяницей****...* [14, с. 328] // *Бежит река черна, по той реке черной ездит* ***водяной*** *с* ***водяновкой*** [33, т. 4, с. 351] // *В Черном море есть плавает черт да чертуха,* ***водяной*** *да* ***водянуха*** [Там же].

Лексемы с корнем *-вод-* отражают национальные гендерные стереотипы. Так, слова *водяница, водянуха, водяниха* отмечены суффиксами *-ах-,-ух-, -иц* с пренебрежительной коннотацией, отражающей более низкое положение женщины по сравнению с мужчиной [19, с. 247].

Слово *водя,* зафиксированное в детской речи, получено по той же модели, что и другие уменьшительные формы имен: *Федор – Федя, Петр – Петя, Водяной – водя.* Кроме того, народная этимология сближала корень слова не только с водой, но и с водкой: ***Водя****, водяник, красный воротник.* ***Водя*** *водочку пьет, За ребятками идет* [33, т. 4, с. 348]. Возможно, несвойственный духу воды красный цвет – своего рода цветовая характеристика «выпившего» *води*.

Богатство водоемов северного края обусловливает разнообразие номинаций духов воды: в болотах водится *болотяник, болотеник, болотной* или *болотница*. В озерах, которых на территории русского Севера, а особенно в Карелии, великое множество – *озерной*; в реках – *рековой*; в речных омутах – *омутной*. Приведем примеры: *Я не видала, а люди говорили, что озеро глумилось и* ***озерной*** *выходил* [37, с. 68] // ***Болотеники*** *в болоте живут* [29, т. 1, с. 89] // *На болоте ругаться-то нельзя,* ***болотной*** *уводит* [26, т. 1, с. 142] // *Не купайся здесь:* ***омутной*** *утопит!* [33, т. 23, с. 207] // *Тише, не кричи, а то отдам* ***болотянику*** [45, т. 2, с. 11].

Перечислим семы, важные для семантического портрета: ‘вода, мужчина и женщина, ребенок, водка, красный, болото, озеро, река, омут’.

Мотивация семами ‘черт’. К этой группе относятся следующие слова: *куляш* (Волог.) [9, с. 223], *черташка* (Перм.) [32, т. 3, с. 351], *кривохвостик* (Перм.) [33, т. 15, с. 247], *мартушка* (Перм.) [32, т. 2, с. 59], *шелюкин* (Якут.) [20, с. 161], *шуликин* (Красноярск.) [31, т. 5, с. 152]. В языческой мифологии вода относилась к «чужому» пространству и являлась входом в потусторонний мир [37, с. 68]. Именно поэтому духом воды оказывается не только водяной, но и черт: «В тихом болоте (омуте) черти водятся» [7, т. 2, с. 25].

Мартушка – самый малоизвестный дух воды: ***Мартушек*** *которые видели, они страшные, бордовые, глаза большущие, пугают, водой брызжутся* [32, т. 2, с. 59]. Возможны разные версии происхождения названия данного мифологического персонажа. Предположительно, слово *мартушка* – это результат созвучия со словом *марушка* и утери морфемы *т*. *Марушка* (Пск.) – фантастическое существо, незаметно похищающее вещи [33, т. 17, с. 377]. Данное название происходит из русск.-цслав. *мараѣ́кстасіς* ‘потеря сознания’, диал. ‘домовой’ [36, т. 2, с. 576]. Иными словами, *мартушка* – и дух воды, и домовой. Такой вариант происхождения номинации возможен, если учитывать, что граница между домовым, водяным и лесным духами часто была очень условной. Недаром в русской пословице говорится: *Над черепками да угольями в межевых ямах домовой с лешим сходятся* [7, т. 2, с. 259]. Наиболее вероятно происхождение *мартушки* от корня **mara* – ‘сказочное страшилище, лесной призрак, приведение, болезнь, смерть’ [42, т. 17, с. 204].

Куляш – мифологический персонаж, который обозначается в диалектных словарях как чертенок, водяной. Существует несколько вариантов относительно данного наименования: *гуля́ш, ку́лес, куле́с, кулесёнок, ку́леш, куле́ш, кулешменец, кулешменище, кулюшменец, куляш, кулик, куляжка* [2, с. 20]. Некоторые исследователи наблюдают связь с коми-перм. словом *куль* ‘черт, сатана, дьявол; водяной’ [37, с. 262]. Другие полагают, что номинация *куляш* восходит к праслав. **kul-*, ‘кривизна, сжимание, хромота’ [42, т. 13, с. 96], что приписывает духу воду некоторые внешние черты. Приведем пример: *На Крещение куляши из*

воды вылазят, почему и не ходят по воду, чтобы не зачерпнуть ***куляша*** [8, т. 2, с. 822].

Достаточно спорные по своему происхождению номинации *шелюкин* и *шуликин*. Существуют различные варианты этимологии этих слов. Одни исследователи указывают на их связь с коми *шулейкин* [37], другие подчеркивают, что в настоящее время данных номинации известны далеко не всем коми-пермякам, а южные коми-пермяки именуют так *банников* и *водяных*, поэтому, вероятно, указанные названия являются заимствованными терминами, на употребление которых оказала влияние коми-пермяцкая лексика [6, с. 81]. Следует согласиться и тем, что данные созвучные номинации происходят от турецкого *sülük-kan* 'хан пиявок' [12, с. 234]. Примеры: *Когда река стоит, дак чуликуны-ти выедут из пролуби.* ***Шуликины****-ти на одном полозе ездят один полоз, так уж без саней* [38, с. 39] // *Сидятъ по ночамъ, какъ* ***шелюкины*** [20, с. 161].

Прямое указание на нечистую силу также содержится в номинациях *черташка* и *кривохвостик*. Обе номинации имеют очевидную мотивацию: *черташка* – черт, *кривохвостик* – кривой хвост. Многие исследователи указывают на наличие зооморфных признаков у черта: рога, копыта, шерсть, в том числе и хвост [13; 38]. Прилагательное *кривой* образовано от праслав. корня **krivъ* 'кривой, плохой, неправильный' [42, т. 12, с. 171]. Некоторые этимологи приписывают еще одно значение – 'левый' [40, т. 2, вып. 8, с. 391; 36, т. 2, с. 376]. Так, по народному суеверию, черт сидит на левом плече и нашептывает на левое ухо злые подстрекательства [13, с. 223]. Приведем примеры: *Рыба в воду, черт на уду,* ***кривохвостик*** *на крючок (пожелание рыболову)* [33, т. 15, с. 247] // *Водяная, дак говорят, что* ***черташка****. Она выходит, выходит на берег, голову чешет. Это видали ее. Тот, кто увидит ее, не умрет. Надо токо обратно спрятаться в воду. Булькнет и все, в воде. Звали* ***черташкой*** // *Черташки в реке казалися* [32, т. 3, с. 351].

Перечислим семы: 'черт, кривой, хвост, птица'.

Мотивация признаками, относящимися не только к духам воды, но и к духам домовых построек, леса (лешему). Данную группу составляют следующие номинации: *колодечник* (КАССР) [37, с. 68], *лешачиха* (Перм.) [30, с. 253], *русалка* (Карел.) [29, т. 5, с. 584], *русланка* (Перм.) [30, с. 253], *мельничный* (Вят.) [33, т. 18, с. 105], *мельник* (Карел.) [29, вып. 3, с. 221], *зыбочник* (Олон., Арх.) [33, т. 12, с. 32], *зализуха* (Арх.) [26, т. 4, с. 116], *банник* (Перм.) [27, т. 1, с. 20].

Северную тайгу, насыщенную озерами, болотами и реками, населяют мифологические персонажи, объединяющие в себе функции домового, водяного и лешего. Так, *лешачиха* называет не только духа леса, но и духа воды. А *русалка* обозначает духа женского пола, не только обитающего в лесных водоемах, но и любящего сидеть на деревьях. Пример: *Обычно говорят,* ***русалка*** *б воде живет, а ведь она может и на дереве; заведут в лес, и ходишь по одному месту, находили и замученных* [29, т. 5, с. 584]. Само слово *русалка* является производным от др.-русск. *русали* 'языческий праздник весны' [36, т. 3, с. 520]: *Как водяной, так и* ***русалки*** *известны своими проказами; сидя в омутах, они путают у рыбаков сети, цепляют их за речную траву, ломают плотины и мосты и заливают окрестные поля, перенимают заночевавшее на воде стадо гусей и завертывают им крылья одно за другое, так что птица не в силах их расправить* [1, т. 3, с. 44].

Аналогичное значение имеет и номинация *русланка*, по всей видимости, образованная путем морфотактической перестановки с добавлением фонемы *н*: *русалка – русланка*. Не стоит отрицать вероятность происхождения данной номинации из тюркских языков: *arslan* 'лев' [36, т. 3, с. 520]. Такое значение в очередной раз может подчеркивать наличие у водяного духа зооморфных признаков.

Зализуха – дух, обитающий в колодце [26, т. 4, с. 116]. Однако если сопоставить данную номинацию женского рода с аналогичным словом мужского рода, обладающим тем же корнем *-лиз-* (*лизун* (Яросл.) [33, т. 17, с. 44]), то можно полагать, что *зализуха* не только живет в колодце, но и берет на себя функции домового: зализывает шерсть у животных и волосы у людей. Приведем пример: *В колодец* ***зализуха*** *зализнет, утащит* [26, т. 4, с. 116].

Другим обитателем колодца является мифологический персонаж, имеющий очевидную мотивацию, – *колодечник*. Колодец можно отнести к хозяйственной постройке, что снова сближает духа воды с духом дома. Приведем пример: *За водой ноцью ходить нельзя, в колодце мужчина стоит, водяной* [38, с. 33].

Мы можем предполагать, что *банник* также имеет общие свойства с водяным духом. Баня, считаясь сакральным местом в северно-русских традициях, местом контакта с нечистой силой, располагалась на краю деревни, как правило, на реке [4, с. 1]. И домовой как хозяин различных домашних построек, и во-

дяной как хранитель водной стихии вхожи в баню. Вероятно, именно поэтому было принято оставлять духам для купания воду, мыло и веник, или иначе они могли разозлиться и наказать [17, с. 29]. Приведем пример: *Вот нет его, нет… Она пошла в баню. Смотрит, а из-за каменки ноги торчат. А там же от каменки до стенки места всего-то с ладошь будет, чудь поболе… Вот как он туда? Это* ***банник*** *его засунул за печку-то* [41, с. 53].

Совмещает в себе признаки духа воды и духа леса *зыбочник*. Данная номинация образована от др.-русск. *зыбь* ‘зыбкое место, трясина’ [36, т. 2, с. 109]. Трясина – наплавное, трясучее болото, зыбучее место, где почва, поросшая болотными травами и мхом, колышется, и вода выступает под ногой [8, т. 4, с. 402]. Таким образом, *зыбочник* – дух, который зыбается («качается» [8, т. 1, с. 625]) и который обитает в зыбучих болотах. Приведем пример: *Отдам тя* ***зыбочнику!*** [37, с. 62].

Мельницы имели большое значение в жизни крестьян. Сибирь, насыщенная водоемами, особенно славилась водяными мельницами, которые положительно влияли на экономическое развитие региона XVII в. [16, с. 459]. Мельница – еще одно место обитания духа воды, причем это может быть место под мельницей, шлюзами, плотинами, под мельничным колесом и т. д. Согласно поверьям, во время работы мельницы водный дух находится наверху колеса и брызгается водой, приводя в действие колесо мельницы [14, с. 355]. С одной стороны, мельница – хозяйственная постройка и находится в «ведомстве» домового. С другой стороны, мельница, стоящая у реки и берущая из нее воду, привлекает внимание водяного. Так, на мельнице обитают *мельничный* (Вят.) [33, т. 18, с. 105] и *мельник* (Кар.) [29, вып. 3, с. 221]. Вероятно, корень данных номинаций восходит к праслав. **meljo¸* ‘молоть’ [36, т. 2, с. 597]. С одной стороны, данные духи помогают людям, заключая договор с работником мельницы. С другой стороны, они считают себя полновластными хозяевами этого места и причиняют людям вред. Подтверждением этому является русская пословица: *Со всякой новой мельницы водяной подать возьмет* (т. е. утопит человека) [7, т. 2, с. 389]. Таким образом, они берут на себя функции водяного. Приведем пример: ***Мельник*** *перво дело сулит голову, чтобы мельница лучше работала, – человечью. Мельник старается, как-нибудь старается, чтобы была водяному человечья голова, чтобы человек под колесо попал и утонул* [14, с. 358].

В этой группе актуализируются следующие семы: ‘лес, зализывать, колодец, баня, качаться, мельница’.

Мотивация внешними признаками. Водяной дух может принимать любой облик: живого существа (человека, животного, рыбы и пр.) или даже неживого предмета (камня, воды и пр.) [14, с. 326]. Номинации *гадюга* (Карел.) [29, т. 1, с. 322], *синеобразный* (Олон.) [33, т. 38, с. 326], *куляш* (Волог.) [9, с. 223] и *кулик* [37, с. 42].

Очевидной мотивацией внешними признаками обладает номинация *гадюга*. Данная номинация имеет первоначальный корень **gadъ-* ‘гад, пресмыкающийся, змея’ [42, т. 6, с. 81] и образована с помощью суффикса *-юг-*, создающего стилистически сниженные синонимы [10, с. 1082]. Очевидно, такой мифологический персонаж имеет внешний облик змеи с созвучным названием *гадюка*. Известно, что такой тип змей обитает в болотах и реках, а также является ядовитым. Можно предположить, что водяной принимает облик данного пресмыкающегося и имеет свои «ядовитые свойства» как представитель нечистой силы. Приведем пример: *Воденик, это* ***гадюга*** *в воды есть, не видала, конечно, вроде на человека похож* [29, т. 1, с. 322].

Стоит отметить, что описанный выше мифологический персонаж *куляш* также раскрывает внешность духа воды: номинация является производным от **kul-* ‘кривизна, хромота’. Однокоренное слово *кулик* обозначает болотную птицу с длинным изогнутым носом [2, с. 20]. Существует и точка зрения, что птица кулик получила свое название по звукоподражанию (она издает звуки «куль-куль») [40, т. 2, вып. 8, с. 438]. Так, некоторые исследователи приписывают этой птице демонологические функции: *Прилетает* ***кулик*** *из-за моря, приносит воду из неволья* [1, т. 2, с. 146]. Возможно, здесь снова наблюдается указание на зооморфный признак духа воды. Интересно, что в русском языке имеются пословицы, подтверждающие неразрывную связь кулика с болотом и показывающие пристальное внимание народа к этому существу: *Всяк кулик свое болото хвалит* [7, т. 1, с. 286].

В номинации *синеобразный* подчеркивается связь водяного с синим оттенком. Одни исследователи полагают, что водяной предстает в виде посиневшего старика [15, с. 396–400], другие приписывают духу воды синюю кровь [18, с. 72]. По нашему мнению, нельзя отрицать снова проявляющуюся связь с водкой.

Ведь по биологическим причинам у алкоголиков синеют носы.

В данную группу номинаций входят следующие семы: ‘змея, синий, хромота’.

Суммируя вышесказанное, мы можем сделать вывод, что дух воды является синкретичным образом, выполняющим функции водяного, домового и лешего. Так, он обитает не только в водоемах (семы ‘болота, реки, озера, омуты’), но и в хозяйственных постройках (семы ‘колодец, баня, мельница’) и в лесах (сема ‘лес’), покачиваясь на деревьях (‘качаться’). Согласно народному представлению, духи воды жили семьями, поэтому среди них встречались персонажи как мужского, так и женского пола, в том числе даже ребенок (семы ‘мужчина, женщина, ребенок’). Относясь к нечистой силе, водные духи приносят вред людям, защищая свое пространство или проказничая (сема ‘черт’). Они могут приобретать внешние облики как живых существ (птицы, животные, рыбы и пр.), так и неживых (камень, вода, деревья и пр.), а также иметь особенности, свойственные черту (семы ‘кривой, хвост, хромота’). Особую роль в описании водяного имеют красный и синий цвета (семы ‘красный, синий’). Они могут характеризовать не только внешний облик духа воды, но и его пристрастие к алкоголю (сема ‘водка’).

Список сокращений

Арх. – Архангельская губерния (область)
Волог. – Вологодская губерния (область)
Вят. – Вятская губерния
Костром. – Костромская губерния (область)
Карел. – Карелия
КАССР – Карельская АССР
Красноярск. – Красноярский край
Олон. – Олонецкая губерния
Онеж. оз. – районы вблизи Онежского озера
Перм. – Пермская губерния (область)
Урал. – Уральский край
Якут. –Якутская область
Яросл. – Ярославская область

Список литературы

1. Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу: в 3 т. М.: Индрик, 1994.

2. Березович Е.Л. «Кулеши накулесили, накудесили...»: еще раз о происхождении русского диалектного демонима кулеш // Демонология как семиотическая система: тез. докл. IV Междунар. науч. конф. Москва, РГГУ, 15–17 июня 2016 г. / сост. и ред. Д.И. Антонов, О.Б. Христофорова. М., 2016.

3. Березович Е. Л., Рут М. Э. Ономасиологический портрет реалии как жанр лингвокультурологического описания // Изв. Урал. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2000. Вып. 3. № 17. С. 33–38.

4. Бобунова М.А. «Баня парит, баня правит» (лексикографический портрет слова *баня* в русском фольклоре) // Лингвофольклористика. Курск, 2008. Вып. 14. С. 14–19.

5. Водно-Болотные угодья России / под ред. В.Г. Кривенко. М.: Домино, 2000. Т. 3.

6. Голева Т.Г. Мифологические персонажи в системе мировоззрения коми-пермяков. СПб.: Маматов, 2010.

7. Даль В.И. Пословицы русского народа: в 2 т. М.: Худож. лит., 1989.

8. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М., 1994.

9. Дилакторский П.А. Словарь областного вологодского наречия. По рукописи П.А. Дилакторского 1902 г. СПб., 2006.

10. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. М.: Рус. яз., 2000.

11. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Константы и переменные русской языковой картины мира. М.: Яз. слав. культур, 2012.

12. Зеленин Д.К. Загадочные водяные демоны «шуликуны» у русских // Lud Slowianski. Krakow, 1930. T. 1. S. 220–238.

13. Кононенко А.А. Энциклопедия славянской культуры, письменности и мифологии. Харьков: Фолио, 2013.

14. Криничная Н.А. Русская мифология: Мир образов фольклора. М.: Академ. проект, 2004.

15. Левкиевская Е.Е., Усачёва В.В. Водяной // Славянские древности. Этнолингвистический словарь: в 5 т. / под ред. Н.И. Толстого. М., 1995. Т. 1. С. 396–401.

16. Люцидарская А.А. Мельницы сибирского региона в XVII веке как знаки становления и развития мукомольного производства // Баландинские чтения. История и археология. Новосибирск, 2018. С. 457–460.

17. Максимов С.В. Банник // Славянская мифология. Энциклопедический словарь. М.: Междунар. отношения, 2002. С. 29.

18. Максимов С.В. Нечистая, неведомая и крестная сила. СПб., 1903.

19. Маркина Л.В. Гендерные стереотипы диалектной коммуникации (на материале бранных номинаций женщин) // Русистика и компаративистика: сб. науч. тр. по филологии / гл. ред. С.А. Васильев. М., 2019. Вып. XIII.

20. Областной словарь колымского русского наречия / собр. на месте и сост. В.Г. Богораз. СПб.: Тип. Имп. Акад. наук, 1901.

21. Потебня А.А. Мысль и язык. М.: Лабиринт, 1999.

22. Потебня А.А. Теоретическая поэтика / сост., вступ. ст., коммент. А.Б. Муратова. М.: Высш. шк., 1990.

23. Синица Н.А. Портретирование как методика этнолингвистических исследований (на материале образов священнослужителей в славянских языках): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2018.

24. Словарь ассоциативных норм русского языка. Прямой / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Изд-во МГУ, 1973.

25. Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский / Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов. М., 2004.

26. Словарь говоров русского Севера: в 7 т. / под ред. А.К. Матвеева. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001–2018.

27. Словарь пермских говоров: в 2 т. / под ред. А.Н. Борисовой. Пермь: Кн. мир, 2000–2002.

28. Словарь русских говоров Среднего Урала: в 7 т. / под ред. А.К. Матвеева. Свердловск, 1964–1988.

29. Словарь русских говоров Карелии и сопредельных областей: в 6 т. / гл. ред. А.С. Герд. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1994–2005.

30. Словарь русских говоров севера Пермского края / гл. ред. И.И. Русинова. Пермь: Перм. гос. ун-т, 2011.

31. Словарь русских говоров центральных районов Красноярского края: в 5 т. / под общ. ред. О.В. Фельде (Борхвальдт). Красноярск, 2003–2011.

32. Словарь русских говоров Южного Прикамья / И.А. Подюков [и др.]. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2010.

33. Словарь русских народных говоров / гл. ред. Ф.П. Филин, Ф.П. Сороколетов, С.А. Мызников. Л. (СПб.): Наука. Ленингр. отделение, 1968–2013. Вып. 1–46.

34. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 1985–1988 гг. Т. 1. С. 194–195.

35. Теребехин Н.М. Топос бани в религиозной антропологии народов Северной России // Вестн. Сев. (Аркт.) фед. ун-та. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 4. С. 138–144.

36. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачёва. М.: Прогресс, 1964–1973.

37. Черепанова О.А. Мифологическая лексика русского языка: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2007.

38. Черепанова О.А. Мифологические рассказы и легенды Русского Севера / сост. и авт. коммент. О.А. Черепанова. СПб., 1996.

39. Черкасова Г.А., Уфимцева Н.В. Русский региональный ассоциативный словарь-тезаурус ЕВРАС: в 2 т. Т. 2: От реакции к стимулу. М.: ИЯ РАН, 2014.

40. Шанский Н.М. Этимологический словарь русского языка: в 2 т. М., 1963–2007.

41. Шапарова Н.С. Краткая энциклопедия славянской мифологии: около 1000 ст. М.: АСТ [и др.], 2001.

42. Этимологический словарь славянских языков. Праславянскиий лексический фонд / под ред. О.Н. Трубачёва. М.: Наука, 1974–2014. Вып. 1–18.

43. Якушевич И.В. Лингвокультурологический комментарий слова-символа в поэтическом тексте // Русский язык за рубежом. 2011. № 1. С. 85–91.

44. Якушевич И.В. Энантиосемия в лексико-семантической структуре символа // Вестн. Иркут. гос. лингв. ун-та. 2012. № 2(19). С. 72–77.

45. Ярославский областной словарь: в 10 т. Ярославль, 1981–1991.

* * *

1. Afanas'ev A.N. Poeticheskie vozzreniya slavyan na prirodu: v 3 t. M.: Indrik, 1994.

2. Berezovich E.L. «Kuleshi nakulesili, nakudesili...»: eshche raz o proiskhozhdenii russkogo dialektnogo demonima kulesh // Demonologiya kak semioticheskaya sistema: tez. dokl. IV Mezhdunar. nauch. konf. Moskva, RGGU, 15–17 iyunya 2016 g. / sost. i red. D.I. Antonov, O.B. Hristoforova. M., 2016.

3. Berezovich E. L., Rut M. E. Onomasiologicheskij portret realii kak zhanrlingvokul'turologicheskogo opisaniya // Izv. Ural. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2000. Vyp. 3. № 17. S. 33–38.

4. Bobunova M.A. «Banya parit, banya pravit» (leksikograficheskij portret slova banya v russkom fol'klore) // Lingvofol'kloristika. Kursk, 2008. Vyp. 14. S. 14–19.

5. Vodno-Bolotnye ugod'ya Rossii / pod red. V.G. Krivenko. M.: Domino, 2000. T. 3.

6. Goleva T.G. Mifologicheskie personazhi v sisteme mirovozzreniya komi permyakov». SPb.: Mamatov, 2010.

7. Dal' V.I. Poslovicy russkogo naroda: v 2 t. M.: Hudozh. lit., 1989.

8. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: v 4 t. M., 1994.

9. Dilaktorskij P.A. Slovar' oblastnogo vologodskogo narechiya. Po rukopisi P.A. Dilaktorskogo 1902 g. SPb., 2006.

10. Efremova T.F. Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj: v 2 t. M.: Rus. yaz., 2000.

11. Zaliznyak A.A., Levontina I.B., Shmelev A.D. Konstanty i peremennye russkoj yazykovoj kartiny mira. M.: Yaz. slav. kul'tur, 2012.

12. Zelenin D.K. Zagadochnye vodyanye demony «shulikuny» u russkih // Lud Slowianski. Krakow, 1930. T. 1. S. 220–238.

13. Kononenko A.A. Enciklopediya slavyanskoj kul'tury, pis'mennosti i mifologii. Har'kov: Folio, 2013.

14. Krinichnaya N.A. Russkaya mifologiya: Mir obrazov fol'klora. M.: Akadem. proekt, 2004.

15. Levkievskaya E.E., Usachyova V.V. Vodyanoj // Slavyanskie drevnosti. Etnolingvisticheskij slovar': v 5 t. / pod red. N.I. Tolstogo. M., 1995. T. 1. S. 396–401.

16. Lyucidarskaya A.A. Mel'nicy sibirskogo regiona v XVII veke kak znaki stanovleniya i razvitiya mukomol'nogo proizvodstva // Balandinskie chteniya. Istoriya i arheologiya. Novosibirsk, 2018. S. 457–460.

17. Maksimov S.V. Bannik // Slavyanskaya mifologiya. Enciklopedicheskij slovar'. M.: Mezhdunar. otnosheniya, 2002. S. 29.

18. Maksimov S.V. Nechistaya, nevedomaya i krestnaya sila. SPb., 1903.

19. Markina L.V. Gendernye stereotipy dialektnoj kommunikacii (na materiale brannyh nominacij zhenshchin) // Rusistika i komparativistika: sb. nauch. tr. po filologii / gl. red. S.A. Vasil'ev. M., 2019. Vyp. XIII.

20. Oblastnoj slovar' kolymskogo russkogo narechiya / sobr. na meste i sost. V.G. Bogoraz. SPb.: Tip. Imp. Akad. nauk, 1901.

21. Potebnya A.A. Mysl' i yazyk. M.: Labirint, 1999.

22. Potebnya A.A. Teoreticheskaya poetika / sost., vstup. st., komment. A.B. Muratova. M.: Vyssh. shk., 1990.

23. Sinica N.A. Portretirovanie kak metodika etnolingvisticheskih issledovanij (na materiale obrazov svyashchennosluzhitelej v slavyanskih yazykah): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 2018.

24. Slovar' associativnyh norm russkogo yazyka. Pryamoj / pod red. A.A. Leont'eva. M.: Izd-vo MGU, 1973.

25. Slavyanskij associativnyj slovar': russkij, belorusskij, bolgarskij, ukrainskij / N.V. Ufimceva, G.A. Cherkasova, Yu.N. Karaulov, E.F. Tarasov. M., 2004.

26. Slovar' govorov russkogo Severa: v 7 t. / pod red. A.K. Matveeva. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2001–2018.

27. Slovar' permskih govorov: v 2 t. / pod red. A.N. Borisovoj. Perm': Kn. mir, 2000–2002.

28. Slovar' russkih govorov Srednego Urala: v 7 t. / pod red. A.K. Matveeva. Sverdlovsk, 1964–1988.

29. Slovar' russkih govorov Karelii i sopredel'nyh oblastej: v 6 t. / gl. red. A.S. Gerd. SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 1994–2005.

30. Slovar' russkih govorov severa Permskogo kraya / gl. red. I.I. Rusinova. Perm': Perm. gos. un-t, 2011.

31. Slovar' russkih govorov central'nyh rajonov Krasnoyarskogo kraya: v 5 t. / pod obshch. red. O.V. Fel'de (Borhval'dt). Krasnoyarsk, 2003–2011.

32. Slovar' russkih govorov Yuzhnogo Prikam'ya / I.A. Podyukov [i dr.]. Perm': Perm. gos. ped. un-t, 2010.

33. Slovar' russkih narodnyh govorov / gl. red. F.P. Filin, F.P. Sorokoletov, S.A. Myznikov. L. (SPb.): Nauka. Leningr. otdelenie, 1968–2013. Vyp. 1–46.

34. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. A.P. Evgen'evoj. 1985–1988 gg. T. 1. S. 194–195.

35. Terebekhin N.M. Topos bani v religioznoj antropologii narodov Severnoj Rossii // Vestn. Sev. (Arkt.) fed. un-ta. Ser.: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2019. № 4. S. 138–144.

36. Fasmer M. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / per. s nem. i dop. O.N. Trubachyova. M.: Progress, 1964–1973.

37. Cherepanova O.A. Mifologicheskaya leksika russkogo yazyka: dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2007.

38. Cherepanova O.A. Mifologicheskie rasskazy i legendy Russkogo Severa / sost. i avt. komment. O.A. Cherepanova. SPb., 1996.

39. Cherkasova G.A., Ufimceva N.V. Russkij regional'nyj associativnyj slovar'-tezaurus EVRAS: v 2 t. T. 2: Ot reakcii k stimulu. M.: IYA RAN, 2014.

40. Shanskij N.M. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: v 2 t. M., 1963–2007.

41. Shaparova N.S. Kratkaya enciklopediya slavyanskoj mifologii: okolo 1000 st. M.: AST [i dr.], 2001.

42. Etimologicheskij slovar' slavyanskih yazykov. Praslavyanskiij leksicheskij fond / pod red. O.N. Trubachyova. M.: Nauka, 1974–2014. Vyp. 1–18.

43. Yakushevich I.V. Lingvokul'turologicheskij kommentarij slova-simvola v poeticheskom tekste // Russkij yazyk za rubezhom. 2011. № 1. S. 85–91.

44. Yakushevich I.V. Enantiosemiya v leksiko-semanticheskoj strukture simvola // Vestn. Irkut. gos. lingv. un-ta. 2012. № 2(19). S. 72–77.

45. Yaroslavskij oblastnoj slovar': v 10 t. Yaroslavl', 1981–1991.

Semantic portrait of water-sprites in the North Russian dialects

The article deals with the analysis of the inner form of the names of the water-sprites based on the dialect vocabulary of the North Russian dialect. There are formulated the four lexical and semantic groups motivated by the semes: 1) 'water' or 'water reservoir'; 2) 'devil'; 3) relating to house sprite and wood spirit; 4) 'external characteristics'. The result of the research is the semantic portrait of the water-sprite composed on the basis of the collected semes.

Key words: *semantic portrait, inner form, etymological meaning, motivating semes, gender stereotypes.*

(Статья поступила в редакцию 28.01.2020)

А.П. КОНОНЕНКО, О.В. МАРУНЕВИЧ
(Ростов-на-Дону)

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕМОРФЕМНЫХ ПРОЦЕССОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Описываются особенности образования новых лексических единиц в английском и русском языках. Анализируются процессы образования аббревиатур, акронимов, усечений и смешанных типов лексических единиц. Доказывается высокая продуктивность элементов ниже уровня морфемы в неморфемных процессах словообразования, особенно в современном английском языке.

Ключевые слова: *аббревиатура, акроним, усечение, морфема, лексема, словообразование, морфология.*

Начиная со второй половины XX в. бóльшая часть исследований в области словообразования фокусируется на разработке общих правил, применяемых к различным типам словообразования, а также правил для конкретных типов или схем правил с учетом эмпирических фактов. В частности, Г. Марчанд в своей работе не только описал модели (patterns) образования производных современного английского языка, но и представил полный перечень моделей членимости слов и обосновал принципы продуктивности этих моделей [20]. Лексикалистская гипотеза, постулирующая существование правил лексической деривации, позволила Р. Джекендоффу прийти к выводу о наличии определенных регулярностей в словообразовании, так называемых lexical redundancy rules [17]. Согласно Р. Лангакеру, лексикон является сложной когнитивной структурой, включающей семантические, фонологические, символические и схематические шаблоны, последние из которых представляют собой стандартизированные образцы для сборки сложных слов и дериватов [18]. М.Д. Степанова рассматривает подобные образцы как «абстрагированную от конкретного лексического содержания структуру, обладающую обобщенным лексико-категориальным содержанием и способную наполняться разным лексическим материалом при наличии определенных закономерностей сочетаемости ее элементов друг с другом» [15, с. 522].

В этой связи нельзя не согласиться с мнением Е.С. Кубряковой о том, что словообразование как область лингвистического знания функционирует как область формулирования правил и моделей мотивированных (вторичных) наименований [11, с. 55], где словообразовательная модель выступает в качестве алгоритма, следуя которому возможно получить желаемое производное или сложное слово. Вместе с тем на сегодняшний день не существует точного правила или единого способа его формулировки. Их общей чертой является сосредоточенность на структурных и формальных, а не на семантических или функциональных аспектах, что порождает необходимость определения места словообразование в архитектуре языка, т. к. лингвистические знания в первую очередь нацелены на формулирование максимально обобщенных идей и прогнозов.

Кроме того, активное развитие английского и русского языка (в том числе под влиянием английского) в начале XXI в. вносит определенные коррективы в правила создания новых лексических единиц. Причины радикального увлечения вокабуляра очевидны: научно-технологический прорыв, глобализация, социальные, культурные и экономические перемены и т. д. Однако какими бы ни были причины прироста лексических единиц, лингвисты просто обязаны учитывать эти изменения.

Таким образом, актуальность данного исследования заключается в необходимости изучения потенциала процессов словообразования в современном русском и английском языке. Выбор указанной языковой пары детерминирован тем, что именно английский язык является самым используемым языком-донором для других языков, включая русский. Вместе с тем оба языка активно прибегают к собственным словообразовательным и семантическим ресурсам.

Известно, что словообразование связано с образованием новых слов из морфем. Поскольку морфемы обладают всеми лингвистическими признаками, появляющиеся неологизмы становятся устойчивыми: говорящие могут создать значения новых образований из значений их составляющих. Таким образом, морфемные процессы словообразования могут быть проанализированы с точки зрения их образования. Однако существуют определенные процессы словообразования, которые не осно-

© Кононенко А.П., Маруневич О.В., 2020

ваны на морфемах и не имеют структуры. Сокращения, подобные *НАТО*, *МИД, СНГ, USA, UNO, WHO*, образованы из начальных букв групп слов; усечения типа *универ – университет, лаба – лаборатория, sci – scientific*, *prof – professional* сокращают существующие слова. Чтобы проанализировать эти процессы словообразования, мы нуждаемся в понятиях ниже уровня морфемы. В английском и русском языке основными неморфемными процессами словообразования являются аббревиатуры, смешанные типы, акронимы и усечения.

Некоторые лингвисты пытаются объяснить аббревиатуры, смешанные типы и усечения в терминах орфографических или фонологических структур, используя, например, границы слогов для объяснения смешанной структуры [19]. Аббревиатуры же формируются на основе фонологических правил, но это не является полностью правильным и убедительным, поскольку одна из особенностей их образования состоит в том, что большинство сокращений формируются сознательно, особенно обратные сокращения, такие как *PIN, PLAN* и т. д.

Есть доказательства того, что определенные шаблоны в смешанных типах могут быть достаточно хорошо предсказаны на основе конкретных когнитивных и лингвистических принципов. Сосредоточим внимание на трех аспектах смешанных структур: порядке компонентов смешанных структур, границе между ними и сходстве фонем. Однако, как показывает анализ, приведенный ниже, попытки проанализировать аббревиатуры, смешанные типы и усечения как подкатегории друг друга или с точки зрения их орфографической или фонологической структуры не являются убедительными. В каждом из обсуждаемых неморфемных процессов словообразования мы можем выделить конкретные субморфемные элементы, которые участвуют в их образовании и по-разному влияют на их подтипы: акронимы, смешанный тип и усечения.

Не все инициалы более длинной фразы всегда используются в акрониме: функциональные слова, как правило, игнорируются, чтобы акроним оставался управляемым (например, *WLSA – **W**omen and **L**aw in **S**outhern **A**frica* Research and Education Trust). Одна из особенностей, отличающих аббревиатуры от всех других словообразовательных процессов, заключается в том, что они формируются в письменной форме. Аббревиатура должна исходить от источника, по крайней мере, с тремя составляющими, где составная форма может быть основной *(MECU – **M**unicipal **E**mployees **C**redit **U**nion)*. Может быть сохранено не более двух начальных букв или звуков некоторых или всех составляющих, хотя допускается исключение трех или даже четырех, если большая часть сокращения символизирует аббревиатуру. Подморфемные элементы, которые составляют аббревиатуру, являются начальными буквами более длинных фраз: *M.T. – **m**edicine **t**raitant, BLM – **B**asic **L**anguage **M**achine, CM – **C**orresponding **M**ember, PG – **p**rosta**g**landin, P.G. – **p**aying **g**uest, CW – **c**hemical **w**eapons; ДПС – **д**орожно-**п**остовая **с**лужба, РНБ – **Р**оссийская **н**ациональная **б**иблиотека, КВН – **К**луб **в**еселых и **н**аходчивых, ДНК – **д**езоксирибо**н**уклеиновая **к**ислота, ЭКГ – **э**лектро**к**ардиография, ХТО – **х**имико-**т**ермическая **о**бработка.* Иногда порядок букв в аббревиатуре изменяется в интересах произношения и омонимии, например: *Missiles – High Speed Assembly Program.*

В формировании некоторых сокращений ключевую роль играет креативность. Действительно, акронимы являются одними из самых креативных лексических единиц на сегодняшний день. По мысли Е.А. Кожемякина, они отличаются от большинства слов тем, что они редко формируются по аналогии, а создаются сознательно [8].

Анализ акронимов оказал, что они образуются исключительно инициальной аббревиацией. Следовательно, акроним – это объединенная общим значением комбинация начальных букв слов, включенных во фразу. Орфографические акронимы стилистически единообразны и представляют собой сочетание заглавных букв: *FDIC – **F**ederal **D**eposit **I**nsurance **C**orp, FHA – **F**ederal **H**ousing **A**dministration, IBEC – **I**nternational **B**ank for **E**conomic **C**ooperation, МБРР – **М**еждународный **б**анк **р**еконструкции и **р**азвития, СНГ – **С**одружество **Н**езависимых **Г**осударств, ВНП – **в**аловой **н**ациональный **п**родукт.*

Иногда маркетологи и специалисты по неймингу выбирают правильно звучащее имя для компании, выпускаемого продукта или реализуемой программы, собирая последовательность слов, чтобы произвести желаемое словосочетание: *SPACE – **S**ports, **P**erforming **A**rts & **C**reative **E**ducation, HISS – **h**igh **i**ntensity **s**ound **s**timulator, ЛЕФ – **Л**евый **ф**ронт **и**скусств, АСНОВА – **А**ссоциация **нов**ых **а**рхитекторов*. Благодаря этому, во-первых, акроним легко запоминается, во-вторых, у реци-

пиента без особого труда возникает ассоциативная связь между признаком или функцией предмета или явления, обозначенного акронимом, и семантикой омонимичного слова. Эти намерения являются основой некоторых шутливых интерпретаций, таких как *Fiat* – ***F**ix **I**t **A**gain, **T**ony* вместо ***F**abbrica **I**taliana di **A**utomobili **T**orino*, *Alitalia* (итал. *ali* – крылья + *Italia*) – ***A**lways **L**ate **I**n **T**ake-off, **A**lways **L**ate **I**n **A**rrival* и сленговых образовании *TGIF* – ***T**hanks **G**od **I**t's **F**riday, ROFL* – ***R**olling **O**n the **F**loor **L**aughing, **ЧСВ** – **ч**увство **с**обственной **в**ажности, ППКС* – ***п**одпишусь **п**од **к**аждым **с**ловом.* Обратные аббревиатуры, такие как *ABC, whizzo*, являются игривыми и ироничными и имеют сильный мнемонический эффект.

Потеря основной значимости из-за разорванной связи между полной формой и аббревиатурой очевидна в таких соединениях, как *ПИН-код* – ***п**ерсональный **и**дентификационный **н**омер* и *программа PESP* – ***P**etronas **E**ducation **S**ponsorship **P**rogramme*. Повторение одного из элементов аббревиатуры в качестве главы нового соединения является четким признаком того, что говорящий не знает основной фразы, которая легла в основу аббревиатуры.

Таким образом, инициальные аббревиатуры, самые маленькие единицы в английском языке, являются строительными блоками для одного из самых творческих процессов словообразования в языке. Инициальные аббревиатуры представляют собой целые слова, т. е., строго говоря, они не являются «значимыми единицами» [16, с. 80–84]. Возможно, именно эта «независимость» от инициалов позволяет пользователям языка создавать новые креативные лексемы и приводит к общей потере первичной мотивации.

И сокращения, и смешанные слова популярны в электронном общении и нередко являются основой для появления новых технических терминов, создаваемых смешиванием. Большинство смешанных типов *(movie – moving pictures)* состоят из двух элементов, в отличие от соединений, их составляющие – не полные морфемы, а части лексем, что делает их более нерегулярными и непредсказуемыми.

Иногда два слова обрезаются одновременно и объединяются. Данный процесс называется телескопией. Подобные образования сейчас очень распространены в рекламе, а также в популярной прессе: *stagflation – stagnation + inflation*, *eurogner – euro + rogner, edutainment – education + entertainment, паркомат – парковка + автомат, хрущоба – Хрущов + трущоба.*

Отличительной особенностью аббревиатур в анализируемых языках можно назвать тот факт, что в английском языке значительное количество аббревиатур являются производными от сленга и субстандартной лексики *(pub < public house, tech < technical college, co-op < cooperative society)*, тогда как в русском – от разговорной или разговорной ненормальной речи *(тойчик < той-терьер, физра < физическая культура, кокс < кокаин).* Разумеется, с течением времени они могут войти в вокабуляр стандартизированного литературного как полноценные компоненты языковой системы.

Телескопные образования ведут себя семантически и синтаксически подобно совокупным соединениям, и их фонологическая структура характеризуется тремя ограничениями. Во-первых, начальная часть первого слова объединяется с последней частью второго слова. Во-вторых, они объединяют только составляющие слоги. В-третьих, размер определяется вторым элементом. Таким образом, смешивание или телескопирование может быть определено как процесс объединения новых слов, при котором смешивание формируется путем добавления усечения последнего начального слова к основанию или к сокращенной замене основы первого начального слова. Как мы видим, смешанный тип нельзя рассматривать как единицы, лежащие в пределах одного из фиксированных структурных типов словообразования. Это их своеобразная структура, которая отличает их от любых других структур слова. Обычно усечения имеют нерегулярную форму, т. е. они являются частями морфем, хотя в некоторых случаях формальной нерегулярности не существует, но существует особая смысловая связь между усечениями и некоторым «регулярным» словом, в котором оно встречается, например: *holic* от *alcoholic* в *workaholic, shopaholic*. Тем не менее существуют также случаи сочетаний, которые включают в себя целые несокращенные слова, обычно с перекрытием, например: *thinspirations* и *WAPathy*.

Усечения больше, чем инициальные аббревиатуры и акронимы, также представляют собой слова, которые имеют семантический оттенок и вносят весь смысл своих исходных слов в новые лексемные образования. Их неправильные формы в сочетании с неортодоксальными методами смешивания приводят к

появлению новых и нетрадиционных новых лексем, которые часто бывают неожиданными и привлекают внимание, они чаще всего используются в рекламе и журналистике [10].

Следовательно, усечение, безусловно, является процессом словообразования, во многих случаях мы наблюдаем семантическую диссоциацию, например: *exam* < *examination, pub* < *public, ad* < *advertisement, apps* < *applications*. Внешне видимым признаком этой диссоциации могут быть новые варианты написания. Усечения типа *copter* < *helicopter, phone* < *telephone, fume* < *perfume* называются аферезисом (начальными), а усечения типа *frige* < *refrigerator* иллюстрируют так называемые медиальные усечения. Усечение конца слова называется апокопой: *vamp* < *vampire, prop* < *property, comp* < *compensation*, *госы* < *государственные экзамены, зав* < *заведующий, зам* < *заместитель.* Сигнификат полученной лексемы остается неизменным, однако ее стилистическая принадлежность меняется в сторону снижения. Наряду с этим возможны и некоторые орфографические изменения: *mike* / *mic* < *microphone*, *ambish* < *ambition* [1]. При этом усечение не учитывает ни ударение, ни слог, ни структуру морфемы.

С точки зрения семантики усечения не отличаются от слов-доноров, поэтому многие лингвисты считают их вариантами слов, подчеркивая их максимальную семантическую тождественность исходным словам [3; 12–14]. Характерной особенностью анализируемого пласта лексики можно назвать его ориентацию на прагматику. По справедливому замечанию И.Р. Гальперина, «усечение слова – это не столько “экономия средств”, сколько более эмоционально окрашенные формы уже известных понятий» [5, с. 193]. По нашему мнению, усечения тесно связаны с принципом эмфазы – принципом возникновения слов, детерминированным потребностью обновить лексическую форму, продиктованным психологическими, социальными, культурными, эстетическими и иными факторами и нацеленным на создание сокращения для выражения иного оценочного отношения.

В то время как инициальные аббревиатуры и акронимы являются связанными элементами, то же самое верно для усечений, что они подвергаются процессу семантической и стилистической диссоциации, часто сопровождаемой фонетическими или графическими изменениями, что может привести к их полному высвобождению. Несмотря на это, аббревиатуры, акронимы и усечения являются интересными случаями, казалось бы, нерегулярных структур. Морфемы не играют роли в их образовании; вместо этого данные процессы используют целую гамму субморфемных элементов, начиная от простых инициалов, групп букв, слогов и усечений до полных, нередко даже сложных слов. Для их анализа нужен более гибкий подход, чем простой анализ морфем, концепции ниже уровня традиционных «наименьших значимых элементов». При использовании заимствованной аббревиатуры надо учитывать двоякую природу соединения и звука, поскольку, во-первых, составное сокращенное слово не имеет самостоятельного значения, следовательно, не реализуется вне формы и значения оригинальная фраза, которая несет в себе полное расширенное значение; во-вторых, это относится к соотношению не двух единиц (сокращений и фраз), а их элементов, что подразумевает, что каждый компонент аббревиатуры имеет значение соответствующего слова в исходной фразе.

Следует подчеркнуть, что в языке не всегда существуют две формы, а именно оригинал и аббревиатура. Приведем несколько примеров аббревиатур, которые являются самостоятельными словами и имеют свое собственное значение, основанное на названном объекте, т. е. ассимилируются полностью или частично: *CD-видео, CD-диск, CD-проигрыватель, CD-привод, CD-проигрыватель, SIM-карта*, *IP-телефония*, *GPS-навигатор* [2]. Можно сделать вывод о том, что прямая связь между звуком и значением может существовать, но для этого необходимы два условия: диапазон распределения и продолжительность заимствованной лексической единицы (полная или отаббревиатурная).

Аббревиатурные процессы определяются требованиями к созданию благоприятных факторов в социальной сфере, влиянием семантических тенденций в русском и английском языках. Аббревиатуры также неразрывно связаны с законами человеческой памяти и распределения информации. Процесс формирования сокращенных лексических единиц состоит в передаче информации с кратким выражением слова при сохранении смыслового содержания, поэтому для медицинской сферы символы – это усечения, которые вводят язык в письменной форме, однако финансово-политическая сфера характеризуется графическими и лексическими заимствованными сокращениями. Расшифровка заимствованного

сокращения исходных сокращений требует времени и изучения многих источников, прежде всего словарей.

В нашей статье было предложено использование субморфемных концепций для анализа неморфемных процессов словообразования: инициальных аббревиатур, акронимов и усечений. Ввиду их неортодоксальных структур неудивительно, что явная нерегулярность формы сокращений, акронимов и усечений открывает двери для творчества и нестандартности. Их оригинальность привлекает внимание и часто используется в рекламе и заголовках. Это одна из причин того, почему в последние десятилетия аббревиатуры, акронимы и усечения пользовались беспрецедентной популярностью и производительностью в английском языке. По общему признанию, они не всегда приветствуются в более формальных областях, т. е. они стилистически различаются. Тем не менее в рекламе, средствах массовой информации и в современных технологиях они хорошо зарекомендовали себя. Более того, чтобы охватить эти социально-прагматические и текстовые аспекты, необходимо выйти за рамки структурного анализа и принять во внимание аспекты, которые связаны с их использованием.

Данная статья служит не более чем обширным обзором основных вопросов исследования словообразования, не теряющих своей актуальности. При этом в ней намечены перспективы дальнейших исследований. Как было показано, одна из проблем современного словообразования заключается в том, что анализ процессов словообразования распространяется на все уровни лингвистического анализа, описания и теоретизации. В последнее время это направление отмечено растущим осознанием того, что носители языка как в устной, так и в письменной речи используют производительные и творческие ресурсы своего языка гораздо более гибко и разнообразно, чем это было предсказано жесткими и чрезмерно редукционистскими моделями. Однако так ли оправданы эти гибкость и разнообразие в условиях создания достоверных обобщений? На наш взгляд, именно эта проблема может стать основой будущих исследований как отечественных, так и зарубежных лингвистов.

Список литературы

1. Англо-русский словарь современных сокращений / под ред. В.А. Луцкевич. М.: Рус. яз., 2003.

2. Англо-русский словарь сокращений / сост. Н.О. Волкова, Н.А. Никанорова. 4-е изд. М.: Рус. яз., 2002.

3. Антропова Н.А. Компрессивное словообразование: усечение слов // Вестн. Чуваш. гос. ун-та. 2006. № 1. С. 182–189.

4. Волошин Е.П. Структура аббревиатур и способы их образования в современном английском языке // Уч. зап. Моск. гос. пед. ин-та иностр. языков им. М. Тореза. М., 1966. Т. 35. С. 80–111.

5. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 1977.

6. Дубенец Э.М. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие для вузов. М.: Глосса-Пресс, 2002.

7. Занина А.Н. Теория экономии языковых усилий: к истории вопроса // Вестник Твер. гос. ун-та. Сер.: Филология. Вып.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 13. С. 165–171.

8. Кожемякин Е.А. Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования // Науч. ведомости Белгор. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2010. № 12(83). Вып. 6. С. 3–21.

9. Кононенко А.П. Обоснование проблемы развития заимствованных сокращений: моногр. Ростов н/Д.: ЮФУ, 2012.

10. Косарева О.Г. Словарь сокращений современного английского, французского и русского языков (на материале современной прессы). М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2003.

11. Кубрякова Е.С. Части речи в ономасиологическом освещении. М.: Наука, 1978.

12. Лазарева Ю.А. Усечение в современной речи: автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 2004.

13. Лашкевич О.М. Тенденции словообразования в современном английском языке // Вестн. Удмурт. ун-та. 2007. № 5(1). С. 45–52.

14. Соловейко Л.С. Усечения в современном русском литературном языке: автореф. дис. … канд. филол. наук. Томск, 2017.

15. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка (краткий очерк) // Словарь словообразовательных элементов немецкого языка / под рук. М.Д. Степановой. М.: Рус. яз., 1979. С. 519–536.

16. Шаповалова А.П. Аббревиатура и сокращения в лингвистике. Ростов н/Д.: Рост. гос. пед. ун-т, 2003.

17. Jackendoff R. Morphological Regularities in the Lexicon // Language. 1975. Vol. 51. No. 3. P. 639–672.

18. Langacker R.W. Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites. Stanford, CA.: Stanford Univ. Press, 1987. Vol. 1.

19. López R. On the Structure of Acronyms and Neighbouring Categories: a Prototype-based Account // English Language and Linguistics. 2002. Vol. 6. No. 1. P. 31–60. DOI: 10.1017/S136067430200103X.

20. Marchand H. The Categories and Types of Present-day English Word-Formation. 2nd edition. Munchen: Verlag C.H. Beck. 1969.

* * *

1. Anglo-russkij slovar' sovremennyh sokrashchenij / pod red. V.A. Luckevich. M.: Rus. yaz., 2003.

2. Anglo-russkij slovar' sokrashchenij / sost. N.O. Volkova, N.A. Nikanorova. 4-e izd. M.: Rus. yaz., 2002.

3. Antropova N.A. Kompressivnoe slovoobrazovanie: usechenie slov // Vestn. Chuvash. gos. un-ta. 2006. № 1. S. 182–189.

4. Voloshin E.P. Struktura abbreviatur i sposoby ih obrazovaniya v sovremennom anglijskom yazyke // Uch. zap. Mosk. gos. ped. in-ta inostr. yazykov im. M. Toreza. M., 1966. T. 35. S. 80–111.

5. Gal'perin I.R. Stilistika anglijskogo yazyka. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Vyssh. shk., 1977.

6. Dubenec E.M. Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Glossa-Press, 2002.

7. Zanina A.N. Teoriya ekonomii yazykovyh usilij: k istorii voprosa // Vestnik Tver. gos. un-ta. Ser.: Filologiya. Vyp.: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2008. № 13. S. 165–171.

8. Kozhemyakin E.A. Massovaya kommunikaciya i mediadiskurs: k metodologii issledovaniya // Nauchnye vedomosti Belgor. gos. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2010. № 12(83). Vyp. 6. S. 3–21.

9. Kononenko A.P. Obosnovanie problemy razvitiya zaimstvovannyh sokrashchenij: monogr. Rostov n/D.: YUFU, 2012.

10. Kosareva O.G. Slovar' sokrashchenij sovremennogo anglijskogo, francuzskogo i russkogo yazykov (na materiale sovremennoj pressy). M.: Izd-vo Ros. un-ta druzhby narodov, 2003.

11. Kubryakova E.S. Chasti rechi v onomasiologicheskom osveshchenii. M.: Nauka, 1978.

12. Lazareva Yu.A. Usechenie v sovremennoj rechi: avtoref. dis. … kand. filol. nauk. M., 2004.

13. Lashkevich O.M. Tendencii slovoobrazovaniya v sovremennom anglijskom yazyke // Vestn. Udmurt. un-ta. 2007. № 5(1). S. 45–52.

14. Solovejko L.S. Usecheniya v sovremennom russkom literaturnom yazyke: avtoref. dis. … kand. filol. nauk. Tomsk, 2017.

15. Stepanova M.D. Slovoobrazovanie sovremennogo nemeckogo yazyka (kratkij ocherk) // Slovar' slovoobrazovatel'nyh elementov nemeckogo yazyka / pod ruk. M.D. Stepanovoj. M.: Rus. yaz., 1979. S. 519–536.

16. Shapovalova A.P. Abbreviatura i sokrashcheniya v lingvistike. Rostov n/D.: Rost. gos. ped. un-t, 2003.

Linguopragmatic potential of nonmorphemic processes of word formation in modern Russian and English languages

The article deals with the description of the peculiarities of forming new lexical units in the English and Russian languages. There are analyzed the processes of forming abbreviations, acronyms, truncations and the mixed types of the lexical units. There is substantiated the efficiency of the elements that are lower than morpheme in nonmorphemic processes of word formation especially in modern English language.

Key words: *abbreviation, acronym, truncation, morpheme, lexeme, word formation, morphology.*

(Статья поступила в редакцию 28.01.2020)

М.М. СУЛЕЙМАН
(Волгоград)

ЮМОР В НАЗВАНИЯХ РОССИЙСКИХ И БРИТАНСКИХ ТЕЛЕПЕРЕДАЧ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Анализируются языковые средства создания комического эффекта в названиях телепередач (лексические и фонетические каламбуры, аллюзии и др.). Выявляются черты сходства и различия в использовании данных средств при создании названий телепередач в России и Великобритании.

Ключевые слова: *название телепередачи, юмор, категория комичности, языковая игра, каламбур.*

Категория «комическое» всегда привлекала внимание культурологов, философов и лингвистов. Сейчас в современной отечественной и зарубежной лингвистике существует много трудов, посвященных изучению структуры, функционирования и создания комического эффекта в языке [1; 5; 7; 9 и др.]. Юмор проникает во все сферы жизни человека, а также активно транслируется через различные средства массовой информации. На современ-

© Сулейман М.М., 2020

ном телевидении юмористическая направленность телепередачи отражена уже в самом названии, которое в данном случае создается с целью прагматического воздействия на потенциального адресата.

Обратимся теперь к определению понятия «юмор». С.И. Ожегов трактует юмор как способность «понимать комическое, уметь видеть и показывать смешное, снисходительно-насмешливое отношение к чему-нибудь», а также под юмором очень часто может пониматься «шутливая речь» [10]. Д.Н. Ушаков рассматривает юмор как «незлобивую насмешку, добродушный смех» или «проникнутое таким настроением отношение к чему-либо» [19]. В «Большом толковом онлайн-словаре русского языка» юмор трактуется как «умение подметить смешную сторону кого-либо, чего-либо и представить, показать ее в незлобиво-насмешливом виде» [8]. Т.Ф. Ефремова определяет юмор как «прием в произведениях литературы и искусства, основанный на изображении чего-либо в комическом смешном виде» [6]. Как видно из данных определений, главной функцией юмора в различных текстах будет создание комического эффекта при помощи различных вербальных или невербальных средств.

Целью данной статьи является определение языковых средств в названиях российских и британских телепередач, используемых для создания комического эффекта с целью речевого воздействия на адресата. Для этого необходимо решение следующих задач: установить типы и функции категории «комическое»; определить юмор как лингвистическую категорию комического; выявить языковые средства создания комического эффекта, а также рассмотреть сходства и различия в использовании этих средств в названиях русских и британских телевизионных передач.

В лингвистике юмор рассматривается как одна из категорий комического. При этом существует много споров об определении понятий «комический» и «смешной»: одни лингвисты считают, что данные понятия отражают одно и то же, т. е. то, что вызывает смех, улыбку, другие же считают, что это абсолютно нетождественные понятия, преследующие разные задачи и цели. Обратимся к анализу данных терминов.

В толковом словаре В.И. Даля понятие «комический» рассматривается как «смешной, забавный, потешный», а понятие «смешной» – «забавное потешное, возбуждающее смех» [4]. Анализ данных определений в других толковых словарях отражает схожие идеи с той лишь разницей, что «смешное» рассматривают больше как субъективную психическую характеристику, в то время как «комическое» является категорией социальной и эстетической, состоящей из следующих типов: юмора, иронии и сатиры [3; 6; 10].

С.И. Ожегов, описывая иронию как «тонкую скрытую насмешку», подчеркивает, что для этого вида категории комического характерны притворство и скрытность [10]. Главной функцией иронии также остается создание комического эффекта, однако здесь он будет построен на различного рода языковых играх. Рассматривая последний тип категории комичности, сатиру, А.П. Горкин отмечает, что «характерной ее особенностью является отрицательное отношение к объекту изображения и, одновременно, наличие положительного идеала, на фоне которого выявляются отрицательные черты изображаемого» [3]. Таким образом, только в этом типе категории комичности на первый план выходит негативная оценка как средство создания комического эффекта, который достигается при помощи гипербол, языковой иронии и др.

Как видно из анализа данных понятий, категория «комическое» является лингвистической категорией, все ее типы (юмор, ирония, сатира) преследуют одну цель – рассмешить и обратить внимание читателя / слушателя / зрителя на определенную тему или проблему, используя различные фонетические (аллитерация, ассонанс и др.), графические (знаки, символы и др.), лексические (метафора, языковая игра, сравнение, аллюзия и др.) и грамматические (инверсия, повтор и др.) языковые средства. При этом юмор, в отличие от сатиры и иронии, не содержит негативной или пренебрежительной оценки объекта изображения, что обусловливает использование юмористических приемов при создании названий телепередач.

С данных позиций обратимся к анализу российских и британских названий телепередач. В качестве материала исследования использовались названия, выполняющие юмористическую функцию. Все названия данного типа были получены путем ориентированного поиска из программ телепередач, выходивших в эфир на британских и российских телевизионных каналах в период с 2009 по 2019 г. К анализу привлекались и названия телепередач, которые на данный момент уже закрыты, поскольку они тоже представляют интерес для выявления и сопоставления языковых средств

юмористической направленности, используемых в разных странах.

Анализ показал, что российские юмористические названия телепередач часто создаются при помощи каламбура. Каламбур как стилистический прием, согласно В.З. Санникову, представляет собой «шутку, основанную на смысловом объединении в одном контексте либо разных значений одного слова, либо разных слов (словосочетаний), тождественных или сходных по звучанию» [14]. Названия-каламбуры, образованные от фразеологизмов, подвергаются фонетическому обыгрыванию. Суть данного явления заключается в замене слов, близких по звучанию, но полностью отличающихся по значению, написанию и произношению слов. Данный прием способствует созданию межтекстовой каламбурной многозначности, которая «возникает не в самом перелицованном тексте (он однозначен!), а из сопоставления этого текста с текстом исходным, разительно отличающимся по смыслу» [Там же]. Например, такие названия, как *«Честный детектив» (НТВ)* вместо *частный детектив*, *«Тихий дом» (Первый канал)* вместо *Тихий Дон* и *«Хочу все снять» (СТС)* вместо *хочу все знать*. Данные примеры относятся к разряду фонетических каламбуров.

Некоторые из названий-каламбуров образованы от прецедентных высказываний и обращены к реалиям советского времени, что полностью согласуется с ономастической модой последнего десятилетия [2]. Например, научно-популярная программа *«Жизнь замечательных идей» (Россия К)*, является видоизмененным аналогом «серии биографических и художественно-биографических книг, основанных по инициативе Максима Горького – *Жизнь замечательных людей*, выпускавшейся в 1933–1938 годах» [17].

Юмористическая программа *«Организация определенных наций» (Рен-ТВ)* очень близка к названию *ООН* (Организации Объединенных Наций), занимающейся мирным урегулированием международных отношений. В программе *«Организация определенных наций» (Рен-ТВ)*, как отмечают ее организаторы, «КВНщики проводят свой собственный политически-юмористический саммит» [18], что доказывает целенаправленное сближение двух названий.

Встречаются и примеры блендинга, под которым понимается «объединение в речевом потоке структурных элементов двух языковых единиц на базе их структурного подобия или тождества, функциональной или семантической близости» [12]. Например, *«Гордон Кихот» (Первый канал)* является своего рода слиянием фамилии ведущего телепередачи Александра Гордона с известным персонажем романа Сервантеса Дон Кихотом. Данное слияние неслучайно, потому что и в программе, и в романе ведется борьба с «ветряными мельницами». Однако в программе, по словам ее создателей, под ветряными мельницами подразумеваются «раздражающие миражи и образы в СМИ, книгах и в окружающей действительности» [16]. Данный пример можно отнести к фонетическому каламбуру, поскольку для образования данного названия используется эпентеза (добавление звуков в слово).

Еще одним примером фонетических каламбуров на российском телевидении выступают эвфонические названия. Например, в названиях *«Чета Пиночетов» (НТВ), «Жены в погонах» (Домашний), «Леся здеся» (Пятница)* эвфония (благозвучие) используется для внешней привлекательности и простоты запоминания названий телепередач.

В связи с развитием интернет-общения различные символы и графические знаки проникают и на телевидение. Включение подобных знаков в название телепередачи делает его прагматически маркированным, модным, современным и в то же время придает названию юмористическую направленность. Яркий пример – телепередача *«+100500» (ЧЕ)*, где *+100500* – интернет-мем (шутливая форма общения), применяющийся только в сфере интернет-общения и рассматриваемый как знак одобрения [15].

Таким образом, к наиболее распространенным средствам создания комического эффекта на российском телевидении относятся различные каламбуры и языковые игры. При этом отметим, что многие из рассмотренных российских названий с юмористической функцией используются для номинации серьезных, не развлекательных телепередач (например, *«Мобильный репортер» (Россия 24)*, *«День космических историй с Игорем Прокопенко» (Рен-ТВ)*, *«Нам и не снилось» (Рен-ТВ)* и др.). По справедливому замечанию В.И. Карасика, «для многих носителей русской культуры настроенность на смешную тональность именно в серьезной ситуации общения, намеренное переворачивание условий общения является нормой» [7, с. 251].

На британском телевидении среди названий с юмористической функцией особое место занимают аллюзивные названия программ. М.А. Кулинич, исследуя особенности англий-

ского юмора, относит аллюзию к широко распространенным средствам создания комического эффекта. По мнению автора, использование аллюзий для достижения комического эффекта дает «на мгновение переход от обычного порядка вещей к видению их в новом ракурсе. Психологически и эмоционально такие определения способствуют разрядке от скуки и конформизма» [9].

Обратим внимание, что названия телепередач, имеющие аллюзии в дискурсе кино и шоу-бизнеса, являются отличительной особенностью британского телевидения. Примерами могут служить следующие названия телепередач: *8 Out of 10 Cat (Channel 4)* является аллюзией на знаменитый рекламный слоган компании «Вискас» – *8 из 10 кошек предпочитают Вискас; The Home That 2 Built (BBC Two)* – аллюзия на британское детское стихотворение *The House that Jack Built; Beauty and The Geek (TLC*) – аллюзия на мультфильм *Beauty and the Beast* («Красавица и чудовище») и др. Данные названия семантически многослойны, поскольку одновременно реализуют и принцип аффективности, и принцип информативности, телезритель соотносит аллюзивное название со своими культурными знаниями и понимает, чему будет посвящена телепередача. Кроме того, данные названия не только обладают комическим эффектом, но и, благодаря трансформациям прецедентных текстов, апеллируют к фоновым знаниям потенциального адресата, хорошо знакомого с реалиями англоязычной лингвокультуры.

Однако наиболее часто на британском телевидении так же, как и на российском, юмор реализуется в названиях-каламбурах. Например, название популярной в Британии программы *Naked Jungle (Channel 5)* построено на многозначности слов, входящих в его состав. Оно не имеет ничего общего с дословным переводом первого компонента (*naked* – ‘голый’). В данном случае *naked* скорее означает ‘unable to protect yourself from being harmed, criticized, etc.’, т. е. ‘беззащитный, невинный’ [20].

Нередки случаи использования разговорной лексики при создании каламбуров. Примерами могут послужить названия программ *Mama June: from not to hot (TLC),* что дословно может быть переведено как ‘из простушки в горячую штучку’; программа *Quints by surprise (TLC)*, где *quints*, являющееся разговорной сокращенной формой от *quintuplets*, означает ‘one of five children born at the same time tothe same mother’ («5 близнецов»); название передачи *Blinging up baby (Channel 5)* является результатом словообразовательной игры, построенной на смешении двух глаголов *grow up* и *bling,* что в итоге переходит в окказионализм *bling up,* который понимается как ‘wear shiny jewellery and bright fashionable clothes in order to attract attention to yourself’ («носить яркую бижутерию, модную одежду для привлечения внимания»). Однако данный фразовый глагол в большинстве случаев имеет отрицательные коннотации, поэтому данное поведение расценивается как проявление вульгарности и отсутствие вкуса / стиля, что можно отнести к ироничному типу категории комичности. Программа о ремонте автомобилей *Pimp My Ride UK (Channel 5)* содержит в названии разговорный сленговый вариант глагола *fix = pimp*, что означает ‘to make better, to fix up’ (модернизировать, обновить); название передачи *Lifebabble (CBBC)* представляет собой словосложение двух слов *life* и *babble*, где второе слово является сленговым и означает ‘an in comprehensible stream of words’ («болтовня, лепет, бормотание») [21], т. е. название может быть переведено как ‘болтовня о жизни’ и др.

Используя в качестве названий сленг, именующие субъекты стремятся привлечь внимание молодежной аудитории, поэтому к такому способу образования каламбуров обращаются в большинстве случаев для номинации развлекательных молодежных программ. «Юмористическое восприятие и отражение мира доставляет человеку радость, отвлекает от обычного и несмешного, разрушает привычные образы повседневности в пространстве комической фантазии и создает новые построения» [9], что и вызывает у телезрителя интерес и желание смотреть программу.

Каламбуры в британских названиях также могут быть построены на именах собственных и омонимичных им нарицательных. Примером может служить британская телепередача *Buddy (TLC)*. Нарицательное имя *buddy* буквально означает ‘a friend’ (дружище, приятель, старина), а собственное имя *Buddy* – это прозвище знаменитого кондитера Америки Бадди Валастро, который ведет данную телепрограмму [20]. Это своего рода и обращение к адресату, что также может вызвать некую ответную реакцию, побуждающую к просмотру данной телепрограммы, и настроить на дружеский лад.

Широкое распространение получают также процессы изменения привычного графического облика названия (графические каламбуры). В результате графических языковых игр образуются названия-графодериваты. Данный термин был употреблен Е.А. Ряжских, под графодериватами она вслед за Т.В. Поповой по-

нимает «комплексные (составные) словообразовательные форманты, включающие в себя единицы разных кодовых систем, разных языков или разных уровней одного языка» [11, с. 15]. Номинациям такого типа Е.А. Ряжских дает название ай-стопперов (eye stopper), т. к. своим необычным видом они привлекают внимание массового адресата, а также апеллируют к чувству юмора телезрителей: *HARDtalk (BBC Three), PokerFace (ITV), BrainTeaser (Channel 5)* и др.

Для британских названий с юмористической функцией, как и для российских, характерно использование эвфонии. Например, при создании названий телепередач *Food Glorious Food (BBC Lifestyle), Plan it, Buildit (BBC One), 3rd& Bird (CBBC), Blankety Blank (BBC One)* к эвфонии прибегают для выделения ключевого компонента названия. Используются и звукоподражательные медианоминации (*Splash (ITV), Boo! (CBBC)* и др.), а также названия, содержащие повторы, например название шоу об автомобилях, косвенно напоминающее звук мотора *VroomVroom (BBC Two),* или название музыкального шоу, отдаленно напоминающего игру на ксилофоне *Fonnfonnfonn (BBC Three)*. Следует отметить, что звукоподражания и повторы являются отличительной чертой британских названий телепередач.

Таким образом, проанализировав названия телепередач, мы пришли к выводу, что юмор при номинации телепрограмм имеет широкое распространение как в российском, так и в британском телевизионном дискурсе. Однако языковые средства, используемые для достижения комического эффекта, и сферы их применения на телевидении различны. Для российских названий характерно использование лексических языковых игр, а также словосложений, математических знаков и символов, которые используются не только для номинации развлекательных телепередач. Для юмористических номинаций британского телевидения характерны названия-аллюзии, связанные с современным шоу-бизнесом Великобритании, а также фонетические языковые игры с лексическими повторами и эвфонией, используемые преимущественно для номинации развлекательных телепрограмм.

Список литературы

1. Антонио И.А. Юмор и комическое в лингвистических исследованиях // Филол. науки. 2008. № 6. С. 69–73.
2. Врублевская О.В. Языковая мода в русской ономастике: моногр. Волгоград: Перемена, 2017.
3. Горкин А.П. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия. М.: Росмэн-Пресс, 2006.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: комплект из 4 книг. М., 2011.
5. Дмитриев А.В. Социология юмора: очерки. М., 1996.
6. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Рус. яз., 2000.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
8. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 1998. URL: http://gramota.ru/slovari/info/bts/ (дата обращения: 07.02.2020).
9. Кулинич М.А. Лингвокультурология юмора (на материале английского языка): моногр. Самара: Изд-во СГПУ, 2004.
10. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М., 2012.
11. Попова Т.В. Новые словообразовательные форманты современного русского языка (на материале графодериватов) // Славянские языки и культуры в современном мире: междунар. науч. симпозиум: тр. и материалы. М., 2009. С. 124–125.
12. Прокопец А.П. Типология словообразовательных контаминантов // Уч. зап. Тавр. нац. ун-та им. В.И. Вернадского. Сер.: Филология. 2005. № 18(57). С. 107–111.
13. Ряжских Е.А. Графодериваты в названиях средств массовой информации // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Филология и журналистика. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2018. С. 121–123.
14. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. М.: Яз. слав. культуры, 1999.
15. Телепередача «+100500» [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%2B100500 (дата обращения: 12.05.2017).
16. Телепередача «Гордон Кихот» [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Гордон_Кихот (дата обращения: 02.05.2017).
17. Телепередача «Жизнь замечательных идей» [Электронный ресурс]. URL: https://tvkultura.ru/brand/show/brand_id/20954/ (дата обращения: 22.03.2016).
18. Телепередача «Организация определенных наций» [Электронный ресурс]. URL: https://ren.tv/proekti/organizaciya-opredelennyh-naciy (дата обращения: 11.02.2017).
19. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: Альта-принт, 2008.
20. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford: Oxford University Press, 2006.
21. Urban Dictionary [Electronic resource]. URL: https://www.urbandictionary.com (дата обращения: 19.04.2018).

* * *

1. Antonio I.A. Yumor i komicheskoe v lingvisticheskih issledovaniyah // Filol. nauki. 2008. № 6. S. 69–73.

2. Vrublevskaya O.V. Yazykovaya moda v russkoj onomastike: monogr. Volgograd: Peremena, 2017.

3. Gorkin A.P. Literatura i yazyk. Sovremennaya illyustrirovannaya enciklopediya. M.: Rosmen-Press, 2006.

4. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: komplekt iz 4 knig. M., 2011.

5. Dmitriev A.V. Sociologiya yumora: ocherki. M., 1996.

6. Efremova T.F. Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj. M.: Rus. yaz., 2000.

7. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd: Peremena, 2002.

8. Kuznecov S.A. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka. SPb.: Norint, 1998. URL: http://gramota.ru/slovari/info/bts/ (data obrashcheniya: 07.02.2020).

9. Kulinich M.A. Lingvokul'turologiya yumora (na materiale anglijskogo yazyka): monogr. Samara: Izd-vo SGPU, 2004.

10. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. M., 2012.

11. Popova T.V. Novye slovoobrazovatel'nye formanty sovremennogo russkogo yazyka (na materiale grafoderivatov) // Slavyanskie yazyki i kul'tury v sovremennom mire: mezhdunar. nauch. simpozium: tr. i materialy. M., 2009. S. 124–125.

12. Prokopec A.P. Tipologiya slovoobrazovatel'nyh kontaminantov // Uch. zap. Tavr. nac. un-ta im. V.I. Vernadskogo. Ser.: Filologiya. 2005. № 18(57). S. 107–111.

13. Ryazhskih E.A. Grafoderivaty v nazvaniyah sredstv massovoj informacii // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Filologiya i zhurnalistika. Voronezh: Voronezh. gos. un-t, 2018. S. 121–123.

14. Sannikov V.Z. Russkij yazyk v zerkale yazykovoj igry. M.: Yaz. slav. kul'tury, 1999.

15. Teleperedacha «+100500» [Elektronnyj resurs]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%2B100500 (data obrashcheniya: 12.05.2017).

16. Teleperedacha «Gordon Kihot» [Elektronnyj resurs]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Gordon_Kihot (data obrashcheniya: 02.05.2017).

17. Teleperedacha «Zhizn' zamechatel'nyh idej» [Elektronnyj resurs]. URL: https://tvkultura.ru/brand/show/brand_id/20954/ (data obrashcheniya: 22.03.2016).

18. Teleperedacha «Organizaciya opredelennyh nacij» [Elektronnyj resurs]. URL: https://ren.tv/proekti/organizaciya-opredelennyh-naciy (data obrashcheniya: 11.02.2017).

19. Ushakov D.N. Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka. M.: Al'ta-print, 2008.

Humour in the titles of the Russian and British TV programmes as a means of the speech influence

The article analyzes the language means of the creation of the commic effect in the TV programme titles (lexical and phonetic puns, allusions etc.). There are revealed the traits of similiarities and difficulties in the use of the means while creating the TV programme titles in Russia and Great Britain.

Key words: *TV programme titles, humor, comic category, language pun, pun.*

(Статья поступила в редакцию 13.02.2020)

В.А. ЧУКШИС
(Орехово-Зуево)

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИАЛЕКТА В АВСТРИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Рассматривается специфика использования диалекта в произведениях австрийской художественной литературы. Функциональный потенциал австрийских территориальных диалектов описывается с учетом их особенностей как маркеров своеобразия австрийского национального варианта современного немецкого языка.

Ключевые слова: *австрийская художественная литература, австрийские диалекты, функции диалекта, австрийские диалектизмы.*

История австрийской диалектной литературы имеет давнюю традицию, которая начинается с появления единого письменного языка и распространения литературной письменности. Австрийская диалектная литература всегда вызывала к себе критическое отношение в силу различных причин. Во-первых, диалект, в отличие от литературного языка, не является кодифицированной формой существования национального языка. Во-вторых, диалектная литература ориентирована на узкий круг читателей, ограниченных определенной территорией. В-третьих, австрийским писателям проблематично издавать художественные произведения на диалекте большими тиража-

© Чукшис В.А., 2020

ми и получить признание за пределами Австрии. Отечественные [1, с. 35] и зарубежные [9, S. 640] лингвисты разграничивают диалектную литературу (Mundartliteratur) и диалектно окрашенную литературу (dialektgeprägte Literatur), которая, в свою очередь, подразделяется на два типа: литературу с так называемым симулированным (искусственным) диалектом, когда диалектная окрашенность исходит из определенных эстетических и поэтических причин, а также литературу с *background-dialekt* (термин *background-dialekt* обозначает включение писателем родного диалекта в текст произведения, написанного на литературном немецком языке).

Цель данной статьи – исследование специфики использования австрийских территориальных диалектов в художественных произведениях с так называемым *background-dialekt*. Материалом для анализа послужили произведения современных австрийских писателей [2–4; 6; 8; 10; 12–14; 16], а также диалектные словари [5; 7; 11; 15; 17].

Отметим, что функциональный потенциал диалекта в австрийском художественном дискурсе довольно обширен, что делает диалект неотъемлемым атрибутом многих австрийских художественных произведений, написанных на немецком литературном языке.

I. Диалект как средство идентификации персонажа. В произведении Р. Ноймана «Дети Вены» описывается жизнь венских подростков после Второй мировой войны. Внимание читателя привлекает речь этих детей:

«Was *is* los», sagt Jid leise. «Was *is* los? Was wollen sie? Mit blonden Krausen oder Curls oder wie sagt man, blonde Locken mein Ehrenwort daβ man lachen muβ, du bist wie ein *Mädel*» [12, S. 9, 11];

«Ich hab Freischnaps gekriegt», sagt Jid, leise. «Prima». «Ich brauch Schnaps. *A Flasche* Schnaps *is* im kleinen Keller ganz hinten. *Tschik* mindestens [Ibid., S. 31].

Наличие *венской* диалектной субстанции *is* ‘ist’, *Mädel* ‘Mädchen’, *nix* ‘nichts’, *a Flasche* ‘eine Flasche’, *Tschik* ‘Zigarette’ в приведенных выше диалогах свидетельствует о венском происхождении героев романа.

В произведении Э. фон Хорвата описывается строительство горной дороги в австрийских Альпах. Автор прибегает к использованию *тирольского* диалекта (*san* ‘sind’; *is* ‘ist’; *net*/*nit g’wohnt* ‘nicht gewohnt’; *Bua* ‘Kerl’; *a* ‘eine’; *i* ‘ich’) для создания реалистичного речевого портрета героев – тирольских рабочих:

1. SCHULZ. Dies ist doch Baracke Nummer 4?

KARL. *Wer san den Sie?*

SCHULZ. Ich möchte den Herrn Ingenieur sprechen.

KARL. *Der is jetzt net hier* [8, S. 91].

2. VERONIKA. *Nit* vor der Nacht. Du trauriger *Bua.*

KARL. Tu nur *net* so! Was brauchst? *A* Mehl und *a* Marmelade.

VERONIKA. Die Schnitzel da *san* für *an* hohn Herrn, an Direktor. Der *is* d’Bergluft *nit gwohnt*, drum muss er fest essn.

SCHULZ. Eigentlich bin ich Friseur.

VERONIKA. *I* glaub, Sie habn no *nit* viel gearbeitet. Sie *san a* komischer Mensch! [Ibid., S. 92–93].

II. Диалект как средство социальной типизации. Рассказывая о жизни и быте австрийских крестьян в деревне Ульрихсберг, австрийский писатель Г. Эрнст ярко и многофункционально использует в романе «Девушка из Ульрихсберга» диалектную лексику. В качестве примеров рассмотрим фрагменты описания повседневной жизни героев:

1. «Still sein jetzt», flüstert sie, «bis er im Bett ist». «Wenn er aber dann nicht *schlaft*»? «Er wird bald schlafen. Hab ihm Schlaftabletten in den Kaffee getan». «Du bist doch ein ganz g’scheites *Dirndl* [6, S. 31, 36].

2. Martha wäscht ihm das Gesicht und flößt ihm scharfen *Zwetschkenschnaps* ein [Ibid., S. 167].

3. Luzian ist wieder unterwegs. Da ein nettes *Buckerl* und dort einen Händedruck. Der dürre Scheppermaier iβt *Ripperl* mit Kraut [Ibid., S. 186].

Вплетая в текст художественного произведения грамматический диалектизм *er schlaft* (в литературном немецком языке глагол *schlafen* имеет в 3 л. ед. ч. форму *schläft*), диалектные слова *Dirndl* ‘Mädchen’; *Buckerl* ‘Verbeugung’; *Ripperl* ‘Schweinerippchen’, а также этнографизм *Zwetschkenschnaps* ‘Pflaumenschnaps’, автор подчеркивает деревенское происхождение героев и передает неповторимый колорит австрийской деревни.

III. Диалект как язык семейного общения. Нередко в произведениях австрийской художественной литературы диалект выступает как средство семейного общения. Приведем в качестве примера диалог на *венском* диалекте (*Groβmutterle* ‘Groβmutter’; *i* ‘ich’; *herst* ‘hören’; *wüll* ‘wollen’) девочки Тони и ее бабушки, госпожи Гильц, из пьесы Э. Канетти «Свадьба»:

TONI. *Groβmutterle! Groβmutterle!*

DIE GILZ. Bist du es, Kind?

TONI. *Ja, i bins. I bin so glaufn.*

DIE GILZ. *In mein Haus kann i redn wiar i wüll.*

TONI. *Großmutterle, herst was? Na, du herst ja nimmer nix* [4, S. 9–10].

В романе «Вена» австрийская писательница Е. Менассе, которая родилась и выросла в Вене, включает диалектную лексику в речь героя для придания общению доверительного характера и создания уютной и непринужденной ситуации общения. Приведем в качестве примера разговор отца писательницы (бывшего футболиста) и его родственника Ф. Хальса:

Mein Vater legte später immer Wert darauf, zu betonen, daβ zu «seiner» Zeit jeder Sportler einen Beruf gehabt habe, ganz anders als heute. Er sagte auch: «Die österreichischen Fuβballer *san* die schlimmsten. Das gibt's *net*, daβ in Deutschland *aner net* einmal reden kann. Zu meiner Zeit haben in der Nationalelf *a paar* Doktoren g'spielt» [10, S. 181].

Как видно из приведенного выше примера, на доверительный характер беседы двух героев указывают вкрапленные в речь отца героини романа типичные венские слова и формы слов: *aner* 'einer', *san* 'sind', *net* 'nicht', *a paar* 'ein paar'.

IV. Диалект как средство передачи эмоций. В криминальном романе К. Остбана «Кровожадность» встречается эпизод, в котором один из героев романа − молодой человек по имени Курт – приревновал свою возлюбленную к другому мужчине:

«Das ist der Gily», sagt Donna und zeigt auf den Billa-Sack neben mir. «Dein-wie sagt man? Tanzpartner? Der schwarzhaarige *Feschak*? » «*Feschak!* Der Gilly ist der schönste Mann, den ich je gesehen hab. Der Gilly ist mein Dream Lover», sagt Donna [14, S. 136].

Видя симпатию Донны к своему новому другу, Курт, не в состоянии справиться с приступом ревности, пренебрежительно называет его венским диалектным словом *Feschak* 'fescher, selbstgefälliger Mann'. В данном эпизоде диалектизм *Feschak* выражает негативное отношение Курта к своему сопернику.

В ситуации сильного стресса героиня романа Х. Андерле «Красивые похороны. Смертельные истории», пережившая нападение маньяка, переходит в разговоре со своей подругой Анной на свой родной *диалект Нижней Австрии* (*I* 'ich'; *nix* 'nicht/nichts'; *amal* 'einmal'; is 'ist'; *Bluat* 'Blut'):

«Manuela, ich bin's, die Anna. Brauchst du Hilfe?» «Anna?», wiederholte sie und sah mich mit einem Blick des Jammers an. *I hab's kaum erwarten können, dass er fertig ist und mir das Zeug gibt. Aber hat er nix g'habt. Nur seine leeren Händ' hat mir der Scheißkerl hingehalten. Da war auf amal so ein Knacks in mein Kopf, und dann is er plötzlich daglegn und war voller Bluat* [2, S. 152].

V. Диалектная лексика как средство передачи локального колорита. Диалектная лексика нередко служит для создания локального колорита. Так, с помощью различных диалектизмов, обозначающих исконно австрийские продукты питания и напитки, австрийским писателям удается реалистично описать место действия произведения.

Описывая в романе «Лексикон» завтрак одной венской семьи, австрийский писатель А. Окопенко использует этнографизм *Kaiserschmarrn* 'императорский омлет'. С помощью данной лексемы, обозначающей одно из самых известных австрийских блюд, писатель стремится передать национально-культурную специфику австрийской кулинарии:

Neben echt orientalischen Honig-und Mandelkuchen erhielt Maryja auch den echten Wiener *Kaiserschmarrn* [13, S. 169].

При описании одного из венских теннисных клубов австрийская писательница Е. Менассе в романе «Вена» использует этнографизм *G'spritzte* 'исконно австрийский алкогольный напиток, представляющий собой смесь белого вина и ситро':

Von zu Hause aus hieβ es, man gehe «runter», wenn man in den Tennisclub ging. Wenn sie alle noch einträchtig an den Tischen vor dem Clubhaus saβen und weiβe *G'spritzte* tranken [10, S. 209].

Автор сознательно включает во фрагмент романа слово *G'spritzte*, т. к. его наличие в тексте позволяет читателю понять, что действие происходит именно в Вене.

Рассмотрим также примеры со словообразовательными особенностями диалектной лексики:

1. Im Saal saβen ein grauhaariger Mann und eine Frau mit derselben Frisur wie Sabine vor groβen Kaffeetassen. Jetzt hatten sie ein Gesprächsthema. Auch der Vater, der zu seinem *Kafeehäferl* zurückgekehrt war, breitete aus, was er über Füchse wusste [3, S. 96].

2. Er kommt mit dem groβen Gulasch und einem *Körberl* Gebäck genau in dem Augenblick an unseren Tisch [14, S. 32].

3. Der Dezember hatte es überhaupt in sich. Weihnachten ohne *Kipferl* wäre für die liebe Mama wie Ostern ohne Eier [2, S. 72].

4. Der Willibald macht natürlich sofort eine Flasche Rotwein auf, und während des edlen *Tröpferls*, dekantiert in eine schwere Kristallkaraffe [16, S. 209].

Диалектные слова, образованные при помощи исконно австрийского суффикса *-erl* (*Kafeehäferl* ‘größere Kaffeetasse’; *Körberl Gebäck* ‘Korb mit Gebäck’; *Kipferl* ‘kleines gebogenes Weiβbrotgebäck’; *Tröpferl* ‘Alkohol, Wein’), выступают как яркие средства передачи австрийского национального и регионального колорита: с их помощью писатели показывают особенности австрийской национальной кухни в австрийском ресторане (см. пример 1), кафе (пример 2), доме австрийца / австрийки (примеры 3–4).

VI. Диалект как средство выразительной речи персонажа. Элементы территориальных диалектов могут употребляться в австрийской художественной литературе в составе фразеологических единиц. Героиня рассказа Х. Андерле «Красивые похороны. Смертельные истории» фрау Вайнпрехт попадает в психиатрическую больницу. Чтобы передать негативную атмосферу этой клиники и описать душевные терзания героини, автор использует фразеологический оборот *aufpassen wie ein Haftelmacher* ‘внимательно наблюдать, следить за кем-либо’, ядром которого выступает устаревший диалектизм *Haftelmacher* ‘изготовитель застежек для старинных платьев’:

«So, jetzt machen wir schön brav den Mund auf», sagt die Schwester und hebt meinen Kopf hoch. Sie wügt mir drei Tabeletten rein, halt mir ein Glas Wasser an die Lippen *und passt auf wie ein Haftelmacher*, dass ich sie schlucke [2, S. 70].

Таким образом, анализ произведений австрийской художественной литературы показал многофункциональность диалекта, который используется австрийскими писателями как важное художественное средство: 1) идентификации персонажа; 2) социальной типизации героя; 3) языка семейного общения; 4) передачи эмоций; 5) передачи локального колорита; 6) выразительной речи персонажа.

Австрийская художественная литература с диалектными вкраплениями является частью австрийского этнокультурного пространства, стремится отразить особенности австрийского самосознания, а также отчетливо сформулировать черты австрийской ментальности и самобытности.

Список литературы

1. Меркурьева В.Б. Диалект в немецкоязычной художественной литературе (диахронический аспект) // Проблемы истории и типологии германских языков и культур. Новосибирск, 2002. С. 35–39.
2. Anderle H. A schene Leich. Mordgeschichten. Wien: MilenaVerlag, 2008.
3. Bracharz K. Cowboy Joe (Krimi). Innsbruck-Wien: Haymon Verlag, 2009.
4. Canetti E. Hochzeit // Dramen. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1978. S. 7–74.
5. Ebner J. Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1998.
6. Ernst H. Das Mädchen vom Ulrichsberg (Roman). München, Wien: Serie Piper, 1985.
7. Hornung M. Wörterbuch der Wiener Mundart. Wien: Pädagogischer Verlag, 1998.
8. Horvath von Ö. Zur schönen Aussicht und andere Stücke. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2001.
9. Mattheier Klaus J. Mit der Seele Atem schöpfen. Über die Funktion von Dialiktalität in der deutschsprachigen Literatur // Vielfalt des Deutschen: Festschrift für Werner Besch. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Wien: Lang, 1993. S. 633–652.
10. Menasse E. Vienna (Roman). Köln: Kiepenheuer &Witsch Verlag. 2005.
11. Moser H. Das Radio Tirol Wörterbuch der Tiroler Mundarten. Innsbruck-Wien: Haymon Taschenbuch, 2013.
12. Neumann R. Die Kinder von Wien (Roman). München, Zürich: Serie Piper, 1985.
13. Okopenko A. Lexikon (Roman). Frankfurt am Main; Berlin; Wien: Ullstein-Buch, 1983.
14. Ostbahn K. Blutrausch (Kriminalroman). Innsbruck: Haymon-Verlag, 1995.
15. Österreichisches Wörterbuch. Wien: Verlag Jugend&Volk, 2001.
16. Raab Th. Der Metzger muss nachsitzen (Kriminalroman). Graz: Leykam Buchver-lagsgesellschaft, 2007.
17. Sprechen Sie Tirolerisch? Wien: Carl Ueberreuter, 2004.

* * *

1. Merkur'eva V.B. Dialekt v nemeckoyazychnoj hudozhestvennoj literature (diahronicheskij aspekt) // Problemy istorii i tipologii germanskih yazykov i kul'tur. Novosibirsk, 2002. S. 35–39.

Specific features of the dialect in the Austrian fiction literature

The article deals with the specific features of the dialect’s use in the works of the Austrian fiction literature. The functional potential of the Austrian local dialects is described taking into account the specific features as the markers of the peculiarity of the Austrian national variant of modern German language.

Key words: *Austrian fiction literature, Austrian dialects, dialect functions, Austrian dialectisms.*

(Статья поступила в редакцию 19.02.2020)

Т.А. ГОРДЕЕВА
(Пенза)

МОДИФИКАЦИИ МЕЛОДИЧЕСКОГО ПРИЗНАКА ФОНЕТИЧЕСКОГО ЧЛЕНЕНИЯ ТЕКСТОВ В РЕГИОНАЛЬНЫХ ВАРИАНТАХ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Приводятся результаты перцептивного анализа модификации мелодического признака как базового при распознавании звучащей немецкой речи в Германии, Австрии и Швейцарии. Материалом исследования явились звучащие немецкие тексты в прочтении носителей региональных вариантов немецкого литературного языка. Результаты эксперимента являются актуальными как для интонологии немецкого языка в частности, так и для решения задач современной криминалистики в целом.

Ключевые слова: *просодия, сегментация, звучащие тексты, слуховой анализ, модификации признака, лингвистические единицы.*

Роль просодии при сегментации звучащего текста невозможно переоценить. Выявление особенностей просодического оформления высказывания в немалой степени способствует решению задачи адекватного распознавания звучащей речи. На важность просодических характеристик при изучении звучащей речи указывают в своих трудах многие авторы [1–4; 6 и др.].

По определению Р.К. Потаповой, «анализ различных факторов, вызывающих наличие просодо-семантической вариативности вербального поведения адресата и адресанта в рамках дискурса, выявление глубинного механизма функционирования речевых инвариантов и вариантов при порождении последнего в различных языках, представляет не только самостоятельный научный интерес, но и является ключом к пониманию процесса многоканальной обработки речевой информации человеком на базе звучащей речи…» [5, с. 140]. В настоящей статье приводятся результаты слухового эксперимента по выявлению специфических и устойчивых дифференциальных супрасегментных признаков фонетического членения текстов современного немецкого литературного языка на материале его региональных вариантов в Германии, Австрии и Швейцарии. Достоверность результатов данного исследования обеспечивается представительным объемом проанализированного материала – 150 аутентичных текстов с общим временем звучания свыше трех часов, а также проведением ряда экспериментов комплексного характера, в которых приняли участие носители различных региональных вариантов современного немецкого языка.

В рамках данной статьи мы считаем целесообразным остановиться на подробном описании мелодических характеристик немецкого дискурса как базовых при выявлении общих и специфических признаков адекватного распознавания звучащей немецкой речи в различных регионах распространения немецкого языка. В качестве экспериментального материала использованы звучащие корреляты аутентичных немецких текстов в прочтении носителей того или иного регионального варианта современного немецкого литературного языка (новости радио и телевидения немецкоговорящих регионов), а также их мелодические характеристики на стыках различных лингвистических единиц, соответствующие пограничным сигналам.

Перед началом процесса обработки результатов слухового анализа было принято решение об укрупненном, а именно трехступенчатом, шкалировании мелодического признака. На огромном массиве исследуемого материала большое дробление признаков по подгруппам (например, в случае признака мелодии изначально рассматривались его девять конфигураций) статистически препятствует выявлению какой-либо тенденции в анализируемом явлении. Поэтому программа изучения данного признака приобрела, соответственно, следующий вид:

Название признака	1	2	3
	Шкалирование		
Мелодия	падение тона	ровный тон	подъем тона

В соответствии с программой фонетического членения в текстах были выделены лингвистические единицы, на границах которых изучались слуховые модификации мелодического признака. По специальной методике, предложенной Р.К. Потаповой, были выде-

© Гордеева Т.А., 2020

Таблица 1

Ранговое распределение основных конфигураций мелодического признака окончаний фоноабзацев и фраз, %

Название региональных вариантов немецкого языка	Границы фоноабзацев			Границы фраз		
	Ранговые последовательности					
	1	2	3	1	2	3
Западногерманский	падение тона	ровный тон	подъем тона	падение тона	ровный тон	подъем тона
	63,7	33,0	3,3	58,8	32,4	8,8
Восточногерманский	падение тона	ровный тон	подъем тона	падение тона	ровный тон	подъем тона
	96,3	3,7	–	96,2	3,8	–
Швейцарский	падение тона	ровный тон	подъем тона	падение тона	ровный тон	подъем тона
	80,0	20,0	–	80,2	16,5	3,3
Австрийский	падение тона	ровный тон	подъем тона	падение тона	ровный тон	подъем тона
	53,3	40,0	6,7	35,8	32,1	–

лены прежде всего фоноабзацы, т. е. относительно законченные смысловые фрагменты, оформленные интонационно. После прослушивания каждого фоноабзаца проводилось их членение на меньшие относительно законченные смысловые отрезки, также оформленные интонационно, т. е. фразы. Затем каждая фраза прослушивалась необходимое число раз, после чего она членилась на синтагмы – более мелкие относительно законченные и интонационно оформленные отрезки. На завершающем этапе фонетического членения текстов синтагмы были разделены на фонетические слова, т. е. цепочки слогов, объединенных одним ударением.

При обработке результатов слухового анализа возникло предположение о том, что на реализацию мелодического признака в конечной позиции фоноабзацев и фраз может оказать определенное влияние наличие такого явления в связных текстах, как синсемантия (способность языковой единицы – слова или предложения – выражать значение или высказывание лишь в сочетании с другими языковыми единицами на фоне контекста или ситуации). Была высказана гипотеза о том, что наличие синсемантии между двумя предложениями предопределяет повышение частоты основного тона в окончании предыдущего предложения.

В связи с этим экспериментальные тексты были прослушаны опытными экспертами (n = 3) – специалистами в области синтаксиса речи с целью выявления всех случаев синсемантии в текстах. Затем было подсчитано процентное соотношение выявленных случаев и установлено, что общий процент присутствия синсемантии во всех текстах не превышает 10–12%. Поэтому было решено исключить эти случаи из дальнейшего рассмотрения, т. к. столь низкий процент не влияет на общую статистику данных.

Итак, первоначально исследовался дифференцированно мелодический контур границ фоноабзацев, фраз, синтагм и фонетических слов в позиции их окончания. При рассмотрении конечной позиции границ фоноабзацев после предварительной обработки данных и ранжирования их процентной выраженности была выявлена довольно ровная картина. В качестве доминирующего во всех регионах представлен признак падения основного тона, на втором месте ровный тон и на третьем – подъем. Сводные данные представлены в табл. 1.

Однако внутри представленных ранговых мест каждая из конфигураций данного признака имеет специфическую выраженность. Так, если рассмотреть падение тона на границах фоноабзацев во всех региональных вариантах, то здесь наблюдается следующая картина. Наибольшую тенденцию в сторону абсолютного падения данный признак проявляет в восточногерманском регионе* (96,3%). Далее следует швейцарский (80,0%) и западногер-

* В качестве восточногерманского региона рассматривается регион бывшей ГДР.

манский (63,7%) региональные варианты немецкого литературного языка. Минимальное выражение имеет данный признак в австрийском региональном варианте (53,3%), что компенсируется за счет другой конфигурации, а именно ровным движением тона, которое максимально представлено именно в данном регионе (40,0%). Минимально выражен ровный тон в восточногерманском региональном варианте (3,7%). Далее следует швейцарский (20,0%) и западногерманский (33,0%). Изменение мелодического контура в сторону повышения наблюдалось лишь в западногерманском и австрийском региональных вариантах с явным преобладанием последнего (6,7%). В западногерманском соответственно 3,3%.

Каждый региональный вариант немецкого языка рассматривался дифференцированно по ряду признаков. Так, в западногерманском региональном варианте на границах фоноабзацев в конечной позиции доминирует падение основного тона (63,7%), минимально представлено повышение тона (3,3%) и срединное положение занимает ровное движение тона (33,0%). Для варианта Восточной Германии наблюдается интересная картина. На первом месте находится падение мелодической огибающей, причем с наибольшей процентной выраженностью – 96,3%, на втором месте – ровное движение тона, причем с наименьшей – 3,7%. Повышение тона не представлено. В отношении швейцарского регионального варианта наблюдается аналогичная картина. Преобладает признак падения мелодии (80,0%), далее ровный тон (20,0%), повышение тона также не представлено. В австрийском варианте немецкого языка расхождения мелодических конфигураций менее существенны по сравнению с другими регионами и имеют следующее процентное выражение: падение тона – 53,3%, ровный тон – 40,0%, повышение тона – 6,7%.

Таким образом, во всех региональных вариантах немецкого литературного языка доминирует признак падения тона. На втором месте – ровный тон, на третьем – подъем, причем данный параметр имеет место только в двух регионах: западногерманском и австрийском. Зон близких реализаций по регионам выявить не удалось. На территории каждого регионального варианта немецкого языка наблюдается своя специфика. Иногда по некоторым параметрам близки данные, полученные применительно к западногерманскому и швейцарскому региональным вариантам немецкого языка, с одной стороны, а также к западногерманскому и австрийскому ареалам – с другой.

При рассмотрении окончаний фразовых границ выявляется, как и в случае фоноабзацев, в качестве доминирующей падающая конфигурация частоты основного тона (см. табл. 1). Далее следует ровный тон и его повышение.

Детальное рассмотрение признака падения мелодии во всех регионах выявляет картину, аналогичную той, что наблюдалась на границах фоноабзацев в той же стыковой позиции. Наибольший процент имеют данные, полученные применительно к восточногерманскому региональному варианту немецкого языка (96,2%), наименьший – к австрийскому (35,8%). Промежуточное положение занимают результаты в отношении Западной Германии (58,8%) и Швейцарии (80,2%). Ровное движение тона осуществляется на границах фраз в позиции их окончания примерно по той же схеме, что и на границах фоноабзацев в той же стыковой позиции. Здесь максимально представлена конфигурация в австрийском и западногерманском региональных вариантах немецкого языка с несущественным преимуществом данных по западногерманскому региону: соответственно 32,1 и 32,4%; минимально – по восточногерманскому (3,8%). Данные по швейцарскому региону в отношении данного признака составляют 16,5%.

Повышение основного тона наиболее выражено в австрийском региональном варианте немецкого языка (32,1%), наименее – в швейцарском (3,3%). Близки к данным по швейцарскому региональному варианту результаты, полученные в отношении Западной Германии – 8,8%. В восточногерманском варианте данный признак отсутствует.

В целом для конечной позиции фраз в западногерманском региональном варианте характерна парадигма, типичная и для стыка фоноабзацев той же позиции в этом регионе. Здесь превалирует падение тона (58,8%), далее – ровный тон (32,4%), на последнем месте повышение – 8,8%. Конфигурация мелодического контура окончаний фраз в восточногерманском регионе такая же, как и в случае окончаний фоноабзацев: на первом месте – падение (96,3%), на втором – ровный тон (3,7%). Повышение тона полностью отсутствует. В швейцарском региональном варианте наблюдаем картину, несколько отличающуюся от границ фоноабзацев, но сходную с данными по западногерманскому региону в рассматриваемой позиции. Доминирует падение мелодической огибающей (80,2%), далее ровный тон (16,5%), на последнем месте – повышение (3,3%). Для австрийского регионального вари-

Таблица 2

Ранговое распределение основных конфигураций мелодического признака окончаний синтагм и фонетических слов

Название региональных вариантов немецкого языка		Границы синтагм			Границы фонетических слов		
		Признаки					
		падение тона	ровный тон	подъем тона	падение тона	ровный тон	подъем тона
Западногерманский	%	31,3	42,1	26,6	29,3	52,0	18,7
	ранги	2	1	3	2	1	3
Восточногерманский	%	27,9	33,9	38,2	18,0	44,0	32,0
	ранги	3	2	1	3	1	2
Швейцарский	%	29,3	30,7	40,0	26,7	28,0	45,3
	ранги	3	2	1	3	2	1
Австрийский	%	24,5	42,8	32,7	30,7	48,0	21,3
	ранги	3	1	2	2	1	3

анта характерны наиболее ровные значения: падение – 35,0%, ровный тон – 32,1%, повышение – 32,1%.

Анализ окончаний двух типов границ – фоноабзацев и фраз – по мелодическому признаку позволяет сделать вывод об обособленном положении австрийского регионального варианта немецкого литературного языка по данному признаку и анализируемой позиции. Наиболее однородную зону значений по данному параметру имеют все остальные региональные варианты.

На следующем этапе проводился сопоставительный анализ синтагматического стыка в позиции окончания синтагм по мелодическому признаку. Первое, на что следует обратить внимание, – это изменение ранговой последовательности основных конфигураций данного признака по сравнению с границами фоноабзацев и фраз в той же позиции (см. табл. 2).

Признак падения тона не является уже доминирующим ни в одном из регионов. Преобладающим является ровный тон или его повышение. Однако в целях системности описания рассмотрение основных конфигураций мелодического признака в дальнейшем будет производиться в той же последовательности, что и ранее.

Итак, в отношении падения тона в окончаниях синтагм можно отметить следующее. Процентное распределение значений происходит довольно ровно во всех регионах с незначительным преобладанием в западногерманском и швейцарском региональных вариантах немецкого языка (соответственно 31,3 и 29,3%). Далее следуют данные по восточногерманскому и австрийскому регионам (27,9 и 24,5%). Ровный тон также распределяется довольно равномерно соответственно данным, полученным применительно ко всем регионам: австрийский – 42,8%, западногерманский – 42,1%, восточногерманский – 33,9%, швейцарский – 30,7%. Повышение тона происходит в следующей последовательности: швейцарский региональный вариант немецкого языка – 40,0%, восточногерманский – 38,2%, австрийский – 32,7%, западногерманский – 26,6%.

Рассмотрение данного признака применительно к каждому региональному варианту языка показало следующее. Для данных по западногерманскому региону в позиции окончания синтагматического стыка преобладающим является ровный тон (42,1%), далее – падение тона (31,3%), завершает парадигму повышение мелодического контура (26,6%). В восточногерманском доминирует повышение тона (38,2%), далее – ровный тон (33,9%), затем – падение (27,9%). Данные по швейцарскому ареалу дублируют результаты, полученные применительно к данному признаку восточногерманского региона: повышение тона – 40,0%, ровный тон – 30,7%, падение – 29,3%. В австрийском региональном варианте немецкого языка доминирующим является ровный тон (42,8%), на втором месте – повышение тона (32,7%), на третьем – падение (24,5%).

Таким образом, процентная выраженность модификации мелодического признака в окончаниях синтагм довольно ровная во всех региональных вариантах немецкого языка. Имеет место одна общая зона реализаций применительно ко всем региональным вариантам не-

мецкого литературного языка. Внутренняя дифференциация признака мелодии в окончаниях синтагм происходит без специфических отклонений по регионам.

Анализ движения мелодической огибающей в конечной позиции фонетических слов во всех региональных вариантах немецкого языка обнаружил тенденции к выравниванию тона по сравнению с той же позицией на синтагматическом шве, где наблюдалось его некоторое повышение.

Далее рассмотрим более подробно модификации данного признака во всех регионах. Падение тона в окончаниях фонетических слов доминирует в данных по австрийскому региону (30,7%). На втором месте – западногерманский (29,3%), далее – швейцарский (26,7%), на последнем месте – восточногерманский (18,0%). Тенденция к выравниванию тона наиболее заметна в данных по западногерманскому региону (52,0%). Результаты применительно к австрийскому региону составляют 48,0%. На следующем месте данные, полученные в отношении Восточной Германии (44,0%), на последнем – Швейцария (28,0%). Повышение мелодии в рассматриваемой позиции наиболее представлено в швейцарском ареале распространения немецкого языка (45,3%), далее – восточногерманский (32,0%), на последующих местах – австрийский и западногерманский (соответственно 21,3 и 18,7%). Данная модификация мелодического признака повторяет характер повышения тона в окончаниях синтагм во всех регионах.

Итак, для западногерманского регионального варианта характерна следующая картина модификаций мелодического контура: явно тендирует ровный тон (52,0%), падение мелодии наблюдается в 29,3% случаев, а повышение – в 18,7% случаев. В таком же направлении изменяется мелодия в данном регионе и в окончаниях синтагм. В восточногерманском регионе преобладает изменение мелодического контура в сторону его выравнивания (44,0%), на втором месте – повышение тона (32,0%) и на последнем – падение тона (18,0%). Данные по швейцарскому региону следующие: доминирует повышение тона – 45,3%, затем – выравнивание мелодического контура (28,0 %), наконец, падение – 26,7%. Такая же картина наблюдалась и в окончаниях синтагм данного региона. В австрийском регионе, как и в западногерманском, доминирует ровный тон (42,8%), затем – его повышение (32,7%) и понижение (24,5%).

Таким образом, в позиции окончаний фонетических слов наблюдается так же, как и в окончаниях синтагм, довольно ровная картина. Однако обнаруживается некоторая тенденция к выравниванию тона по сравнению с той же позицией на синтагматическом шве, где наблюдалось его некоторое общее повышение.

Завершая анализ модификаций мелодического контура окончаний фоноабзацев, фраз, синтагм и фонетических слов, можно сделать некоторые общие выводы. Наиболее яркая картина различий наблюдается в окончаниях фоноабзацев и фраз. Для них характерны резкое изменение мелодических конфигураций, отсутствие такой модификации, как повышение тона в данных по восточногерманскому и швейцарскому регионам. Преобладающим является признак падения основного тона.

Для окончаний синтагм и фонетических слов выявлена более ровная картина. Здесь не наблюдается такого разброса значений, как на вышеуказанных границах. Наблюдается общая тенденция к выравниванию тона и к некоторому его повышению, особенно в окончаниях синтагм.

Сравнение отдельных региональных вариантов по данному признаку в конечной позиции показало, что довольно однородную зону образуют такие региональные варианты немецкого языка, как западногерманский, восточногерманский и швейцарский. Иногда по некоторым параметрам выделяются данные по Восточной Германии. И несколько обособленно располагается австрийский ареал распространения немецкого языка, который характеризуется специфическими модификациями мелодической огибающей.

На основе полученных в ходе нашего эксперимента данных мы подтверждаем вслед за профессором Р.К. Потаповой* положение о ведущей роли просодических признаков при восприятии речи [3]. Изучение базовых просодических характеристик звучащей речи с учетом данных перцептивно-слухового вида анализа особенно важно для правильного распознавания речевого потока, а также идентификации говорящего на иностранном языке. Представленные данные являются актуальными как для интонологии немецкого языка в частности, так и для решения задач современной криминалистики в целом.

* С 1997 г. по настоящее время – действительный член Международной ассоциации по судебной фонетике и акустике речи (IAFPhA, Бирменгем, Англия, Великобритания).

Список литературы

1. Гордеева Т.А. Фонолого-фонетические особенности немецкого звукового строя // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2012. № 1(21). С. 94–101.
2. Общая и прикладная фонетика / Л.В. Златоустова, Р.К. Потапова, В.В. Потапов, В.Н. Трунин-Донской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997.
3. Потапова Р.К. Речь: коммуникация, информация, кибернетика. М.: Изд-во УРСС, 2010.
4. Потапова Р.К., Потапов В.В. Речевая коммуникация: от звука к высказыванию. М.: Яз. слав. культур, 2012.
5. Потапова Р.К., Потапов В.В. Язык, речь, личность. М.: Яз. слав. культуры, 2006.
6. Potapova R. K., Potapov V. V.Kommunikative Sprechtätigkeit. Russland und Deutschland im Vergleich. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, 2011.

* * *

1. Gordeeva T.A. Fonologo-foneticheskie osobennosti nemeckogo zvukovogo stroya // Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki. 2012. № 1(21). S. 94–101.
2. Obshchaya i prikladnaya fonetika / L.V. Zlatoustova, R.K. Potapova, V.V. Potapov, V.N. Trunin-Donskoj. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1997.
3. Potapova R.K. Rech': kommunikaciya, informaciya, kibernetika. M.: Izd-vo URSS, 2010.
4. Potapova R.K., Potapov V.V. Rechevaya kommunikaciya: ot zvuka k vyskazyvaniyu. M.: Yaz. slav. kul‘tur, 2012.
5. Potapova R.K., Potapov V.V. Yazyk, rech', lichnost'. M.: Yaz. slav. kul'tury, 2006.

Modification of the melodic characteristics of the phonetic text's division in the regional variants of the modern German language

The article deals with the results of the perceptive analysis of the modification of the melodic characteristics as basic during the identification of the oral German speech in Germany, Austria and Switzerland. There are considered the oral German texts reading by the speakers of the regional variants of the German literary language as the research material. The results of the research are relevant both for the intonology of the German language and for the tasks' solution of the modern criminal science.

Key words: *prosody, segmentation, oral text, acoustic analysis, trait's modification, linguistic units.*

(Статья поступила в редакцию 03.02.2020)

Э.А. ХАБИБУЛИНА
(Сургут)

СТРУКТУРА И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МИКРОСИСТЕМЫ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ *BRAUN* (на материале немецкоязычных каталогов моды)

Анализируется национально-культурная специфика восприятия цветообозначения braun в немецкоязычной картине мира. Подчеркивается роль прагматической функции при номинации оттенков цвета в области моды и рекламы. Анализируются количественный и качественный состав микросистемы braun в немецкоязычных каталогах, семантика периферийных оттеночных наименований, образованных путем сравнения с предметами окружающего мира.

Ключевые слова: *цветообозначение, микросистема, мода, прагматическая функция, ассоциация, номинация.*

Прилагательное *braun* относится к группе основных или базовых цветообозначений немецкого языка. В.Г. Кульпина определяет основные цвета как наиболее абстрактные образования, на синхронном уровне наименее мотивированные, выступающие в отношении неосновных цветов (оттенков, тонов, полутонов) как гиперонимы [4, с. 22]. Каждый базовый термин цвета образует собственную микросистему цвета с большим или меньшим количеством гипонимов – периферийных цветообозначений. Количественный и качественный состав микросистемы определяется символическими значениями и устойчивыми ассоциациями, которыми обладает ядро микросистемы –основное цветонаименование. Кроме того, немаловажное значение имеет сфера функционирования цветообозначений. Так, формирование лексико-семантической группы цветообозначений одежды обусловлено также прагматической функцией рекламного сообщения, предполагающего только положительное воздействие на потребителя, особенностями образования и функционирования терминов цвета в области моды и рекламы, словообразовательными возможностями основных цветообозначений в конкретном языке, а также модными тенденциями в одежде и цветовыми предпочтениями потребителей [5, с. 112].

© Хабибулина Э.А., 2020

Наименования для обозначения коричневого цвета во всех языках возникают только после того, как в них уже появились названия для белого, черного, красного, синего, зеленого и желтого цветов, т. е. только на шестой стадии развития цветовой терминологии [7]. Древневерхненемецкое прилагательное *brûn (prûn)* со значениями «темный, бурый, рудо-желтый», а также «блестящий» и «лиловый» зафиксировано в памятниках письменности уже в VIII в. [2, с. 97]. В XII в. оно приобрело современную форму *braun*.

Коричневый цвет, особенно в раннем Средневековье, имел у большинства народов сугубо негативный символический смысл. Это был цвет простолюдинов, ассоциировался с нищетой, безнадежностью, убогостью. Но у древних египтян коричневый цвет символизировал жизнь, т. к. связывался с почвой [1].

Со временем отрицательный смысл коричневого цвета несколько нивелировался, он уже не считался символически негативным, а означал умеренность, практичность, трезвый расчет. Но в немецкоязычной культуре коричневый цвет имеет особый смысл: определенные исторические события, когда коричневый цвет стал символом фашизма в Германии, наложили отпечаток на сознание немецкого народа. О роли коричневого цвета как символа национал-социалистической партии писал в своем документальном очерке Ф. Андерс [6].

Согласно эксперименту Е. Хеллер, коричневый цвет продолжает оставаться одним из самых непопулярных у немцев цветов в различных сферах жизни [9]. Изучая специфику восприятия коричневого цвета носителями немецкого языка, Н.В. Гнездилова установила, что самой распространенной ассоциацией с коричневым является «цвет земли и фашизма» [3, с. 20], что практически полностью совпадает с дефиницией толкового словаря под редакцией Р. Клаппенбах и В. Штейница: *braun* – 1) von der Farbe feuchter Erde, der Kastanie; 2) (abwertend) die Zeit des Nazionalsozialismus in Deutschland betreffend, nationalsozialistisch [10, S. 426]. Поскольку коричневый цвет в Германии долгое время был цветом нищих, то ассоциации с цветом рясы монахов и форменной одежды студентов также не являются случайными. Но были и другие, более позитивные ответы: *braun* – это цвет загара, а значит, ассоциируется также с солнцем, отдыхом, экзотическими странами, песком. Это цвет древесины, а значит, связан с теплом и уютом, цвет шоколада и кофе, поэтому может подарить наслаждение [9, S. 20].

Несмотря на преимущественно отрицательные коннотации этого цветообозначения в немецкоязычной картине мира, коричневая гамма очень популярна в современной одежде, особенно повседневной. Коричневый актуален, когда девизом моды становятся естественность и минимализм. Кроме того, являясь естественным, природным цветом, он дает человеку ощущение спокойствия, уюта, домашнего тепла.

Это подтверждает ассортимент одежды, представленный в электронной версии немецкого каталога Otto [11]. Микросистема цветообозначения *braun* в данном каталоге достаточно развита и представлена 44 периферийными наименованиями цвета, в числе которых 2 простых прилагательных, 28 производных (25 безаффиксных, 3 суфиксальных), 14 сложных. Наиболее близки к ядерному цветообозначению *braun* абстрактные наименования, вызывающие только (или в первую очередь) цветовые представления. К ним относятся сложные прилагательные с первым компонентом-модификатором *dunkelbraun* и *hellbraun*, композиты, в которых оба компонента – детерминатив и детерминант – являются цветонаименованиями и служат для обозначения смешанных цветов *(graubraun, rotbraun, beigebraun)*, и заимствованные прилагательные *khaki* и *terracotta.*

Цветообозначение *khaki* первоначально появилось в английском языке как заимствование от персидского слова hāk («земля, пыль»), а затем распространилось и в других языках в качестве очень популярного цветонаименования. Цвет хаки (защитный) предполагает широкий спектр оттенков от серых до зеленых, но, руководствуясь дефинициями толковых словарей немецкого языка, мы относим его к коричневым тонам: khaki (engl. khaki < persisch-Hindi khākī = staubfarben, erdfarben, zupers. hāk = Erde, Staub): gelbbraun, ins gelbliche übergehendes Erdbraun [8, S. 917].

Наименование *terracotta* в переводе с итальянского языка обозначает «обожженная земля (глина)». В настоящее время – это интернациональный термин, используемый в гончарном производстве и архитектуре. Но люди, не специализирующиеся в этих областях, воспринимают слово *terracotta* как наименование цвета, указывающее на красно-коричневый цвет, т. е. предметная соотнесенность данного цветообозначения отошла на второй план, и мы относим его к абстрактным.

Разнообразие предметов коричневой гаммы в окружающем мире не осталось без внима-

ния в сфере рекламы и моды. Наиболее приятные ассоциации с коричневым цветом вызывают кофе, шоколад и другие единицы категории «Продукты питания». В микросистеме коричневого цвета она представлена наибольшим количеством цветообозначений (13 единиц). В отдельную подгруппу выделяются напитки, в первую очередь кофе и его сорта: *kaffeebraun, mocca, espresso, capuccino*. Цвет в данном случае неоднозначен, но чаще это указание на темные оттенки. Со светлым, золотисто-коричневым ассоциируется цвет коньяка, цветообозначения с этим элементом функционируют в трех словообразовательных видах: *cognac, cognakbraun, cognacfarben*. Впечатление приятного цвета вызывают у потребителя наименования цвета, образованные от названий сладостей: *schoko* (усеченное от *schokolade*), *schokobraun, toffee, nougat* (обозначают цвет темного шоколада), *caramel* (указывает на более светлый оттенок коричневого). Цвет пряной приправы корицы *zimt* представляет собой красноватый оттенок.

В категории «Плоды» для номинации темных оттенков коричневого цвета используются названия различных орехов: *haselnuss* («лесной орех»), *steinnuss* («каменный орех, плод пальмы фителефас»), *marone* («каштан»), *kastanie* («каштан»).

В природе довольно много объектов коричневого цвета, в первую очередь это цвет земли. Но цветообозначения *erde* («земля»), *erdbraun*, которые мы причислили к категории «Природные объекты», встречаются в немецких каталогах в очень редких случаях. Наличие наименования *moor* («болото, трясина») кажется противоречащим прагматике рекламного сообщения, т. к. вряд ли ассоциируется у потребителя с чем-то приятным, но иногда употребляется для обозначения темно-коричневого торфяного цвета.

Предметы категории «Металлы, камни, минералы» дали названия оттенкам *lava* – серо-коричневый цвет застывшей лавы, *bronze* – золотисто-коричневый цвет бронзы, *rost, rostbraun* – цвет ржавчины, красновато-коричневый, *steinbraun* – цвет камня, гальки, неоднозначный, но в каталогах – светло-коричневый.

В категории «Человек, цивилизация» названия оттенкам коричневого цвета дали предметы, произведенные человеком: *terracotta* – терракотовый, цвета обожженной глины, красно-коричневый, *ziegel* – кирпичный, красно-коричневый. Цвет *berber* – бежево-коричневый – обозначал первоначально только типичный для производимых берберами – представителями африканской народности – ковров, затем стал употребляться и для характеристики цвета одежды.

Мир растений в основном ассоциируется с зеленым цветом, но несколько наименований этой категории имеется и в микросистеме коричневого цвета: *taback, tabackbraun* – желтовато-коричневый цвет высушенных листьев табака, *rinde* – темно-коричневый цвет коры некоторых деревьев, *schlamm* – зеленовато-коричневый или серо-коричневый цвет тины.

Представители животного мира с коричневой окраской шерсти der Kamel («верблюд»), der Nerz («норка»), das Reh («косуля») дали названия цветообозначениям *kamel (camel), camelbraun, camelfarben* – цвета верблюжьей шерсти, светло-коричневый, *nerz* – темно-коричневый, *rehbraun* – рыжевато-коричневый.

По семантическому признаку цветообозначения микросистемы *braun* можно классифицировать на несколько групп.

- Имеющие сему темного цвета образуют синонимический ряд с доминантой ***dunkelbraun:*** *kaffeebraun, mocca, espresso, cappuccino, schoko, schokobraun, toffee, nougat, haselnuss, steinnuss, marone, kastanie, rinde, nerz.*
- Светлые оттенки, близкие к желтой или бежевой гамме, образуют группу ***hellbraun:*** *cognac, cognakbraun, cognacfarben, caramel, berber, steinbraun, taback, camel, camelbraun, camelfarben.*
- О наличии в коричневом красных или рыжих оттенков сообщает группа цветообозначений ***rotbraun:*** *terrakotta, ziegel, rostbraun, bronze, zimt, rehbraun.*
- Цветообозначения землистого, защитного цвета принадлежат к группе ***graubraun:*** *khaki, lava, erde, erdbraun, moor, schlamm.*

Самые употребительные цветообозначения микросистемы *braun – khaki, dunkelbrau, hellbraun, terracotta, ziegel, camelfarben.*

Таким образом, несмотря на отрицательную коннотацию цветообозначения *braun,* связанную с национально-культурной спецификой восприятия этого цвета у немецкого народа, он довольно популярен в сфере моды и одежды, его микросистема развита и многочисленна. Это объясняется тем, что в окружающем мире множество предметов коричневых оттенков, вызывающих приятные ассоциации. Сравнение с этими предметами лежит в основе образования оттеночных периферийных цветообозначений микросистемы *braun*, отвечаю-

щих прагматической функции рекламного сообщения. Оттеночные наименования коричневого цвета создают ощущение приятного вкуса, уюта, спокойствия, экологичности, практичности и способствуют тому, что коричневый является одним из самых популярных цветов одежды в немецких каталогах.

Список литературы

1. Базыма Б.А. Психология цвета. Теория и практика. М.: Речь, 2005.
2. Ганина Н.А. Система цветообозначений в древневерхненемецком и древнесаксонском языках // Наименования цвета в индоевропейских языках. Системный и исторический анализ. М.: КомКнига, 2007. С. 83–100.
3. Гнездилова Н.В. Эволюция словопроизводства лексико-семантического поля цвета «braun»: на материале немецкого языка: дис. … канд. филол. наук. Тула, 2007 .
4. Кульпина В.Г. Лингвистика цвета: термины цвета в польском и русском языках. М.: Моск. лицей, 2001.
5. Хабибулина Э.А. Немецкие адъективные цветообозначения в области моды: дис. … канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2014.
6. Anders F. Die Farbe Braun: Dokumentar Essay Text. Halle, 1994.
7. Berlin B. Basic color terms, their universality and evolution. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1969.
8. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim, 2006.
9. Heller E. Wie Farben auf Gefühl und Verstand wirken: Farbpsychologie, Farbsymbolik, Lieblingsfarben, Farbgestaltung. München, 2000.
10. Klappenbach R., Steinitz. W.W. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache in 6 Bänden. Berlin, 1971–1978.
11. Otto (GmbH & CO KG) [Electronic resource]. URL: https://www.otto.de/damen/mode/kleider/?farbe=braun (дата обращения: 25.01.2020).

* * *

1. Bazyma B.A. Psihologiya cveta. Teoriya i praktika. M.: Rech', 2005.
2. Ganina, N.A. Sistema cvetooboznachenij v drevneverhnenemeckom i drevnesaksonskom yazykah // Naimenovaniya cveta v indoevropejskih yazykah. Sistemnyj i istoricheskij analiz. M.: KomKniga, 2007. S. 83–100.
3. Gnezdilova N.V. Evolyuciya slovoproizvodstva leksiko-semanticheskogo polya cveta «braun»: na materiale nemeckogo yazyka: dis. … kand. filol. nauk. Tula, 2007
4. Kul'pina V.G. Lingvistika cveta: Terminy cveta v pol'skom i russkom yazykah. M.: Mosk. licej, 2001.
5. Khabibulina E.A. Nemeckie adjektivnye cvetooboznachenija v oblasti mody: dis. … kand. filol. nauk. Nizhnij Novgorod, 2014.

Structure and semantic specific features of the microsystem of the colour naming "braun" (based on the German fashion catalogue)

The article deals with the national and cultural specific features of the comprehension of the colour naming "braun" in the German world picture. There is emphasized the role of the pragmatic function while nominating the colour shadows in the spheres of fashion and advertising. There is analyzed the quality and quantity content of the microsystem "braun" in the German catalogues, the semantics of the peripheral shadow names created by the comparison with the subjects of the outside world.

Key words: *colour naming, microsystem, fashion, pragmatic function, association, nomination.*

(Статья поступила в редакцию 28.01.2020)

О.В. ВОЛОДИНА
(Ростов-на-Дону)

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ОБЪЕКТИВАЦИИ ОЦЕНКИ В ЖЕНСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Выявляются и описываются языковые (лексические и синтаксические) средства экспликации оценки в женском медиадискурсе. Анализируются как эксплицитные, так и имплицитные средства оценки в женском медиадискурсе. Установлено, что оценочность высказывания является важнейшей характеристикой женской дискурсивной личности.

Ключевые слова: *категория оценки, оценочность, женская языковая личность, женская языковая картина мира, медиадискурс, медиатекст, лексико-семантические средства.*

На наш взгляд, исследование женского медиадискурса в русле антропоцентрической парадигмы без учета оценочного аспекта невозможно, т. к. такие понятия, как «оценка», «оце-

© Володина О.В., 2020

ночность» и «ценности», являются человеческими категориями. Как справедливо отмечает Н.Д. Арутюнова, оценка «задана физической и психической природой человека, его бытием и чувствованием; она задает его мышление и деятельность, его отношение к другим людям и предметам действительности, его восприятие искусства» [1, с. 5]. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения лингвистического аспекта оценки в женском медиадискурсе для установления его ценностного компонента.

Новизна исследования заключается в том, что, во-первых, изучение особенностей объективации и вербализации оценки в современном женском медиадискурсе позволило установить ценностные ориентиры женской дискурсивной личности, описать ее ценностную картину мира; во-вторых, современный русский и немецкий женский медиадискурс рассматривается впервые в лингвоаксиологическом аспекте. В ходе использования методов коммуникативно-дискурсивного, функционально-семантического и функционально-стилистического анализа языкового материала описаны лексические и синтаксические особенности репрезентации оценки в женском медиадискурсе.

Главным критерием отбора медиатекстов являлось женское авторство текста и публикация как в «женских глянцевых» журналах, так и в общественно-политических, информационных, деловых и других изданиях. Понимая вслед за В.И. Карасиком языковую личность как «обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [3, с. 46], мы представляем женскую дискурсивную языковую личность как коммуникативную модель усредненного носителя языка, находящегося в коммуникативной среде медийного дискурса. Таким образом, женские медийные тексты понимаются как женский медиадискурс, как язык женщин, который функционирует в определенной ситуации, в данном случае – в дискурсе СМИ.

Понимая оценку как «особый когнитивный акт, в результате которого устанавливается отношение субъекта к оцениваемому объекту с целью определения его значения для жизни и деятельности субъекта» [2, с. 341], рассматриваем ее в тесной связи с понятием «ценности» как одним из важнейших регуляторов поведения человека. Как отмечает Е.С. Пронина, оценка «варьируется в зависимости от ценностей, нравственных установок, взглядов, культурного пространства, то есть одно и то же явление может быть оценено как положительное или как отрицательное в зависимости от аксиологических установок, моральных норм, взглядов и культурной принадлежности автора» [4, с. 57]. Таким образом, личность в процессе соотношения предмета оценки с ценностной картиной мира совершает оценку. Оценка, объективированная языком и реализованная языковыми средствами, преобразуется в оценочность, которая является результатом взаимодействия человека с окружающей его действительностью.

Оценка в женском медиадискурсе связана теснейшим образом с воздействием на адресата и может объективироваться как эксплицитно, так и имплицитно. Женские медиатексты содержат определенную оценку описываемых фактов, событий, явлений и т. п. в соответствии с авторской позицией. Оценка может объективироваться прямо с помощью оценочной лексики или быть непрямой, скрытой. Следует отметить также, что оценочность в женских медиатекстах эмотивно-экспрессивна.

Использование оценочных сравнений и метафор в женском медиатексте способствует реализации функции эмоционального воздействия на реципиента. Рассмотрим пример из немецкой информационной ежедневной газеты Die Welt: ***Der Feminismus bleibt im Flur stehen und beschwert sich****, dass Frauen keine Türen offen stehen. Bis irgendwann eine Frau kommt,* ***über den zeternden Flurfeminismus steigt*** *und die Tür selbst aufmacht* (Ronja Larissa von Rönne. Warum mich der Feminismus anekelt, 8. April 2015). – «Феминизм будет стоять в коридоре и жаловаться, что перед женщинами не открываются двери. Пока в какой-то момент не придет женщина, не перешагнет через вопящий феминизм в коридоре и не откроет дверь» (перевод наш. – *О.В.*).

В данном примере с помощью метафорических выражений *Der Feminismus bleibt im Flur stehen und beschwert sich* (дословно: «феминизм останавливается в коридоре и жалуется») и сочетания *über den zeternden Flurfeminismus steigen* (дословно: «перешагнуть через вопящий феминизм в коридоре») журналистка Роня фон Рённе (Ronja Larissa von Rönne) выражает имплицитно оценку по отношению к феминизму и феминисткам.

Интерес для анализа представляет пример из статьи Аллы Боголеповой «Баба второй древнейшей профессии» о мании преследования в социальных сетях. *Я журналист и женщина.* ***Убойное, можно сказать, комбо,***

особенно когда открываешь социальные сети или ***популярные паблики****. Что ни* ***коммент – то про «вторую древнейшую» и «про баб».*** *Читаешь, бывает, и* ***кипишь:*** *да что же это такое, почему это я* ***«писака продажная».*** *И если так, то где мои деньги? И что это такое* ***«обабилась».*** *Особенно если про* ***мужика*** *написано. Или вот что за оскорбление* ***«бабьи мозги»?*** *Я, может, получше тебя ими соображаю! И руки зависают над клавиатурой – ну чисто салонный пианист перед тем, как* ***вдарить «Венгерку».*** *Пряди только над вспотевшим лбом не хватает, а то бы отбросить ее ввысь резким движением головы* (Газета.Ру. 2019. 8 июня).

В данном фрагменте для выражения эксплицитной отрицательной оценки журналистка употребляет стилистически окрашенные слова: *писака* (разг. презр.), *бабьи* (прост., пренебр. или фам.), *мужик* (прост.), *вдарить* (разг.-сниж.). Субъективность и экспрессивность авторской оценки объективируются с помощью жаргонизмов *комбо, паблики.* Следует отметить также использование модальных слов, глаголов, выражающих мнение: *можно сказать, может.*

С помощью эмоционально-оценочной лексики реализуется субъективное отношение автора-женщины к описываемому предмету или ситуации в медиатексте. Например: *Разумеется, не все свекрови такие, есть редкие и приятные исключения (свекровь, у которой есть своя большая семья или любимая работа, почти не опасна!). Но все-таки чаще всего – это монстры. Они могут быть* ***офигенными тетками*** *по жизни, душой компании,* ***добрейшими, умнейшими*** *и даже с чувством юмора, но только не со своей невесткой. Тут их переклинивает* (Домашний очаг. 2018. 24 июля). В данном примере автор-женщина выражает оценку с помощью суффиксов превосходной степени прилагательных *добрейшими, умнейшими,* употреблением слов разговорного стиля *офигенными тетками.*

Оценка в женском медиадискурсе реализуется с помощью разговорной лексики, жаргонной лексики и вульгаризмов. Например: *Какой бы нежелательной, неразделенной, некомфортной любовь ни была, нужно просто позволить ей быть – в той максимальной степени безумства или тоски, в которой это возможно. А как от этого не* ***сдохнуть?*** *Уберечь себя можно, если не растворяться в человеке* (Elle.ru. 2019. 6 нояб.).

Ироничность оценки женской дискурсивной личности объективируется использованием разговорно сниженной лексики, например: *Москва не хочет стареть. Тут женщины проносятся с горящими глазами, с холодными сердцами,* ***с натянутыми, как барабан, рожами...*** *Правда, тут и памятники культуры замуровывают. Освежая* (Газета.ру. 2019. 16 июля). В данном фрагменте употребление разговорного слова *рожами* в сравнительной конструкции *с натянутыми, как барабан* придает дополнительную субъективность и экспрессивность авторской оценке, которая является негативной.

Оценка в женском медиадискурсе объективируется не только лексическими средствами, но и синтаксическими. Необходимо отметить использование риторических вопросов в женском дискурсе как выражение отрицательной или положительной оценки. Риторические вопросы в женском медиатексте, являясь не только своеобразным маркером выразительности речи, но и средством репрезентации оценки события или проблемы, вовлекают массовую аудиторию в диалог. Например: *Бога ради, разве это не очевидно само по себе? Откуда эти бесконечные вопли «Я не такой, вы все врете»? Откуда взялась эта ни на чем не основанная уверенность, что любое высказанное мнение – непременно мнение о тебе лично? Чрезмерная прозрачность наших жизней, проистекающая из специфики социальных сетей? Чувство, что мы стали более уязвимы в силу большей открытости? Ощущение того, что мир не так велик, как мы думали, и, следовательно, любое высказывание адресно: не в пустоту, небось, его вываливают, люди кругом? Наверно, все вместе, и кое-что еще* (Газета.ру. 2019. 8 июня).

Многочисленные повторы в женском медиадискурсе не только выражают оценку автора, но и способствуют формированию у реципиента определенного мнения по рассматриваемой теме, оказывая сильнейшее эмоциональное воздействие на читателя. Приведем пример из статьи немецкой журналистки Лауры Каразек, опубликованной в журнале «Штерн», в которой она рассуждает о женщинах, феминистках, свободе, женственности и красоте: ***Auch eine Frau****, die sich botoxt,* ***kann*** *doch promoviert haben.* ***Auch eine Frau****, die für Gleichberechtigung kämpft,* ***kann*** *leidenschaftlich blasen.* ***Auch eine Frau****, die gern in Hotpants rumläuft,* ***kann*** *Politikerin sein* (Stern. 10. Januar 2019). – «Женщина, которая делает ботокс, тоже может получить докторскую степень. Женщина, которая борется за равенство, тоже может страстно любить. Женщина, которая любит бегать в

шортах, тоже может быть политиком». В данном примере с помощью повторов словосочетания *Auch eine Frau* и модального глагола *kann* выражается положительная оценка по отношению к женщинам-нефеминисткам с подчеркнуто фемининными качествами, которые без навязанных мужских качеств способны достичь карьерного успеха.

В ходе анализа установлено, что оценка в женских медиатекстах выражается уже в заголовках газетных и журнальных статей. Рассмотрим следующий пример: ***Похорошелла и Подешевелла*** (Газета.ру. 2019. 19 дек.). В этом заголовке неодобрительную оценку «странных москвичей, которым не нравится богатая Москва» журналистка выражает с помощью употребления глаголов *похорошелла* и *подешевелла* с удвоенной буквой *л*.

Рассмотрим пример использования измененной цитации – аллюзии. Например: ***Утомленные задачами****: как управлять уставшей командой* (Forbes. 2018. 20 июня). В данном примере есть отсылка к известному фильму Никиты Михалкова «Утомленные солнцем» (1994). Автор статьи Анна Обухова с помощью данной аллюзии в заголовке статьи привлекает внимание к поставленной проблеме.

Языковая игра представляет собой важнейшее средство актуализации эмоциональности и экспрессивности и реализации оценочности в женском медиадискурсе. Рассмотрим пример из статьи Сильвии Иринг (Silvia Ihring) Eiscreme in der Hand und Birkenstocks am Fuß, посвященной моде: *Die* ***Geste*** *sollte die* ***Gäste*** *dazu auffordern, nachhaltiger zu denken, Plastik zu vermeiden, weniger Fleisch zu essen. „Danke für deine Hilfe“ lautete der Titel der Show, der als Danksagung des Planeten gemeint war.Collina Strada half: mit einer Kollektion, die komplett aus wiederverwendeten Materialien bestand* (Welt. 14. September 2019). – «Этот жест должен побудить гостей мыслить более рационально, отказаться от пластика, есть меньше мяса. “Спасибо за вашу помощь” – так звучало название шоу, которое было задумано как благодарение планеты. Коллина Страда помогла коллекцией, которая была сделана полностью из повторно используемых материалов». В данном примере языковая игра, основанная на игре слов *Geste* («жесты») и *Gäste* («гости»), является не только репрезентантом оценки, но и средством эстетического воздействия на реципиента.

Таким образом, языковая игра делает женский медиатекст более эмоционально-экспрессивным, имплицитно выражая оценку, привлекает внимание адресата к тексту. Отметим, что эмоционально-оценочным потенциалом обладает также цитирование. Прямой цитацией Г.Г. Слышкин называет «дословное воспроизведение языковой личностью части текста или всего текста в своем дискурсе в том виде, в котором этот текст (отрывок текста) сохранился в памяти цитирующего» [5, с. 51]. В качестве примера можно привести заголовок статьи Барбары Юнг в аналитическом журнале Focus: *Wann ist der Mann ein Mann?* – «Когда мужчина является мужчиной». В данном примере автор использует цитату из известного шлягера 1984 г. Герберта Грёнемайера (Herbert Grönemeyer) «Männer» («Мужчины»).

Понятие квазицитации мы трактуем как текст (или часть текста), воспроизведенный в умышленно измененном виде. Как показал анализ практического материала, цитация в качестве одной из наиболее ярких черт женских медиатекстов наблюдается в заголовках медийных статей. Например: *Только смерть разлучит нас* (Газета.ру. 2020. 5 янв.). В заголовке статьи Анастасии Мироновой цитата известной фразы из свадебного обряда. Данный прием позволил автору выразить свое отношение к российскому новогоднему телевещанию, т. е. дать отрицательную оценку современному российскому шоу-бизнесу.

Рассмотрим пример из немецкого информационно-политического журнала Stern: ***Zeig mir Deine Tasche und ich sag Dir, wer Du bist*** (Stern. 06. Juli 2019). В данном примере для выражения авторской оценки в заголовке статьи колумнистка Meike Winnemuth прибегает к измененной цитации в заголовке. Вместо выражения *Zeige mir deine Freunde, und ich sage dir, wer du bis* («Скажи, кто твой друг, и я скажу, кто ты») используется выражение *Zeig mir Deine Tasche und ich sag Dir, wer Du bist* («Покажи мне свою сумку, и я скажу, кто ты»). По содержимому женской сумки можно идентифицировать личность, ее пристрастия, возраст, национальность и т. д.

Рассмотрим пример цитирования, построенный на аллюзии: *Потому что поеденная молью наша эстрада кочует туда-сюда, опровергая утверждение Гераклита о том, что* ***в одну реку нельзя войти дважды****. В России, друзья мои, благодаря руководству телеканалов основного мультиплекса, в эту реку можно войти и дважды, и трижды!* (Газета.ру. 2020. 5 янв.). Аллюзивное цитирование – один из ярких приемом в женском медиатексте для при-

влечения внимания адресата. В данном случае цитата выполняет эмоционально-оценочную и информативную функции.

Как показал проведенный анализ, основные языковые средства объективации оценки в женском медиадискурсе – это метафоры, сравнения, модальные слова, глаголы, эмоционально-оценочные лексические единицы, повторяющиеся синтаксические конструкции. Следует также отметить такие приемы выражения авторской оценки в медиатексте, как цитата и языковая игра. Имплицитная оценка женской дискурсивной личности выражается в первую очередь метафорой и языковой игрой.

Оценочность в женском медиатеатексте играет важнейшую роль при отборе тематики и проблемы, т. е. оценка участвует в формировании ценностной картины мира и концептосферы женского медиатекста. Значимость для теории языка заключается в изучении способов языковой репрезентации эксплицитной и имплицитной оценки в женском медиадискурсе с позиций прагмалингвистики.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Аксиология в механизмах жизни и языка // Проблемы структурной лингвистики. М.: Наука, 1982. С. 5–23.

2. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988.

3. Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: Наука, 1992.

4. Пронина Е.С. Языковые средства формирования образа женщины-политика в англоязычной прессе: дис. ... канд. филол. наук. М., 2015.

5. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Academia, 2002.

* * *

1. Arutyunova N.D. Aksiologiya v mekhanizmah zhizni i yazyka // Problemy strukturnoj lingvistiki. M.: Nauka, 1982. S. 5–23.

2. Arutyunova N.D. Tipy yazykovyh znachenij: Ocenka. Sobytie. Fakt. M.: Nauka, 1988.

3. Karasik V.I. Yazyk social'nogo statusa. M.: Nauka, 1992.

4. Pronina E.S. Yazykovye sredstva formirovaniya obraza zhenshchiny-politika v angloyazychnoj presse: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2015.

5. Slyshkin G.G. Ot teksta k simvolu: lingvokul'turnye koncepty precedentnyh tekstov v soznanii i diskurse. M.: Academia, 2002.

Language means of evaluation objectification in women mediadiscourse

There are revealed and described the language (lexical and syntactical) means of the evaluation's explication in the women mediadiscourse. The article analyzes both the explicit and implicit means of evaluation in the women discourse. It is stated that the evaluation of the utterance is the important characteristics of the women discursive personality.

Key words: *evaluation category, evaluation, women language personality, women language world picture, mediadiscourse, mediatext, lexical and semantic means.*

(Статья поступила в редакцию 22.01.2020)

М.В. КОВАЛЬКОВА
(Смоленск)

АННОТАЦИЯ К НАУЧНОЙ СТАТЬЕ КАК МАЛОФОРМАТНЫЙ ЖАНР АНГЛОЯЗЫЧНОГО НАУЧНОГО МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА

Анализируется жанр аннотации к англоязычной научной медицинской статье, выявляются функции и цели общения в аннотации. Определяются статус жанра аннотации и характеристики коммуникантов, показана вариативность трактования ключевых характеристик аннотации. Доказывается, что обращение к тексту научной медицинской статьи напрямую зависит от успешности / неуспешности коммуникации в рассматриваемом жанре.

Ключевые слова: *жанр, аннотация, медицинский дискурс, коммуниканты, когнитивно-аналитическая функция.*

Ни одна современная научная статья не обходится без аннотации, которая оказывает когнитивное воздействие на процесс интерпретации читателем следующего за ней текста статьи. Ц е л ь ю исследования является анализ жанровых и коммуникативных особенностей аннотации к англоязычной научной медицинской статье. Цели исследования обусловлены

© Ковалькова М.В., 2020

профессиональной спецификой общения, состоящей в выполнении серии коммуникативных актов, включающих когнитивные действия коммуникантов как по созданию текста аннотации, так и по интерпретации полученного текста читателем аннотации.

Жанр аннотации формируется как результат взаимодействия научного и медицинского дискурсов. Главенствующим является медицинский дискурс, что подтверждается анализом характеристик коммуникантов: ученых-медиков, работников практической медицины и в целом всех лиц, находящихся в сфере ведения медицинского дискурса. Формально строгая структура оформления, а также языковые особенности, характерные для текстов научного дискурса, сохраняются.

Предлагаемая коммуникативно-семантическая модель исследования жанра (жанр → коммуниканты → цели → статус → лингвистические средства → общение) предполагает рассмотрение роли и когнитивных намерений коммуникантов, участвующих в общении, их глобальных и тактических целей для осуществления успешной коммуникации.

Вступая в смысловые отношения с текстом, интерпретируемым аннотацией, последняя выполняет эстетическую, эйдологическую (идейно-тематическую), синтезирующую, оценочную и коммуникативную функции. Чтобы рассмотреть функции, выполняемые аннотацией в современной научном стиле, обратимся к понятию функции: «...функция как математическое понятие есть зависимость одних переменных величин от других» [2, с. 159]. С точки зрения авторов статьи, функция аннотации есть зависимость информации, передаваемой аннотацией, от информации, содержащейся в последующем тексте статьи.

Аннотации выполняют в основном когнитивно-аналитическую функцию за счет представленности эйдологической, оценочной, систематизирующей и коммуникативной функций. Коммуникативная функция через стратегии и тактики позволяет информировать максимально широкий круг читателей и воздействовать на их сознание с целью прочтения последующего текста статьи.

Для аннотации к научной медицинской статье характерен ряд особенностей: предельная сжатость текста, интердискурсивность (сочетание научного и медицинского дискурсов), личностная ориентация (представление собственного научного опыта адресанта), характер предъявления (непосредственный или опосредованный, письменный, заочный, монологический), предельно строгий порядок составляющих конституентов. Конституирующими признаками аннотации также являются ее монологичность, интертекстуальность, эстетическая и эйдологическая функции.

Проведенный нами анализ массива аннотаций к англоязычным научным медицинским статьям, размещенным в аутентичных сетевых научных журналах The Journal of clinical endocrinology and metabolism, Diabetes, Diabetologia, European Diabetes Nursing и др., предоставляемым сетевыми ресурсами American Physiological Society, ResearchGate, US National Library of Medicine National Institutes of Health, показал, что основными составляющими конституентами аннотации являются текст (Abstract) и ключевые слова (Keywords). Рассмотрение ключевых позиций аннотации как отдельного жанра научного медицинского дискурса позволяет включить заголовок (Headline) статьи, характеризуемой аннотацией, в композиционную структуру аннотации. Таким образом, заголовок служит неким универсальным конституентом как научной медицинской статьи, так и аннотации как отдельного жанра, предваряющего сам текст статьи.

Следуя классификации И.В. Арнольд, мы относим заголовок и ключевые слова к сильным позициям аннотации. В процессе чтения самой статьи читатель выделит те тематические блоки, которые были вкратце указаны в аннотации, поэтому аннотация выполняет эйдологическую функцию. Тем не менее именно заголовок имеет решающее значение при принятии решения об обращении к аннотации, т. к. в нем выражаются тема исследования, основные категории, некоторые данные о ходе и продолжительности исследования или о полученных результатах: *Intermittent hypoglycemia impairs glucose counterregulation* [10] («Повторяющиеся случаи гипогликемии нарушают контррегуляцию уровня глюкозы») (здесь и далее перевод наш. – *М.К.*); *Microvascular disease in type 1 diabetes alters brain activation: a functional magnetic resonance imaging study* [Ibid.] («Микрососудистые заболевания при диабете 1-го типа изменяют активацию мозга: данные исследования функциональной магнитно-резонансной томографии»); *Regional Brain Activation during Hypoglycemia in Type 1 Diabetes* [Ibid.] («Локальная активация отдела мозга при гипогликемии при диабете 1-го типа»).

Объем аннотации вариабелен (составляет 150–200 слов) и определяется требованием коллективного адресанта, а именно редакционной коллегии журнала или иного ресурса,

размещающего научные статьи и аннотации к ним. Таким образом, мы относим аннотацию к научной медицинской статье к малым жанрам, в то время как книжная аннотация, газетное сообщение, например, демонстрируют противоположную тенденцию – ориентацию на относительно большой объем и более сложную структуру.

Используемая нами модель анализа вербального акта предполагает оценку речевого произведения по следующим элементам: адресат и адресант как коммуниканты, обстоятельства общения, коммуникативные замыслы, коммуникативные процессы и коммуникативный текст, коммуникативная насыщенность текста [4, с. 2; 6, с. 140].

Из корпуса различных по своему статусу коммуникантов аннотации в общении принимают непосредственное участие массовый (профессиональное сообщество), коллективный (коллектив авторов) или индивидуальный адресанты, предъявляющие информацию в письменном виде, непосредственно или опосредованно, монологично. Важную роль для достижения успешной коммуникации играет то обстоятельство, что все коммуниканты должны быть профессионально компетентны в области медицины, без данного обстоятельства общение не состоится. Владение едиными профессиональными компетенциями, а также использование единых языковых средств делают возможным общение в рамках модели «специалист – специалист», представленной в аннотации.

Текст аннотации отражает главную идею, главные мысли текста статьи. Адресант организует общение по правилам, определенным интердискурсивностью этого жанра. Стилевая строгость, отсутствие гибкости в оформлении и подборе языковых и грамматических средств отражают принадлежность аннотации к научному дискурсу. Использование лексических средств (терминов и фразеологических сочетаний), напротив, относит аннотацию к медицинскому дискурсу.

Адресат для достижения глобальной и тактических целей общения обязательно должен обладать профессиональными компетенциями. Именно профессиональная заинтересованность в получении, разъяснении, подтверждении профессиональных знаний движет адресатом при обращении к описываемому нами жанру. С точки зрения авторов, с позиции адресата обращение к аннотации есть когнитивно-мыслительный процесс понимания содержания статьи вне чтения самой статьи.

Роль адресанта малоинформативна, но активна, поскольку, не имея определенной интенции, он не прибегнет к данному жанру. Однако дальнейшая коммуникация с переходом в последующий жанр научной медицинской статьи полностью зависит от адресата, от его заинтересованности в получении более обширных сведений. Неуспешное общение возможно также в случае несоответствия уровней компетенции обоих коммуникантов или в случае неоправданных ожиданий (замыслов) адресата в отношении информации, представляемой в тексте аннотации.

Число коммуникантов – как адресантов, так и адресатов – не имеет нижних или верхних пределов ввиду того, что аннотация может представлять мнение как отдельного ученого, так и группы авторов и предъявляется для неограниченного круга профессионалов. Приведенные примеры иллюстрируют различия в количестве авторов.

• Один автор:

Cryer P.E.

Hypoglycemia: the limiting factor in the glycemic management of type I and type II diabetes [10] («Гипогликемия: ограничивающий фактор в гликемическом лечении диабета 1-го и 2-го типа»).

• Два автора:

Tomas C. Walker, DNP, APRN and Carolyn B. Yucha, RN, PhD, FAAN

Continuous Glucose Monitors: Use of Waveform Versus Glycemic Values in the Improvements of Glucose Control, Quality of Life, and Fear of Hypoglycemia [Ibid.] («Непрерывное наблюдение за уровнем глюкозы: отслеживание колебаний для улучшения контроля, качества жизни и осведомленности о гипогликемии»).

• Коллектив авторов:

W.-F. Ng; A. J. Stangroom; A. Davidson; K. Wilton; S. Mitchell; J. L. Newton

Primary Sjögrens syndrome is associated with impaired autonomic response to orthostatic and sympathetic failure [Ibid.] («Первичный синдром Шегрена связан с нарушением вегетативной реакции на ортостатическую и симпатическую недостаточность»).

Для достижения успешной коммуникации и выполнения глобальной, а также тактической целей общения адресант учитывает обстоятельства и условия общения. Обстоятельства общения вынуждают адресанта прибегнуть к малому жанру аннотации, чтобы адресат получил краткую информацию о новом способе, средстве, подходе лечения, диагностики и т. д. Аннотация выполняет оценочную функцию, проявляющуюся в том, что автор

суммирует в аннотации большой объем профессиональной информации, давая возможность читателю ее осмыслить и предвосхищая ее в статье.

Общение может происходить между коммуникантами – представителями не только одной области медицины, но и смежных областей, что указывает на интерпрофессиональную характеристику общения, однако в такой коммуникации нельзя говорить о профессиональном превосходстве одних коммуникантов над другими в случае, если оба являются специалистами в медицине и владеют в равной мере научной коммуникативной составляющей. Так, анализ массива аннотаций показал, что интердискурсивность может иметь место на стыке:

– эндокринологии и психологии – *Self-monitoring of blood glucose: psychological barriers and benefits* [9] («Самоконтроль уровня глюкозы в крови: психологические барьеры и преимущества»);

– эндокринологии и педиатрии – *Dead-in-bed-syndrome in young diabetic patients* [10] («Внезапная смерть больных диабетом юного возраста»);

– эндокринологии и нефрологии – *Autonomic cardiovascular nephropathy in Sjögrens syndrome. A controlled study* [Ibid.] («Кардиоваскулярная автономная нефропатия при синдроме Шегрена. Контролируемое исследование»);

– гастроэнтерологии и кардиологии – *Impaired cardiovascular function in primary biliary cirrhosis* [8] («Нарушение сердечно-сосудистой функции при первичном билиарном циррозе»);

– эндокринологии и гастроэнтерологии – *Impaired gastric emptying in primary Sjögrens syndrome* [10] («Нарушение опорожнения желудка при первичном синдроме Шегрена»).

Хронологические, а также пространственные характеристики общения в рамках аннотации не являются значимыми, т. к. заочное письменное общение представляется возможным в любых удобных для коммуникантов временных и пространственных параметрах. Тем не менее сфера общения как совместной деятельности предполагает рассмотрение социального института, места общения и хронологического периода общения. В малом жанре аннотации к таким характеристикам отнесем рабочее место ученого-медика во временной период современности.

Важную роль в создании текста аннотации играет замысел. Создание текста начинается с авторского задуманного плана, замысла, выполняющего роль первичного стимула к будущему речевому произведению. Замысел вырастает из намерения, т. е. некоего когнитивного желания, которое затем переходит в стадию планирования и разработки речевого оформления. Система коммуникативных замыслов представляет собой практические и коммуникативные (стратегические и тактические) цели, которые являются, по определению Б.Ю. Городецкого, «сквозными, связующими и пронизывают все другие компоненты» коммуникативного текста [4].

Тактические цели обусловлены профессиональной спецификой общения и достигаются с помощью выполнения серии коммуникативных актов в соответствии с коммуникативными целями и исходя из коммуникативных замыслов. При предъявлении жанра аннотации адресант стремится представить личную уникальную информацию, новейшие разработки, классификации, открытия в предельно сжатой форме вторично к предъявлению научной медицинской статьи.

Аннотация информирует читателя в предельно сжатой форме о содержании последующей научной медицинской статьи, причем адресант ставит задачу сообщить, о чем говорится в статье, но не предоставлять детальную информацию о ходе исследования. В замысел адресанта входит предельно краткое обозначение основных положений своего исследования, стратегия предельно сжатого изложения подаваемой информации. Следует отметить, что в таком кратком изложении адресант не создает принципиально новые знания, он лишь переосмысливает текст своей статьи. Таким образом, жанр аннотации, несомненно, вторичен с позиции адресанта.

Коммуникативным замыслом адресата является поиск необходимой ему профессионально значимой информации. При этом, обращаясь к аннотации и анализируя информацию, представленную в ней, адресат планирует возможность и необходимость продолжения коммуникации в самой статье. Таким образом, сам адресат рассматривает аннотацию как первичный жанр.

Большое количество жанров медицинского дискурса конструируется формально и обезличенно. Информация предъявляется коллективным адресантом, действующим опосредованно через индивидуального адресанта, личные интенции, цели и стратегии которого невозможно отследить или же они полностью

подчинены целям коллективного адресанта, как в жанре инструкции по применению лекарственного препарата [5], или индивидуальный / коллективный адресант предъявляет высоко индивидуализированную информацию в жанре научной медицинской статьи и вторичном жанре аннотации.

Общение в аннотации происходит на подъязыке медицины в строгом научном оформлении. Позиция коммуникантов выражается с помощью языковых средств научной и медицинской сферы и характеризуется логичностью и ясностью изложения, не допускающего множественных трактовок, точностью, нейтральностью и объективностью лексических и стилистических средств, стандартностью и официальностью изложения предъявляемой информации. В тексте аннотации широко используются:

– общенаучная лексика *(explore – исследовать, assessment – оценка, correlate – коррелировать, experimental group – экспериментальная группа, numerical values – числовые значения, pilot study – пилотное исследование);*

– медицинские термины *(orthostasis – ортостаз, dysautonomia – дизавтономия);*

– терминологические сочетания *(continuous glucose monitoring – непрерывное мониторирование уровня глюкозы, quality of life – качество жизни, primary biliary cirrhosis – первичный билиарный цирроз);*

– аббревиатуры и акронимы *(CGM – continuous glucose monitoring (непрерывное наблюдение за уровнем глюкозы), QLI – quality of life index (индекс качества жизни), FG – fear of glycemia (боязнь гликемии), VM – Valsalva manoeuvre (Манёвр Вальсальвы))*, понятные только профессионалам [8–10].

Высокая информационная насыщенность в сжатом текстовом пространстве заставляет адресанта прибегать к емким, но компактным синтаксическим конструкциям (простые распространенные предложения, сложноподчиненные предложения) и страдательному залогу для обеспечения безличного характера научной речи. Дискурсивные композиционные слова в определенном порядке *(Background – актуальность, Methods – методы, Results – результаты, Conclusions – выводы, Keywords – ключевые слова)* обеспечивают дискурсивную последовательность изложения и способствуют четкой организации текста аннотации.

В жанрах письменного медицинского дискурса, находящихся в пределах категории интердискурсивности в рамках научного дискурса, отсутствует характеристика персонализации интенции адресата, т. к. цель коммуникации, преследуемая им, не несет функциональной нагрузки.

Целью общения для адресанта является репрезентовать информацию, а целями адресата в жанре научной медицинской статьи – получить информацию о новом способе / средстве / подходе, уточнить, разъяснить данные. Аннотация же не несет полной информационной нагрузки, а лишь обозначает круг проблем, и если обозначенный круг проблем не совпадает с дальнейшим замыслом и целями адресата, то он не продолжит коммуникацию в последующем жанре научной медицинской статьи. Жанр аннотации с позиции адресата является первичным (в случае соответствия его замысла целям адресанта) или конечным (в случае несоответствия, при котором адресат предпочтет прервать коммуникацию после ознакомления с аннотацией, что определит дальнейшую коммуникацию в научной медицинской статье неуспешной).

Таким образом, англоязычная аннотация к научной медицинской статье находится на стыке научного и медицинского дискурсов, поскольку в коммуникации принимают участие представители медицинского сообщества, адресант прибегает к строгому, четко структурированному оформлению текста, присущему научному стилю, использует как общенаучную, так и узкоспециализированную медицинскую лексику. Объем англоязычной аннотации к научной медицинской статье позволяет отнести ее к малым жанрам. Основными конституентами рассматриваемого жанра являются abstract (текст статьи) и keywords (ключевые слова). Тем не менее выявлен универсальный конституент как аннотации к научной медицинской статье, так и самой научной медицинской статьи – headline (заголовок). При обращении к рассматриваемому жанру адресат определяет возможность коммуникации в следующем за аннотацией тексте статьи, т. е. успешность или неуспешность коммуникации.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста // Иностранные языки в школе. 1978. № 4. С. 23–31.

2. Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: сб. ст. / науч. ред. П.Е. Бухаркин. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999.

3. Береговская Э.М. Стилистика однофразового текста. На материале русского, французско-

го, английского и немецкого языков. М.: ЛЕНАНД, 2015.

4. Городецкий Б.Ю. Моделирование вербального общения и типология коммуникативных актов [Электронный ресурс] // Труды международного семинара Диалог ‘2003 по компьютерной лингвистике и интеллектуальным технологиям. URL: http://www.dialog-21.ru/media/2632/gorodetskij.pdf (дата обращения: 20.11.2019).

5. Ковалькова М.В. Жанровые характеристики англоязычной инструкции по применению лекарственного средства // Когнитивные исследования языка. Тамбов, 2015. Вып. 20. С. 369–375.

6. Кучинская Е.А. Жанр обозрения в англоязычном военном дискурсе // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 9: Филология, востоковедение, журналистика. 2010. Вып. 4. С. 140–148.

7. Фатеева Н.А. Контрапункт интертекстуальности, или Интертекст в мире текстов. М.: АГАР, 2000.

8. American Physiological Society [Electronic resource]. URL: https://www.physiology.org (дата обращения: 15.10.2019).

9. ResearchGate: professional network for scientists and researchers [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/ (дата обращения: 20.10.2019).

10. US National Library of Medicine National Institutes of Health [Electronic resource]. URL: www.ncbi.nlm.nih.gov (дата обращения: 20.10.2019).

* * *

1. Arnol'd I.V. Znachenie sil'noj pozicii dlya interpretacii hudozhestvennogo teksta // Inostrannye yazyki v shkole. 1978. № 4. S. 23–31.

2. Arnol'd I.V. Semantika. Stilistika. Intertekstual'nost': sb. st. / nauch. red. P.E. Buharkin. SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 1999.

3. Beregovskaya E.M. Stilistika odnofrazovogo teksta. Na materiale russkogo, francuzskogo, anglijskogo i nemeckogo yazykov. M.: LENAND, 2015.

4. Gorodeckij B.Yu. Modelirovanie verbal'nogo obshcheniya i tipologiya kommunikativnyh aktov [Elektronnyj resurs] // Trudy mezhdunarodnogo seminara Dialog ‘2003 po komp'yuternoj lingvistike i intellektual'nym tekhnologiyam. URL: http://www.dialog-21.ru/media/2632/gorodetskij.pdf (data obrashcheniya: 20.11.2019).

5. Koval'kova M.V. Zhanrovye harakteristiki angloyazychnoj instrukcii po primeneniyu lekarstvennogo sredstva // Kognitivnye issledovaniya yazyka. Tambov, 2015. Vyp. 20. S. 369–375.

6. Kuchinskaya E.A. Zhanr obozreniya v angloyazychnom voennom diskurse // Vestn. S.-Peterb. un-ta. Ser. 9: Filologiya, vostokovedenie, zhurnalistika. 2010. Vyp. 4. S. 140–148.

7. Fateeva N.A. Kontrapunkt intertekstual'nosti, ili Intertekst v mire tekstov. M.: AGAR, 2000.

Annotation to scientific articles as the miniature genre of the English scientific medical discourse

The article deals with the analysis of the genre of annotation to the English scientific medical article. There are revealed the functions and purposes of communication in annotation. The author defines the status of the annotation genre and the characteristics of the communicators. There is demonstrated the variation of the interpretation of the key characteristics of annotation. There is proved that the appeal to the text of the scientific medical article depends on the successful and unsuccessful communication in the genre.

Key words: *genre, annotation, medical discourse, communicator, cognitive and analytical function.*

(Статья поступила в редакцию 21.01.2020)

Д.Д. ХАЙРУЛЛИНА, Л.В. БАЗАРОВА, Д.А. САЛИМЗАНОВА, Ю.В. РЫСЕВА (Набережные Челны)

К ВОПРОСУ О МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ СООТВЕТСТВИЯХ (на материале английского и татарского языков)

Кратко описываются основные тенденции развития теории межъязыковых лексических соответствий, анализируются понятия «полное соответствие», «частичное соответствие» и «безэквивалентность». В качестве примеров описания рассматриваются лексические единицы английского и татарского языков, относящиеся к семантическому полю «Вода».

Ключевые слова: *межъязыковое соответствие, полное соответствие, частичное соответствие, безэквивалентная лексика, английский, татарский.*

Понятие межъязыкового соответствия является объектом сопоставительных лингвистических исследований уже на протяжении долгого времени и не теряет своей актуальности в изучении иностранных языков, научной и переводческой практике. Межъязыковые со-

© Хайруллина Д.Д., Базарова Л.В., Салимзанова Д.А., Рысева Ю.В., 2020

ответствия, по определению И.А. Стернина, – это единицы разных языков, имеющие сходство в семном составе, которые могут быть использованы как для взаимного перевода, так и для перевода лишь в некоторых специальных контекстах [14, с. 34].

Классификация типов межъязыковых лексических соответствий была введена Я.И. Рецкером [12] и получила дальнейшее развитие в трудах зарубежных и отечественных ученых Й.Л. Вайсгербера [2], Е.М. Верещагина [3], В.Г. Костомарова [3], Л.С. Бархударова [1], А.Д. Швейцера [18], Л.К. Латышева [8], С. Влахова [4] и др. Компаративное изучение межъязыковых лексических соответствий сегодня ведется в сопоставлении не только с близкородственными [5; 16], но и с генетически отдаленными языками [6; 9; 11; 13].

Я.И. Рецкер выделяет три типа соответствий лексических единиц двух языков: эквиваленты, аналоги (или вариантные соответствия) и адекватные замены [12]. А.Д. Швейцер справедливо замечает, что третий тип не имеет ничего общего с понятием «лексический эквивалент», а относится к технике переводческого процесса с точки зрения межъязыковых соответствий [18].

В нашей работе мы остановимся на трех видах межъязыковых лексических соответствий: полном соответствии, частичном соответствии и отсутствии соответствия (т. е. безэквивалентности). В рамках настоящей статьи в качестве примеров описания мы рассматриваем лексические единицы английского и татарского языков, относящиеся к семантическому полю «Вода», структура и состав которого были описаны ранее в работах Д.Д. Хайруллиной [20]. При анализе лексического материала на предмет выявления их значений используются лексикографические источники: Longman Dictionary of Contemporary English [21], Oxford Advanced Learner's Dictionary [22], ABBYY Lingvo Live [19], «Англо-русский словарь безэквивалентной лексики» А.А. Махониной и М.А. Стерниной [10], «Толковый словарь татарского языка» под редакцией Ф.А. Ганиева [15] и др.

К полным соответствиям лексем английского и татарского языков могут относиться, например, имена собственные, имеющие постоянные соответствия в другом языке (это могут быть личные имена людей и географические названия, входящие в словарный состав обоих языков; этнонимы, космонимы и т. д.); научные и технические термины; календарная лексика; числительные, местоимения и т. д. Однако и здесь в силу полисемии далеко не все слова имеют полное лексическое соответствие в другом языке. Полное соответствие – это соответствие «один к одному»: оно всегда однозначно, не зависит от контекста, и это скорее «идеальный случай» как для изучающих язык, так и для переводчиков, научных исследователей, лексикографов и т. д.

Неполным, или частичным, межъязыковым лексическим соответствиям свойственны несовпадения разного информационного характера: семантического или смыслового, эмоционально-экспрессивного, стилистического, фонового и т. д. Эти соответствия непоследовательные, нечеткие и контекстуальные. Так, при поверхностном рассмотрении обозначающих универсальные понятия слов, таких как, например, *вода, море, дождь, снег* и т. д., может показаться, что семантической разницы между лексическими эквивалентами в двух языках нет и что здесь наблюдается случай полного соответствия. Однако более детальное изучение их дефиниций может показывать, что не совпадают объемы понятий, выражаемых соотносимыми лексическими единицами.

Здесь приходится говорить о явлениях включения и пересечения [6]. Включением будет называться такое отношение между лексическими единицами двух разных языков, когда значение слова в одном языке шире, чем круг значений соответствующего ему слова в другом языке. Так, английское *sea* «море» по кругу значений шире татарского *диңгез* «море», т. к. в толковании лексемы *sea* «море» можно заметить ее тождественность со словом *ocean* «океан» [17, с. 115]. В литературном языке *sea* «море» определяется через *ocean* «океан», и наоборот. В словаре нашей выборки указывается, что лексема *sea* употребляется преимущественно в британском английском, *ocean* – в американском [22, p. 1150], однако в географических названиях выбор лексем является строго фиксированным: англ. *the Mediterranean Sea* «Средиземное море», *the Atlantic Ocean* «Атлантический океан» и др.

Не полностью совпадают объемы понятий, выражаемых соотносимыми лексическими единицами *rain* «дождь» в английском и *яңгыр* «дождь» в татарском языке. Помимо общих значений «атмосферные осадки, выпадающие из облаков в виде капель воды» и «большое количество падающих или летящих предметов», английское слово в форме мно-

жественного числа *rains* «дожди» обозначает также «сезон дождей»: англ. *wait for the rains to come* «ожидать сезон дождей» [22, p. 1044].

Татарскому слову *буран* «метель», «вьюга» соответствует *blizzard* «метель», однако они представляют собой только частичные эквиваленты, т. к. семантика татарского слова включает также переносное значение «крупный скандал»: тат. *буран чыгару* «поднять шум» [19], что не отмечено ни в одном из рассматриваемых словарей английского языка.

Другое распространенное явление – отношение пересечения, когда оба слова – в исходящем языке и переводящем языке – имеют как совпадающие, так и расходящиеся значения. Например, английское слово *water* «вода» и татарское *су* «вода» имеют следующие общие значения: «жидкость без цвета, запаха и вкуса, образующая осадки, озера, реки и моря, используемая для питья, мытья и т. д.»; «напиток (безалкогольный)», «раствор», «физиологическая жидкость (слезы, пот, слюна)», «жидкость, собирающаяся в каком-либо органе как последствие болезни» (мед.), а также во множественном числе «водная масса», «часть морского пространства», «целебные минеральные источники», однако, кроме того, каждое из них имеет значения, которые отсутствуют у другого. Английское *water* «вода» имеет следующие значения: «поверхность реки, озера, моря», «состояние и уровень воды», «водоснабжение», перен. «качество драгоценного камня», мн. ч. «околоплодная жидкость» [22, p. 1021; 21, p. 1480]. Татарское *су* «вода» также обозначает «влага, сырость», «выжим, сок, сыворотка», «настой» [15, с. 675].

Немного другой характер носят примеры частичной эквивалентности, обусловленные разной семантической дифференцированностью слов в одном языке сравнительно с другим, когда определенному слову какого-либо языка, выражающему более широкое (нерасчлененное) понятие, соответствуют в другом языке два или более слов, обозначающих более узкий, дифференцированный класс денотатов. Приведем пример подобного рода относительной недифференцированности английской лексики относительно татарского языка: англ. *lightning* «молния» – тат. *яшен* «молния», *аҗаган, елдырым, елдырым камчысы* «зарница». И наоборот, семантически недифференцированными сравнительно с английскими становятся следующие татарские слова: тат. *яр* «берег» – англ. *shore* «берег моря, океана», *bank* «берег реки, пруда, канала, озера»; тат. *йөзү* «плавать» – англ. *swim* «плыть» (о перемещении одушевленного живого существа в воде), *sail* «плыть» (о перемещении корабля по воде), *float* «плавать» (о пассивном нахождении объекта (реже субъекта) на поверхности воды); тат. *канал* «канал» – англ. *channel* «канал» (чаще природный), *canal* «канал» (всегда искусственный); тат. *бату* «тонуть» – англ. *sink* «тонуть» (о неодушевленном предмете), *drown* «утонуть» (о живом существе).

В последнее время особо остро стоит вопрос о разграничении явлений семантической недифференцированности и многозначности слов: многозначные слова не имеют эквивалентов, их могут иметь отдельные значения этих слов. Например, татарскому *боз* «град», «лед» соответствуют в его разных значениях *hail* «град» и *ice* «лед» в английском языке. Дифференциация значений в тексте может происходить через обстоятельственные конкретизаторы и предикативные слова: тат. *боз яву*, *боз сугу* «градобитие», *боз кузгалу*, *боз китү* «ледолом» и т. д. В более ранних татарских словарях зафиксированы отдельные обозначения для этих понятий *күрүн* «лед» и *яуган боз* «град», но сегодня они практически вышли из активного употребления.

Третьим возможным типом межъязыковых лексических соответствий является безэквивалентность. Речь идет о лексике, которая в узком смысле является синонимом слова «реалии» [12, с. 11], а в широком аспекте включает слова, отражающие специфику национальной культуры, «план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными понятиями» [3, с. 42]. Таким образом, под безэквивалентной лексикой подразумеваются лексические единицы исходного языка, не имеющие регулярных словарных соответствий в переводящем языке [1, с. 94; 7, с. 246].

Л.С. Бархударов к ним относит следующие категории.

1. Имена собственные – малоизвестные или вообще неизвестные носителям другого языка [1, с. 95]. Мы разделяем мнение ученого о том, что само понятие «малоизвестный» является относительным и нестрогим, и одна и та же лексическая единица может перейти из ряда безэквивалентной лексики в ряд полных соответствий, и наоборот.

2. Слова-реалии – слова, обозначающие предметы, понятия и ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке [Там же]. Так, названия ландшафтных мест относятся к безэквива-

лентной лексике в том или ином языке из-за отсутствия такого предмета или явления у другого народа в силу разных природных условий проживания: англ. *freshet* «поток пресной воды, вливающийся в море», *millrace* «поток воды, приводящий в движение мельничное колесо», *creek* «небольшая река» (меньше, чем *river*, но больше, чем *brook*), *backwash* «вода, отбрасываемая винтом парохода», *saltpan* «мелкое озеро солоноватой воды», *gat* «пролив между песчаными отмелями» и др.; тат. *дәрья* «большая река», *баткак* «топкое место», *уел* «река в большой долине» и др.

Непросто передать на другой язык и названия сказочного или мифического персонажа, т. к. каждый народ по-своему осмысляет изображение сказки и имеет свой неповторимый образ сказочного героя: англ. *mermaid* «русалка», *water fairy* «водная фейри»; тат. *су анасы, су иясе* «водяная» и др.

Религиозной лексике каждого из языков также присуща национальная специфика, и она требует определенного пояснения: например, в татарском языке слова *комган* «кувшин с носиком и ручкой для умывания и религиозных омовений», *тәһәрәт* «ритуальное омовение перед совершением намаза», *ураза* «мусульманский пост без приема пищи и воды от восхода до заката солнца» показывают принадлежность татарского народа к исламу и являются неизвестными и непонятными для носителей других религий.

Иногда семантика слов, обозначающих повсеместно распространенные явления, заключает в себе национально-культурные семантические доли, в частности топонимы, связанные с историей и культурой народа – носителя языка и требующие толкования для носителя переводного языка: например, англ. *Darling Shower* «пыльная буря с несколькими каплями дождя, вызванная циклонными ветрами реки Дарлинг в Австралии»; тат. *Зәм-зәм суы* «священная вода из источника Замзам в Мекке».

Наименования явлений природы также могут относиться к словам-реалиям: англ. *Scotch mist* «густой туман с дождем, который распространен в Шотландии», тат. *ләйсән*, *ләйсән яңгыры* «первый весенний мелкий дождь» не находят однословных эквивалентов в переводных словарях. Интересно отметить, что английский язык особенно богат на обозначения разновидностей атмосферных осадков. И такие существительные, как *rainstorm*, *downpour*, *cloudburst* «ливень, проливной дождь», *thunderstorm* «гроза», *thundershower* «ливень с грозой», *drizzle, mizzle* «мелкий, моросящий дождь», *sleet* «дождь со снегом, мокрый снег», *scud* «кратковременный сильный ливень или снегопад», *powder* «пороша», *graupel* «снежная крупа», являются безэквивалентными относительно татарского языка. Но при этом нельзя утверждать, что татарский язык не в состоянии выразить дифференциацию значений между данными понятиями, что может передаваться аналитическим путем, т. е. при помощи атрибутивных словосочетаний («прил. или прич. + базовая лексема»). Например, *чиләклән койган яңгыр, коеп яуган яңгыр, койма яңгыр* «ливень», *яшенле яңгыр* «гроза», *вак яңгыр*, *пыскак яңгыр*, *сибәлән ява торган яңгыр* «моросящий дождь», *карлы яңгыр* «дождь со снегом», *ябалак кар, тәңкә кар* «снег хлопьями», *кырпак кар* «пороша, первый снег», *бозлы кар* «ледяной снег» и др.

3. Случайные лакуны – слова, у которых нет соответствий в лексическом составе другого языка по неизвестным причинам [1, с. 95]. Например, для обозначения маленькой частицы жидкости в обоих языках используется лексема «капля» – *drop / тамчы*, однако в английском языке присутствует также единица *sprinkle* «брызганье, несколько капель», не имеющая однословного обозначения в татарском языке.

Звукоподражательные слова также являются лакунарными в переводящем языке или представляются в словарях описательно. Приведем примеры звуков живой и неживой природы: англ. *pelt* «звук дождя или града», *plop* «звук падения в воду без всплеска», *splat* «звук всплеска или шлепка»; тат. *шыбыр-шыбыр* «звук дождя», *былт-былт* «звук течения жидких веществ», *челтер-челтер*, *чылтыр-чылтыр*, *гөлдер-гөлдер* «журчание родниковой воды, ручья», *шыгыр-шыгыр* «скрип снега» и т. д.

Выявление и изучение типов межъязыковых лексических соответствий остается ключевым вопросом в лингвистической практике. Особенно актуальной является эта проблема в сопоставительных исследованиях неродственных, разноструктурных языков, таких как английский и татарский. Рассматривая даже просто отношения между отдельными, изолированными словарными единицами этих двух языков, можно обнаружить достаточно сложную картину, представляющую практический интерес применительно к лексикографии, преподаванию иностранных языков и практике перевода. Из общего числа рассмотренных примеров лексических единиц

английского и татарского языков, относящихся к семантическому полю «Вода», наибольшая часть приходится на долю частичных соответствий. К данной группе относятся соответствия, связанные отношениями включения (объем англоязычного слова превышает объем татароязычного, и наоборот), и соответствия с частичным пересечением объемов понятий. Однозначность соответствий не наблюдается в силу полисемии, в объеме выражаемого понятия лексем, в наличии различного рода безэквивалентной лексики и лакун в английском и татарском языках, порождение которых вызвано, как правило, географическими условиями жизни и быта народа, культурным наследием, чертами национального характера, обычаями, традициями и т. д.

Список литературы

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (вопросы общей и частной теории перевода). М.: Междунар. отношения, 1975.
2. Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа. М.: Изд-во МГУ, 1993.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1990.
4. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Междунар. отношения, 2009.
5. Замалетдинова Г.Ф. Реалии как отражение самобытности татар // Филология и культура. 2014. № 4(38). С. 101–105.
6. Кадырова Ш.К. О типах межъязыковых лексических соответствий (на материале английского, русского и кыргызского языков) // Образование и наука в России и за рубежом. 2018. № 1(36). С. 95–104.
7. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк., 1990.
8. Латышев Л.К. Курс перевода. Эквивалентность перевода и способы ее достижения. М.: Междунар. отношения, 1981.
9. Лукина Л.В. Изучение лексических межъязыковых соответствий на материале русского и английского языков // Науч. вестн. Воронеж. гос. арх.-строит. ун-та. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. Вып. 4(18). С. 42–46.
10. Махонина А.А., Стернина М.А. Англо-русский словарь безэквивалентной лексики. Существительное. Воронеж: Истоки, 2005.
11. Нуртдинова Г.М. Татарские реалии на фоне английских эквивалентов (на примере татарских народных сказок) // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2014. № 16(345). С. 102–107.
12. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М.: Р. Валент, 2007.
13. Салимова Р.И. Безэквивалентная лексика Севера как один из способов заимствований в английский язык // Сев.-вост. науч. журн. 2007. № 1. С. 7–10.
14. Стернин И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.
15. Татар теленең аңлатмалы сүзлеге. Өч томда. Казан: Татар. кит. нәшр., 1981. Т. 3.
16. Тюркан Е.А. Некоторые проблемы перевода национально-культурной лексики (на примере перевода названий национально-культурных реалий саамского языка) // Национально-культурные реалии саамской культуры: переводческий аспект. Мурманск: Изд-во Мурм. гос. гуманит. ун-та. 2015. С. 142–150.
17. Хайруллина Д.Д., Гилязева Э.Н., Айдарова А.М. Лексико-фразеологическая репрезентация концепта «море» в английском языке // Глобальный научный потенциал. 2019. № 9(102). С. 114–117.
18. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика. М.: Воениздат, 1973.
19. ABBYY Lingvo Live [Electronic resource]. URL: https://www.lingvolive.com (дата обращения: 17.11.2019).
20. Khairullina D.D., Khuzina E.A. To the question of comparative study of lexico-semantic fields in the English and Tatar languages // Revista Publicando. 2017. Vol. 4. No 13(1). P. 386–395.
21. Longman Dictionary of Contemporary English. London: Pearson Education Limited, 1999.
22. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford: Oxford University Press, 2004.

* * *

1. Barhudarov L.S. Yazyk i perevod (voprosy obshchej i chastnoj teorii perevoda). M.: Mezhdunar. otnosheniya, 1975.
2. Vajsgerber J.L. Rodnoj yazyk i formirovanie duha. M.: Izd-vo MGU, 1993.
3. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Yazyk i kul'tura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. M.: Rus. yaz., 1990.
4. Vlahov S., Florin S. Neperevodimoe v perevode. M.: Mezhdunar. otnosheniya, 2009.
5. Zamaletdinova G.F. Realii kak otrazhenie samobytnosti tatar // Filologiya i kul'tura. 2014. № 4(38). S. 101–105.
6. Kadyrova Sh.K. O tipah mezh#yazykovyh leksicheskih sootvetstvij (na materiale anglijskogo, russkogo i kyrgyzskogo yazykov) // Obrazovanie i nauka v Rossii i za rubezhom. 2018. № 1(36). S. 95–104.
7. Komissarov V.N. Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty): ucheb. posobie dlya in-tov i fak. inostr. yaz. M.: Vyssh. shk., 1990.
8. Latyshev L.K. Kurs perevoda. Ekvivalentnost' perevoda i sposoby ee dostizheniya. M.: Mezhdunar. otnosheniya, 1981.

9. Lukina L.V. Izuchenie leksicheskih mezh#-yazykovyh sootvetstvij na materiale russkogo i anglijskogo yazykov // Nauch. vestn. Voronezh. gos. arh.-stroit. un-ta. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2015. Vyp. 4(18). S. 42–46.

10. Mahonina A.A., Sternina M.A. Anglo-russkij slovar' bezekvivalentnoj leksiki. Sushchestvitel'noe. Voronezh: Istoki, 2005.

11. Nurtdinova G.M. Tatarskie realii na fone anglijskih ekvivalentov (na primere tatarskih narodnyh skazok) // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. 2014. № 16(345). S. 102–107.

12. Recker Ya.I. Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika. M.: R. Valent, 2007.

13. Salimova R.I. Bezekivalentnaya leksika Severa kak odin iz sposobov zaimstvovanij v anglijskij yazyk // Sev.-vost. nauch. zhurn. 2007. № 1. S. 7–10.

14. Sternin I.A. Kontrastivnaya lingvistika. Problemy teorii i metodiki issledovaniya. M.: AST: Vostok-Zapad, 2007.

15. Tatar teleneң aңlatmaly sүzlege. Өch tomda. Kazan: Tatar. kit. nəshr., 1981. T. 3.

16. Tyurkan E.A. Nekotorye problemy perevoda nacional'no-kul'turnoj leksiki (na primere perevoda nazvanij nacional'no-kul'turnyh realij saamskogo yazyka) // Nacional'no-kul'turnye realii saamskoj kul'tury: perevodcheskij aspekt. Murmansk: Izd-vo Murm. gos. gumanit. un-ta. 2015. S. 142–150.

17. Hajrullina D.D., Gilyazeva E.N., Ajdarova A.M. Leksiko-frazeologicheskaya reprezentaciya koncepta «more» v anglijskom yazyke // Global'nyj nauchnyj potencial. 2019. № 9(102). C. 114–117.

18. Shvejcer A.D. Perevod i lingvistika. M.: Voenizdat, 1973.

Considering the issue of the interlinguistic lexical correspondences (based on the English and Tatar languages)

The article deals with the description of the basic tendencies of the development of the theory of the interlinguistic lexical correspondences. There are analyzed the concepts "full correspondence", "partial correspondence" and "non-equivalence". There are considered the lexical units of the English and Tatar languages relating to the semantic field "Water" as the examples of the description.

Key words: *interlinguistic correspondence, full correspondence, partial correspondence, non-equivalent vocabulary, English, Tatar.*

(Статья поступила в редакцию 14.01.2020)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Л.Н. АВДОНИНА, Т.А. ГОРДЕЕВА
(Пенза)

ОБРАЗ РОССИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВ СТИХОТВОРЕНИЯ А. БЛОКА «РЕКА РАСКИНУЛАСЬ. ТЕЧЕТ, ГРУСТИТ ЛЕНИВО…» (цикл «На поле Куликовом»)

Исследуется с помощью семантико-стилистического и лингвопоэтического анализа художественное содержание цикла А. Блока «На поле Куликовом», описывается процесс создания образа России. Особенность поэтики А. Блока – двойственность. Образ России развертывается на основе повторов и параллелей. Блоковское понимание истории России отразилось в символическом восприятии важного исторического события.

Ключевые слова: *А. Блок, цикл «На поле Куликовом», образ России, двойственность, лингвопоэтический анализ, символическое значение.*

Общая характеристика цикла «На поле Куликовом» А. Блока. Развитие художественного самосознания А. Блока связано с появлением в его творчестве важной темы, определившей дальнейший путь поэта и ставшей основой его мировосприятия: темы Родины. В начале 1908 г. в лирике и публицистике, письмах и дневниковых записях поэта появились размышления, связанные с общественно-нравственной обстановкой, сложившейся в России. Лирическое чувство родины пробуждало в душе А. Блока огромную любовь к бескрайним просторам России и обжигало тревогой за ее особую судьбу.

Летом 1908 г. поэт одиноко жил в подмосковном Шахматово (жена Любовь Дмитриевна находилась на гастролях). В тоске и тревоге он бродил по окрестностям и много размышлял об отечественной истории – так рождались стихи. «7 июня было написано первое из пяти стихотворений, составляющих цикл "На поле Куликовом", на следующий день – второе, через неделю – третье» [6, с. 365]. Через месяц, в июле, появилось четвертое стихотворение, а 23 декабря 1908 г. А. Блок завершил работу над пятым, итоговым стихотворением

© Авдонина Л.Н., Гордеева Т.А., 2020

цикла. Важно, что 9 декабря 1908 г. поэт писал К.С. Станиславскому о новой, «живой, реальной» теме своего творчества – теме России, утверждая: «Этой теме я сознательно и бесповоротно посвящаю жизнь. Все ярче сознаю, что это – первейший, вопрос, самый жизненный, самый реальный …» [1, с. 317].

Впервые цикл из пяти стихотворений «На поле Куликовом» был напечатан в июле 1909 г. в 10-м выпуске альманаха «Шиповник». Критика оказалась неподготовленной к новой блоковской теме, поэтому первые отклики были неблагоприятными. По достоинству цикл оценили только Андрей Белый и С.М. Соловьев, отметив в нем «мощные и светлые звуки прежнего певца Прекрасной Дамы» [2, с. 913]. Однако литературная критика 1910-х гг. уже воспринимала цикл «На поле Куликовом» как одно из «вершинных созданий Блока-поэта». Так, Н.С. Гумилев видел в стихах «пример органического соединения исторической и любовной тем: ...нашествие татар и историю влюбленного воина русской рати». А Георгий Иванов, рецензируя сборник А. Блока 1915 г. «Стихи о России», который открывался циклом «На поле Куликовом», отмечал: «Этот цикл определяет тон всей книги – просветленную грусть и мудрую ясно-мужественную любовь поэта к России» [Там же, с. 915].

В цикле «На поле Куликовом» А. Блок обращается к историческому прошлому России – Мамаеву побоищу, которое состоялось 8 сентября 1380 г. и закончилось победой русских войск великого Московского и Владимирского князя Дмитрия Донского над татарами. Эта победа сыграла важную роль в освобождении Руси от монгольского ига.

Однако это произведение поэта не является описанием великого исторического события. А. Блок пытается осмыслить прошлое в связи с современностью, что отражает авторский комментарий: «Куликовская битва принадлежит, по убеждению автора, к символическим событиям русской истории. Таким событиям суждено возвращение. Разгадка их еще впереди» [Там же, с. 916]. Для поэта противоборство русских и татар – это «не аллегория, а историческая аналогия», «содержание и смысл грядущих битв видится ему не в борьбе между народом и интеллигенцией, а в их совместном противостоянии разрушительным началам, угрожающим культуре и духовности» [Там же, с. 913].

Цикл «На поле Куликовом» А. Блока можно условно разделить на две части: первая часть – это первые три стихотворения, вторая – четвертое и пятое стихотворения. Исследователи отмечают «двойное течение лирического сюжета» текстов цикла, «пересечение и взаимопроникновение общего и частного, явлений исторических и явлений индивидуальной жизни», поэтому «события, совершающиеся в стране поэта, совершаются и в душе поэта» [2, с. 905–906].

Лирическая тема первой части цикла обращена в далекое прошлое и передает впечатление лирического героя, который является одновременно и воином русской рати XIV в., и современником поэта. Каждое стихотворение первой части цикла «На поле Куликовом» играет определенную роль в лирическом сюжете: первое стихотворение – степной путь в ночной мгле к месту сражения, второе – в ожидании сражения с татарвою, третье – ночь на спящей Непрядве.

Во второй части цикла «На поле Куликовом» поэт передает чувства лирического героя, связанные с событиями в современной России: четвертое стихотворение – дикие страсти и будущий тихий пожар над Русью, пятое – осознание неизбежности новых мятежных дней. Неслучайно тексты второй части цикла тесно связаны с содержанием статьи А. Блока «Россия и интеллигенция» (позднейшее название «Народ и интеллигенция»), написанной в 1908 г. Противостояние татарского и русского станов в ночной тишине пред сражением на Куликовском поле, по мнению поэта, является «символическим прообразом общественной ситуации» – противостоянием народа и интеллигенции в России начала XX в. [Там же, с. 912].

Художественное своеобразие цикла «На поле Куликовом» А. Блока проявляется прежде всего в многочисленных реминисценциях из произведений конца XIV – начала XV в., посвященных Куликовской битве («Задонщина», «Сказание о Мамаевом побоище»), из «Слова о полку Игореве» и других монументов древнерусской литературы [Там же, с. 916].

Лингвопоэтический анализ стихотворения «Река раскинулась. Течет, грустит лениво…» А. Блока. Самое важное для поэта стихотворение цикла – первое («Река раскинулась. Течет, грустит лениво …»). Неслучайно А. Блок читал именно его, выступая 25 января 1915 г. в зале петроградской Городской думы [Там же, с. 917].

Композиция стихотворения – это 7 строф, которые являются художественным описанием долгого пути в ночной туманной мгле русского войска к месту битвы с татарами – на Куликовское поле. В 1-й строфе поэт описывает обычный русский пейзаж средней полосы

России: неторопливая речка с желтыми глинистыми обрывами, одинокие стога в скошенной степи:

Река раскинулась. Течет, грустит лениво
И моет берега.
Над скудной глиной желтого обрыва
В степи грустят стога [2, с. 170].

Пейзаж воспринимается символически: он одушевлен, наполнен мрачными предчувствиями и движением. А. Блок использует олицетворения *(грустит река – грустят стога)*, построенные на прямом значении глагола *грустить* («испытывать чувство грусти, печалиться» [7, т. 1, с. 353]), образность которых усиливает лексический повтор. Глаголы движения *раскинулась* в прошедшем времени и *течет*, *моет* в настоящем времени придают определенный динамизм строфе.

В 2-й и 3-й строфах двойственность лирического сюжета характеризует такой образ стихотворения, как путь:

Нам ясен долгий путь!
Наш путь – стрелой татарской древней воли
Пронзил нам грудь.

Наш путь – степной, наш путь – в тоске безбрежной –
В твоей тоске, о, Русь! [2, с. 170].

С одной стороны, это просто дорога, по которой в степи перемещается русское войско, а с другой – это движение России к истине, стезя, по которой Родина идет, по мнению поэта, к будущему. Образ *путь* приобретает в контексте символический план «несущий тяжелую душевную тревогу» благодаря прямому плану эпитетов *долгий* («продолжительный, длящийся в течение значительного времени, длительный» [7, т. 1, с. 422]), *степной* («Прил. к степи; представляющий собой степь, занятый степями. II Находящийся, расположенный в степи» [Там же, т. 4, с. 262]), а также метафорическим образам *стрелой татарской древней воли пронзил нам грудь*, *в тоске безбрежной*, усиленным лексическим повтором слова *тоска*. Мотив грусти и образы стогов, вероятно, восходят к тексту «Задонщины» [2, с. 918]. Характерно, что образ *путь* сопровождается притяжательным местоимением *наш*, которое указывает на отнесенность образа к группе современников, видимо, единомышленников поэта, и значимость этого личного местоимения в тексте подчеркивается с помощью повтора.

Образ лирического героя, ярко проявляющийся в 3-й и 4-й строфах цикла, двойственен: то он представлен как воин княжеской рати, участвующий в сражении, то как современник, оценивающий исторические события далекого прошлого. Лирический герой-воин смел и бесстрашен:

И даже мглы – ночной и зарубежной –
Я не боюсь.

Пусть ночь. Домчимся. Озарим кострами
Степную даль.
В степном дыму блеснет святое знамя
И ханской сабли сталь… [2, с. 170].

В контексте лирическое «я» *(Я не боюсь)* заменяется лирическим «мы»: *домчимся*, *озарим*. Эти глаголы совершенного вида будущего времени 3-го л. мн. ч., употребленные в значении повелительного наклонения, указывающие на завершенное, доведенное до результата действие, выражают уверенность в победе от имени всей княжеской рати. Фольклорный образ *блеснет святое знамя*, заимствованный из «Сказания о Мамаевом побоище» [Там же, с. 919], дополнен основанным на реалиях метафорическим образом *блеснет ханской сабли сталь*, усиливая убежденность русских воинов в своей несокрушимой силе, несмотря на мощное сопротивление татар.

А уже в следующих 5, 6 и 7-х строфах перед нами герои-современники (личное местоимение *нам*), хотя и здесь не все однозначно:

И вечный бой! Покой нам только снится
И нет конца! Мелькают версты, кручи…
Останови!
Идут, идут испуганные тучи,
Закат в крови!

Закат в крови! Из сердца кровь струится!
Плачь, сердце, плачь…
Покоя нет! Степная кобылица
Несется вскачь! [Там же].

Неодолимую устремленность России в будущее поэт называет *вечный бой* и описывает с помощью глаголов движения несовершенного вида настоящего времени 3-го л. мн. ч. *мелькают*, *идут* (выразительная образность второго глагола усилена лексическим повтором), которые указывают на длительное, повторяющееся и незавершенное действие. Призыв *Останови!* (повелительное наклонение глагола), обращенный к лирическому герою, звучит взволнованно (такую обеспокоенность передает разностопный ямб) и остается невыполненным, ибо его невозможно исполнить. Неотвратимость трагедий в будущем и душевное смятение от этой неотвратимости несут в себе дважды повторенное риторическое восклица-

ние *Закат в крови!* (реминисценция из «Слова о полку Игореве» [2, с. 920]) и эпитет *испуганные (тучи)*, одушевляющий образ природы. Предвидя будущие катаклизмы, лирический герой категорически утверждает: «Покоя нет!», – что является синонимичным повтором одной из строк в 5-й строфе: *Покой нам только снится.* Одновременно закат, окрашенный в яркий красный цвет, соотносится с кровавыми слезами страдающего сердца лирического героя, обозначенного метафорой: *Из сердца кровь струится!* Лексема *сердце* становится обращением, и дважды повторенное повелительное наклонение глагола несовершенного вида *плачь*, указывая на длительность и незавершенность действия, усиливает боль героя.

Самый яркий образ стихотворения А. Блока «Река раскинулась. Течет, грустит лениво…» – это образ Родины. *О, Русь моя! Жена моя!* – так во 2-й строфе текста называет поэт родную страну. Широко распространено представление о том, что в этой строке А. Блок, уподобляя Русь не матери, а жене-возлюбленной, изображает особое, страстное отношение к ней. Вместе с тем не исключено, что слово *жена* здесь заключает в себе значение, характерное для традиционно-поэтической и приподнятой речи в высоком стиле: «женщина вообще» [Там же, с. 918]. Однако в стихотворении есть синонимичная параллель Родины:

Летит, летит степная кобылица
И мнет ковыль…

Покоя нет! Степная кобылица
Несется вскачь! [Там же, с. 170].

Возлюбленную Россию поэт называет *степная кобылица*, вероятно, неслучайно используя во всех наименованиях имена существительные женского рода *(Россия – Русь – Жена – Кобылица)*, подчеркивая женский лик Родины. Образ несущейся вскачь степной кобылицы символизирует для А. Блока противоречивость русской души, с одной стороны, гордой, сильной и красивой, а с другой – неукротимой, мятежной, вероломной. В.М. Жирмунский считал, что поэт в образе Родины «подсмотрел… то буйное, хаотическое, восторженно-страстное, хмельное, что виделось одновременно в чертах Фаины или Кармен» [5, с. 301]. В то же время в «Энциклопедии знаков и символов» читаем: «Дикая лошадь, летящая в бешеном галопе с развивающейся гривой, – олицетворение грозного буйства стихий» [3, с. 210]. Следовательно, в образе *степная кобылица* в поэтике А. Блока отражена стихийность в природе и душе человека.

Изображение устремленной в будущее России в движении характерно для русской литературы. Неслучайно литературоведы, например И.Е. Усок, обнаруживают параллели образа необузданной кобылицы, одного из воплощений «татарского», «степного» начала в стихотворении, с гоголевской тройкой в финале первого тома «Мертвых душ» [2, с. 919].

Существенную роль в образе *степная кобылица* играет эпитет *степной*. Являясь ключевым словом текста, этот эпитет связывает разные образы стихотворения: *степной путь*, *степная даль*, *степной дым*. Л.Я. Гинзбург отмечает, что «смысловая вязь, в которой чередуются и скрещиваются блоковские слова-острия всех планов» в этом взаимодействии порождает «новые синтетические значения» [4, с. 294]. В ближайшем контексте прямое значение прилагательного *степной* в образе *степная даль* переосмысляется и становится символическим: «мрачный, смутный, непонятный» *(Пусть ночь. Домчимся. Озарим кострами / Степную даль)*. Другой образ *степной дым* тоже строится на символическом значении прилагательного *степной*: «призрачный, наполненный ожиданием и беспокойством» *(В степном дыму блеснет святое знамя / И ханской сабли сталь…)*. Образ *степной дым* связан с образом огня, который символизирует «как живительную, так и губительную божественную энергию, как созидательные (тепло и энергию), так и разрушительные силы природы (всепожирающее пламя пожаров)» [3, с. 77].

Заключение и выводы. Итак, размышляя о Куликовской битве, состоявшейся в 1380 г. между русскими и татарами и определившей будущее Руси, А. Блок обращается к одной из основных тем своего творчества – теме России, ее настоящего и, главное, будущего. В событиях общественной жизни поэт видит борьбу двух противоположных начал – «русского» и «татарского», убежден в повторяемости ситуаций и их трагичности.

Блоковское понимание истории России отразилось в символическом восприятии важного исторического события XIV в. в цикле «На поле Куликовом». Проведенный лингвопоэтический анализ самого значительного стихотворения цикла «Река раскинулась. Течет, грустит лениво…» позволяет увидеть процесс развертывания ведущего символического образа в поэтике А. Блока – образа Родины. Установленные повторы и скрытые параллели участвуют в развитии единой темы, связывают образ Родины с другими образами творчества поэта, придавая ему открытость и одновременно устойчивость.

Список литературы

1. Блок А.А. О литературе / вступ. ст. Д.Е. Максимова; сост. и прим. Т.Н. Бедняковой. М., 1980.
2. Блок А.А. Полное собрание сочинений и писем в двадцати томах. Стихотворения. Книга третья (1907–1916) / гл. ред. А.Л. Гришунин; отв. ред. тома Ю.К. Герасимов. М., 1997. Т. 3.
3. Вовк О.В. Энциклопедия знаков и символов. М., 2006.
4. Гинзбург Л.Я. О лирике. Л, 1974.
5. Жирмунский В.М. Поэтика русской поэзии. СПб., 2001.
6. Орлов В.Н. Гамаюн. Жизнь Александра Блока. М., 1981.
7. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1981–1984.

* * *

1. Blok A.A. O literature / vstup. st. D.E. Maksimova; sost. i prim. T.N. Bednyakovoj. M., 1980.
2. Blok A.A. Polnoe sobranie sochinenij i pisem v dvadcati tomah. Stihotvoreniya. Kniga tret'ya (1907–1916) / gl. red. A.L. Grishunin; otv. red. toma Yu.K. Gerasimov. M., 1997. T. 3.
3. Vovk O.V. Enciklopediya znakov i simvolov. M., 2006.
4. Ginzburg L.Ya. O lirike. L, 1974.
5. Zhirmunskij V.M. Poetika russkoj poezii. SPb., 2001.
6. Orlov V.N. Gamayun. Zhizn' Aleksandra Bloka. M., 1981.
7. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. A.P. Evgen'evoj. M., 1981–1984.

The image of Russia in the systems of the images of the poem "River spread. Flow, fell sadness lazily ..." (the circle "On Kulikovo Field")

The article deals the fiction content of the circle "On Kulikovo Field" by A. Blok with the help of the semantic and stylistic and linguopoetic analysis. There is described the creation of the image of Russia. The specific feature of the poetic style of A. Blok is a double character. The image of Russia is demonstrated on the basis of repetitions and parallels. The comprehension of the Russian history by A. Blok is reflected in the symbolism of the important historical event.

Key words: *A. Blok, the circle "On Kulikovo Field", the image of Russia, double character, linguopoetic analysis, symbolism.*

(Статья поступила в редакцию 03.02.2020)

Е.Б. БОРИСОВА
(Самара)

СРЕДСТВА ОПИСАНИЯ ЖИЛИЩНОГО ПРОСТРАНСТВА В СОВРЕМЕННОМ БРИТАНСКОМ РОМАНЕ И ИХ ФУНКЦИЯ В ДИНАМИКЕ СЮЖЕТНОЙ ЛИНИИ

Анализируются наиболее значимые языковые средства лексического, лексико-фразеологического и синтактико-стилистического уровней в описательных фрагментах романа современной британской писательницы Розамунды Пилчер «Возвращение домой». Анализ проводится с учетом динамики сюжетной линии произведения.

Ключевые слова: *описание, Розамунда Пилчер, роман, жилищное пространство, язык, сюжет.*

Известно, что описание и повествование содержат преимущественно диктальную информацию и привязаны к сюжету. Описание в первую очередь направлено на предметный мир, мир человека. В художественных текстах это прежде всего описание окружающего человека макромира – природы, места и местности, пространства, предметов и вещей, его заполняющих. Описывается также макромир самого человека – его внешность, физическое и эмоциональное состояние. Элементы описательности присутствуют почти в любом повествовательном тексте. Вплетаясь в авторскую речь, описания выполняют разнообразные стилистические функции. Основной целью описания, по мнению большинства исследователей, можно считать подробную передачу состояния действительности, изображение природы, внешности, интерьера с помощью особой экспрессии, чтобы у читателя сформировалось восприятие не отдельных картин, но целостных образов [1, с. 168–171; 6, с. 146–153; 7, с. 137–142]. В настоящей статье предпринята попытка анализа описательных частей художественного текста с учетом развития сюжетной линии на материале одного из самых известных романов современной английской писательницы Розамунды Пилчер (Rosamunde Pilcher) «Возвращение домой» (Coming Home).

Поскольку исследуемый нами роман является большим по объему художественным

© Борисова Е.Б., 2020

произведением (977 страниц), мы использовали метод тематического расслоения текста с последующим анализом языкового материала на лексическом, лексико-фразеологическом и синтакико-стилистическом уровнях [3, с. 26]. Таким образом, из романа «Возвращение домой» была выделена одна тематическая последовательность – авторские описания поместья Нанчерроу.

Хорошо известно, что англичане домолюбивы. Дом, очаг и досуг, который с ними связан, занимает в их жизни огромное место. Дом для англичан, по сути, центр существования, олицетворение надежного тыла и неприкосновенности частной жизни. Англичане проявляют глубокую заботу о своей собственности и прежде всего о доме, в особенности если жилище принадлежит к старинным постройкам. Английский дом – это сосредоточие, сердцевина британского духа [9, с. 19]. Недаром известное высказывание англичан гласит: *My home is my castle*. Жилище человека, его отношение к родному дому, домашнему уюту в определенной степени характеризуют и самого хозяина.

Поскольку описания поместья Нанчерроу, принадлежащего аристократической английской семье Кэрри-Льюис, занимают значительное место в романе «Возвращение домой», есть все основания полагать, что эти описания в полной мере помогают автору реализовать художественный замысел, участвуя в общей характеристике персонажей и динамике сюжетной линии. Принципы создания описаний, распределение и роль различных языковых средств в качестве текстовых доминант определяются идейно-художественный задачей, решаемой автором в целом художественном произведении и в каждом конкретном фрагменте описания. Анализ определенной группы языковых средств художественного текста с целью выявления закономерностей их участия в построении композиции, сюжета, формировании аксиологической составляющей дает возможность в полной мере приблизиться к пониманию авторской интенции и оценить оказываемое эстетическое воздействие [4, с. 11].

В исследуемом нами произведении охвачен отрезок времени с 1935 по 1945 г. В пространственном плане повествование выходит за рамки поместья Нанчерроу, расположенного в Корнуолле. Судьба забрасывает героев романа в Сингапур и даже Австралию, однако именно дом в Нанчерроу становится для главной героини романа Джудит Данбар той крепостью, за стенами которой она всегда находит укрытие от житейских бурь и невзгод.

Трагизм ситуации, в которой оказывается четырнадцатилетняя Джудит в самом начале романа, состоит в том, что мать девочки и ее младшая сестра уезжают в Сингапур, т. к. отец Джудит находится там на службе Британской Короны. Оставшись в родной Англии, девочка живет и учится в пансионате «Святая Урсула», где знакомится со сверстницей Лавди Кэрри-Льюис, которая приглашает Джудит провести вместе с ней каникулы в Нанчерроу.

После того как в автокатастрофе погибает официальный опекун Джудит, ее тетя Луиза, заботу о девочке берет на себя семья Кэрри-Льюис, а поместье Нанчерроу становится ее родным домом. Незабываемое впечатление производит на Джудит первая поездка в Нанчерроу. Героиня с первого взгляда влюбляется в дом – и это вовсе не удивительно, т. к. автор с самого начала дает читателю почувствовать размах и великолепие поместья:

> And when they came at last to Nancherrow, Judith saw exactly what she (Diana) meant. It was a sudden and abrupt encounter. The surrounding trees thinned and fell behind them, the wintry sun glittered down once more, the road turned a final corner, and the house stood revealed. It was of local granite and slate-roofed, like any traditional farmhouse, with long windows on the two floors, and a line of dormer windows above these. It stood back, beyond a carriage sweep of pale sea-pebbles, and its eastern wall was smothered with clematis and climbing roses.
>
> …in the distance could be glimpsed the blue horizon, and the sea.
>
> …for all its splendour, it wasn't overwhelming or frightening in any sort of way. From the very first moment, Judith fell in love with Nancherrow (p. 118)*.

Нетрудно заметить, что Р. Пилчер документально точно описывает архитектуру поместья и его аллей; целый ряд изобразительных деталей призван создать первичный зрительный образ имения Кэрри-Льюисов. Поместье походило на традиционный английский фермерский дом, расположенный у моря, о чем свидетельствует авторский выбор слов и словосочетаний *(local granite, state-roofed, traditional farmhouse, two floors, sea-pebbles, climbing roses, the sea).*

Ключевым словом данного описательного фрагмента, безусловно, является прилагательное *traditional*, которое помогает читателю

* Здесь и далее текст романа Rosamunde Pilcher Coming Home цитируется по изданию [10] с указанием страниц в круглых скобках.

с первых строк постичь идейное содержание романа: консерватизм и уважение к традициям составляют прочную основу не только архитектуры семейного гнезда, но и жизненного уклада его обитателей, объединяя всех членов семьи Кэрри-Льюис.

Как известно, «признаком принадлежности к высшему классу выступает проявляемая во всем избыточность, в частности, в доме должно быть больше комнат, чем это нужно членам семьи» [5, с. 34]. Однако, несмотря на все великолепие и размах, с которым был построен дом, поместье не кажется неприступным *(for all its splendour, it wasn't over whelming or frightening in any sort of way)*, поэтому с самого первого момента Джудит влюбляется в Нанчерроу *(from the very first moment, Judith fell in love with Nancherrow).*

Последний абзац, незначительный по объему, является смысловой завязкой всего произведения и перекликается с его семантически емким названием *Coming Home.* На протяжении всего романа автор прибегает к частому использованию прилагательных, обладающих положительной ингерентной коннотацией, которые описывают красоту и масштабы поместья. К наиболее частотным мы относим *splendid, magical, delectable, spacious, generous, wonderful, friendly.*

Интересно отметить, что при описании внутреннего убранства дома часто употребляются причастия *polished* и *scrubbed* в функции препозитивных определений: *polished pieces of antique furniture; the tall fire-guard with its polished brass rail; scrubbed table in the middle of the floor; scrubbed kitchen.* На наш взгляд, такое употребление свидетельствует о стремлении автора обратить внимание читателя на безупречность, ухоженность дома и тщательность, с которой прислуга заботится об уюте.

Многие элементы обстановки Нанчерроу представлены в солнечном свете, который символизирует радость и благополучие. Многократное использование в описательных частях романа существительного *sun* и его производных помогает читателю в полной мере ощутить атмосферу тепла, спокойствия и гармонии, царящую в поместье: *the sun-filled sitting room; the walls glowed with sunlight; a pale room flooded with golden sunshine; the sun slipping up over the curtains; in the suffused sunlight filtering through the windows* и т. д. Искусно владея словом, автор создает в восприятии не только зрительные, но и одорологические образы.

Поместье Нанчерроу – это не только большой дом, где растят детей, принимают гостей, держат охотничье снаряжение, уединяются у себя в комнате, если нет настроения, трудятся и живут слуги, ставшие близкими людьми. «Перемещая» читателя из комнаты в комнату, автор описывает не только интерьер, но и специфический запах каждой из них: *reassuring smell of warm cotton* (детская); *the sweet-scented, flowery bedroom* (комната Дианы); *which (the gunroom) smell pleasantly of oil and linseed, and old mackintoshes and dogs* (комната, где полковник Кэрри-Льюис хранит охотничье снаряжение); *they (the maids' rooms) always smell a bit, of sweaty feet and armpits* (мансарда, где живет прислуга).

Гармония и уют в Нанчерроу создаются не только благодаря богатому интерьеру, но и благодаря тому, что поместье – это живой организм, где хватает места хозяевам, их детям, многочисленным гостям, слугам и собакам. Детально описывая характерные запахи, царящие в комнатах Нанчерроу, писательница создает живой и реалистичный образ поместья.

Реализм описаний, их точность и ясность проявляются на протяжении всего романа. Описывая обстановку комнат, Пилчер дает читателю возможность понять характер, вкусы и привычки хозяев. В этом легко убедиться, если сравнить описания комнат Дианы Кэрри-Льюис и ее мужа, которые даны по принципу контраста.

Комната Дианы похожа на спальню сказочной принцессы, здесь царит утонченная роскошь:

She (Judith) had never seen such a bedroom, so huge, so feminine, so filled with charming and beguiling objects. The walls were pale, neither white nor pink nor peach, and glowed with sunlight. There tremendously thick and swagged draperies smothered in roses,and inside these adrift of filmy white curtain….the wide snowy double bed was draped in the same filmy white, and stacked with lacy and embroidered pillows, and there was a canopy over it with a little gold coronet at the centre, so it looked like a bed in which a princess might choose to sleep (p. 130).

Нетрудно заметить, что ключевыми словами данного описательного фрагмента являются прилагательные *feminine* и *charming*, которые формально соотнесены с описанием комнаты, однако в полной мере характеризуют хозяйку – обладающую безупречным вкусом, элегантную и женственную Диану. Просторная и солнечная комната декорирована в светлых, золотых и пастельных тонах: *the walls were pale… and glowed with sunlight; filmy white*

curtains; snowy double bed; gold coronet. Выбор прилагательных этой цветовой гаммы свидетельствует о стремлении автора представить вербальную фотографию комнаты и одновременно охарактеризовать Диану.

Цветовая гамма, в которой исполнена комната мужа Дианы, полковника Кэрри-Льюиса, довольно мрачная; при этом описание обстановки не уступает предыдущему в выразительности:

It was not a very large room, and it seemed, after the splendour of the rest of the house, austere and rather dark. The furniture was heavy and Victorian, the single bed narrow and high. All was immaculately tidy. The curtains were dark brocade, and a man's ivory-backed brushes lay neatly in the dead centre of the chest of drawers. There was, as well, a photograph of Diana in a silver frame, but little else of a personal nature (p. 131).

Автор никогда не говорит прямо о противоположности характеров Дианы и ее мужа, однако об этом нетрудно догадаться даже из описаний комнат супругов, которые, как уже было упомянуто, построены по принципу контраста. Употребление слов и словосочетаний с противоположным значением в двух описательных отрывках *(huge – not very large; charming and pale – austere and dark; filmy – heavy; snowy double-bed – the single bed narrow and high; gold – silver, dark)* наглядно показывает разницу в привычках, характерах и вкусах мужа и жены, которые, тем не менее, любят друг друга, заботятся о детях и близких и создали гостеприимный дом, обладающий волшебной притягательной силой.

Особое очарование поместья Нанчерроу приобретало в Рождество, воспоминание о праздновании которого жило в памяти Джудит:

…Whenever Judith recalled that Christmas dinner at Nancherrow in 1938, it was a bit like looking at an Impressionist painting; all the sharp edges blurred by the softness of candle-light; and the muzziness of a little too much champagne. The fire was lighted; logs flamed and crackled, but looming furniture and paneled walls and dark portraits retreated and merged, to become no more than a shadowed backdrop for the festive table. Silver candelabra marched down the centre of this, with all about, springs of holly, scarlet crackers, dishes of nuts and fruit and Floris chocolates, and the dark mahogany was set with white linen place-mats and crystal glasses fine and clear as soap bubbles (p. 299).

Ощущение фактографической точности создается у читателя за счет хронотопической детали (*Nancherrow, 1938)* в самом начале абзаца.

Представляя собой целостное изображение, данный отрывок логически распадается на две части: 1) описание игры света и тени *(the fire was lighted; logs flamed and crackled, but looming furniture and paneled walls and dark portraits retreated and merged, to become no more than a shadowed back drop for the festivetable)*; 2) описание деталей стола, изысканно накрытого к рождественскому ужину (*silver candelabra, ...spring of holly, scarlet crackers, dishes of nuts and fruit and Floris chocolates, and the dark mahogany, white linen place-matsand napkins, the most elaborate of the family silver, and crystal glasses).* Благодаря игре света кажется, что предметы оживают в канун Рождества, придавая праздничной обстановке особую теплоту и очарование.

Атмосферу вечера создает и описание рождественских блюд, любовно приготовленных миссис Неттлбед, главной кухаркой и экономкой, и поданных к столу. Приятный разговор и вино дополняют праздничную обстановку:

Conversation buzzed, voices rising as the wine and the delicious feast went down. First, paper-thin rosy slices of smoked salmon; then turkey, bacon, sausages, roast potatoes, buttered sprouts and carrots, bread sauce, cranberry jelly, thick dark gravy, rich with wine, Mrs. Nettlebed's Christmas pudding, her brandy butter, mince pies, and dishes of thick Cornish cream. Then nuts to be cracked and sweet little tangerines to be peeled, and crackers to be peeled (p. 313).

В приведенном отрывке обращает на себя внимание описание блюд и напитков, данное автором с фактографической точностью.

Семантическую и метасемиотическую доминанту фрагмента образуют названия блюд, несущие лингвокультурно значимую информацию. Рождественский стол в поместье Нанчерроу − это свидетельство принадлежности хозяев к высшему слою аристократии, соблюдающей традиции. Вначале подаются тонкие ломтики копченого лосося *(paper-thin, rosy slices of smoked salmon)*, затем традиционные блюда английского рождественского меню: индейка с гарниром из картофеля, моркови и спаржи с клюквенным соусом *(turkey…, roast potatoes, buttered sprouts and carrots, cranberry jelly)*, рождественский пудинг и пирожки с фаршем *(Christmas pudding, mince pies).* Описание не обходится и без упоминаний в конце фрагмента блюд корнуоллской кухни *(dishes of the Cornish cream)*, что свидетельствует о том, что семья Кэрри-Льюис уважает и местные обычаи.

Синтаксической особенностью данного фрагмента является последовательность эллиптических предложений, придающих динамичность описанию трапезы и как бы создающих эффект любования обилием и разнообразием праздничного меню и восхищения щедростью хозяев Нанчерроу.

С началом войны в 1939 г. в поместье нарушается привычное течение жизни; праздность, изобилие и беспечность сменяются повседневными заботами всех обитателей об обеспечении дома и семьи самым необходимым. На хрупкие плечи изнеженной Дианы и ее младшей дочери Лавди ложатся заботы о выращивании кур и работа в Красном Кресте, собрания которого проходят в Нанчерроу, а в обязанности полковника входит делать большие запасы воды, чтобы предотвратить пожар в поместье. Об этом читатель узнает из переписки Лавди и Джудит, которая находится далеко от поместья:

Mummy had a Red Cross meeting in the drawing-room, and Pops is putting buckets of water everywhere in case we catch fire. <…> Mummy is going to get masses of hens and they will be my war-work (p. 533–534).

Несмотря на суровое время, Нанчерроу попрежнему гостеприимно распахнут для многочисленных гостей, которых автор называет *the sophisticated refugees from London* и которые, однако, ведут уже не столь привычный праздный образ жизни:

…but now all the house guests had to buckle too, seeing to their own black-out curtains, making their own beds, and volunteering to wash the dishes, and hump logs. Meals were still served, in certain formality, in the dining-room, but the drawing-room was closed, swathed in dust-sheets, and the best of the silver had been cleaned, wrapped in chamois bags and stowed, for the duration of the war, carefully away (p. 533).

Гости Нанчерроу теперь лишены привычной им заботы со стороны прислуги, однако принадлежность семьи к высокому слою общества не позволяет принимать пищу на кухне: стол по-прежнему сервируется по всем правилам в столовой, но с целью экономии угля и электричества гостиная закрыта, а это значит, что светская жизнь с привычными коктейлями и столовым серебром на время войны забыта.

Синтаксические конструкции этого описательного отрывка обладают особой значимостью: они отличаются полновесностью и большим количеством однородных членов предложения. Автор хочет показать смену привычного уклада жизни в Нанчерроу, поэтому повествование подробно и развернуто.

Несмотря на цепь горестных событий (смерть старшей представительницы семейного клана Лавинии Боскавен и трагическую гибель на фронте любимого сына Эдварда), Кэрри-Льюисы не сломлены, их благополучная семейная жизнь не дала трещину благодаря взаимной любви и поддержке.

Для Джудит Данбар семья Кэрри-Льюисов по-прежнему остается образцом для подражания, островом семейного счастья. Стремление быть рядом с близкими ей людьми, желание разделить с ними их и свои потери, потребность в собственном доме приводят к тому, что рано повзрослевшая Джудит принимает решение о покупке бывшего дома Лавинии Боскавен Дауэр Хаус (Dower House), который расположен вблизи поместья Нанчерроу:

The Dower House. Belonging to her. Her own home. Roots. The one thing she had never known and always longed for (p. 571).

Настойчивый семантический повтор в ткани повествования создается благодаря словам *house – home – roots*, которые употреблены в одном контексте, актуализирующем идейное содержание всего романа, и которые как бы вновь отсылают читателя к заглавию произведения Coming Home.

Возвратившись в Англию после нескольких лет военных скитаний, Джудит наконец обретает свой дом. Желая повидаться с семьей Кэрри-Льюисов, Джудит вместе с младшей сестрой Джесс, вывезенной из далекого Сингапура, отправляется в Нанчерроу. Глазами Джудит мы видим, что облик поместья почти не изменился *(Unchanged. Just the same)*, в доме по-прежнему царит атмосфера уюта, благополучия и любви. Обязательным элементом интерьера комнат Нанчерроу в любое время года являются живые цветы *(an arrangement of chrysanthemums and autumn foliage)* как символ жизнелюбия и процветания семьи Кэрри-Льюис во все времена:

Unchanged. Just the same.The same smell. It was a bit chilly, perhaps, despite the logs which smoldered in the huge hearth, but an arrangement of chrysanthemumsandautumnfoliage stood, bright as flames, in the middle of the round table, where still lay the dog leads, the Visitor's Book, the small stack of mail waiting to be collected by the postman (p. 858).

Ощущения Джудит Данбар, ее оценка обстановки и привычного, довоенного уклада жизни в Нанчерроу выражены в последовательности трех начальных предложений, по-

строенных по принципу эллиптических конструкций, характерных для внутреннего монолога, передающего мысли, невыраженные вслух. Перечисление привычных деталей интерьера *(the huge hearth, the round table, where still lay the dog leads, the Visitor's Book, the small stack of mail)*, данных в восприятии Джудит и введенных определенным артиклем вместе с наречием *still*, усиливает ощущение привычности и узнаваемости знакомых вещей.

Встреча Джудит и Джереми Уэллса после долгих лет разлуки обозначила счастливую развязку в сюжете. Теперь девушка в полной мере осознает, что у нее есть все, чего она была лишена и к чему стремилась. Она снова обрела дом, семью, близких ей людей. Она любит и любима. Вместе с Джереми они строят планы обустройства совместной жизни, своего дома и больницы:

There'll be two of us in the practice together. We shall build a beautiful modern surgery, with desirable residence incorporated. A useful flat for night shifts (p. 977).

Поделиться своей радостью и планами на будущее молодые люди незамедлительно хотят с обитателями Нанчерроу:

– I suppose I ought to get back to Nancherrow. Will you come with me, my darling Judith?
– If you want.
– Shall we tell them all? About you and me?
– Why not? (p. 977).

Таким образом, заключительный диалог, не являясь описанием по формальным признакам, выполняет функцию описательного фрагмента: в имплицитной форме автор сообщает читателю о том, что героиня избавилась от одиночества и обрела счастье, которое она хочет разделить вместе с близкими ей людьми в дорогом сердцу поместье Нанчерроу, куда она возвращается после долгих лет скитаний. Символизм названия романа усиливает в восприятии читателя значимость момента.

Подводя итог нашему исследованию, хотелось бы еще раз подчеркнуть важность комплексного, синтетического рассмотрения природы художественного текста, преодолевающего практику его поаспектного изучения, которое сводится к исследованию семантики в отрывке от структуры и композиции, и наоборот, изолированного изучения прагматики текста в отрыве от анализа особенностей его языковой ткани. Сегодня общепризнанным является понимание того, что не может быть одностороннего анализа художественного текста и объяснения его природы [1; 3]. Мы полностью разделяем мнение Н.С. Болотновой, полагающей, что анализ художественного текста «должен включать рассмотрение его языковой организации в отношении к образному и идейному содержанию литературного произведения, изучение отбора и взаимосвязей языковых средств в системе текста» [2, с. 31]. При этом следует стремиться воспринять содержание произведения сквозь призму авторского замысла [8, с. 13]. Предпринятый нами анализ романа еще раз подтверждает мысль о том, что язык как первоэлемент литературного произведения заключает в себе элементы строения поэтического образа, архитектоники и композиции произведения в целом.

Настоящая статья являет собой попытку преодоления одностороннего подхода к исследованию большого по объему произведения, когда изучается сюжет без внимания к языковым деталям, или наоборот, когда исследователь, сосредоточив свои усилия на анализе языковых нюансов, не поднимается до интерпретации их функции в тексте. На примере комплексного анализа авторских описаний поместья Нанчерроу в романе Р. Пилчер «Возращение домой» (Coming Home) мы попытались показать, каким образом изучение языковой ткани выделенного тематического слоя в произведении словесно-художественного творчества с учетом динамики сюжетной линии может помочь читателю понять и в полной мере оценить индивидуально-авторский замысел писателя.

Список литературы

1. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. М.: Флинта: Наука, 2003.
2. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. 3-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2007.
3. Борисова Е.Б. Художественный образ в параллельных текстах: опыт общефилологического анализа: моногр. Самара: Изд-во СГСПУ, 2018.
4. Грязнова А.Т. Лингвопоэтический анализ художественного текста: подходы и направления: моногр. М.: Изд-во МГПУ, 2018.
5. Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002.
6. Протченко А.В. Бытовые описания как поэтическая доминанта в романе Д. Дю Морье «Ребекка» // Язык. Текст. Слово: филологические исследования: сб. ст. молодых ученых. Самара: Изд-во СГПУ, 2004. С. 146–153.
7. Солганик Г.Я. Стилистика текста. М.: Флинта: Наука, 1997.

8. Сырица Г.С. Актуализация смыслов в художественном тексте: моногр. М.: Флинта: Наука, 2014.

9. Шестаков В.П. Английская литература и английский национальный характер. СПб.: Нестор-История, 2010.

10. Pilcher R. Coming Home. N.Y.: St. Martin's Press, 1996.

* * *

1. Babenko L.G., Kazarin Yu.V. Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta. M.: Flinta: Nauka, 2003.

2. Bolotnova N.S. Filologicheskij analiz teksta. 3-e izd., ispr. i dop. M.: Flinta: Nauka, 2007.

3. Borisova E.B. Hudozhestvennyj obraz v parallel'nyh tekstah: opyt obshchefilologicheskogo analiza: monogr. Samara: Izd-vo SGSPU, 2018.

4. Gryaznova A.T. Lingvopoeticheskij analiz hudozhestvennogo teksta: podhody i napravleniya: monogr. M.: Izd-vo MGPU, 2018.

5. Karasik V.I. Yazyk social'nogo statusa. M.: ITDGK «Gnozis», 2002.

6. Protchenko A.V. Bytovye opisaniya kak poeticheskaya dominanta v romane D. Dyu Mor'e «Rebekka» // Yazyk. Tekst. Slovo: filologicheskie issledovaniya: sb. st. molodyh uchenyh. Samara: Izd-vo SGPU, 2004. S. 146–153.

7. Solganik G.Ya. Stilistika teksta. M.: Flinta: Nauka, 1997.

8. Syrica G.S. Aktualizaciya smyslov v hudozhestvennom tekste: monogr. M.: Flinta: Nauka, 2014.

9. Shestakov V.P. Anglijskaya literatura i anglijskij nacional'nyj harakter. SPb.: Nestor-Istoriya, 2010.

Means of the description of housing environment in the modern British novel and their function in the plotline dynamics

The article deals with the analysis of the most significant language means of lexical, lexico-phraseological and syntactical and stylistic levels in the descriptive fragments of the novel "Coming Home" by the modern British writer – Rosamunde Pilcher. The analysis is conducted in the context of the dynamics of its plotline.

Key words: *description, Rosamunde Pilcher, novel, housing environment, language, plot.*

(Статья поступила в редакцию 10.01.2020)

С.Г. РАСУЛОВА
(Баку, Азербайджан)

АЗЕРБАЙДЖАНСКИЕ ПРОСВЕТИТЕЛИ В БОРЬБЕ ЗА РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (конец XIX – начало XX в.)

Азербайджанская детская литература возникла во второй половине XIX в. и прошла два этапа становления: 1) с середины XIX в. до Первой русской революции; 2) 1905 – 1920-е гг. Именно во втором периоде она развивалась в русле просветительско-реалистических тенденций. Педагоги-просветители выступали против эпигонов-поэтов, писавших свои произведения, опираясь на традиционные жанровые формы, и призывали создать образцы, соответствующие духу эпохи.

Ключевые слова: *азербайджанские просветители, просветительский реализм, детская литература, XIX–XX вв., учебники.*

Середина XIX в. характеризуется тем, что именно в эту эпоху шло становление и развитие азербайджанской детской литературы. В становлении этого направления литературы особую роль сыграли такие просветители-реалисты, как А. Бакиханов, М.Ш. Вазех, М.Ф. Ахундзаде и др. Они задались целью подготовить для сыновей народа книги и пособия на родном языке, писали свои произведения на этом языке, направили все свои усилия на создание школ нового типа. Помимо названных просветителей, в 90-е гг. XIX в. в этой сфере достаточно важную пропагандистскую деятельность осуществляли главный редактор национальной газеты «Экинчи» («Пахарь») Гасан бек Зардаби и его сотрудники, их работа над популяризацией детской литературы была по-настоящему целенаправленной и фундаментальной.

Возникновение азербайджанской детской литературы и ее становление происходили тогда, когда в Азербайджане в целом наступила эпоха просветительско-реалистической литературы. Детское направление стало одной из ключевых ее вех.

Конкретные этапы развития национальной детской литературы просветительского реализма можно разделить на два основных периода. Период возникновения детской литера-

© Расулова С.Г., 2020

туры – середина XIX в., однако реальные результаты, полноценные литературные труды, достойные высокой оценки, появились лишь в 70-е – 80-е гг. столетия и продолжали эпизодически появляться фактически вплоть до 1905 г., до начала Первой русской революции.

1905-й – 1920-е гг. стали зрелым периодом развития азербайджанской детской литературы, ее золотым веком. Именно в эти годы азербайджанская национальная детская литература, развиваясь на просветительско-реалистической идейно-эстетической основе и в благоприятной литературно-художественной среде, следуя ее определенным художественным направлениям, дойдя до соответствующей стадии совершенства, достигла вершин своего прогресса.

Безусловно, в каждом из названных периодов успехи в этой сфере были связаны с деятельностью прогрессивно мыслящих национальных педагогов и литературных деятелей. Но роль сотрудников газеты «Экинчи» сложно переоценить. Так, в одном из номеров издания за 11 июня 1876 г. ее редактор Г. Зардаби, обращаясь к своим «братьям-поборникам», писал, что «иностранцы, думая о своем народе стараются для нации, мы же стараемся ради своей личной выгоды, этим и способствуем регрессу, упадку, деградации своей нации. Самая главная цель просвещенного человека – это дать его гражданам образование, направлять их по пути науки. А для того чтобы знакомиться с основами наук, нужны самые важные средства – книги на языке народа. Поэтому, пока время не прошло, обязательно нужно дать народу эти книги, построив здания школ, давать им образование на родном языке, чтобы они были знающими мусульманами» [3, с. 183].

Отсутствие образовательных и научных книг, а также соответствующей литературы для народных школ сильно беспокоило сотрудников «Экинчи». В одном из писем, отправленном в газету, Н. Везиров писал: «…Вместо того чтобы наши поэты, являющиеся “зорким глазом народа”, направляли все свои усилия на создание памфлетов, стихов, посвящаемых цветку, соловью, любви, времена которых прошли, вместо того, чтобы выдумать какие-то бессмыслицы, мы должны писать сочинения, отражающие проблемы эпохи, потребностей нашего периода, духа современности и дать в распоряжение нации то, что могло бы служить прогрессу народа» [Там же, с. 371].

А. Герани, также защищая позицию своих коллег, высказывал идеи, что дети – будущее нации и что так или иначе забота об образовании детей является очень важным делом в приобщении их к литературно-культурным ценностям. «Братья, не забывайте о том, что дети – надежда нации, знайте, что у представителей (населения) Европы есть такое изречение: счастье или несчастье народа зависит от того, насколько дети хорошо или плохо будут обучаться» [3, с. 379]. Призывая совестливых мужественных писателей-просветителей к написанию полезных и ценных сочинений для народа, Г. Зардаби, зная, что их пока нет в Азербайджане, видел выход из сложившейся ситуации в использовании книг, имеющихся на тюркском языке в «государственных школах Османлы» (имеется в виду Турция. – *С.Р.*), и писал: «Да, нашим людям читать их книги трудно. Однако, несмотря на это, было бы хорошо, если наши мужественные братья, радетели народа, привозя эти книги сюда, несколько изменив их, открыв типографию, отпечатав на родном языке, раздав народу бесплатно, чтобы читали в наших школах вместо сочинений наших поэтов, их книги» [Там же, с. 144].

Будучи одним из активных сотрудников газеты «Экинчи», талантливый поэт С.А. Ширвани выступал на ее страницах со своими просветительскими стихотворениями. Заметим, что в 1874 г. с помощью местного религиозного управления и братьев Унсизаде в Шамахе открылась начальная школа на родном языке под названием «Меджлис» («Пиршество»). С.А. Ширвани был назначен в эту школу учителем родного языка и шариата. А спустя 2–3 года он начал преподавать родной язык в городской государственной школе. Работая здесь как педагог, поэт С.А. Ширвани почувствовал острый дефицит книг и сочинений на национальном языке. Именно в такой трудный период поэт Сеид Азим приходит на помощь учителю-педагогу. Сеид Азим сам начинает готовить соответствующие книги для школ на родном языке. Именно они составили основу будущей азербайджанской детской литературы.

Заметим, что С.А. Ширвани подготовил для детей два учебника. Первый из них, «Весна детей» («Uşaqların baharı»), был закончен в 1878 г. Большинство уроков в этом учебнике были представлены стихами. Сборник состоит из 25 глав. Стихи в этом учебнике с точки зрения жанрово-художественных и идейно-содержательных особенностей представляют собой басни, просветительские стихотворения, наставления, стихотворные рассказы, морально-дидактические образцы, а также сатирические произведения. Несмотря на то, что сюжеты для произведений, вошедших в учебник, получены из разных источников, автор-составитель сумел подать их через призму соб-

ственного оригинального видения. А законченный в 1883 г. второй учебник С.А. Ширвани – «Венец книг» («Kitabların tacı») – уже целиком был прозаическим, в него вошли 50 миниатюр, которые можно отнести по их жанровым особенностям к рассказам, анекдотам и преданиям. В то же время они не являются оригинальными художественными образцами, подавляющая их часть также взята из разных источников. В одном из писем, адресованных Г. Зардаби в 1876 г., С.А. Ширвани писал, что он на своем родном тюрки подготовил в стихах книгу и несколько стихотворений из этой книги послал в газету «Экинчи» для печати [10, с. 365].

С целью развития детской литературы азербайджанские просветители, боровшиеся за ее становление, в 80-е – 90-е годы XIX в. активно включались в дело за составление книг, имеющих современное содержание. В первых рядах просветительской работы находилась передовая часть интеллигенции. В их числе были М. Шахтахтинский, братья Саид и Джалал Унизаде, Г. Гаибов, А. Ахундзаде, С. Велибеков, А.О. Черняевский, Р. Эфендизаде, Г. Карадаги, С.М. Ганизаде, Ф. Кочарлинский, А. Герани, Г. Кенгерли и др. Значительную роль в этой деятельности сыграли братья Саид и Джалал Унсизаде, издававшие свои газеты «Свет» («Ziya», 1879–1880) и «Свет Кавказа» («Ziyayi-Qafqaziyyə», 1882–1884).

По инициативе Саида Унсизаде 16 апреля 1880 г. в редакции газеты «Свет» («Ziya»), впервые собралась группа энтузиастов для обсуждения проблем детской литературы. Впоследствии такие обсуждения стали постоянными. Результатом плодотворного общения ярчайших представителей просветительского движения стал цикл материалов в нескольких номерах газеты (1880 г., № 20, 21, 23) по обсуждаемой проблематике. Ценной стороной этих материалов стало то, что в них упоминалось о создании детских книг и произведений для детей на национальном языке, их характерные особенности, содержание, пути и принципы их печати и т. д. А по многим другим важным вопросам проводился обмен мнениями.

Так, редактор газеты С. Унсизаде указывал на то, что назрели времена, требующие прогресса и обновления. «…Здесь самой главной предстоящей неотложной задачей являлось взрастить храбрых юных людей и воспитывать культурных, благовоспитанных, вежливых, умственно зрелых, достойных сыновей для народа. Если в период такого прогресса и революционных преобразований мы не пойдем по пути распространения просвещения и не достигнем его, то мы не сумеем взрастить храбрых и отважных сыновей. Для того чтобы должным образом обучать и воспитывать новое поколение, им необходимы новые школы, а для школ нужны новые книги. Не имея соответствующих инструментов, невозможно достичь желаемых результатов. Ведь реформы в этой отрасли можно осуществлять только с помощью инструментов. А ведь невозможно достичь совершенства несовершенным орудием, инструментом. Для образования необходимы совершенные средства, пособия. Там, где нет средств и пособий, конечно, также не может быть совершенного образования. Нации, имеющие в своих руках соответствующие пособия, книги для чтения, будут считать нас народом, не имеющим представления о светских книгах. Саид Эфенди прав, когда он говорил об этом. Так как у нас ни для подростков, ни для детей начального школьного возраста, ни для молодежи нет таких книг» [2, с. 226].

Эти обсуждения во многом способствовали созданию художественных, публицистических и научно-популярных книг и сочинений для народа, привлекали к себе внимание прогрессивной педагогической общественности. Все это дало толчок развитию данной сферы в Азербайджане. С. Унсизаде и его сторонники считали, что для подготовки необходимых детских книг недостаточно соответствующего таланта, мастерства, педагогической практики и педагогических навыков. Для этого в совершенстве нужно владеть родным языком и до тонкостей знать все его секреты, уметь пользоваться всеми его возможностями. Исходя из этих соображений, С. Унсизаде и его единомышленники прилагали максимум усилий для достижения высокого уровня национального просвещения и литературы, считали необходимым воспитывать писателей, в совершенстве владеющих национальным языком. Такую актуальную задачу выдвигали они для развития азербайджанской литературы.

В интересах развития детского чтения С. Унсизаде в типографии «Свет» («Ziya») напечатал еще две книжки под названием «Детское обучение, обучение морали» («Təlimül – ətfal, təhzibül əxlaq») и «Для детского чтения в школе» («Məktəb uşaqlarımıza oxumaqdan ötrü...»). Кроме того, он по просьбе своего сына перевел на родной язык одно из крупных произведений татарского поэта Софи Аллахяра, посвященное морально-дидактической теме. Заметим, что это стихотворение стало ярким образцом чтения для детей среднего возраста и молодежи. С. Унсизаде в процессе перевода

стихов Софи Аллахяра принимал во внимание прежде всего именно художественные особенности этого произведения.

Традиции, заложенные газетой «Зия», были продолжены газетой «Школьная сумка» («Кешкюль»). Редактор и издатель этой газеты Джалал Унсизаде (брат Саида Унсизаде) также заботился о развитии детской литературы. Считая, что европейцы на пути формирования теоретических и практических основ детской литературы, проделывая и осуществляя грандиозные планы и проекты, уже имели на тот момент в своих руках соответствующие результаты, добивались значительных высот, он говорил, что «…мы должным образом не смогли заниматься этим важным делом, ведущим народ к счастью. В Европе достаточно много людей, занимающихся воспитанием и просвещением, отличающихся своей прогрессивной деятельностью. Каждый из них путем приобщения к науке и воспитанию, служа обществу, сегодня видит результаты своего труда» [3].

В 64-м номере газеты «Школьная сумка» («Кешкюль») в 1887 г. он последовательно продолжал и развивал вышеназванные принципы. В 88-м номере, датируемом 1889 г., он писал: «Работая сообща, занимаясь обучением и воспитанием своих детей, мы должны искать пути счастья в будущем своих детей… Горько, когда на арабском и персидском языках имеется множество книг, у нас нет еще должным образом понимающих наших сочинений, нет грамотных личностей, умеющих писать хотя бы две строки на тюркском» [Там же].

Помимо отмеченных статей «Кешкюль» печатала и некоторые другие материалы для детского чтения. Именно с этой целью в газете были открыты рубрики под названием «Школьная сумка» («Макатиби-Кешкюль») и «Издательская сумка» («Нешрияти-Кешкюль»).

Джалал Унсизаде в целях поощрения молодых писателей в развитии детской литературы большие надежды возлагал на выпускников Александровского учительского института и Горийской учительской семинарии. Он приветствовал и пропагандировал сочинения Ф. Кочарлинского, С. Велибекова, Ш. Мирзоева, С. Зохрабзаде, подготовленные им для детского и молодежного чтения, но в то же время сожалел по поводу материальных трудностей или запретов цензуры в отношении издания некоторых сочинений и переводов. Редактор газеты «Кешкюль» Джалал Унсизаде опубликовал отдельную статью о работе названных четырех молодых людей в одном из номеров (Kəşkül. 1887. № 48) и указывал на их деятельность «как образец для других», высоко оценил написанные ими сочинения «для обучения и образования» [3].

Одной из особенностей деятельности национально настроенной интеллигенции, вооруженной демократическими идеями, по созданию детской литературы в 70-е – 90-е гг. XIX в., была борьба, направленная против писателей-эпигонов и старой традиции. Начиная с разностороннего творчества М.Ф. Ахундзаде, сторонники таких взглядов и идей стремились утверждать, что эпигонство в поэзии, основанное на традиции, где главными являются цветок, соловей, любовь и т. д., дать что-нибудь ценное и полезное для детей нации не в силах. По их мнению, отстранившись от традиционности, следует создать произведения сообразно современности, стремиться к обновлению мыслей, взглядов, идей и дать побольше информации подрастающему поколению. Заметим, что в то время А.О. Черняевский и С. Велибеков работали над подготовкой учебника «Родная речь» («Vətən dili»). Не найдя в азербайджанской литературно-культурной сфере ни одного полезного сочинения для детей, они обратились к карабахскому поэту Гасанали хану Карадаги. Последний написал по их просьбе несколько оригинальных детских стихов, а также осуществил простым и доступным языком перевод некоторых образцов из учебника «Родной язык» К.Д. Ушинского и басен И.А. Крылова. Стихи поэта Карадаги были использованы во второй части учебника «Родной язык», о чем сообщалось в предисловии книги [9, с. 3].

Таким образом, начатый в 1880–1890-е гг. процесс по созданию книг для детей и развернувшаяся в связи с этим борьба с традициями еще более усиливались. Заметим, что в создании национальной детской литературы большая работа проводилась по разработке теоретических и практических вопросов литературы для детей. В эту работу включались ярчайшие представители национальной интеллигенции, среди которых особо следует отметить Г. Зардаби, С.А. Ширвани, Н. Везирова, А. Герани, Ахсануль-Геваида, С. Унсизаде, Дж. Унсизде, А.О. Черняевского, С. Велибекова, Г. Гарадаги, М. Шахтахтинского, Ф. Кочарлинского, С.М. Ганизаде, Р. Эфендизаде, М.А. Новреса, М.Г. Юзбашова, С. Зохрабзаде, Ш. Мирзоева, М.Т. Сидги и др.

Инициатива просветителей в указанном направлении вскоре дала желаемые результаты. За период с 80-х гг. XIX в. и до начала Первой русской революции 1905–1906 гг. по-

явилось несколько учебников на родном языке, в числе которых прежде всего стоит указать на книги, содержащие ценнейшие образцы детской литературы: А.О. Черняевского «Родная речь» («Vətən dili» I часть, 1882); А.О. Чернявевского и С. Велибекова «Родная речь» («Vətən dili», II часть, 1988); Мирзы Садыга Ахунда Асадуллаоглу «Книжка по литературе» («Китаби-адабия», 1893), Гасана ибн Мехти «Родной язык» («Vətən dili», 1895), С. Велибекова «Новая школа» («Üsuli-cədid», 1901), М.С. Сеидова «Детское сокровище» («Kitabi-xəzanül-ətfal», 1901); С.М. Ганизаде, А.И. Джафарзаде «Ключ литературы» («Kilidi-ədəbiyyat», 1901), М.Б. Гаджиева «Кавказские термины» («Qafqaz terminləri, sözləri lüğəti», 1901) и т. д. Все эти учебники были изданы.

Создатели национальной детской литературы не забывали и о подготовке книг для чтения. Вот их список: А.Е. Гусейнзаде «По душе» («Dilguşa», 1881), С. Унсизаде «Детское обучение» («Təlimül – ətfal»), «Обучение морали» («Təhzibul-axlaq», 1882) и «Детям школьного чтения…» («Məktəb uşaqlarımıza oxumaqdan ötrü...», 1882), С. Велибекова «Могущество бога» («Кудрати-худа», 1888), Дж. Унсизаде «Амсали-Логман, или Сорок две сказки и рассказ» (1889), Ф. Кочарлинского «Предписание Сократа» («Talimati-Sokrat», 1891), а также его же переводы из А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и золотой рыбке» под названием «Невод и рыба» («Torçu və balıq»), М.Ю. Лермонтова «Три пальмы» («Üç xurma ağacı») и Н. Кольцова «Эй мужик, почему спишь?» («A kişi, niyə yatıbsan?», 1894), М.Б. Халхали «Приключения лисы» («Китаби-куллиятиСелебия», («Тюлкюнаме», 1892), С.М. Ганизаде «Лиса и Чаг-чаг бей» («Tülkü və Çaq-çaq bəy», 1893), А. Талыбова «Лодка Талиба, книга Ахмеда» («Səfineyi-Talibi, kitabi-Əhmədi», 1894), Г. Зардаби «Сборник тюркских песен» («Türk nəğmələri məcmuəsi», 1901), С. Гаджибекова «Подарок детям» («Hədiyeyi-sibyan», 1901) и др.

Начавшаяся в январе 1905 г. Первая русская революция привела к обострению ситуаций, основательным изменениям в общественно-культурной жизни. 17 октября 1905 г., после издания царского манифеста, в части печати и свободы слова появилось некоторая, по меткому выражению Дж. Мамедкулизаде, «широта вздоха». Царское правительство, вынужденное идти на уступки в связи с революцией в стране, среди прочего дало народам, живущим на окраинах империи, некоторые привилегии. Смягчилась цензура, наступила некоторая оттепель в общественных настроениях. Безусловно, все это как в Азербайджане, так и во всей империи создавало большие возможности для претворения в жизнь планов по развитию важных литературно-художественных начинаний, решению глобальных культурно-просветительских задач. В национально-культурной жизни происходили значительные изменения. Активизировалась деятельность демократически мыслящей интеллигенции, поэтов и писателей.

15–18 августа 1906 г. впервые в истории прошел первый, а годом позже – с 25 августа по 4 сентября 1907 г. – и Второй съезд мусульманских (азербайджанских) учителей. В повестку дня съезда были включены следующие вопросы: «рассмотрение программ, составление новых программ сообразно времени», «подготовка соответствующих пособий на основе новых программ» [1, с. 266]. В качестве инструментария для решения неотложных задач, стоящих перед национальной творческой интеллигенцией, придерживающейся демократических принципов и идей, на съезде особо отмечалась необходимость создания произведений на родном языке, соответствующего воспитанию подрастающего поколения.

Проблема отсутствия подходящих книг и сочинений для чтения в 1911 г. (14–17 февраля) заставила передовую часть азербайджанских педагогов объединиться с целью проведения специального «Педагогического курса в начальных школах по преподаванию азербайджанского языка, по внеклассному чтению и первых книг для чтения на азербайджанском языке». Участники курса призывали талантливых людей, деятелей литературы уделять особое внимание этой сфере с целью удовлетворения нравственных потребностей подрастающего поколения.

Такая инициатива вскоре дала положительные результаты. Появлялись все новые учебники и книги для чтения. Национальная детская литература еще больше обогатилась и вошла в новую фазу своего развития. Между 1905 и 1920 г., т. е. на протяжении 15 лет, появилось 15 учебников на родном языке, из которых стоит особо отметить следующие: «Первый год» («Birinci il» – М. Махмудбеков, 1907), «Второй год» («İkici il» – М. Махмудбеков и др. 1908), «Новая школа» («Yeni məktəb» – М. Махмудбеков, А. Сиххат, 1909), «Детские очки» («Uşaq çeçməyi» – А. Шаик, 1907), «Цветник» («Gülzar» –А. Шаик, 1912), «Родной язык» I, II, III книги («Ana dili» – М. Гамарлин-

ский и др., 1907), «Польза чтения» («Füyuzati-qiraət» – Э.К. Расимоглу, 1909), «Литературный сборник» («Ədəbiyyat məcmuəsi» – Ф. Агазаде, 1919), «Книга национального чтения» («Milli qiraət kitabi» –А. Шаик, 1915). Эти книги образовали новую живую волну в детской поэзии. На страницах именно этих учебников впервые детские стихотворные образцы в совокупности вошли в детский мир [7, с. 35].

На ниве детской литературы последних десятилетий XIX в. трудились не только вышеназванные представители просветительского и художественного слова, но и М.А. Сабир, А. Сиххат, А. Шаик, С.С. Ахундов, И. Мусабеков, А. Диванбекоглу, Шафига Эфендизаде, Алиаббас Музниб, М. Хади, Алисаттар Ибрагимов, Али Фахми, Алискендер Джафарзаде, Мамедгасан Эфендизаде, Гафур Рашад Мирзазаде, Джафар Бунятзаде, Гаджи Селим, Сайях Гасымзаде и др.

В эти годы также успешно создавали книги для чтения Ф. Кочарлинский, А. Шаик, А. Музниб, С. Аскерзаде, А.А. Нафиз, Г.С. Гасымзаде, С. Буниятзаде, И. Мусабеков, Керим бек Исмаилов, Тофик Эфендизаде, Шафигханум Эфендизаде, Насрулла Ахундов, Абдурахман Даи, Алескер Алекперов и др. Созданные ими оригинальные образцы художественной литературы, изданные в виде отдельных книжек, были предназначены для детей младшего школьного возраста.

Говоря о возникновении, начальных годах становления и, наконец, зрелом периоде развития азербайджанской детской литературы в характеризуемый как просветительско-реалистический период, стоит обратить внимание на еще одну важную особенность: по каким каналам и как эти образцы литературных продуктов доходили до своего адресата:

1) с помощью школьных учебников на родном языке;

2) книг для чтения;

3) детской печати.

Остановимся на третьем пункте более подробно. Здесь инициатором и первопроходцем был Анатолий Осипович Черняевский (1840–1894). Обратившись в Главное управление по делам печати и в Министерство внутренних дел 22 июня 1893 г., он попросил разрешить ему издавать на азербайджанском (татарском) языке газету под названием «Фикир» («Мысль»). Прилагая программу газеты к заявлению, А.О. Черняевский отмечал, что «воспитание и обучение детей и молодежи все еще в подавляющем большинстве находится в руках невежественных фанатиков». Он в то же время обосновывал опасность такого воспитания для жизни и общественно-политической ситуации. Прогрессивно мыслящий педагог замечал, что выходящие на родном языке газеты, имея современное содержание, будут полезными для подрастающего поколения, будут способствовать прогрессу, защищать подрастающее поколение от «вредных мыслей книг, имеющихся на арабо-персидском языке». Уверяя в сказанном официальные круги, подчеркивая общественно-политическое значение этого вопроса, он писал: «Все грамотные азербайджанцы воспитываются с помощью персидской литературы. Кроме того, духовные наставники, духовные лица изучают арабскую религиозную литературу. Если мы сюда добавим и местную литературу, распространенную в рукописи (в основном лирическую поэзию), то можем ли считать такую нравственную пищу полезной и целесообразной?» [5]. Однако эта инициатива Черняевского не нашла поддержки в официальных кругах, ему не было разрешено издание газеты на национальном языке.

В январе 1896 г. яркие представители передовой бакинской интеллигенции – Н. Нариманов и С.М. Ганизаде – предприняли вторую попытку. Они обратились в официальные вышестоящие инстанции с просьбой разрешить издание детского иллюстрированного ежемесячного журнала под названием «Подарок» («Sovqat»). Однако и их просьба не была удовлетворена.

26 мая 1896 г. С.М. Ганизаде совместно со своим близким соратником Г. Махмудбековым выступил с новой официальной инициативой – издавать детский журнал «Первые плоды» («Нюбар»). Авторы идеи уверяли официальных лиц империи в том, что издание журнала даст возможность оторвать закавказских мусульман от книг, оставленных в наследство отцами и дедами, «приобщаться к русской культуре нашей всемогущей родины, чтобы с ее помощью они обратили свои взоры к русскому народу». Авторы обращения отмечали, что этот журнал может стать средством нравственного сближения местного населения с опекающим его русским народом. С.М. Ганизаде и Г. Махмудбеков, указывая на содержание материалов и их особенности, выражали уверенность в том, что журнал будет иметь исключительно прогрессивный характер. Исходя из этой мысли, они писали: «Его содержание будет состоять из переводов по педагогике

и литературе, из оригинальных статей, рассказов, повестей и романов, отражающих жизнь русского и других народов, из мемуаров, путешествий и драматургических произведений». Авторы заявления помимо прочего отмечали, что «с целью массовости журнала на последней странице будут представлены дидактические письма, “ответы редакции”, детские сказки, басни, загадки и ребусы» [6]. Как видно, в журнале в основном должны были найти отражение образцы детской литературы и материалы педагогического содержания. Несмотря на все это, политические круги и на сей раз ответили отказом.

Четко представляя себе роль детской печати в пробуждении и воспитании детей народа, писатель-педагог С.М. Ганизаде не отрекся от своих убеждений и взглядов. 25 января 1897 г. он снова обращается в Министерство внутренних дел и в Главное управление печати России с просьбой разрешить издание еженедельной газеты «Джами-марифат». После того как обращение осталось без ответа, он уже в марте 1897 г. обращается непосредственно к Николаю II – относительно газеты «Светоч» (‘Çıraq’), «В императорской канцелярии вместо того, чтобы рассмотреть заявление народного учителя, снова отправили заявление С.М. Ганизаде для ответа в Министерство внутренних дел. И здесь ответы повторялись, как и в предыдущие разы: С.М. Ганизаде не разрешали издание газеты. Таким образом, двухгодичная напряженная борьба С.М. Ганизаде не дала каких-либо положительных результатов» [8, с. 88–89].

Обращение Н. Нариманова в 1901 г. в вышестоящие инстанции по поводу создания периодического органа печати под названием «Школа» («Məktəb») также не было услышано. В итоге вплоть до Первой русской революции не была реализована возможность создания периодического печатного издания для детей на национальном языке. Только после манифеста 17 октября 1905 г., под давлением «духа революции», на фоне нового общественно-политического настроя, в Азербайджане стало возможным реализовать эти идеи. Между 1906 и 1920 г. стали издаваться сразу три детских журнала – «Дабистан» («Начальная школа»), «Руководство» («Rəhbər») и «Школа» («Məktəb»).

«Дабистан» стал первым детским периодическим изданием в истории национально-культурной жизни азербайджанского народа. Его издателями и редакторами были заведующий Бакинской русско-мусульманской (русско-татарской) школой второй степени Мамедгасан Эфендизаде (1886–1918) и учитель той же школы Алискендер Джафарзаде (1875–1941). Оба педагога, вооруженные демократическими идеями, в начале 1906 г., обратившись в правительственные круги, выразили желание издавать детский журнал. 8 марта 1906 г. генерал-губернатор города Баку по специальному удостоверению разрешил издание этого журнала. В том же году 16 апреля увидел свет его первый номер. В течение двух лет (с 16 апреля 1906 г. по 10 марта 1908 г.) на суд читателей были представлены 27 номеров «Дабистана». В 1907 г. из-за материальных затруднений журнал был закрыт.

Сборник «Руководство» после выхода всего пяти номеров также был закрыт. Издателем и редактором его был известный педагог Махмудбек Махмудбеков (1863–1923). Этот журнал закрылся также за неимением финансовых возможностей.

Журнал «Школа» издавался с 29 ноября 1911 г. по 28 апреля 1920 г., до большевистской аннексии. Его издателями и редакторами были Гафур Рашад Мирзазаде (1884–1943) и Абдурахман Эфендизаде (1884–1918). На протяжении девяти лет были выпущены 28 номеров этого журнала.

В названных нами журналах мы встречаем имена многих известных личностей той эпохи. Среди авторов были женщины и даже школьники. На их страницах сотни сказок, рассказов, фольклорных образцов, пьес, переводов, осуществленных из других языков, публицистических и научно-популярных статей. Эти журналы сыграли неоценимую роль в распространении детской литературы, художественного и научного перевода на национальном языке, в целом в бурном развитии литературного процесса, в обогащении нравственного потенциала и художественного слова, в распространении просветительско-реалистических идей в обществе. Эти журналы, «высоко оценивая роль реалистической литературы и влияя на воспитание подрастающего поколения, публикуя на своих страницах необходимые художественные образцы, способствовали любви и уважению народной массы. Выступая на страницах этих журналов, такие творческие личности, как М.А. Сабир, С.С. Ахундов, А. Сиххат, А. Шаик, М. Хади, С.М. Ганизаде, Р. Эфендизаде, А. Диванбекоглу и др., обогащали их свежим и новым нравственно-национальным духом» [6, с. 23].

Заключение. Подытожив сказанное, можно сделать следующий вывод. Начатая во второй половине XIX в. борьба за создание детской литературы дала соответствующие результаты во втором периоде своего развития – в 1905-й – 1920-е гг. Именно тогда были заложены основы для бурного развития азербайджанской детской литературы советского периода и современной литературы для подрастающего поколения, юношества и молодежи.

Список литературы

1. Ахмедов Г. История Азербайджанской школы и педагогической мысли. Баку: Наука и образование, 2014.

2. Газета «Зия». I книга / под ред. М. Алиева. Баку: Ганун, 2013.

3. Газета «Экинчи» (1875–1877) / под ред. А. Мирахмедова. Баку: Азернешр, 1979.

4. Кешкюль. 1887. № 48, 64, 88.

5. Кочарлинский Ф.А. О. Черняевского // Каспий. 1914. 17 дек.

6. Мамедов А. Детская литература Азербайджана. Баку: Элм, 1977.

7. Мамедов М., Бабаев Я., Джавадов Т. Педагогическая среда и детская литература. Баку, 1992.

8. Мамедов Х. Султан Меджид Ганизаде. Бакуф: Языкчы, 1983.

9. Черняевский А.О., Велибеков С. «Ватан дили» («Родное слово»). Тифлис: Кешкюль, 1888. Ч. II.

10. Ширвани С.А. Сочинения: в 3 т. Баку: Языкчы, 1969. Т. 2.

* * *

1. Ahmedov G. Istoriya Azerbajdzhanskoj shkoly i pedagogicheskoj mysli. Baku: Nauka i obrazovanie, 2014.

2. Gazeta «Ziya». I kniga / pod red. M. Alieva. Baku: Ganun, 2013.

3. Gazeta «Ekinchi» (1875–1877) / pod red. A. Mirahmedova. Baku: Azerneshr, 1979.

4. Keshkyul'. 1887. № 48, 64, 88.

5. Kocharlinskij F.A. O. Chernyaevskogo // Kaspij. 1914. 17 dek.

6. Mamedov A. Detskaya literatura Azerbajdzhana. Baku: Elm, 1977.

7. Mamedov M., Babaev Ya., Dzhavadov T. Pedagogicheskaya sreda i detskaya literatura. Baku, 1992.

8. Mamedov H. Sultan Medzhid Ganizade. Bakuf: Yazychy, 1983.

9. Chernyaevskij A.O., Velibekov S. «Vatan dili» («Rodnoe slovo»). Tiflis: Keshkyul', 1888. Ch. II.

10. Shirvani S.A. Cochineniya: v 3 t. Baku: Yazychy, 1969. T. 2.

Azerbaijan educators in the contest for the development of children literature (the end of the XIXth – the beginning of the XXth centuries)

The Azerbaijan children's literature appeared in the second half of the XIXth century. It includes two stages of the establishment: 1) from the middle of the XIX th century to the First Russian Revolution; 2) 1905–1920. During the second period it developed in the direction of the educational and realistic tendencies. The educators demonstrated against the epigonist-poets writing their works on the basis of the traditional genre forms and appealed to create the patterns corresponding the spirit of the age.

Key words: *the Azerbaijan educators, educational realism, children's literature, the XIX – XX centuries, textbooks.*

(Статья поступила в редакцию 28.01.2020)

М.М. ОМАРОВ
(Махачкала)

ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО САИДА-АФАНДИ АЦАЕВА (1937–2012) В ЗЕРКАЛЕ ДУХОВНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ АВАРЦЕВ

Раскрывается жизненный путь и проводится анализ творчества, многообразия жанров и творческого новаторства одного из обновителей современной духовной литературы аварцев Саида-афанди Ацаева (1937–2012).

Ключевые слова: *духовная литература, жанр, мавлид, назму.*

Начавшиеся после победы Октябрьской революции политические репрессии не обошли стороной и духовенство. 1936–1938 гг. вошли в историю СССР как годы окончательного истребления религиозных деятелей. «Наивысший пик политических репрессий в стране, как известно, пришелся на вторую половину 30-х гг. XX в. По мнению одних исследователей, именно в 1936–1938 годы было уничтожено (расстреляно и сослано) почти все духовенство» [7, с. 82].

© Омаров М.М., 2020

В Дагестане от рук большевиков погибли выдающиеся богословы и шейхи: Хасан-афанди из Кахиба, Мухаммад-Яъсуби из Ассаба и др. Не обошла стороной волна репрессий и селение Чиркей [2, с. 409]. «Самым опасным» среди них посчитали ученого Саида, работавшего в то время имамом села, который тоже был репрессирован. Родившегося в том же году сына Абдурахман Ацаев назвал Саид в честь репрессированного имама.

Саид-афанди родился в 1937 г. в селении Чиркей Буйнакского района Дагестанской АССР. В семь лет Саид осиротел и остался на попечении матери. Окончив семилетнюю школу, он отправился работать сельским пастухом, затем пас овец в селении Сивух Хасавюртовского района, т. к. его семья очень нуждалась в поддержке. Вспоминая те годы, шейх пишет:

Цинги бесталазул гIадат билълъухъе,
ГIи-боцIуда чIезе ихIтияж ккана.
ХIадду ттаклифалде гIумру щвелалде
ГIачиязда вехьлъун ункъго сон бана.

Гьокогун хьвадана, гIияде ана,
АнцIила микьиде гIумру бахана,
Армиялде ана, лъабго сон бана,
Берцинго рокъове тIад вуссун щвана.
(Гьадияс дий кьурал нигIматал рехсон)
[9, с. 7–8]

Затем, как принято у сирот,
Решил пасти скотину.
До достижения взрослой жизни
Провел четыре года пастухом коров.

С телегой ходил, пас овец.
Достиг восемнадцати лет.
Отправился в армию,
Три года прошло, и вернулся домой красиво*.
(О благах, данных мне Всевышним)

По возвращении из армии в 1958 г. он вновь устроился в колхоз чабаном, не имея другой работы. Шейх так вспоминает эти годы:

Бесталлъиялъул махI тIагIун букIинчIо,
ГIакълу дие кьолев чиги лъугьинчIо,
ГьитIинлъиялъ жагьлу бергьарав дида,
Гьидаяталъул нух батизе кIвечIо.

Гьанже вахъун цIияб гIумру гьабизе,
ГIияда чIей гуро гьунар букIинчIо.
Ругьунаб пишагун, хIал лъалеб тIилгун,
ТIамуна гIалхуда анцIгогIанаб сон.
(Гьадияс дий кьурал нигIматал рехсон)
[Там же, с. 8]

Еще не прошел запах сиротства,
И не нашлось человека для совета.
Побежденный незнаньем, так как был слишком молод,
Не смог найти наставленья дорогу.

Теперь для новой жизни
Не был способен, кроме как пасти овец.
За привычным делом, со знакомою палкой
На пастбищах провел около десяти лет.
(О благах, данных мне Всевышним)

Все эти годы Саид-афанди не покидала мысль о том, что он должен постичь ислам. Единственной целью его жизни становится обучение религиозным наукам. К тридцати годам он твердо решил изучать исламские науки и ушел из колхоза. К принятию окончательного решения его подтолкнуло то, что осенью 1969 г. он встал на путь тариката. Пожалуй, это был самый переломный момент в жизни Саид-афанди. Произошедшую с ним метаморфозу устаз объясняет так:

Шазилияб тIарикъ кодобе шведал,
Кутакаб кьал ккана диргин рехъадул.
Нахъе батулареб боцIуца чIвазе,
ЧIеларилан хIукму къотIана ракIалъ.
(Гьадияс дий кьурал нигIматал рехсон)
[9, с. 9]

Когда вступил в шазилийский тарикат,
Сильная произошла вражда с отарой.
Чтобы погубило меня состоянье не вечное,
Не допущу, решило сердце.
(О благах, данных мне Всевышним)

Как бы ни было опасно и рискованно, ученые ислама Патал-хаджи и Якубил Хаджи из Чиркея обучили его религиозным наукам [10, с. 94]. Основательно за изучение наук Саид-афанди взялся в 1971 г. Он устроился на работу в пожарную часть во временном поселке строителей Дружба на строящейся Чиркейской ГЭС. Там Саид-афанди стал изучать свою первую книгу «Мухтасар». В этом ему помог Мутразаали Якубов. Вот что говорит сам Саид-афанди: «Я отправился к Патал-хаджи, ученому из нашего же селения. И семь лет учился у него. У Якубил Хаджи я изучил “Ихяъ”» *(книга Абу Хамида аль-Газали «Возрождение наук о вере»)*.

Надо отметить, что в те годы КГБ установило наблюдение за религиозными деятелями, была развита сеть секретных сотрудников (сексотов), и любое высказывание или «неадекватное» поведение вызывало подозрение, за которым, как правило, следовали допросы. Правда, арестовывать, объявлять вра-

* Здесь и далее подстрочный перевод наш.

гами народа и наказывать, как в довоенные годы, уже не могли. Но административный ресурс действовал четко. Могли уволить с работы, отказать в приеме на работу, лишить льгот и др. Бывали случаи, когда следили и за Саид-афанди. Саид-афанди, если можно так сказать, очень повезло с учителями – они были в его родном селении. Устаз рассказывает, что это были, пожалуй, самые трудные для него годы в плане ведения хозяйства, но в то же время и самые счастливые в плане достижения наук. «После землетрясения* наш дом в Старом Чиркее был разрушен, и нам выдали компенсацию за это. Вот за эти деньги мы купили дом в Новом Чиркее (Зеленая Будка). Я оттуда ездил на работу и брал уроки». Одновременно он строил дом в Чиркее, где жил до конца своих дней. О годах учебы шейх вспоминает:

Тадрисалъе гьунар гьарзаго бугел
Гьавуна дандчIвазе гIалимзабигун,
ГIилму-ахIкамалъе махщел бергьарал
Щвана фукъагьаал фикъгьи малъизе.

Малъараб хIарф рикIкIун даража щваял,
Щибго барахщичIо дие кьолелда.
Кьурабщинаб рикIкIун рахIмат рещтIаял,
ХIадур ратулаан кидал аниги.

Кванде гъира бугев, вакъарав гIадин,
Дирго хъантIиялъул хIисаб букIинчIо.
ЯхI рехун хьвадулев гьардухъан гIадин.
Гьезухъе хьвадана анкьго свериялъ.
(Гьадияс дий кьурал нигIматал рехсон)
[9, с. 17]

С талантливыми алимами, учителями
Свели меня волей Аллаха.
Мастера, превзойденные в науке и решеньях,
Нашел я факихов для обучения фикху.

Да получат они ступень по каждой букве,
которой обучили,
Ничего не пожалели для меня.
Да снизойдет милость, равная тому,
сколько они дали,
Были готовы, когда бы я ни пришел.

И как голодный к еде,
Безмерно был жаден (к науке).
Как проситель, ходящий без устали,
Ходил я к ним семь кругов (лет).
(О благах, данных мне Всевышним)

* Дагестанское землетрясение 1970 г. – катастрофическое землетрясение (магнитуда 6,7, интенсивность 9 баллов), произошедшее 14 мая 1970 г. в Дагестанской АССР. Эпицентр находился на территории Буйнакского района в 30 км к западу-северо-западу от Махачкалы [5].

В то время обучение исламу было очень трудной задачей для любого мутаалима. Годы учебы Саида-афанди совпали со строительством Чиркейской ГЭС. Он устроился на работу в пожарную часть при строительстве ГЭС. Нелегко было ему вести домашнее хозяйство и одновременно учиться. Любовь к исламу и тяга к знаниям сделали свое дело – он не оставил учебу, как бы трудно ему ни было.

В это же время Саид-афанди начал писать духовные произведения: назму, турки, марсияты, среди них «ЧIикIаб росу лъелъ тIерхьиндал гьабураб назму» («Назму, написанное, когда ушло под воду село Чиркей»), «Хирияб инсул росу басралъиялъул къиса» («Повесть о погубленном дорогом отцовском селе»). В этих назму автор обращается к сохранению духовности, человеческих качеств, былой сплоченности и почета джамаата. Отметим, что эти произведения написаны с соблюдением всех предписанных норм и правил поэтического стихосложения.

Изучая жизнедеятельность шейха, мы видим, что его внутренний мир, состояние его души отражены в назму, турках, марсиятах, мавлидах, утраченных, казалось бы, жанрах аварской поэзии. Это лишний раз доказывает, что шейху не были нужны ни мирское признание, ни почет людей. В каждом произведении устаза – отеческая боль и забота о мусульманах, в каждом из мусульман он видит свое дитя. Не разделяя людей по национальному или социальному признаку, он обращается с призывом быть богобоязливыми, что, в свою очередь, приводит к высшей нравственной чистоте.

Шейх оставил после себя огромное количество назму, поэм, мавлидов. С 90-х гг. прошлого столетия его произведения стали регулярно публиковаться. Шейх понимал важность момента и не упускал ни минуты для просвещения, используя всевозможные средства, в том числе и СМИ, и самым верным методом для этого он выбрал поэтическое слово. Его неустанный труд принес огромные плоды. Сегодня его труды мы ставим в один ряд с произведениями классиков народной литературы Дагестана.

Саид-афанди оставил богатое наследие, представленное всеми жанрами литературоведения. «Назмаби» – сборник сочинений в двух томах, в которые вошли поэтические произведения, написанные им в разные годы. Он в своих произведениях рассказывает о великих ученых, поэтах и религиозных деятелях Дагеста-

на. Показывает, насколько крепка была дружба среди них в годы гонения на религию. В назму шейх передает благородные качества, уровень знаний алимов и устазов прошлого.

Среди произведений Саида-афанди очень большое место занимают марсияты (марстият – соболезнование в стихотворной форме). Этот жанр был широко распространен в аварской духовной литературе, и многие классики конца XIX – начала XX в. обращались к нему: Курбан из Инхело, Мухаммад из Чиркея, Чанка из Батлаичи и др. Марсияты Саид-афанди выражают соболезнования, упоминают о хороших качествах усопшего, призывают к покорности предопределения Аллаха, покаянию родных и близких умершего. В большинстве марсиятов шейх говорит о своей слабости в вере и просит ходатайство в День суда у покойного и мольбу у живых.

В своих произведениях Саид-афанди большое внимание уделяет тарикатской цепочке, которая доходит до него. Это было вызвано тем, что в то время много появилось самозванцев, псевдошейхов, деятельность которых ставит под сомнение все учение тасаввуфа. Для пояснения правильной цепочки шейхов им написаны два назму: «Сильсиля накшбандийского тариката» и «Сильсиля шазилийского тариката». В этих назму Саид-афанди приводит имена дагестанских шейхов, начиная с Махмуд-афанди Алмали (ум. в 90-х гг. XIX в.) до своих современников, характеризует каждого, показывая их ступень и пользу для общины.

ХIасан-ХIилми-афанди, агьлуялъе щвараб
бакъ.

Бицунеб рагIиялъулъ хIилму, гIилму гIемерав,
ГIабдул-ХIамид-афанди – хIакъикъаталъул
ралъад.

ХIамзат-афанди Лъахъи, Аварагасул наиб,
Иршадалъе хIадурав, ХIабибасул муварис.
(Накъшубандияб тIарикъаталъул силсила)
[9, с. 154]

Хасан-хильми-афанди – солнце освещающее
общину.

В речах которого преобладают кротость
и наука,
Абдулхамид-афанди – море истины.

Хамзат-афанди из Тляха – наиб Пророка,
Готовый к наставленью, наследник Хабиба.
(Сильсиля накшбандийского тариката)

Преданность шейхов своему делу он показывает увеличивающимся числом мюридов, учеными, которые в то время все еще продолжали обучение. Ведь сам Саид-афанди тоже впервые посетил устаза в годы запрета на пропаганду ислама и процветания атеистического воспитания. Говоря о роли устазов в сохранении ислама в Дагестане, шейх пишет:

ШаригIатги биххун Исламги кIочон
Иман дагьаб тайпа муртадлъаниги,
Дагьистан ракьалда муъминзабазул
Мунажат къотIичIо Аллагьасдехун.

Имамзабиги хун, дин харабдъидал,
Хаввасаз цIунана бацIцIадаб тIарикъ.
Балагьазул сонал тIаде щваниги,
ТIагьал суннаталде хIур ккезе течIо.
(ГIалимзаби чарлъун чараги хванин)
[9, с. 402]

Разрушив шариат, забыв про ислам,
Хоть и отступились слабые в вере,
На земле Дагестана правоверные
Не прекращали мольбу Всевышнему Аллаху.

Когда умерли имамы и ослабла религия,
Избранные (хавас) сохранили чистый путь.
Хоть и наступили губительные годы,
Не дали запылиться суннату Пророка.
(Ученые оступились, наступила безысходность)

Саид-афанди также посвятил несколько назму ученым Дагестана. В них автор описывает их духовность, старание на пути Аллаха. Читая эти произведения, проникаешься особой любовью к ученым тех лет. Надо отметить, что в аварской литературе подобного опыта в поэтическом посвящении духовного содержания еще не было. Есть несколько произведений дагестанских классиков, таких как Чупалав из Игали, Муртазали из Ахалчи, Хусенил Мухаммад-афанди из Урибa и др., в отличие от них Саид-афанди глубже показывает алимов, раскрывая духовный мир и богобоязливость того или иного ученого.

Основной мотив произведений шейха – бренность бытия, конечность этого мира, поэтому надо быть готовыми к уходу из него, совершать богослужения, делать добрые дела и оставлять светлую память о себе. По произведениям Саида-афанди можно проследить, как прошли его отрочество и юность, как они пронизаны благодарностью Всевышнему Аллаху, будто яркими лучами солнца, восхвалением, довольством судьбой (предопределением Аллаха), вместе с этим отчетливо ощущается недовольство собой, своими делами.

Щиб гьабилеб гьанже гьаб гIумруялда,
ГIадада къоял ун къалиллъун ккараб.
Къварилъун пайда щиб гьанже дир рекIел,
Дунялалъ квелъги бан квегъун вугелъул.

КигIан гIоданиги гIаданир берал,
Руссинаро къоял къалъудаса нахъ.
Къадирасул хIукму хьехьон чIей гуреб,
ГьечIо дуе чара, чорокаб дир напс.

Аллагь Мун цо вукIин лъалевлъун вати,
Гьебгини гIун буго гIасияв дие.
ГIаламалъул саййид Авараг вати –
Эбги дурго рахIму. АлхIамдулиллагь!
(Гьадияс дий кьурал нигIматал рехсон)
[9, с. 16]

Что же делать теперь с этой жизнью,
Прошедшей в беспечности дней?
Какая же польза сердцу от печали?
Миром этим заарканен, приручен.

Сколько бы ни плакали глаза,
Не возвратятся дни с зенита.
Смириться с Волей Аллаха,
И нет другого пути тебе, о грязное эго!

Аллах, знаю, что Ты Один,
И этого достаточно мне, непутевому.
Познанье Господина людей – Пророка –
И это Твоя Милость. Альхамдулиллах!
(О благах, данных мне Всевышним)

Стоит отметить, что Саид-афанди обновил один из самых распространенных жанров в аварской духовной литературе – м а в л и д. В годы запрета на религиозные произведения этот жанр, можно сказать, был представлен двумя-тремя произведениями Хусейна из Саситли (ум. 1968 г.), Далгата из Гергебиля (ум. в 1984 г.) и Мухаммада из Уриба (ум. в 1997 г.). Саид-афанди в своих мавлидах обращается к Пророку, выражает сожаление о проходящих в бездействии (без богослужения) днях, винит в этом только себя, просит прощения у Посланника Аллаха:

Щиб гьабилеб, Авараг, ина ругел къоязда,
Къаси кьижун, къад хIалтIун, къваригIел гьечIелъ гуккун,
ГIайиб кибе рехилеб, ахяразул МустIафа,
Нафсул-аммаратаца чIвараб черхалда бугеб?

Дудаса гьукъараб жо Къадирасул гьечIелъул,
Гьари дуде, я ТIагьа , тIаса лъугьа нижеда.
ТIолго хазаиназул бабун агIзам мунлъидал
Аман гьарун рачIарал раче, Расул, жанире.
(Аварагасул мавлид)
[Там же, с. 57]

Что же делать, Пророк, с проходящими днями,
Ночи – в снах, а дни – в работе, обманываясь ненужными делами.
Куда свалить вину, о Избранный из лучших,
Которая есть на мне, погубленном плохим нафсом.

Тебе ни в чем не откажет Всевышних Аллах,
Просим прощенья тебя, о Таха.
Всех кладов Ты – врата большие.
Пришли мы с надеждой, введи вовнутрь, о Расул!
(Мавлид Пророка)

Популярность жанра мавлидов в духовной литературе можно объяснить любовью мусульман к Пророку, желанием изучить его жизнедеятельность и старанием следовать его наставлениям. Исследователи духовной литературы к 2008 г. «собрали и систематизировали более шестидесяти» мавлидов [3, с. 114]. Дошедшие до нас мавлиды являют собой произведения высочайшего мастерства авторов, пронизанные любовью к Пророку и стремлением распространить среди народа «жизнеописание Пророка и восхваление его миссионерской деятельности» [9, с. 36]. Наиболее популярные – «Мавлид-ал Кабир» Хусайниява из Гигатли [11], мавлиды Умар-хаджи Зияуддина ад-Дагистани [8], Далгата из Гергебиля [6], Али-Гаджи из Инхо [1] и др.

На современном этапе исламского развития огромную роль в просвещении сыграли мавлиды Саид-афанди. Красивый язык, богатая лексика, соблюдение всех требований поэтическим норм сделали эти произведения поистине всенародно любимыми. В «Назмаби» Саид-афанди мы находим два больших мавлида и несколько просьб (мунажат) к Посланнику.

Говоря о н а з м у Саида-афанди, их можно разделить на несколько разделов: обращенные к себе, мусульманам, к изучающим науки, призывы о сохранении мира и наставления. Рассмотрим два назму, написанных им во время болезни и после выздоровления, которые можно считать руководством для любого человека. В них автор упрекает себя за те дела, которые он не успел завершить, чувствуется большое сожаление об упущенном времени и о добрых поступках, которые он не совершил.

Сахлъиялъе шукру гьабизе лъайчIеб,
Гьанже бега босноб, балкан-къаркъала.
БетIергьан разияб хIалалъ хьвадичIел,
ХIехье гьанже унти тамахал лугбал.
(Унтараб мехалъ гьабураб назму) [9, с. 36]

Не умеющее благодарить за здоровье,
Лежи уж теперь в постели, бренное тело.
Не вели себя, чтоб был доволен Аллах,
Теперь терпите болезнь, изнеженные органы.
(Назму, написанное во время болезни)

Во втором произведении, написанном после выздоровления, автор предупреждает себя о том, что смерть приходит неожиданно и не нужно радоваться выздоровлению:

ХIинкъи тIаса араб сагIат дуй гьечIин,
Сахлъиялда божун рахIат гьабуге.
РухI бахъулеб сагIат балъго бугелъул,
Байдан гIатIилъиялъ гуккизе чIоге.
(Сахлъун хадуса гьабураб назму)
[9, с. 43]

Нет тебе часа спокойного,
Не верь здоровью и не отдыхай.
Час смерти скрыт от тебя,
Простором себя не дай обмануть.
(Назму, написанное после выздоровления)

Эти слова устаз адресует себе, но в то же время нужно понимать, что они обращены и к читателю.

Вместе с тем Саид-афанди не обходит стороной и социальные вопросы, решение которых освободило бы общество от массы проблем современной жизни. Это обычаи и адаты, которые прямо-таки душат средний класс населения. Шейх борется против свадебных обычаев, придуманных женщинами, против баснословного приданного, ради выплаты которого мужчины готовы пойти на грех. Он призывает водителей автомобилей к уважению на дорогах, соблюдению правил дорожного движения и т. д. Устазу очень больно слышать о нарушениях, совершаемых не только мюридами, но и всеми мусульманами.

Саид-афанди в своих произведениях говорит, что самыми опасными для социальной жизни общества являются действия, противоречащие шариату: пьянство, воровство, прелюбодеяние и другие большие грехи. Он пишет, что из-за увеличения числа грешников в народе увеличивается количество преступлений, растет неуважение, разрываются родственные узы, распространяются пороки. Вместе с тем он призывает каждого к искоренению своих вредных привычек: гордыни, самодовольства, высокомерия и др.

После того как Советский Союз распался и мусульмане получили возможность совершать паломничество в святые земли (хадж), оказалось, что не все знают правила (столпы). Для просвещения в этом вопросе алимы спешно издавали брошюрки, читали проповеди на маджлисах, проводили уроки для тех, кто готовится посетить святые места.

Понимая важность этого момента и то, насколько люди могут впасть в грех из-за незнания пятого фарза (столпа), Саид-афанди активно включился в просветительский процесс. Он написал поэму-путеводитель «Нужее нух битIайги, хириял хIажизаби!» («Счастливого вам пути, дорогие паломники!»). В ней автор спокойным и назидательным тоном дает наставления, как совершать хадж, соблюдать этикет, как преодолеть трудности в пути, рассказывает о вознаграждении за все деяния в хадже, о зияратах (святых местах). Он пишет для паломников назму «Большая мечта о совершении хаджа», которое, думается, было написано еще до того, как был снят запрет на свободу вероисповедания и соблюдения ритуалов, в том числе хаджа, ибо тоска и мечтательность автора увидеть святые места и совершить богослужение читается между строк. Автор в своей поэме перечисляет все пункты паломничества. Он мечтает о Медине и зиярате Пророка, о кладбище Бакия, где похоронен имам Шамиль, о Джидде и могиле устаза Абдуррахман-хаджи из Ассаба. И его мечтам суждено было сбыться.

Ниже приведем для примера два назму-обращения (мунажат) к Пророку, написанных им по прибытии в Медину.

Я дир ракIалъул хIабиб, хIакъав Бичасул Расул,
Восиларищ дун тIаде, гьоболлъун вачIун вугин.
Гьарделаго гIумру ун нич тIагIарав гьардухъан,
Гьанже духъе щун вугин, шафагIат камун тоге.
Шамвилил давлаталъул, дурго умматалдаса,
Мискинав цо лагъ вугин, балагье дир хIалалде.
(Мадинаялда Аварагасдехун гьабураб мунажат) [9, с. 459]

О Хабиб (возлюбленный) моего сердца,
истинный Посланник Аллаха,
Не примешь ли меня, прибывшего в гости.
Жизнь в прошеньях проживший, проситель,
Теперь добрался до тебя, не оставляй без шафаата.
Из страны Шамиля, из уммы твоей,
Бедный раб один, взгляни на мое состоянье.
(Обращение к Пророку в Медине)

Истории известно много произведений аварских классиков, алимов, составленных ими по прибытии в Медину – город Пророка. Одним из популярных назму является сочинение Али-Гаджи из Инхо:

Мадинату – Наби, город осветленный,
Приближаясь к тебе, чувства меняются.
Земля Харама, где находится любимый Хабиб,
Вступив на тебя, я в беспамятстве…

В дореволюционное время, до 1913 г., отправляющиеся на хадж паломники брали это назму с собой и читали его, ступая на земли Медины.

Назмы, посвященные Пророку и городу, в котором находится его зиярат, можно считать неким продолжением темы мавлидов, ибо это город Пророка, первый город ислама, в котором находится зиярат не только Посланника

Аллаха, но и более десяти тысяч его сподвижников, алимов, богословов.

В каждом назму про хадж устаз в первую очередь призывает к соблюдению этикета (адаба) к тем, кто там похоронен, к тем, кто там живет ныне, и к самой святой земле. Это призыв паломников к воспитанию в себе истинных качеств мусульманина и к соответствующему им поведению, будь ты в гостях, дома или в любом другом месте.

Назму шейха «Имам Шамиль» было написано до того, когда атеистически направленное руководство страны пересмотрит и разрешит пропаганду религии, т. е. до 1985 г. В этом произведении Саида-афанди имам предстает перед нами совершенно с другой, духовно-религиозной, стороны. Если ранее имам Шамиль в произведениях описывался как полководец, предводитель горцев в борьбе с империалистической Россией, как основатель государства имамат, то в этом произведении шейх говорит больше о том, что люди забывают про шариат, не осталось справедливости, нет порядка ни в чем. Эти слова остро и с болью отражают состояние современной общины:

Адаб-хъатиралда къоно тIамуна,
Къо-лъикI гьабун дуца сапар бухьиндал.
Намус-яхIалда тIад гIуру лъугьана,
ГIараб улкаялде мун накълулъидал.

ГIешдерил гохIалъги чIегIер бахъичIо,
ЧIегIераб бидул хIор тIад чIаралдаса.
ТIокIаб гъузатазул бо данделъичIо,
Гъуниб мегIералда накIкI лъуралдаса.

Дур гъазаватазул пикру гьабидал,
Паналъула, имам, ракIалъул хивал.
Хвалчабазул гIоркьал гIей гьабун чIарал,
ГIолилал рехседал рихуна дунял.
(Шамил имамасде)
[9, с. 413]

Когда думаю о твоих газаватах,
Удивляются, имам, мысли сердца моего.
Довольствовавшихся рукояткой сабель
Молодцов упоминая, противным становится мир.

Почет, уваженье погребены в могилу,
После того как ты, попрощавшись, вышел в путь.
Достоинство и честь обросли травой,
После того как ты переселился в Аравию.

Ашильтинский холм еще не снял траур
С того времени, как черной кровью обагрился.
Больше войско газиев не собралось,
После того как окутал туман Гунибскую гору.
(Об имаме Шамиле)

Шейх напоминает нам о том, что имам был настоящим религиозным предводителем, создавшим теократическое государство имамат, основанное как на шариатских нормах, так и на низамах (кодексах) справедливости и равенства.

После распада Советского Союза и свержения атеистического режима люди получили возможность открыто совершать богослужение. Саид-афанди вновь обращается к имаму, делится своей радостью с обоими имамами, Гази-Мухаммадом и Хамзат-беком, и шейхом Абу Муслимом, арабским предводителем, миссионером.

ВачIа Шамиль имам Дагъистаналде,
Динул исламалъул байрахъги босун.
Вахъинарищ тIаде Саййидул абтIал,
Икълималъе щвараб рохел баркизе.

Абу Муслим шайих вохун ватила.
Хунзахъ азаналъул гьаракь борхидал.
Хваразул рухIалги чIухIун ратила,
ЧIунтарал мажгитал цIи гьари лъайдал

ГьоцIалъа ХIамзатил хабаде араз,
Уяб бугин абе хIукумат бихи.
Марксил къануназул къуватги дагьалъун.
Къватир чIванин бице дажжалил лъимал.
(Коммунизма биххун хадуб Шамил имамасде гьабураб) [9, с. 418]

Приходи, имам Шамиль, в Дагестан,
Со знаменем веры, ислама.
Не воскреснешь ли, господин героев,
Поздравить родину с радостью этой?

Наверное, шейх Абу Муслим обрадовался,
Когда в Хунзахе прозвучал азан.
Возгордились, наверное, души усопших,
Узнав, что обновились брошенные мечети…

Те, кто посетили могилу Хамзата из Гоцатля,
Скажите, что правда государство развалилось!
Скажите, что дети Антихриста опозорились,
Когда ослабла сила канонов Маркса.
(Об имаме Шамиле, после развала коммунизма)

В этих назму Саид-афанди критикует атеистический режим, преследование верующих за соблюдение предписаний своей религии. Вместе с тем автор не призывает к переворотам, к отмщению за ошибки и преступления, напротив, он в спокойной, назидательной форме призывает к миру, братству, добрососедству, необходимости покаяться за грехи прошлых лет. Он показывает новые пути развития и распространения ислама – это воспитание детей в исламе, обучение их вере, этикету, ибо это и есть завет великих имамов.

Тавбудул хвалчаби къватIирги рахъун
Хъвехъе бусурбаби напсалъул бугъби.
Намусгин яхIалъул чуялги кьолон,
Чангит бахъун ричай гIолохъабаца.

ГIадлу тадбиралда лъимал куцазе,
Киназго цIакъ бахъе, нахъа батила.
БидгIа – гIадатазе гIорхъабиги лъун,
ГIелму тавхIид бекье ракIазда жаниб.
[9, с. 419]

Вынув сабли покаянья из ножен,
Заколите, мусульмане, быков эго своего.
Оседлав коней стыда и совести,
Пустите их вскачь без узды, молодежь!

Воспитывать детей по нормам и этикету
Все старайтесь, потом обнаружите.
Поставив преграды бид'е (ереси) и адатам,
Единобожия науку сейте в сердцах.

Изучать историю, извлекая из нее уроки, жить в братстве и согласии – вот заветы шейха.

Воспользовавшись правом на пропаганду религии, в городах и селах начали обучение основам ислама и другим исламским наукам. В своих произведениях Саид-афанди искренне восхищается детьми, которые посещают медресе и изучают основы веры. Он молится за маленьких мутаалимов, просит для них у Всевышнего блага и удачи, но в то же время дает им очень ценные наказы.

ГIелмуялдалъун дунял воре тIалаб гьабуге,
ТIаде ккараб базаралъ нужго къун ратулелин.
Нуж жиндие рижараб нужеца тIалаб гьабе,
Нужее жиб бижараб жибго хадуб бачIина.
(ГIисинал мутагIилзабазде гьабураб назму)
[Там же, с. 372]

Не ищите мирские блага в науке,
Понесете убыток в торговле.
Вы ищите то, для чего созданы,
А то, что создано для вас, само к вам придет.
(Посвящение маленьким мутаалимам)

Желание популяризировать науки ислама в Дагестане, радость за преподавание основ религии – все это отражается в назму Саид-афанди, посвященных теме воспитания и обучения. Почти в каждом из них мы встречаем призыв с детства изучать основы религии и изучать их в медресе, а также сожаление самого автора, т. к. в его молодости не было возможности учиться наукам ислама.

РачIа вацал цIализин цIиял мадрасабазда,
ЦIияб гIумру гьабизин исламияб нухги ккун.
Адаб-хъатир малъулеб, лъикIлъиялде рачунеб,
ЛъикIаз тIаса бищараб шаргIалъе мутIигIлъизин.
(ЛъикIлъигун тавбуялде ахIулеб назму)
[Там же, с. 361]

Давайте, братья, учиться в новых медресе,
Новую жизнь проживем по пути ислама.
Обучающего этикету и почету, приводящего к добру,
Избранному лучшими, покоримся шариату.
(Назму, призывающее к добру и покаянию)

Изучая произведения шейха, отметим, что нет ни одной темы, будь то религиозная или социальная проблематика, которую бы не раскрыл автор. В каждом произведении он поднимает тот или иной вопрос на злобу дня и дает совет, как его решить. Люди цитируют произведения шейха, а целый ряд выражений ушел в народ. Вот некоторые из них [4, с. 120–125]:

Мир – это пашня для Ахирата.

Умение во всем держаться середины – это и есть наука.

Религия и государство как двойняшки, нельзя вскормить одного без другого.

Гордыня – это признак слабоумия.

Умение много говорить не наука.

Польза – в следовании предшественникам, весь вред – в новшествах нынешних.

Чем иметь друга с лисьей хитростью, лучше иметь врага с собачьей повадкой.

Если умение читать – это наука, то следование знаниям – ее итог.

Каждый славы желает – некуда деться. И дело со словом не сходится.

Получив знания, следуй им.

Война ради мирового господства и обогащения – не газават, а смута.

Не откладывай тавбу на следующий день, ведь не знаешь, доживешь ли до завтра.

Это лишь малая часть из того, что можно процитировать из написанного Саид-афанди.

Одной из главных тем, к которой часто обращается Саид-афанди в своих произведениях, является тема смерти. Шейх раскрывает смерть не как конечность бытия, за которым нет ничего, а как переход в мир иной, вечный, где за каждый вздох, каждый миг и за все наши деяния будет спрошено по справедливому суду Всевышнего Аллаха. Каждое напоминание о смерти Саид-афанди завершает наставлениями: как подготовиться к смерти, какие деяния нужно чаще совершать, ибо час смерти скрыт от человека и к нему надо быть готовым. Наставление, побуждающее к размышлению о смерти:

Настанет час и твой, глупец!
Прочтут указ: «Пора в дорогу».
Придет к тебе могучий Азраил,
Измены не знающий приказам.

Нет для него ни друга, ни брата,
И в данный срок он душу заберет.

Хоть стол накрой со всеми яствами,
Ни малейшей пользы не сделает он тебе.

Он не ответит на просьбы и хвалу,
Он не посмотрит, кто ты есть такой,
И от указа Всевышнего Аллаха
Не отойдет ни на йоту никогда.

Не посмотрит на знатный твой род,
Не различит он старца и ребенка.
Богач, бедняк, силач, урод –
Едины все в его милости и каре.

О, страшный миг, тяжелый час,
Счастливого или пропащего определяющий вздох!
О, большая нужда, неизбежная смерть,
Аллах не сжалится – несчастье тебя настигло.
[9, с. 337]

Нельзя обойти вниманием такую важную составляющую творчества Саид-афанди, как возвеличивание священных месяцев, дней и ночей в году. В его книге мы находим много назм, указывающих на необходимость соблюдать определенное богослужение в Шаабан, Раджаб и Рамазан. Здесь описываются священные ночи: Лайлатуль Рагаиб – первая пятничная ночь Раджаба, Ми'раж – 27-я ночь того же месяца, Лайлатуль Бараат – срединная ночь Шаабана, Лайлатул Кадри – ночь Предопределения и Могущества в Рамазане и другие праздничные ночи. В эти три священных месяца шейх призывает нас к более усердному богослужению, покаянию и проявлению большей добродетели.

Практически каждое свое произведение Саид-афанди завершает мольбой (дуа) о мире, спасении душ человеческих, стабильности и т. д. Такая концовка свойственна каждому автору духовного произведения, ибо завершение речи мольбой есть прекрасный пример отношения мусульман друг к другу с пожеланием другому того, что желал бы себе. Великолепный слог, богатейшая лексика используются в дуа Саид-афанди в конце этого мавлида:

Зодиб бугеб цIва рикIкIун, цIоб рещтIаги, я Аллагь,
ЦIар берцинав ТIагьаде, тIолго хIаваижазде!
Дуниял цIураб боцIул цIоко-тIомалда бугеб,
ТIолго расгIан гIемераб, свалатги лъе, я Аллагь!
(Зодиб бугеб цIва рикIкIун)
[Там же, с. 87]

Да ниспошли, о Аллах, милости по числу звезд на небе
На Таха, чье имя прекрасно, и его последователей.
И салаватом одари, о Господь,
По числу волос на шкуре всех животных, которыми полна земля.
(По числу звезд на небе)

Из всего творческого наследия Саида-афанди сегодня читателю представлены произведения, в которых отражены современный мир, история, этика, призыв, описаны ритуалы и, самое главное, завещание жить в мире и согласии со всеми. Это все отражено в его книгах: «Назмаби» (2 тома стихотворений); «История пророков» (2 тома эпических поэм); «Сокровищница благодатных знаний» (ответы на богословские вопросы); «Побуждение внять призыву Корана» («Танбихуль 'авам ила даавати Куръан») (толкование некоторых аятов Корана в свете современности, 4 тома); «Сборник выступлений»; «Современность глазами шейха Саида-афанди» (брошюра); «Небольшое наставление для молодежи» (2015). Большинство этих трудов шейхом написаны в стихотворной форме. В каждом предложении и высказывании содержится мудрость, наставление, призыв к богобоязненности.

«Къисасуль анбияъ» («История пророков») – одно из главных произведений современной аварской литературы. В труде содержится краткое описание жизнедеятельности пророков, описывается время, в которое они жили. Через описание жизни пророков Саид-афанди рассказывает об истории цивилизации. Второй том «Историй» содержит описание прихода ислама в Дагестан, газават трех имамов и предстоящее объявление имама Махди. Здесь же дается и марсият о Сайидмухаммад-хаджи Абубакарове – муфтие Дагестана, погибшего от рук врагов ислама в 1998 г. В общем, это целостная эпическая поэма, повествующая о добре и зле, о призыве к добру и противостоянии ему. Саид-афанди рассказывает не только о пророках, но и о правителях тех времен, об их справедливости и гнете. Ранее в аварской литературе тему «Истории пророков» раскрывал еще Умар-хаджи Зияудин Дагистани (ум. в 1924 г.) [8, с. 93–412]. По своему содержанию поэмы Умар-хаджи несут краткую информацию о пророках всех времен. Поэмы Саида-афанди объемнее по содержанию и дают более полную информацию.

Особенность «Историй пророков» Саида-афанди в том, что он из каждого описываемого в поэме события делает вывод, проводит параллель с нашей жизнью и дает необходимые наставления. Автор поясняет, что каждый пророк был наделен определенным ремеслом. Так,

пророк Идрис умел шить, Давуд владел кузнечным делом и т. д.

«Сокровищница благодатных знаний» («Мажму'атуль Фаваид») составлена в вопросо-ответной форме (46 вопросов, касающихся религии и жизни человека). В нее также входят 14 поэтических наставлений, касающихся различных жизненных ситуаций. В первую очередь благодаря мягкому назидательному тону, терпеливому подходу к раскрытию того или иного вопроса книга легко читается и воспринимается. Особое место в ней занимает тема религиозных взаимоотношений России и Кавказа конца XX – начала XXI в., в частности ваххабизма. Практически все произведения Саида-афанди пронизаны суфизмом, что подчеркивает этику (адаб) и чистосердечие. В «Сокровищнице…» [10, с. 120] автор подробно и доходчиво разъясняет, что такое ваххабизм.

«Побуждение внять призыву Корана» – это четырехтомное толкование некоторых аятов Корана, побуждающие нас следовать Слову Всевышнего. Эти книги развили и обогатили богословскую мысль в современном исламском мире. В своих произведениях Саид-афанди демонстрирует не только прекрасное знание аварского языка, но и мастерство стихосложения, удачное употребление арабизмов вкупе с простотой изложения мысли и формы, поэтому его произведения читаются, так сказать, на одном дыхании и очень легки для восприятия.

Сегодня произведения Саида-афанди имеют огромную популярность среди аварского читателя. Они переведены на языки народов Дагестана и на русский язык. Для изучающего современную аварскую духовную литературу самым первым и главным автором является Саид-афанди.

Список литературы

1. Али-Гаджи из Инхо. Асарал. Махачкала: Библиотека Рисалат, 2001.
2. Ахмедзиявдинов Т. Чиркей – главное село Салатавии. Махачкала: Эпоха, 2009.
3. Гамзаев М. Проблемы морали и нравственности в духовной поэзии аварцев. М.: Тарих, 2008.
4. Горская мудрость. Махачкала: Рисалат, 2009
5. Дагестанское землетрясение 1970 года [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org›wiki› Дагестанское_землетрясение_1970_года (дата обращения: 18.09.2019).
6. Далгат (младший) из Гергебиля. Мавлиды. Махачкала: Ихлас, 1998.
7. Магомедханов М.М. Адат, шариат и российские законы в Дагестане // Вестн. ДНЦ РАН. 2004. № 16. С. 76–88.
8. Муртазалиев А.М. Духовная поэзия Омар-хаджи Зиявудина Дагестани. Исследование и тексты. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2010.
9. Саид-афанди аль-Чиркави. Назмаби. Махачкала: Нуруль иршад, 2011.
10. Саид-афанди аль-Чиркави. Сокровищница благодатных знаний. Махачкала: Нуруль иршад, 2003.
11. Хусайнияв из Гигатли. Мавлид ал-Кабир. Махачкала: Калам, 1994.

* * *

1. Ali-Gadzhi iz Inho. Asaral. Mahachkala: Biblioteka Risalat, 2001.
2. Ahmedziyavdinov T. Chirkej – glavnoe selo Salatavii. Mahachkala: Epoha, 2009.
3. Gamzaev M. Problemy morali i nravstvennosti v duhovnoj poezii avarcev. M.: Tarih, 2008.
4. Gorskaya mudrost'. Mahachkala: Risalat, 2009
5. Dagestanskoe zemletryasenie 1970 goda [Elektronnyj resurs]. URL: https://ru.wikipedia.org›wiki› Dagestanskoe_zemletryasenie_1970_goda (data obrashcheniya: 18.02.2020).
6. Dalgat (mladshij) iz Gergebilya. Mavlidy. Mahachkala: Ihlas, 1998.
7. Magomedhanov M.M. Adat, shariat i rossijskie zakony v Dagestane // Vestn. DNC RAN. 2004. № 16. S. 76–88.
8. Murtazaliev A.M. Duhovnaya poeziya Omar-hadzhi Ziyavudina Dagestani. Issledovanie i teksty. Mahachkala: IYALI DNC RAN, 2010.
9. Said-afandi al'-Chirkavi. Nazmabi. Mahachkala: Nurul' irshad, 2011.
10. Said-afandi al'-Chirkavi. Sokrovishchnica blagodatnyh znanij. Mahachkala: Nurul' irshad, 2003.
11. Husajniyav iz Gigatli. Mavlid al-Kabir. Mahachkala: Kalam, 1994.

Way of living and works of Said-Afandi Atsaev (1937–2012) in the mirror of the spiritual literature of the Avar

The article deals with the way of living and the analysis of the work, the variation of genres and the creative innovation of one of the renewer of the modern spiritual literature of the Avar – Said-Afandi Atsaev (1937–2012).

Key words: *spiritual literature, genre, mavlid, nazmu.*

(Статья поступила в редакцию 10.10.2019)

В.И. СУПРУН

БЫЛИ И ЛЕГЕНДЫ ВОРОНЕЖСКОЙ ЗЕМЛИ (рецензия на книгу: Попов С.А., Пухова Т.Ф., Грибоедова Е.А. Топонимия Воронежского края. Воронеж: Изд-во Центра духовного возрождения Черноземного края, 2018. 336 с.)

Существует несколько путей освоения топонимических названий человеческим сознанием: 1) научный, покоящийся на глубоких знаниях этимологии, истории многих языков, особенностей перехода названия от одного народа к другому и других сложных, не всегда понятных и трудно объяснимых доступным языком лингвистических процессов; 2) народный, основанный на способах понимания слова и его истории в лингвосознании носителей языка, на создании фольклорных текстов с упоминанием топонима или его части; 3) кухонный, придумываемый людьми, мало сведущими в сути языковых процессов, легко препарирующими слова на произвольные части и в дальнейшем трактующие каждую из частей по своему усмотрению, нередко в угоду мнимо понимаемым национальным, культурно-историческим, идеологическим интересам. Последний назван был нами вместе с соавторами в одной из статей кабинетным способом познания топонимии [8, с. 142], поскольку часто среди подобных горе-этимологов встречаются доктора и кандидаты географических, исторических, а то и технических наук, творящие свои вивисекции топонимов в тиши кабинетов. Однако и научные этимологии лингвисты создают, обложившись словарями в своих кабинетах, а большинство ненаучных этимологических фантазий рождаются все же во время кухонных бдений радетелей о древности и первобытности названия своего города, реки, горы и пр., поэтому уместнее обозначить этот способ понимания происхождения топонимии кухонным.

Первые два пути осмысления исходного значения топонима, при всей их противоположности и несовместимости, достойны поддержки, тем более что у них, помимо несомненных достоинств, имеются и слабые стороны, которые должны общими усилиями если не устраняться, то хотя бы ослабляться. Научная этимология не всегда доступна простому носителю языка. Среди ученых-топонимистов мало популяризаторов науки; изложить сложные фонетические, деривационные, грамматические законы простым языком порой просто невозможно. Особенно сложно воспринимается читателями отсутствие одной-единственной этимологии у древних топонимов. Известно, что у гидронима *Волга* с примерно равной степенью доказательности имеются четыре этимологические версии: 1) финно-угорская; 2) балтийская; 3) славянская; 4) субстратная (доиндоевропейская и доуральская) [7, с. 59]. Столь же многообразны этимологические решения топонима *Москва*: финно-угорское, славянское, балтийское [13, с. 181–182]. А сколько копий сломано вокруг этимологии топонима и этнонима *Русь*?! Сколько обвинений, вплоть до политических и нравственных, сыплется на сторонников той или иной гипотезы?!

Подобное разнообразие этимологий имеется у многих древних топонимов. Конечно, это не слишком устраивает обычного потребителя этимологической информации, которому, по меткому выражению известного популяризатора ономастики и лингвистики в целом Л.В. Успенского, «вынь да положь – как получило каждое слово свое значение, откуда оно взялось» [18, с. 9]. Это высказывание относится не только к апеллятивам, но и к топонимам. Отметим, что в такой равнодоказуемости этимологических решений древних слов отчасти кроется и тяга к кухонной этимологии: раз уж ученые не могут найти единственно верное решение, то почему бы и мне не поразмышлять на кухне и не придумать свою оригинальную этимологию (необходимость солидной лингвистической подготовки при этом выносится за скобки)?

В нефилологической науке встречается пренебрежительное отношение к топонимическим преданиям и легендам. Любопытно, что порой те же люди, которые придумывают кухонные этимологии, отмахиваются от строящихся на сходных основаниях (случайное со-

© Супрун В.И., 2020

звучие или неверное членение топонима на составные части) произведений народного творчества, отражающих креативный потенциал народного лингвосознания, представления носителя языка о формировании топонимического пространства. Н.И. и С.М. Толстые говорят о существовании у народа фольклорной этимологической магии: «Лежащий в основе народной этимологии принцип семантического притяжения (аттракции) созвучных слов (независимо от их этимологического родства) имеет более общий характер и составляет одну из важнейших особенностей ряда архаических фольклорных и ритуально-магических текстов, которую можно назвать этимологической магией, смыкающейся с другими (ритуальными, мифологическими) видами магии. в качестве единицы описания в данном случае выступает не лексическая пара семантически сближенных созвучных слов, а, как правило, целый, нередко достаточно пространный текст, в пределах которого только и может быть выявлена мотивировка самого сближения» [16, с. 226–227].

Более 50 лет назад на первой конференции «Ономастика Поволжья» о топонимических легендах и преданиях говорили Л.Л. Трубе и Г.М. Пономаренко в докладе «Наивная этимология и фольклор в топонимии» [17]. Место топонимических преданий в русском фольклоре и их роль в этимологии топонима рассматривались В.К. Соколовой [14], Т.Н. Бунчук [4], Е.Л. Березович [1], В.И. Супруном [15] и др. Топонимические предания «демонстрируют сложное переплетение исторических, собственно лингвистических и внутритекстовых факторов, которые порождают фольклорные произведения и представленные в них географические названия» [2, с. 128].

Названия городов и сел реже попадают в народные легенды и кухонные изыскания, поскольку в большинстве своем они представляют собой продукт искусственной номинации как особого типа имятворчества, который определяется как «акт целеполагающего наречения и одновременное с ним направленное введение названия в общественный лексикон» [5, с. 6]. При этом достаточно часто астионимы создаются на основе наименований расположенных в этом месте примечательных географических объектов – результата естественной номинации. Такое сочетание разных типов номинации одновременно упрощает понимание происхождения топонима и усложняет интерпретацию истории названий поселений, у которых предшествующее слово не имеет ясного этимологического решения.

Рецензируемая книга содержит оба подхода к восприятию топонимического пространства региона: научный и народно-этимологический. Первая часть, написанная С.А. Поповым, составляющая почти три четверти книги, излагает научную этимологию названий городов, сел, поселков, деревень, хуторов Воронежской области. Авторы второй части Т.Ф. Пухова и Е.А. Грибоедова извлекли из архива лаборатории народной культуры Воронежского университета записи реальных и легендарных этимологических историй жителей некоторых сельских поселений региона.

Эта книга вполне могла называться «Ойконимический словарь», поскольку речь в ней идет о названиях поселений – ойконимах [9, с. 93]. Впервые такое название дала своему словарю Л.М. Дмитриева [6]. Термин *ойконимия* С.А. Попов включил в название своей кандидатской диссертации [11] и изданной на ее основании книги [10]. Однако и настоящее ее наименование вполне точно характеризует содержание, поскольку при анализе ойконимов авторы и их информанты (во второй части книги) в той или иной степени обращаются к гидронимам, эргонимам, экклезионимам и другим единицам ономастического поля. С.А. Попов продолжает теоретическое осмысление проблем регионального топонимикона [12].

В настоящее время в Воронежской области 1 731 населенный пункт, в том числе 15 городов, 4 поселка городского типа и 13 рабочих поселков (интересно было бы узнать, чем они отличаются друг от друга), 516 поселков, 705 сел, 13 слобод, 69 деревень, 393 хутора, 3 станции (с. 11). Столь разнообразное наименование сельских населенных пунктов свидетельствует о сложности заселения региона. Не все топографические единицы находят адекватное описание в современных словарях русского литературного языка. Наиболее точно определено значение слова *село*: ‘большое крестьянское селение, хозяйственный и административный центр для ближайших деревень (в России до 1917 г. – обязательно с церковью); любой населенный пункт негородского типа’. Более кратко дано определение термина *деревня* ‘крестьянское селение’, хотя из предыдущей дефиниции очевидно, что речь идет о поселении, входящем в административное и хозяйственное подчинение селу и не имеющем церкви. Очень сложно определено слово *слобода* ‘в России XI–XVII вв.: поселок или

городской квартал на государственной или частновладельческой земле, жители которого пользовались временными льготами в уплате налогов и отбывании других повинностей'. На юге России слободами назывались большие поселения украинцев. Слово *хутор* дефинировано 'на Украине и в южных областях России: небольшое селение'. Однако большое количество хуторов в регионе заставляет вспомнить, что область находится по соседству с местами расселения донских казаков, у которых под хутором понимается то же, что на остальной территории расселения русского народа под деревней, а вместо села там употребляется лексема *станица* 'на Дону, Кубани и в некоторых других областях: большое казачье поселение', к дефиниции можно добавить: 'с церковью, хозяйственный и административный центр для ближайших хуторов'. Не вполне четко определено слово *поселок* 'небольшое населенный пункт, расположенный недалеко от города или основного селения'. Значительное число воронежских поселков расположено вдалеке от городов или основных селений. Наконец, у дефиниции слова *станция* отсутствует указание на жителей, на поселение 'пункт остановки железнодорожных поездов и других транспортных средств, курсирующих по определенному маршруту'. В регионе у термина имеется значение 'поселение при железнодорожной станции'. В Волгоградской области сходную семантику имеет также слово *разъезд*. Все дефиниции взяты из: [3].

Желая уместить описание всех воронежских топонимов в одну книгу, С.А. Попов дает краткое описание каждого названия, однако вся информация приводится корректно и научно обосновано. Один и тот же по звучанию топоним может иметь разное происхождение. Так, в регионе отмечено три населенных пункта с названием *Абрамовка*, при этом один из них имеет отантропонимическое происхождение, поименован в честь помещика Абрама Селихова, второй получил название по экклезиониму – в честь церкви преподобного Авраамия, архимандрита Ростовского, а третий топоним является перенесенным, был дан по расположенному в 6 км к северо-востоку одноименному селу, название которого, видимо, тоже от антропонима (с. 13).

Во всех случаях автор стремится корректно отразить региональные или общероссийские топонимические традиции. Так, для селений *Веселовка, Весёлая Долина, Весёлый* указано, что топонимы возникли «по распространенной среди помещиков моде давать поселениям красивые и вычурные имена» (с. 47). В некоторых случаях приводятся любопытные подробности о прежних и народных названиях поселений: *Вязники* – прежнее название *Цюрики* по прозвищу обходчика местной железнодорожной будки Неумывакина *Цюрик*, правда, происхождение этого прозвища остается загадкой (с. 55).

Подробно описана этимология названия столицы края. Определено, что топоним происходит от гидронима, который может быть образован от древнерусского мужского имени *Воронег* (названия рек крайне редко восходят к антропонимам), от мордовского слова, от древнеславянского макротопонима (с. 52).

Относясь к территории позднего заселения, региональная топонимия содержит большое число перенесенных названий: *Хомутовка* – основана переселенцами из Хомутовки Спасского уезда Московской губернии (с. 233). Некоторые названия остаются пока без объяснения: *Кодубец, Козки* (с. 96). Думается, что в будущем С.А. Попову удастся раскрыть тайну и этих имен.

Вторая часть содержит народные предания о происхождении названий некоторых сел, деревень, поселков и хуторов. Авторы несколько наивно пишут во вступлении, что при сравнении научной и народной этимологии они пришли к выводу, что «в большинстве случаев присутствует доля вымысла» (с. 250). Так ведь в вымысле, в лингвокреативном осмыслении слова и заключается суть народного восприятия топонима. Не всегда примеры являются отражением народного предания, порой это пересказ прочитанной в книге или услышанной в школе научной этимологии, в других случаях – простое объяснение прозрачного по форме топонима (*Александровка*, с. 304; *Краснофлотское*, с. 306–307).

Пользоваться этой частью не очень удобно, потому что материал распределен по районам, поэтому приходится возвращаться к первой, чтобы затем искать тот или иной топоним в соответствующем районе. Не всегда материал первой и второй частей координируется между собой. Так, обширный текст записан в селе Луговатка Верхнехавского района (с. 272–272), однако этот топоним отсутствует в первой части. Интересные легенды записаны в селе Белая Горка, особенно о микротопониме Рыжкина балка (с. 260). Как это и встречается по всей России, среди номинаторов поселений упоминаются известные личности: Петр Первый, Екатерина Вторая. Замечательно трактовал народ происхождение наименований речки Богучарки и города Богучара: царю поднес-

ли чарку с ядом, а он ее не стал пить, а сказал: «А эту чарку я отдаю Богу!» (с. 259). Конечно же, как и в других частях России, отмечены ханские или помещичьи дочки, утонувшие в реке и давшие своим именем название реке и поселению (Старая Тойда, Хава).

Книга «Топонимия Воронежского края» является замечательным изданием, образцовым для подготовки подобных словарей других регионов России. В ней соединены научный поиск и безудержная народная фантазия, основанная на строгих ономастических фактах и моделях этимология и придуманная жителями история возникновения названия своего поселения. Можно поздравить авторов с прекрасным изданием, настоящим подарком для краеведов, филологов, историков, географов и всех, кто любит и изучает родную Воронежскую землю.

Список литературы

1. Березович Е.Л. Топонимия и исторические предания: к вопросу о взаимодействии различных версий этнокультурной информации // Ономастика и диалектная лексика: сб. науч. тр. / под ред. А.К. Матвеева. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. Вып. 3. С. 3–30.

2. Березович Е.Л., Кучко В.С., Сурикова О.Д. Топонимическое предание и исторический факт (на материале преданий о разбойниках восточного Вологодско-Костромского пограничья) // Вопр. ономастики. 2015. № 1(18). С. 108–133.

3. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998.

4. Бунчук Т.Н. Роль топонимических преданий в этимологии топонима // Общие проблемы преподавания языков: преподавание русского языка финно-угорской территории: тез. Междунар. науч.-метод. конф. / ред. В.Г. Костомаров [и др.]. Сыктывкар: Изд-во Мин-ва образ. и высш. шк. Респ. Коми, 1998. С. 23–24.

5. Голомидова М.В. Некоторые теоретические вопросы искусственной топонимической номинации // Вопр. ономастики. Вып. 19: Номинация в ономастике. 1991. С. 5–13.

6. Дмитриева Л.М. Ойконимический словарь Алтая. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2001.

7. Крюкова И.В., Супрун В.И. Реки и водоемы Волгоградской области: гидронимический словарь. Волгоград: Перемена, 2002.

8. Мадиева Г.Б., Супрун В.И., Борибаева Г.А. Научная, народная и кабинетная этимология астионимов (на материале названий городов Республики Казахстан) // Вопр. ономастики. 2019. Т. 16. № 3. С. 140–161.

9. Подольская Н.В. Словарь ономастических терминов / отв. ред. А.В. Суперанская. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Наука, 1988.

10. Попов С.А. Ойконимия Воронежской области в системе лингвокраеведческих дисциплин. Воронеж: Изд. Дом Алейниковых, 2003.

11. Попов С.А. Ойконимия Воронежской области: семантика и словообразование: дис. … канд. филол. наук. Воронеж, 1998.

12. Попов С.А. Проблемы лексикографического описания топонимии Воронежской области // Верхневолжский филологический вестник. 2019. № 4(19). С. 114–122.

13. Поспелов Е.М. Топонимический словарь. М.: Астрель; АСТ, 2002.

14. Соколова В.К. Типы восточнославянских топонимических преданий // Славянский фольклор / отв. ред. Б.Н. Путилов, В.К. Соколова. М.: Наука, 1972. С. 202–233.

15. Супрун В.И. Топонимические предания и диалектные этимологии: по материалам этнолингвистических экспедиций // Ономастика Поволжья: материалы XVI Междунар. науч. конф., посвящ. 50-летнему юбилею первой Поволжской ономастич. конф. и памяти ее организатора В.А. Никонова: в 2 т. / под ред. С.В. Рябушкиной [и др.]. Ульяновск: Изд-во УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2017. Т. 1. С. 182–190.

16. Толстой Н.И., Толстая С.М. Народная этимология и этимологическая магия // Толстая С.М. Пространство слова: Лексическая семантика в общеславянской перспективе. М.: Изд-во «Индрик», 2008. С. 226–240.

17. Трубе Л.Л., Пономаренко Г.М. Наивная этимология и фольклор в топонимии // Ономастика Поволжья / отв. ред. В.Ф. Барашков, В.А. Никонов. Ульяновск: Изд-во Ульян. гос. пед. ин-та им. И.Н. Ульянова, 1969. С. 182–185.

18. Успенский Л.В. Почему не иначе?: этимологический словарик школьника. М.: АСТ; Владимир: Zebra E, 2009.

* * *

1. Berezovich E.L. Toponimiya i istoricheskie predaniya: k voprosu o vzaimodejstvii razlichnyh versij etnokul'turnoj informacii // Onomastika i dialektnaya leksika: sb. nauch. tr. / pod red. A.K. Matveeva. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 1999. Vyp. 3. S. 3–30.

2. Berezovich E.L., Kuchko V.S., Surikova O.D. Toponimicheskoe predanie i istoricheskij fakt (na materiale predanij o razbojnikah vostochnogo Vologodsko-Kostromskogo pogranich'ya) // Vopr. onomastiki. 2015. № 1(18). S. 108–133.

3. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / gl. red. S.A. Kuznecov. SPb.: Norint, 1998.

4. Bunchuk T.N. Rol' toponimicheskih predanij v etimologii toponima // Obshchie problemy prepodavaniya yazykov: prepodavanie russkogo yazyka finno-ugorskoj territorii: tez. Mezhdunar. nauch.-metod. konf. / red. V.G. Kostomarov [i dr.]. Syktyvkar: Izd-vo Min-va obraz. i vyssh. shk. Resp. Komi, 1998. S. 23–24.

5. Golomidova M.V. Nekotorye teoreticheskie voprosy iskusstvennoj toponimicheskoj nominacii // Vopr. onomastiki. Vyp. 19: Nominaciya v onomastike. 1991. S. 5–13.

6. Dmitrieva L.M. Ojkonimicheskij slovar' Altaya. Barnaul: Izd-vo Alt. un-ta, 2001.

7. Kryukova I.V., Suprun V.I. Reki i vodoemy Volgogradskoj oblasti: gidronimicheskij slovar'. Volgograd: Peremena, 2002.

8. Madieva G.B., Suprun V.I., Boribaeva G.A. Nauchnaya, narodnaya i kabinetnaya etimologiya astionimov (na materiale nazvanij gorodov Respubliki Kazahstan) // Vopr. onomastiki. 2019. T. 16. № 3. S. 140–161.

9. Podol'skaya N.V. Slovar' onomasticheskih terminov / otv. red. A.V. Superanskaya. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Nauka, 1988.

10. Popov S.A. Ojkonimiya Voronezhskoj oblasti v sisteme lingvokraevedcheskih disciplin. Voronezh: Izd. Dom Alejnikovyh, 2003.

11. Popov S.A. Ojkonimiya Voronezhskoj oblasti: semantika i slovoobrazovanie: dis. … kand. filol. nauk. Voronezh, 1998.

12. Popov S.A. Problemy leksikograficheskogo opisaniya toponimii Voronezhskoj oblasti // Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik. 2019. № 4(19). S. 114–122.

13. Pospelov E.M. Toponimicheskij slovar'. M.: Astrel'; AST, 2002.

14. Sokolova V.K. Tipy vostochnoslavyanskih toponimicheskih predanij // Slavyanskij fol'klor / otv. red. B.N. Putilov, V.K. Sokolova. M.: Nauka, 1972. S. 202–233.

15. Suprun V.I. Toponimicheskie predaniya i dialektnye etimologii: po materialam etnolingvisticheskih ekspedicij // Onomastika Povolzh'ya: materialy XVI Mezhdunar. nauch. konf., posvyashch. 50-letnemu yubileyu pervoj Povolzhskoj onomastich. konf. i pamyati ee organizatora V.A. Nikonova: v 2 t. / pod red. S.V. Ryabushkinoj [i dr.]. Ul'yanovsk: Izd-vo UlGPU im. I.N. Ul'yanova, 2017. T. 1. S. 182–190.

16. Tolstoj N.I., Tolstaya S.M. Narodnaya etimologiya i etimologicheskaya magiya // Tolstaya S.M. Prostranstvo slova: Leksicheskaya semantika v obshcheslavyanskoj perspektive. M.: Izd-vo «Indrik», 2008. S. 226–240.

17. Trube L.L., Ponomarenko G.M. Naivnaya etimologiya i fol'klor v toponimii // Onomastika Povolzh'ya / otv. red. V.F. Barashkov, V.A. Nikonov. Ul'yanovsk: Izd-vo Ul'yan. gos. ped. in-ta im. I.N. Ul'yanova, 1969. S. 182–185.

18. Uspenskij L.V. Pochemu ne inache?: etimologicheskij slovarik shkol'nika. M.: AST; Vladimir: Zebra E, 2009.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абабкова Марианна Юрьевна – канд. экон. наук, доц. Высш. шк. медиакоммуникаций и связей с общественностью С.-Петерб. политехн. ун-та Петра Великого. E-mail: ababkova_myu@spbstu.ru

Авдонина Лионора Николаевна – канд. филол. наук, доц. каф. романо-германской филологии Пенз. гос. ун-та. E-mail: lionora50@mail.ru

Аксенова Дарья Алексеевна – ст. преп. каф. теоретической и прикладной лингвистики Балт. гос. техн. ун-та «Военмех» им. Д.Ф. Устинова (г. Санкт-Петербург). E-mail: axenovadasha@mail.ru

Базарова Лилия Вязировна – канд. филол. наук, доц. каф. филологии Набережночелн. ин-та Казан. (Приволжского) фед. ун-та. E-mail: shagapovalilya@mail.ru

Бай Ган – асп. каф. языкознания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: prigarina99@mail.ru

Балуева Алёна Олеговна – асп. каф. дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного Моск. гос. ун-та им. М.В Ломоносова. E-mail: alena-balueva@yandex.ru

Барсукова Наталья Витальевна – канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков Тихоокеан. гос. ун-та (г. Хабаровск). E-mail: magistra_143@mail.ru

Борисова Елена Борисовна – д-р филол. наук, проф. каф. английской филологии и межкультурной коммуникации Самар. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: borissovaelena@rambler.ru

Браславская Елена Алексеевна – ст. преп. каф. иностранных языков Севастоп. гос. ун-та. E-mail: eabraslavskaya@sevsu.ru

Ван Илин – стажер отдела теории грамматики Ин-та лингвистических исследований Рос. академии наук (г. Санкт-Петербург). E-mail: yecoco@yandex.ru

Власова Екатерина Викторовна – канд. филол. наук, доц. каф. английского языка Одинцовского филиала Моск. гос. ин-та междунар. отношений (университета) МИД Рос. Федерации. E-mail: vlaska@bk.ru

Володина Ольга Викторовна – доц. каф. лингвистики и межкультурной коммуникации Рост. гос. экон. ун-та. E-mail: sirotinetsov@mail.ru

Гордеева Татьяна Александровна – д-р филол. наук, зав. каф. романо-германской филологии Пенз. гос. ун-та. E-mail: gordejewa@mail.ru

Гордеева Татьяна Александровна – д-р филол. наук, зав. каф. романо-германской филологии Пенз. гос. ун-та. E-mail: gordejewa@mail.ru

Губернаторова Наталия Анатольевна – учитель-логопед ГКОУ «Нижегородская школа-интернат № 10». E-mail: nat-gub@mail.ru

Жадаев Юрий Анатольевич – канд. пед. наук, доц. каф. технологии, экономики образования и сервиса Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: jadaevu@rambler.ru

Жадаева
Анна Валерьевна – канд. пед. наук, доц. каф. технологии, экономики образования и сервиса Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: anna_jadaeva@rambler.ru

Ивашинина
Надежда Сергеевна – асп. каф. русского языка и методики преподавания филологических дисциплин Моск. гор. пед. ун-та. E-mail: nadyha.92@mail.ru

Казакова
Анна Федоровна – канд. пед. наук, ст. методист Камыш. политехн. колледжа. E-mail: kazakova_af@mail.ru

Каунов
Александр Михайлович – д-р техн. наук, проф. каф. технологии, экономики образования и сервиса Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: kaunov_44@mail.ru

Каштанова
Светлана Николаевна – канд. психол. наук, зав. каф. специальной педагогики и психологии Нижегор. гос. пед. ун-та им. К. Минина. E-mail: kashtanova_sn@mininuniver.ru

Ковалькова
Марина Валерьевна – ст. преп. каф. лингвистики Смоленск. гос. мед. ун-та. E-mail: marina-kov@list.ru

Козловский
Дмитрий Валентинович – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Сарат. соц.-экон. ин-та (филиала) Рос. экон. ун-та им. Г.В. Плеханова. E-mail: kafedra_inyaz@ssea.runnet.ru

Кононенко
Анна Павловна – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Рост. гос. ун-та путей сообщения. E-mail: kononenkocap1@mail.ru

Коршунова
Юлия Михайловна – учитель русского языка и литературы ГБОУ «Школа “Свиблово”» (г. Москва). E-mail: julia_korr@mail.ru

Магомедова
Аида Насрутдиновна – канд. пед. наук, доц. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии Дагест. гос. пед. ун-та (г. Махачкала). E-mail: aika-san@mail.ru

Маруневич
Оксана Викторовна – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Рост. гос. ун-та путей сообщения. E-mail: oks.marunevich@mail.ru

Мурзинова
Ирина Александровна – канд. филол. наук, доц. каф. английского языка и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: imurzinova@yandex.ru

Новиков
Денис Сергеевич – ассист. каф. общей гигиены и экологии Волгогр. гос. мед. ун-та. E-mail: dennov89@mail.ru

Омаров
Магомедрасул Магомедович – соиск. Ин-та языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы Дагест. фед. исслед. центра РАН, председатель правления информационно-аналитического центра «Фикр» (г. Махачкала). E-mail: iyalidnc@mail.ru

Панова
Елена Павловна – канд. филол. наук, доц. каф. гуманитарных дисциплин Моск. политехн. ун-та. E-mail: panova_ep@mail.ru

Пронина
Наталья Сергеевна – канд. пед. наук, доц. каф. теории и практики иностранных языков и лингводидактики Нижегор. гос. пед. ун-та им. К. Минина. E-mail: nspronina@yandex.ru

Расулова
Севиндж Гамид гызы – д-р философии по педагогике, зав. общим отделом Управления образования г. Баку. E-mail: rasulova.s@mail.ru

Розова
Наталья Константиновна – канд. экон. наук, доц. Высш. шк. медиакоммуникаций и связей с общественностью С.-Петерб. политехн. ун-та Петра Великого. E-mail: rso@spbstu.ru

Рысева
Юлия Викторовна – канд. пед. наук, доц. каф. филологии Набережночелн. ин-та Казан. (Приволжского) фед. ун-та. E-mail: j-rys@mail.ru

Салимзанова
Диляра Айратовна – канд. филол. наук, доц. каф. филологии Набережночелн. ин-та Казан. (Приволжского) фед. ун-та. E-mail: gilfanova_di@list.ru

Санжарова
Ольга Николаевна – канд. филол. наук, ст. преп. каф. иностранных языков Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина (г. Санкт-Петербург). E-mail: goodfriend1978@yandex.ru

Сафонов
Максим Андреевич – ст. преп. каф. лингвистики и перевода Рос. гос. соц. ун-та (г. Москва). E-mail: em_kei@mail.ru

Севостьянов
Юрий Олегович – канд. психол. наук, доц. каф. психологии профессиональной деятельности Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: stingrey@aport2000.ru

Соловьев
Дмитрий Николаевич – канд. пед. наук, доц. каф. английского языка Ом. гос. пед. ун-та. E-mail: mitiasolovyov@yandex.ru

Сулейман
Мария Мбвановна – канд. филол. наук, ассист. каф. языкознания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: maha1991.16@mail.ru

Терещенко
Татьяна Михайловна – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка как иностранного Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: tertm@yandex.ru

Тимочкин
Антон Сергеевич – адъюнкт, капитан 3-го ранга С.-Петерб. воен. ордена Жукова ин-та войск нац. гвардии Рос. Федерации. E-mail: tima85-85@mail.ru

Турко
Ульяна Игоревна – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка, методики его преподавания и документоведения Елец. гос. ун-та им. И.А. Бунина. E-mail: selishchevskaya@mail.ru

Уманец
Ирина Фаритовна – канд. социол. наук, зав. каф. иностранных языков Тихоокеан. гос. ун-та (г. Хабаровск). E-mail: 000089@pnu.edu.ru

Усов
Сергей Сергеевич – ст. преп. каф. лингвистики и профессиональной коммуникации Моск. гос. ун-та пищевых производств. E-mail: ussr-usov@yandex.ru

Устинова
Татьяна Викторовна – д-р филол. наук, зав. каф. английского языка Ом. гос. пед. ун-та. E-mail: utanja@mail.ru

Федотова
Любовь Александровна – ассист. каф. русского языка как иностранного Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: ljubov09@mail.ru

Хабибулина
Эльвира Анваровна – канд. филол. наук, доц. каф. лингвистического образования и межкультурной коммуникации Сургут. гос. пед. ун-та. E-mail: elvira_khabibulina@mail.ru

Хайруллина
Динара Дилшатовна – канд. филол. наук, доц. каф. филологии Набережночелн. ин-та Казан. (Приволжского) фед. ун-та. E-mail: dinara0406@mail.ru

Харченко
Леонид Николаевич – д-р пед. наук, проф. каф. общей биологии и биоразнообразия Ин-та живых систем Сев.-Кав. фед. ун-та (г. Ставрополь). E-mail: innov_harchenko@mail.ru

Харченко
Николай Леонидович – ст. преп. каф. иностранных языков Моск. гос. ин-та физ. культуры, спорта и туризма им. Ю.А. Сенкевича. E-mail: m-rh@mail.ru

Хрипунова
Елена Валерьевна – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка Волгогр. гос. техн. ун-та. E-mail: elytsa@mail.ru

Цветкова
Светлана Евгеньевна – канд. пед. наук, доц. каф. теории и практики иностранных языков и лингводидактики Нижегор. гос. пед. ун-та им. К. Минина. E-mail: svetlanatsvetkova5@gmail.com

Черницына
Татьяна Владимировна – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка Волгогр. гос. техн. ун-та. E-mail: tatyana-chernicyna@yandex.ru

Чукшис
Вадим Андреевич – канд. филол. наук, доц. каф. романо-германской филологии Гос. гуманит.-технол. ун-та (г. Орехово-Зуево). E-mail: vadchs@mail.ru

Яковлева
Ольга Валерьевна – канд. пед. наук, доц. каф. цифрового образования Ин-та информационных технологий и технологического образования Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург). E-mail: o.yakovleva.home@gmail.com

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Aida Magomedova – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala). E-mail: aika-san@mail.ru

Alena Balueva – Post Graduate Student, Department of Didactic Linguistics and the Theory of Teaching Russian as a Foreign Language, Lomonosov Moscow State University. E-mail: alena-balueva@yandex.ru

Alexander Kaunov – Advanced PhD (Technical Sciences), Professor, Department of Technology, Education Economics and Service, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kaunov_44@mail.ru

Anna Kazakova – PhD (Pedagogy), Senior Specialist in Teaching Methods, Kamyshin Polytechnic College. E-mail: kazakova_af@mail.ru

Anna Kononenko – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Rostov State Transport University. E-mail: kononenkocap1@mail.ru

Anna Zhadaeva – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Technology, Education Economics and Service, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: anna_jadaeva@rambler.ru

Anton Timochkin – Adjunct, Captain 3rd rank, Saint-Petersburg military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation. E-mail: tima85-85@mail.ru

Bai Gang – Post Graduate Student, Linguistics Department, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: prigarina99@mail.ru

Darya Aksenova – Senior Lecturer, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Baltic State Technical University "VOENMEH" named after D.F. Ustinov (St. Petersburg). E-mail: axenovadasha@mail.ru

Denis Novikov – Assistant, Department of Common Hygiene and Ecology, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: dennov89@mail.ru

Dilyara Salimzanova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute, Kazan (Volga Region) Federal University. E-mail: gilfanova_di@list.ru

Dinara Khayrullina – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute, Kazan (Volga Region) Federal University. E-mail: dinara0406@mail.ru

Dmitriy Kozlovskiy – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Saratov Social and Economic Institute (the branch of), Plekhanov Russian University of Economics. E-mail: kafedra_inyaz@ssea.runnet.ru

Dmitriy Solovyev – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language, Omsk State Pedagogical University. E-mail: mitiasolovyov@yandex.ru

Ekaterina Vlasova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language, the Odintsovo branch of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. E-mail: vlaska@bk.ru

Elena Borisova – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Samara State University of Social Sciences and Education. E-mail: borissovaelena@rambler.ru

Elena Braslavskaya – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Sevastopol State University. E-mail: eabraslavskaya@sevsu.ru

Elena Hripunova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: elytsa@mail.ru

Elena Panova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of the Humanities, Moscow Polytechnic University. E-mail: panova_ep@mail.ru

Elvira Khabibulina – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistic Education and Intercultural Communication, Surgut State Pedagogical University. E-mail: elvira_khabibulina@mail.ru

Irina Murzinova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: imurzinova@yandex.ru

Irina Umanets – PhD (Social Sciences), Head of the Department of Foreign Languages, Pacific National University (Khabarovsk). E-mail: 000089@pnu.edu.ru

Leonid Harchenko – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of General Biology and Biodiversity, Living Systems Institute, North-Caucasus Federal University (Stavropol). E-mail: innov_harchenko@mail.ru

Liliya Bazarova – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute, Kazan (Volga Region) Federal University. E-mail: shagapovalilya@mail.ru

Lionora Avdonina – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Romance and German Philology, Penza State University. E-mail: lionora50@mail.ru

Lyubov Fedotova – Assistant, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: ljubov09@mail.ru

Magomedrasul Omarov – Postgraduate Degree Seeker, Institute of Language, Literature and Art named after G. Tsadasy of the Daghestan Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences, the Chair of the Administration of the Information and Analysis Center "Fikr" (Makhachkala). E-mail: iyalidnc@mail.ru

Maksim Safonov – Senior Lecturer, Department of Linguistics and Translation, Russian State Social University (Moscow). E-mail: em_kei@mail.ru

Marianna Ababkova – PhD (Economics), Associate Professor, Higher School of Media Communication and Public Relations of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. E-mail: ababkova_myu@spbstu.ru

Marina Kovalkova – Senior Lecturer, Department of Linguistics, Smolensk State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: marina-kov@list.ru

Mariya Suleyman – PhD (Philology), Assistant, Department of Language Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: maha1991.16@mail.ru

Nadezhda Ivashinina – Post Graduate Student, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Moscow City University. E-mail: nadyha.92@mail.ru

Natalia Barsukova – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Pacific National University (Khabarovsk). E-mail: magistra_143@mail.ru

Natalia Gubernatorova – Teacher-Logopedist, State Educational Institution "Nizhny Novgorod boarding school # 10". E-mail: nat-gub@mail.ru

Natalia Pronina – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: nspronina@yandex.ru

Natalia Rozova – PhD (Economics), Associate Professor, Higher School of Media Communication and Public Relations of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. E-mail: rso@sbstu.ru

Nikolai Harchenko – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Moscow (Senkevich) State Institute of Physical Culture, Sports and Tourism. E-mail: m-rh@mail.ru

Oksana Marunevich – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Rostov State Transport University. E-mail: oks.marunevich@mail.ru

Olga Sanzharova – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Pushkin Leningrad State University (St. Petersburg). E-mail: goodfriend1978@yandex.ru

Olga Volodina – Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Rostov State University of Economics. E-mail: sirotinetsov@mail.ru

Olga Yakovleva – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Digital Education, Institute of Information Technology and Technological Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg). E-mail: o.yakovleva.home@gmail.com

Sergey Usov – Senior Lecturer, Department of Linguistics and Professional Communication, Moscow State University of Food Production. E-mail: ussr-usov@yandex.ru

Sevindzh Rasulova – Advanced PhD (Philosophy) in Education. Head of the General Department of Education Management (Baku). E-mail: rasulova.s@mail.ru

Svetlana Kashtanova – PhD (Psychology), Head of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: kashtanova_sn@mininuniver.ru

Svetlana Tsvetkova – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: svetlanatsvetkova5@gmail.com

Tatyana Chernitsyna – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: tatyana-chernicyna@yandex.ru

Tatyana Gordeeva – Advanced PhD (Philology), Head of the Department of Romance and German Philology, Penza State University. E-mail: gordejewa@mail.ru

Tatyana Gordeeva – Advanced PhD (Philology), Head of the Department of Romance and German Philology, Penza State University. E-mail: gordejewa@mail.ru

Tatyana Tereshchenko – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: tertm@yandex.ru

Tatyna Ustinova – Advanced PhD (Philology), Head of the Department of English Language, Omsk State Pedagogical University. E-mail: utanja@mail.ru

Ulyana Turko – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, its Teaching Methods and Document Science, Bunin Yelets State University. E-mail: selishchevskaya@mail.ru

Vadim Chukshis – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Romance and German Philology, University for Humanities and Technologies (Orekhovo-Zuyevo). E-mail: vadchs@mail.ru

Wang Yiling – Assistant Department of Grammar Theory, Institute of Linguistic Researches, the Russian Academy of Sciences (St. Petersburg). E-mail: yecoco@yandex.ru

Yulia Ryseva – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute, Kazan (Volga Region) Federal University. E-mail: j-rys@mail.ru

Yuliya Korshunova – Teacher of Russian Language and Literature, State Budget Educational Institution "School "Sviblovo"" (Moscow). E-mail: julia_korr@mail.ru

Yuriy Sevostyanov – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: stingrey@aport2000.ru

Yuriy Zhadaev – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Technology, Education Economics and Service, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: jadaevu@rambler.ru

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Н.К. Сергеев, академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.
В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.
Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)
Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.
С.Г. Воркачёв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)
А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.
Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.
К.И. Декатова, д-р филол. наук, доц.
Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.
В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.
В.И. Карасик, д-р филол. наук, проф. (Москва)
А.А. Кораблев, д-р филол. наук, проф. (Донецк)
М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.
А.М. Коротков, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ
О.А. Кравченко, д-р филол. наук, доц. (Донецк)
Н.А. Красавский, д-р филол. наук, проф.
Л.П. Крысин, д-р филол. наук, проф. (Москва)
С.В. Крючков, д-р физ.-мат. наук, проф.
М.Ч. Ларионова, д-р филол. наук, доц. (Ростов-на-Дону)
О.А. Леонтович, д-р филол. наук, проф.
Г.Б. Мадиева, д-р филол. наук, проф. (Алматы, Казахстан)
Е.В. Мещерякова, д-р пед. наук, проф.
Л.А. Милованова, д-р пед. наук, проф. (Москва)
В.М. Мокиенко, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург)
М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.
М. Олейник , д-р филол. наук, доц. (Люблин, Польша)
С.В. Перевалова, д-р филол. наук, доц.
Н.С. Пурышева, д-р пед. наук, проф. (Москва)
Л.Н. Савина, д-р филол. наук, доц.
А.Н. Сергеев, д-р пед. наук, проф.
В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Москва)
Т.К. Смыковская, д-р пед. наук, проф.
Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)
Н.Е. Тропкина, д-р филол. наук, проф.
А.П. Тряпицына, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)
А.А. Фокин, д-р филол. наук, доц. (Ставрополь)
К. Хенгст, д-р филол. наук, проф. (Лейпциг, Германия)
Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)
Э.Ф. Шафранская, д-р филол. наук, доц. (Москва)
В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.
Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ
В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.
Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.
В.И. Супрун, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.
М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor
Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education,
Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy chief editor
Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vasily Suprun, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)
Evgenia Brysina, Advanced PhD (Philology), Professor
Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)
Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor
Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Kristina Dekatova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor
Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladimir Karasik, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Alexander Korablev, Advanced PhD (Philology), Professor (Donetsk)
Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Alexander Korotkov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Oksana Kravchenko, Advanced (Philology), Associate Professor (Donetsk)
Nikolay Krasavsky, Advanced (Philology), Professor
Leonid Krysin, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Sergey Kryuchkov, Advanced PhD (Physics and Math), Professor
Marina Larionova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Rostov-on-Don)
Olga Leontovich, Advanced PhD (Philology), Professor
Gulmira Madieva, Advanced PhD (Philology), Professor (Almaty, Kazakhstan)
Elena Meshcheryakova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Lyudmila Milovanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Valery Mokienko, Advanced PhD (Philology), Professor (St. Petersburg)
Marek Olejnik, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Lublin, Poland)
Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor
Svetlana Perevalova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Natalia Purysheva, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Aleksey Sergeev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladislav Serikov, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Tatyana Smykovskaya, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)
Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor
Alla Tryapitsyna, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)
Alexander Fokin, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Stavropol)
Hengst Karlheinz, Advanced PhD (Philology), Professor (Leipzig, Germany)
Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)
Eleonora Shafranskaya, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Moscow)
Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)