



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА



•  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№1 (144)  
2020**



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 1 (144)

НАУЧНЫЙ  
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2020 г.

ОСНОВАН  
в 2002 г.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

*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.

НОВИКОВ С.Г. «...Живее всех живых»: образ Ленина в советском воспитании 1920-х гг. ....	4
ПААТОВА М.Э. Методологические основы формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением.....	10
СТОЛЯРЧУК Л.И. Профессиональная подготовка вожатых к созданию воспитывающей среды .....	16
ЯНКИНА О.Е. Исследование проблемы формирования готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ .....	22
ГОЛУБЬ О.В., ТИМОФЕЕВА Т.С. Особенности профессионального выгорания учителей (результаты эмпирического исследования).....	28
КИРЬЯКОВА А.В., ЧАРИКОВА И.Н. Эпистемологический подход к интеграции знаний в университетском образовании.....	31
ТУРУТИНА Т.Ф., ТРЕТЬЯКОВ Д.В. Оптимизация работы преподавателя высшей школы в процессе обучения будущих специалистов графическим дисциплинам: методический аспект.....	35
ЕРШОВА М.И. Влияние интерференции на развитие фонетико-фонологической компетенции студентов-бакалавров в условиях учебного билингвизма.....	41
ЕФРЕМОВА М.А., КОРОЛЕВА И.А. Тема «Определительные отношения» в свете функционально-ориентированного подхода к обучению грамматике иностранных студентов .....	46
КАСКОВА М.Е. Содержание обучения аспекта «Домашнее чтение» на начальном этапе изучения итальянского языка в лингвистическом вузе .....	50
АБКАДЫРОВА И.Р., ДАВТЯНЦ И.И. К вопросу о подготовке переводчиков в сфере туризма (на примере программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной деятельности»).....	54
СМИРНОВА О.Б., ПРИХОДЬКО М.А. О построении информационной структуры ситуационных задач на основе внутрпредметных связей для повышения эффективности обучения математике в вузе .....	59
КУРЫШЕВА Е.С. Инклюзивное образование в России: цель и задачи на современном этапе .....	63

*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. Брыкина  
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. Мокшенко  
М.В. Николаева  
М. Олейник (Польша)  
С.В. Первалова  
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

БАКРАДЗЕ Н.Ю., КАРПОВА Ю.Г. Возможности интеграции экологического компонента в процесс химического обучения и воспитания (на примере среднего профессионального образования).....	68
ПАНЬКИН А.Б., ИВАНОВ С.В., ИВАНОВА А.П., СОКАЛЬСКИЙ Э.А. Духовно-нравственная подготовка студента – будущего воспитателя детского сада (на материале Виллойского педагогического колледжа имени Н.Г. Чернышевского, Республика Саха (Якутия)).....	73
САГАТЕЛОВА Л.С. Системно-комплексная диагностика качества математического образования в общеобразовательных организациях.....	80
КОРЕПАНОВА М.В. Культурные практики как форма инициативной деятельности дошкольников.....	88
ЛАПТЕВА Ю.А., ФЕДОРОВА Н.И. Диагностический компонент мониторинга психического развития детей в дошкольной образовательной организации.....	92
МИШИНА А.П., МАЙДАНКИНА Н.Ю. Формирование основ финансовой культуры детей дошкольного и младшего школьного возраста.....	97
РАКИТИНА С.В. Метапредметный подход в развитии универсальных учебных действий младших школьников при работе с учебно-научным текстом.....	105
АБРАУХОВА В.В., ВЛАСОВА Т.И. Педагогические условия творческого развития ребенка-дошкольника в учреждении дополнительного образования.....	110
ХАЗОВА С.А., ГРЕБЕНКИНА Ю.В. К проблеме профилактики агрессивного поведения обучающихся в условиях современной медиасреды.....	115
ДАНИЛОВА А.С. Религиозные и этические концепции воспитания в частных школах Великобритании.....	118



**ЯЗЫКОЗНАНИЕ**

ФЕДОСЕЕВА Л.Н. Словосочетание и предложение в аспекте функционально-коммуникативного синтаксиса современного русского языка (на примере выражения локативных смыслов).....	126
ЧЖАН ЦЗЕ. Ритуальные характеристики политического дискурса (на материале Архива внешней политики Российской Федерации).....	130
ТАРМАЕВА В.И. Динамическая иерархичность уровней сценария когнитивной гармонии повествовательного текста.....	134
КОЖАНОВ Д.А. Функционирование знаков языков для специальных целей в художественном тексте как когнитивный феномен.....	140
НИКОЛЕНКО О.В., БАБАКОВА Л.Д., МОРЕНКО Б.Н. Семантические варианты глаголов со значением запроса информации.....	143
СТЕПАНОВА М.А., КОНДРАТЬЕВА В.Б. Поздравительная речь в медиаполитическом дискурсе: интерпретация когнитивных координат.....	147
БАКИРОВА А.А., ПИМЕНОВА М.В. Символические признаки концепта <i>звезда</i> в современной русской поэзии.....	152

Перевод на английский язык  
А.С. Караваевой.

Подписано в печать  
20.02.2020.

Формат 60×84/8.  
Бум. офс. Уч.-изд. л. 31,2  
Тираж 1000 экз.

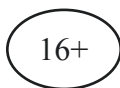
Адрес издателя, редакции:  
400066, Волгоград,  
пр. им. В.И. Ленина, 27.  
ВГСПУ.

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 № 21

Выход в свет  
13.03.2020.

Цена свободная



© Волгоградский государственный  
социально-педагогический  
университет, 2020

АНОХИНА С.П. Презентационная структура объявлений о знакомстве.....	159
ДУТОВА Н.В. Мультимодальные средства коммуникативного воздействия (на примере материалов СМИ).....	166
ЯКУШЕВИЧ И.В. Символ «кошка»: языковая реализация в диалектной лексике и русских фольклорных текстах .....	171
ФЛЯГИНА М.В. Народная географическая терминология севернорусского происхождения в донских говорах .....	178
КОПОТЬ Л.В. Репрезентация этногендерной картины мира в наименованиях профессий и должностей древнерусского языка .....	183
ИВАНИЦЕВА О.Н., МЭНЦЕ ЛЯН. Познавательная функция примет.....	188
КРИВОШАПОВА Н.В. Лингвокультуремы в произведениях Е.Г. Водолазкина .....	194
СЕРДЮКОВА Е.В. Модели номинации и история названий винограда в славянских языках .....	201
ВЕРЕЩАГИНА Л.В., ГРУЗНОВА И.В. Принципы переводческой адаптации культурных и языковых реалий в художественном тексте.....	207
КРАСАВСКИЙ Н.А. Метафора как способ экспликации ревности в русских и немецких художественных текстах .....	211
ВЛАСОВА Е.В. Ритуализированные стратегии недооценки и переоценки в речи современных англичан .....	216
КРАТ М.В. Языковая политика англоязычных интернет-магазинов как актуальная бизнес-стратегия (на примере британского интернет-магазина ASOS).....	220
ТИМКО Н.В. Специфика перевода цветообозначений в политическом тексте (на материале заголовков статей медиа-ресурса BBC) .....	225
ПИКСЕНДЕЕВА В.Г. Способы языковой репрезентации времени в романе Вирджинии Вулф «Миссис Дэллоуэй» .....	229
КАСАТКИНА О.А. Предложения денотативного тождества в современном французском языке .....	234
<b>ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ</b>	
СМИРНОВ К.В. Нигилистическое лицедейство Анны Сергеевны Одинцовой (о романе И.С. Тургенева «Отцы и дети»)....	240
ТАНЬ ЧЖЭНЬЧЖЭНЬ. Нигилист у И.А. Гончарова в романе «Обрыв» .....	244
БОРЛЫКОВА Б.Х., МЕНЯЕВ Б.В. О персонажах волшебных сказок хошутув Калмыкии .....	250
 <b>ХРОНИКА И РЕЦЕНЗИИ</b>	
Памяти члена редколлегии нашего журнала. Стефан Вархол (1930–2019).....	254
ВРУБЛЕВСКАЯ О.В. Ономастика Поволжья: проблемы и направления исследований.....	256
Сведения об авторах.....	260
Information about authors.....	264
Состав редакционной коллегии .....	269
Состав научно-редакционного совета.....	269
Editorial Staff .....	270

**С.Г. НОВИКОВ**  
(Волгоград)

**«...ЖИВЕЕ ВСЕХ ЖИВЫХ»:  
ОБРАЗ ЛЕНИНА В СОВЕТСКОМ  
ВОСПИТАНИИ 1920-х гг.**

*Утверждается, что в 1920-е гг. образ Ленина в советском воспитании проделал эволюцию от вождя революции до героя мифа. В последнем своем качестве он стал не просто персонафицированным идеалом воспитания, но конструктом, наделившим нормативные образцы санкцией сакрализованной личности. Данный образ (ре)конструировался стратегами воспитания как посредством выделения черт реального человека, так и с помощью технологии референциации.*

Ключевые слова: *субъект модернизации, персонафицированный идеал, ценности, миф, референциация.*

**Введение.** Воспитание во всех социокультурных общностях и во все времена предлагает субъектам целенаправленной инкультурации образ человека, чьи качества оцениваются как нормативные и нравственно оправданные. Не стала исключением и Россия 1920-х гг. – социум, намеревавшийся проложить новый канал социальной эволюции. Целеполагание тогдашних лидеров страны предполагало решение ряда задач, в том числе воспитание субъекта, способного не только проторить дорогу в «счастливое будущее» для всего человечества, но и жить и творить там, ориентируясь на идеал свободы и справедливости. Подрастающим поколениям Страны Советов и их воспитателям (родителям, старшим родственникам, педагогам) был предложен нравственный ориентир в лице основателя партии и государства – В.И. Ленина. Данный факт не является секретом ни для тех, кто интересуется историей отечественного воспитания, ни тем более для тех, кто ее специально и профессионально изучает. Как не является открытием и то, что педагогическим сообществом фокусирование воспитания на фигуре В.И. Ленина в разные периоды истории России оценивалось неодинаково. И если на протяжении 1920-х – первой

половины 1980-х гг. данный факт трактовался сугубо положительно, то на рубеже 80–90-х гг. XX в. отношение к нему поменялось. Более того, сам образ Ленина не просто лишился лакировки, но и приобрел усилиями некоторых ученых-гуманитариев и публицистов черты персонафицированного «мирового зла».

Со времени этой смены вех минуло более четверти века, и сегодня Ленин для педагогов-практиков и педагогов-ученых стал, пожалуй, «фигурой умолчания». А сам вопрос о воспитании советских людей в «ленинском духе» исчез из исследовательского поля. Следовательно, так и не был подвергнут деполитизации и деидеологизации крайне важный сюжет истории отечественного воспитания минувшего столетия. Полагаем, что в интересах установления научной истины нам нужно вернуться к обсуждению места «ленинианы» в российском образовании советской эпохи.

**Цель статьи.** Исходя из сказанного, реконструируем процесс формирования образа Ленина в отечественном воспитании 1920-х гг. и выявим ту роль, которую играл данный образ в проектировании субъекта строительства «нового мира».

**Методология исследования.** В интересах достижения цели исследования обратимся к помощи трансдисциплинарной методологии, которая позволяет освободиться от наследия редукционистского мышления, «расчленяющего» объективную реальность на отдельные «зоны изучения» и тем самым обедняющего наше знание о ней. Данная методология включает в себя:

1) различные версии теории модернизации и «догоняющего развития» общества (А.С. Ахиезер, Д. Белл, И. Валлерстайн, А.Г. Вишневский, В.Л. Иноземцев, В.А. Красильщиков, А. Турен, В.Г. Хорос, Ш.М. Эйзенштадт и др.);

2) социокультурный подход к анализу педагогического прошлого (В.Г. Безрогов, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, М.А. Лукацкий, С.Г. Новиков);

3) теории мифа и ритуала (А.К. Байбурин, Р. Барт, С.А. Королев, К. Леви-Стросс, А.Ф. Лосев, С.Ю. Неклюдов, Б. Малиновский, Е.М. Мелетинский, В.Н. Топоров, В. Тэрнер).

Избранная нами методология обнаруживает, что период 1921–1929-х гг. оказался, во-первых, важным актом процесса форсированной, догоняющей, неорганичной модернизации России; во-вторых, временем генерирования социальной энергии, породившей творческий подъем масс, поиск новых форм общежития, способов жизнедеятельности, форм и методов обучения и воспитания и пр.; в-третьих, темпоральным отрезком, когда отечественный социум начал перемещаться на новую ступень своего технологического и социально-экономического развития; в-четвертых, моментом выработки теоретическим педагогическим сознанием ключевых элементов советского воспитания (цель, идеал, средства и пр.).

**Результаты исследования.** Анализ источников (публицистики, партийно-государственных документов, мемуаров, художественных текстов и пр.) показывает, что большевики смогли приступить к осуществлению своей «положительной» программы только в 1921 г. Победив в кровопролитной Гражданской войне и разрушив «до основания» ненавистный им «старый мир», они, наконец, оказались перед лицом стержневой проблемы – «доразвития» России до уровня ведущих стран тогдашней эпохи. Иными словами, большевики взялись за завершение *раннеиндустриальной модернизации*, начатой еще в 30-е гг. XIX в. При этом они извлекли важный урок из усилий своих предшественников, а именно поняли, что ключевым моментом трансформации является наличие *субъекта* перемен (личности, обладающей качествами, необходимыми и достаточными для превращения России во флагмана мирового развития) [14].

Осознав данный факт, лидеры большевизма прибегли к *нормативному прогнозированию* – определению образа желаемого будущего и образа субъекта построения такового. Данный субъект получил именование «новый человек» и, по сути, представлял собой проект личности, разделявшей систему ценностей *дуалистического* характера (синтез социо- и антропоцентризма) [15]. Тогда же в «мире сущего» была обнаружена личность, чьи качества соответствовали требованиям «мира должного». Она была предьявлена субъектам воспитания в 1920 г. в ходе празднования пятидесятилетия Ленина, превратившегося в череду восхвалений вождя революции. И хотя кампания вызвала недовольствие самого героя дидрамов, работа машины пропаганды и агитации этим не была остановлена [18, с. 92–97].

Полагаем, что формирование в России 1920-х гг. нового, на этот раз светского, куль-

та обуславливалось не только политическими соображениями. Он возникал также вследствие сохранения в народной среде традиционного *мифологического* сознания. Чувства «масс» очень точно выразил В.В. Маяковский: «Я в Ленине *мира веру* славлю и верую мою» (курсив в цитатах здесь и далее наш. – С.Н.) [12, с. 174]. Что касается лидеров большевизма (стратегов воспитания «нового человека»), то они увидели в своем вожде «образ *идеального синтеза*, в котором исконные ценности русского жизненного мира соединяются с достижениями (идушего с Запада) научно-технического прогресса» [22, с. 57].

Трудно сказать, какие черты приобрел бы культ Ленина и какую роль он играл бы в функционировании советской системы воспитания, не умри основоположник большевизма в 1924 г. В том же варианте развития российского общества, который стал реальностью, Ленин из *объекта* культа стремительно превращался в *субъекта* мифа.

Утверждая это, поясним, что мифом мы называем не выдумку, сказку, но жизненно ощущаемую реальность [6, с. 14], отражение действительности в персонифицированном виде, позволяющем *сакрализовывать* повседневность. Как следствие, миф выступает репрезентацией смыслов и значений, принимаемых сознанием «на веру» [16]. *Означаемым* в ленинском мифе стал феномен, определяемый традиционным русским сознанием как Правда (высший нравственный идеал). А уже имя вождя оказывалось *означающим* – «одновременно и смыслом, и формой», имеющим вполне определенную «чувственную реальность» [3, с. 81].

Буквально на следующий день после кончины вождя появились лозунги, которые содержали квинтэссенцию формируемого мифа: «ЛЕНИН – *знамя будущего*. Под этим знаменем угнетенное человечество победит мир гнета и нищеты»; «Умер Ленин, но *дело его живет*»; «Могила Ленина – *колыбель свободы* всего человечества»; «Ленин умер, его сердце перестало биться, но *мысль его живет*» [19, с. 5, 12]. При чтении январских (1924 г.) сообщений трудно удержаться от мысли, что в эти дни писалось новое Евангелие – «Евангелие от большевизма». Приведем лишь один отрывок из многочисленных текстов тех дней, написанных сподвижниками Ленина: «Знаете, чем Он был? Пламенем гнева многомиллионных пролетарских масс. Выражением их раскованной воли. Голосом их пробужденного, созревшего сознания. И Вождь, и Знамя великого восстания угнетенных всех стран. Живой Символ но-

вой эпохи – мировой пролетарской, коммунистической революции» [19, с. 18].

Отечественным воспитателям предъявляли в качестве персонифицированного идеала личность, обладавшую выдающимися и, по сути, *исключительными* особенностями. Они, выражаясь словами Н.И. Бухарина, позволяли Ленину «чутким ухом прислушиваться, как растет под землею трава, как бегут и журчат подземные ручейки, какие думы, какие мысли бродят в головах бесчисленных тружеников земли» [20, с. 21]. Личности основоположника большевизма были свойственны нетерпимость к проявлениям «прекраснодушия, маниловщины, халатности» [17, с. 215], к пасованию перед действительностью, пассивному упущению времени [Там же, с. 191], к высокомерному («сонливому», «обломовскому») отношению к мелочам [4, с. 388], к остаткам «истинно русской растяпистости» [4, с. 387]; деловитость; сочетание «*революционной инициативы*, смелой критической проработки вопросов с *железной дисциплиной* действия» [17, с. 193]; синтез «мужественной, непреклонной мысли и стальной непоколебимой воли» [Там же, с. 239]. Тем самым выделялись, с одной стороны, качества, ценимые традиционной культурой масс, а с другой – личностные свойства, присущие носителю вестернизированной культуры модернити. И эта личность, подобно герою архаического мифа, оказывалась связанной с «рабочей массой не только идеей», но и своей «*живой кровью*», которая «вошла в то море крови, которым оплачивает рабочий класс свое освобождение» [19, с. 253].

Воспитателям детей и молодежи объясняли: соединение указанных качеств как раз и позволяло Ленину быть «глашатаем, пророком, вождем, лучшим советчиком» миллионов трудящихся, «величайшим человеком, который имел тысячи проводов к каждому сердцу рабочего и крестьянина, к тем новым людям, которые только-только впервые начали подниматься на историческую арену» [Там же, с. 249]. Они делали Ленина «единственным человеком, которому верили, которого слушали и которого считали своим вождем и руководителем все национальности» [Там же, с. 245].

Проектировщики персонифицированного идеала подчеркивали, что огромный масштаб личности Ленина, его *надчеловечность* не лишали его трогательных по своей душевности *человеческих* качеств. Читая тексты, в которых описывался «герой нового мира», трудно противостоят желанию сказать, что «Ленин – это любовь», что он *открыт всем трудящимся*, со-

чувствует их горестям и невзгодам. Г.Е. Зиновьев прямо отмечал: у Ленина «была настоящая, живая, действительная любовь к каждому данному труженику – к конкретному маляру, который красил дом в Горках, к сапожнику, который шил ему сапоги, к кухарке-латышке, готовившей ему обед, к каждому встреченному на пути труженику – со всеми его сильными и слабыми сторонами». И потому всякий «чувствовал, что в его сердце горит жгучий огонь, высшая любовь именно к каждому конкретному труженику» [19, с. 552]. Эти же качества выделял Г.М. Кржижановский: Ленин был «простым, ясным и доступным и вместе с тем таким необыкновенно чутким, всесторонним и сильным» [Там же, с. 193]. Старому товарищу Ленина вторил «любимец партии» Н.И. Бухарин, заключавший: «эта величайшая доступность, это громаднейшее проникновение в сердца людей, эта необычайная интимная духовная близость к новым людям, к черной кости, которая теперь поднимает голову, *вот эта интимная близость Владимира Ильича к массам* – она создала то, что Владимир Ильич был магом и чародеем, который владел умами и сердцами миллионов» [Там же, с. 249].

У нас, конечно, возникает вопрос: насколько искренни были «наследники Ленина» в своих словословиях, насколько нарисованный ими *образ* основателя большевистской партии соответствовал реальному В.И. Ульянову-Ленину? Полагаем, мы допустили бы ошибку, предположив произвольность портрета скончавшегося вождя. Например, трудно отрицать наличие настоящей эмоции в следующих словах Н.И. Бухарина: «Думаешь о нем и знаешь: нет, не придет наш мудрец <...> Такой простенький и такой крепкий; с такими добрыми морщинками около глаз – и такой железный; такой незаметный – и такой мудрый» [4, с. 116]. Другими словами, стратеги воспитания 1920-х гг. были прямодушными *агиографами*, авторами произведений дидактического (наставительного, поучительного) характера, создававшихся под воздействием горького чувства утраты товарища и учителя.

Ориентируя воспитание на образ Ленина, проектировщики прибегали к *референтации*. Они демонстрировали детям и молодежи, что фигура основателя партии-государства являла собой проекцию релевантных для россиян ценностей и на этом основании предлагали «светлый образ» почившего вождя как ориентир для самостроительства личности. Очень быстро «агиографические» тексты становятся ценностно-идеологическим ориентиром для целого потока литературы, делающейся *вос-*

питательным инструментом. Цели авторов повествований о Ленине емко сформулировал нарком просвещения А.В. Луначарский: «Дать Лениниаду – это значит написать нечто вроде “Войны и мира”»; дать эпопею на тему о борьбе, о строительстве, о революции, о культуре в великие ленинские годы...» [11, с. 239].

Заметное место в текстах о Ленине занимали произведения для детей и юношества. Сразу после смерти вождя выходят книги З.И. Лилиной «Наш учитель Ленин» (1924), И.З. Лина «Дети и Ленин» (1924) и «Ленин и дети» (1925), А.И. Ульяновой-Елизаровой «Детские и школьные годы Ильича» (1925) и др. Весьма оперативно (уже в 1925 г.) увидел свет сборник, который содержал методические рекомендации, инструктивный материал и соответствующую библиографию. Он был составлен весьма «статусным» автором – старой большевичкой, близко знавшей Ленина, – женой Г.Е. Зиновьева (члена Политбюро ЦК РКП(б) – ВКП(б) и председателя Исполкома Коминтерна) [8]. В тот же год публикуется «книга для чтения», две части которой предназначались учащимся начальных классов, а третья – учителям. В ней помещались также детские фотографии, ставшие впоследствии «классическими» при иллюстрировании книг о Ленине [21].

Такое повышенное внимание к детской аудитории объяснялось как минимум двумя причинами. Первая причина заключалась в том, что от воспитанности подрастающих поколений, их идеалов и ценностей напрямую зависело будущее Страны Советов, а вторая состояла в осознании того, что эти поколения являются наиболее «благодатным материалом» для распространения ленинского мифа, воспитания в духе «идей Ленина».

Крайняя восприимчивость к «новой агитации» была свойственна (в силу особенностей психологии) детям дошкольного и младшего школьного возраста. Будучи уже слышаны об удивительности лидера большевизма, некоторые из них просто выражали сомнение в самой возможности смерти *такого* человека: «Да разве может Ленин умереть? Бабы сплетни...» [10, с. 36]. А удостоверившись в случившемся, уверенно говорили: «...умер только Ленин-человек. Но не умер Ленин-учитель, Ленин-вождь!»; «Твой образ будет руководящей звездой во всех наших делах» [Там же, с. 67, 44].

Таким образом, уже к 1924 г. В.И. Ленин благодаря разговорам взрослых, усилиям воспитателей, средств массовой пропаганды и

агитации стал в глазах детей *необыкновенным* и *близким* человеком. Семилетняя девочка так рассказывала о моменте получения информации о его кончине: ««Я проснулась и увидела маминого знакомого. Он что-то говорил. Когда он договорил, то мама заплакала. Я все это время добивалась, почему она плачет. Она сказала: Ильич умер. Только я хотела надеть чулок, и у меня он выпал из рук. Весь день и все время я ходила, как будто у меня *кого из родных нет*, и даже сейчас думаю, что это *Ленин жив*, что *Ленин проснется и начнет речь говорить*» [9, с. 26]. А девочка-детдомовка записала в своем дневнике следующее: «Ленин умер. И от этого все замолкло. Кто-то пробовал запеть, – не могли и бросили. Кто-то плакал. Кто-то шептал: “Это неправда”. Что-то оборвалось внутри, как будто потерялся близкий, близкий человек...» [Там же].

Строго говоря, ожидание детьми «воскрешения» Ленина было производным от присущего им «сказочного» сознания. Для последнего вообще характерна вера в чудо возрождения, возвращения к жизни. Современный исследователь точно заметил: детям «даже не надо воображать, что мир, в котором мы живем и существуем, есть мир мифический, что вообще *на свете есть только мифы...* Маленький человек уверен, что личностная история может быть только мифологической (хотя, естественно, не знает таких слов), только чудесной, и никакой иной. В этом смысле у маленьких детей вполне мифологическое сознание» [7, с. 22]. Поэтому образ Ленина не мог интериоризироваться названным сознанием иначе как в качестве мифологического героя. Разумеется, данный герой обладал не только свойствами, продуцируемыми «сказочным творчеством», но и чертами, сознательно сконструированными идеологами партии-государства. Но несмотря на это, у нас есть все основания квалифицировать указанную идеологию именно как миф. Ведь она, сакрализуя реального В.И. Ульянова-Ленина, *предписывала* индивидам стандарты поведения и предлагала строго определенную *нерефлексируемую* ценностно-мировоззренческую ориентацию.

Не следует думать, что литераторы и журналисты, которые распространяли ленинский миф в детской и юношеской среде, воспитатели, применявшие его в своей деятельности, были беззащитными лукавцами. Как отмечает И.М. Дьяконов, «имея дело с мифологиями и пропагандой идей, мы должны всегда иметь в виду явление feedback, т. е. обратного воздействия пропаганды на самих пропа-



гандистов» [5, с. 62–63]. Так что творцы образа Ленина и его ретрансляторы в детско-юношеское сообщество часто были чистосердечными прозелитами, а не циничными пропагандистами доктрины правящей партии.

Наряду с литературой, важным средством инкорпорирования в детское и юношеское сознание *правильного* ленинского образа оказывались ритуалы. Последние осуществлялись структурами, созданными в интересах реализации «дела Ленина» (октябрята, пионеры, чья организация получила в мае 1924 г. имя вождя). Ритуалы обеспечивали установление «информативного и эмоционально-психологического контакта с историческим прошлым», актуализировали приобретаемый социальный опыт и создавали психотерапевтический эффект (сопереживание солидарности перед лицом утраты человека-символа новой реальности) [1, с. 30–34]. В ритуалах, связанных с именем Ленина, революционным календарем (фиксирующим важнейшие акты борьбы за «дело Ленина»), со сбором средств в пользу Международной организации помощи борцам революции (МОПР) и пр., уже в апреле 1924 г. по стране могли участвовать 140 000 пионеров (их количество в сравнении с октябрем 1922 г. выросло в 40 раз) [2, с. 113]. Через ритуалы (смысл которых заключался в конечном итоге в прокламации решимости следовать «заветам Ленина», реализовывать их на практике) пионеры включались в систему социальных отношений, усваивали ценности, адаптировались к социальной реальности и интегрировались в общество как субъекты, принимающие его цели. Похоже, ритуалы благодаря своей торжественности и символичности обладали большой притягательной силой, стимулируя детей к вступлению в пионерскую организацию. По крайней мере, один из современников-педагогов сетовал, что пионеры интересуются больше вопросами, связанными с пионерской атрибутикой и обрядово-игровой стороной движения, нежели актуальными политическими событиями [13, с. 28–30].

О том, *какой* образ Ленина складывался в детском сознании, мы можем судить по книгам, передающим рассуждения дошкольников и школьников о почившем вожде революции. При этом сопоставление этих рассуждений с фразами, с помощью которых лидеры большевизма описывали вождя, позволяет заметить влияние сконструированного облика на детвору. Так, восьмилетний мальчик, рисуя портрет Ленина, представляет его великаном (подобно Г.Е. Зиновьеву, говорившему об исплинском масштабе личности вождя). Объясняя

данный факт, ребенок фиксировал: «Он тоже богатырь. Он всех других богатырей победил. Теперь о других не пишут уже. Он один...» [10, с. 112]. А образ «доброе и простое» Ленина, по-отечески любившего людей [Там же, с. 77], кажется нам эхом слов о «простоте» и «скромности», произносимых Н.И. Бухариным, И.В. Сталиным и другими «наследниками Ленина». В целом же можно утверждать, что в процессе воспитания детскому сознанию предлагали для освоения следующие ипостаси образа Ленина: 1) *демиург* «нового мира» (буквально творец общества справедливости и свободы); 2) *кормчий*, чей «корабль» – «первое в мире государство рабочих и крестьян» – прокладывает путь всему человечеству; 3) *мученик*, отдавший все свои силы и жизнь за освобождение трудящихся.

**Заключение.** Подытожим сказанное.

1. Образ В.И. Ленина уже в период постреволюционной модернизации России оказался в фокусе воспитательной деятельности.

2. Если в 1921–1923 гг. российское воспитание находилось под воздействием *культы* лидера Революции, то в 1924–1929 гг. – под влиянием формировавшегося *мифа* о демиурге «нового мира». В последнем своем качестве образ Ленина стал не просто персонифицированным идеалом воспитания, но конструктом, наделавшим нормативные образцы санкцией *сакрализованной* личности.

3. Стратегами воспитания образ Ленина (ре)конструировался посредством ретроспективного анализа черт реального человека и предлагался в качестве ориентира самостроительства личности с помощью технологии референциации, заключавшейся в соотношении обнаруживаемых у вождя качеств с ценностями, *значимыми* для субъектов воспитания.

4. В облике Ленина его проектировщики соединили черты, ценимые носителями как традиционной культуры, так и культуры модернити.

5. Образ Ленина играл структурообразующую и *смыслообразующую* роль при проектировании субъекта модернизации российского общества («нового человека»), фокусируя жизненную стратегию конструируемой личности на достижении «заветов Ильича».

### Список литературы

1. Байбурин А.К. Ритуал в традиционной культуре. Структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов / Рос. АН, Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера). СПб.: Наука, 1993.

2. Балашов Е.М. Школа в российском обществе 1917–1927 гг.: становление «нового человека». СПб.: Дмитрий Буланин, 2003.
3. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989.
4. Бухарин Н.И. Избранные произведения. М.: Политиздат, 1988.
5. Дьяконов И.М. Архаические мифы Востока и Запада. М.: Едиториал УРСС, 2004.
6. Лосев А.Ф. Миф, число, сущность. М.: Мысль, 1994.
7. Королев С.А. Бессмертие властителя. Ленин как герой (псевдо)народного мифа // Филология: научные исследования. 2012. № 4(08). С. 18–27.
8. Красный календарь в трудовой школе: методические статьи, инструктивный материал и библиография / сост. З.И. Лилиной. Л., 1925.
9. Лин И. Дети и Ленин. М.: Мол. гвардия, 1924.
10. Лин И. Ленин и дети. М.: Мол. гвардия, 1925.
11. Луначарский А.В. Человек нового времени: сб. ст., речей, докладов, воспоминаний А.В. Луначарского о Владимире Ильиче Ленине. М.: Изд-во агентства печати «Новости», 1980.
12. Маяковский В.В. Владимир Ильич! // Сочинения: в 3 т. М.: Худож. лит., 1965. Т. 1. С. 172–174.
13. Миронов Н. Чем интересуются юные пионеры // Заминка в комдетдвижении: сб. ст. / сост. М. Лихтеров и Н. Миронов. Харьков: Пролетарий, 1926. С. 22–35.
14. Новиков С.Г. Проектирование «нового человека» в Советской России 1920-х годов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 1 (57). С. 161–174.
15. Новиков С.Г. «...Переиначьте конструкцию рода человеческого!»: проект воспитания «нового человека» в условиях российской модернизации 1920 – 1930-х годов // Изв. Волгogr. гос. пед. ун-та. 2019. № 3(136). С. 4–10.
16. Савелова Е.В. Миф и социальная реальность: социально-коммуникативная парадигма интерпретации // Вестн. Том. гос. ун-та. 2009. № 321. С. 81–83.
17. Троцкий Л.Д. К истории русской революции. М.: Политиздат, 1990.
18. Тумаркин Н. Ленин жив! Культ Ленина в Советской России. СПб: Академ. проект, 1997.
19. У великой могилы. М.: Изд. газеты «Красная звезда», 1924.
20. Умер Ленин / под ред. Б. Волина и М. Кольцова. М.: Б.и. (Мосполиграф), 1924.
21. Час Ленина в школе. Ч. 1: Книга для чтения / под ред. В.Н. Шульгина и К.Т. Свердловой. М.; Л.: Гос. изд-во, 1925.
22. Эннкер Б. Формирование культа Ленина в Советском Союзе. М., 2011.
- skih obryadov / Ros. AN, Muzej antropologii i etnografii im. Petra Velikogo (Kunstkamera). SPb.: Nauka, 1993.
2. Balashov E.M. Shkola v rossijskom obshchestve 1917–1927 gg.: stanovlenie «novogo cheloveka». SPb.: Dmitrij Bulanin, 2003.
3. Bart R. Izbrannye raboty: Semiotika. Poetika. M.: Progress, 1989.
4. Buharin N.I. Izbrannye proizvedeniya. M.: Politizdat, 1988.
5. D'yakonov I.M. Arhaicheskie mify Vostoka i Zapada. M.: Editorial URSS, 2004.
6. Losev A.F. Mif, chislo, sushchnost'. M.: Mysl', 1994.
7. Korolev S.A. Bessmertie vlastitelya. Lenin kak geroj (psevdo)narodnogo mifa // Filologiya: issledovaniya. 2012. № 4(08). S. 18–27.
8. Krasnyj kalendar' v trudovoj shkole: metodicheskie stat'i, instruktivnyj material i bibliografiya / sost. Z.I. Lilinoj. L., 1925.
9. Lin I. Deti i Lenin. M.: Mol. gvardiya, 1924.
10. Lin I. Lenin i deti. M.: Mol. gvardiya, 1925.
11. Lunacharskij A.V. Chelovek novogo vremeni: sb. st., rechej, dokladov, vospominanij A.V. Lunacharskogo o Vladimire Il'iche Lenine. M.: Izd-vo agentstva pechati «Novosti», 1980.
12. Mayakovskij V.V. Vladimir Il'ich! // Sochineniya: v 3 t. M.: Hudozh. lit., 1965. T. 1. S. 172–174.
13. Mironov N. Chem interesuyutsya yunye pionery // Zaminka v komdetdvizhenii: sb. st. / sost. M. Lihterov i N. Mironov. Har'kov: Proletarij, 1926. S. 22–35.
14. Novikov S.G. Proektirovanie «novogo cheloveka» v Sovetskoj Rossii 1920-h godov // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. T. 1. № 1 (57). S. 161–174.
15. Novikov S.G. «...Pereinach'te konstrukciju roda chelovech'ego!»: proekt vospitaniya «novogo cheloveka» v usloviyah rossijskoj modernizacii 1920 – 1930-h godov // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 3(136). S. 4–10.
16. Savelova E.V. Mif i social'naya real'nost': social'no-kommunikativnaya paradigma interpretacii // Vestn. Tom. gos. un-ta. 2009. № 321. S. 81–83.
17. Trockij L.D. K istorii russkoj revolyucii. M.: Politizdat, 1990.
18. Tumarkin N. Lenin zhiv! Kul't Lenina v Sovetskoj Rossii. SPb: Akadem. proekt, 1997.
19. U velikoj mogily. M.: Izd. gazety «Krasnaya zvezda», 1924.
20. Umer Lenin / pod red. B. Volina i M. Kol'cova. M.: B.i. (Mospoligraf), 1924.
21. Chas Lenina v shkole. Ch. 1: Kniga dlya chteniya / pod red. V.N. Shul'gina i K.T. Sverdlovoj. M.; L.: Gos. izd-vo, 1925.
22. Ennker B. Formirovanie kul'ta Lenina v Sovetskom Soyuze. M., 2011.

\* \* \*

1. Bajburin A.K. Ritual v tradicionnoj kul'ture. Strukturno-semanticheskij analiz vostochnoslavyan-

**“... Very much alive”: the image of Lenin in the Soviet education of 1920s**

*The article states that the image of Lenin in the Soviet education of 1920s developed from the revolutionary leader to the myth's hero. Taking on his last role he became not just the personified ideal of upbringing but the designer providing the normative documents with the sanction of the sacralized person. The image was (re)constructed by the strategists of education both by the means of distinguishing the traits of a real person and with the help of the reference technology.*

**Key words:** *subject of modernization, personified ideal, values, myth, reference.*

(Статья поступила в редакцию 18.11.2019)

**М.Э. ПАТОВА**  
(Майкон)

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ  
ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ  
ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ  
ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ  
ПОВЕДЕНИЕМ**

*Представлены положения, вносящие существенный вклад в расширение представлений о теоретических, методологических и технологических основаниях воспитания и социально-педагогической реабилитации подростков с девиантным поведением на основе формирования социально-личностной жизнеспособности как индивидуально-личностного ресурса, обеспечивающего возвращение подростков в социум и их дальнейшую успешную социализацию.*

**Ключевые слова:** *социально-личностная жизнеспособность, подростки с девиантным поведением, специальные образовательные организации закрытого типа.*

В настоящее время одной из причин появления различных форм девиантного поведения подростков (наркомания, проституция, преступность) являются нарушения жизнеспособности, которые проявляются в отсутствии способности к позитивному саморазвитию в кон-

кретных жизненных обстоятельствах. Наше государство нуждается в жизнеспособном поколении, готовом к самоопределению (профессиональному, личностному, духовному), способном решать сложные проблемы самостоятельно, нести ответственность за результаты своих решений по жизненному самоопределению, продуктивно взаимодействовать в разных социальных группах. В связи с этим актуальность разработки концепции формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением в специальных образовательных организациях закрытого типа приобретает безусловную теоретическую и практическую значимость (на момент 2018/19 уч. г. в специальных образовательных организациях закрытого типа обучается более 2 600 подростков).

Концепция формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением в специальных образовательных организациях закрытого типа представляет собой сложную, целенаправленную и динамическую систему теоретико-методологических и содержательно-технологических знаний, основанных на интеграции идей личностного (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Н.М. Сажина, В.В. Сериков, С.В. Кульневич, И.С. Якиманская и др.), системно-целостного (Н.М. Борытко, И.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.), аксиологического (Б.С. Гершунский, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов и др.), событийно-ситуационного (М.В. Болотова, Д.В. Григорьев, К.В. Дрозд, Л.И. Новикова, Е.М. Сафронова, В.И. Слободчиков и др.), компетентностного (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) и экзистенциального (Л.В. Байбародова, М.А. Ковальчук, М.И. Рожков и др.) подходов, в соответствии с которой:

– формирование социально-личностной жизнеспособности выступает целевым ориентиром и содержательной основой социально-педагогической реабилитации подростков с девиантным поведением;

– в качестве ведущего педагогического средства формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением выступают реабилитационно-воспитательные ситуации;

– процесс формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением обладает специфиче-

скими функциями, подчиняется специфическим законам и закономерностям, строится на основе общих и специфических принципов и осуществляется в соответствии с разработанной структурно-функциональной моделью.

В последнее десятилетие появилось много психолого-педагогических исследований, посвященных изучению сущностных характеристик жизнеспособности подрастающего поколения, выявлению личностных и поведенческих особенностей данного социально-личностного феномена, формирующего у молодого человека возможность противостоять негативным влияниям социума и развивать те качества, которые помогут ему успешно адаптироваться в социуме (А.И. Лактионова, А.В. Махнач, Ю.В. Науменко, А.А. Нестерова, Е.А. Рыльская, В.Д. Шадриков и др.) [1; 3–6; 9]. Наиболее широко и полно феномен «жизнеспособность человека» представлен в психологических исследованиях, в которых сформировалось несколько подходов к его определению.

А.И. Лактионова, изучая факторы жизнеспособности в индивидуально-личностном контексте, рассматривает жизнеспособность в совокупности свойств и качеств человека, позволяющих ему адаптироваться в неблагоприятных условиях жизни и деятельности [2, с. 90]. В частности, автор рассматривает жизнеспособность в качестве «интегративной способности к социальной адаптации и саморегуляции, помогающей управлять собственными ресурсами (эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами) в контексте социальных, культурных норм и средовых условий» [1, с. 14].

А.В. Махнач в своих исследованиях понятие «жизнеспособность» определяет как «способность человека к преодолению неблагоприятных жизненных обстоятельств с возможностью восстанавливаться и использовать для этого все внутренние и внешние ресурсы, способности к жизни во всех ее проявлениях, способности не только существовать, но и развиваться вопреки неблагоприятным жизненным событиям» [4, с. 63]. По его мнению, жизнеспособность человека следует рассматривать «как его когнитивные представления о существующем ему интегративном качестве, имеющем эмоциональное, нравственное, культурное, коммуникативное измерения в его жизни; как результат получения опыта жизнеспособности: научения, выживания, адаптации, взаимодействия в межличностных отношениях и т. д., составляющих материальную основу развития жизнеспособности» [Там же, с. 51].

А.А. Нестерова в результате анализа зарубежных исследований, посвященных изучению понятия «социальная жизнеспособность», приходит к выводу о том, что социальная жизнеспособность – это способность личности «выжить и восстановиться после случившихся невзгод и ситуаций социальной изоляции» [7, с. 72]. Социальная жизнеспособность «в большей мере, чем персональная, координирует ответную реакцию человека на сложные социальные ситуации. Она гораздо плотнее сопряжена с отношениями человека, качеством его взаимодействия с другими людьми и целыми группами» [9, с. 72].

Жизнеспособность человека как интегральная характеристика, считает Е.А. Рыльская, является взаимосвязанной совокупностью следующих компонентов: способности к адаптации, саморегуляции, саморазвитию, осмысленности жизни и коммуникабельности. Ведущим механизмом жизнеспособности человека как саморазвивающейся системы является самоорганизация. В связи с этим в качестве частных механизмов функционирования жизнеспособности выступают адаптация, саморазвитие, саморегуляция и смыслообразование [10, с. 120].

Опираясь на исследования А.И. Лактионовой, А.В. Махнач, Ю.В. Науменко, социально-личностную жизнеспособность мы рассматриваем как интегративное личностное качество, характеризующее готовность индивида к самоопределению (нравственному, личностному, социальному, профессиональному) по собственному жизненному сценарию, а также готовность управлять этим сценарием и нести ответственность за результаты своих решений по жизненному самоопределению.

Социально-личностная жизнеспособность как интегративное качество личности выполняет созидательную функцию, благодаря чему происходит саморазвитие человека как члена общества, свободно и ответственно определяющего свою позицию среди других людей. Следовательно, в основе девиантного поведения подростков лежат системные нарушения в развитии их индивидуальной социально-личностной жизнеспособности, проявляющиеся в отсутствии способности к позитивному саморазвитию в конкретных жизненных обстоятельствах. Социально-личностную жизнеспособность мы рассматриваем как интегральную характеристику личности, определяющую ее устойчивость и эффективность в социуме, как личностный ресурс, способствующий

возвращению подростка в социум и успешной дальнейшей социализации [9].

Исходя из проблематики нашего исследования, необходимо отметить, что основной функцией специальных образовательных организаций закрытого типа для подростков с девиантным поведением является реабилитационная, целью социально-педагогической реабилитации подростков с девиантным поведением выступает специально организованный воспитательный процесс, направленный на формирование социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением как необходимого условия возвращения их в социум и дальнейшей успешной социализации.

В качестве ведущего средства формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением мы выделили реабилитационно-воспитательную ситуацию – специально спланированную событийную жизненную личностно-утверждающую ситуацию, затрагивающую жизненные интересы подростка с девиантным поведением и принуждающую его к гармонизации своей социально-личностной жизнеспособности.

Опираясь на типологию личностно ориентированных ситуаций (В.В. Сериков и др.), мы выделили следующие типы реабилитационно-воспитательных ситуаций [12]:

- успеха в социально значимой и личностно привлекающей деятельности, которая способствует возникновению желания вновь пережить успех, преодолевая все трудности;

- «столкновения» подростка с событиями, миром вещей и поступков, в которой им переживается дефицит социально-личностной компетентности и пробуждается желание усовершенствовать себя;

- рефлексии собственного продвижения в процессе гармонизации социально-личностной жизнеспособности как результата самосовершенствования;

- поиска жизненных ценностей, мотивов и целей собственной жизни в открытом социуме для дальнейшей успешной социализации;

- анализа, оценки и поиска решения подростком жизненных проблем, существующих в открытом социуме и мешающих ему в дальнейшей успешной социализации;

- встречи подростка со «значимым Другим», в которой актуализируется потребность воспитанников к самоизменению и саморазвитию.

Следовательно, охарактеризовав содержательно-деятельностный компонент процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением, мы можем описать соответствующие функции и принципы организации данного процесса.

способности подростков с девиантным поведением, мы можем описать соответствующие функции и принципы организации данного процесса.

*Образовательно-информационная функция* процесса формирования социально-личностной жизнеспособности девиантных подростков реализуется в формировании специфических знаний, умений и навыков, опыта продуктивной творческой деятельности по жизненному самоопределению и личностному развитию, необходимых для позитивного разрешения реабилитационно-воспитательных ситуаций.

*Развивающая функция* процесса формирования социально-личностной жизнеспособности девиантных подростков реализуется в существенной перестройке смысловой сферы личности подростка с девиантным поведением на предмет жизненного самоопределения и саморефлексии как результата применения механизмов осознания смысла и смысло творчества при разрешении реабилитационно-воспитательных ситуаций.

*Воспитательная функция* процесса формирования социально-личностной жизнеспособности девиантных подростков реализуется в актуализации механизма самовоспитания с целью формирования личностных качеств, необходимых для социально одобряемой жизнедеятельности, осознанных и принятых в результате разрешения реабилитационно-воспитательных ситуаций.

*Аксиологическая функция* процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением реализуется в изменении жизненных установок и системы ценностей в результате разрешения реабилитационно-воспитательных ситуаций как необходимого условия возвращения в социум и дальнейшей успешной социализации.

*Функция социальной адаптации* процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением реализуется в изменении содержательных характеристик их индивидуальной социально-личностной жизнеспособности, без позитивного проявления которой невозможна успешная социализация.

Как воспитательный процесс формирование социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением в специальных образовательных организациях закрытого типа подчиняется общим принципам организации и функционирования педагогического процесса: целостный подход, непрерыв-

ность и целенаправленность воспитания; интеграция и дифференциация совместной деятельности педагогов и воспитанников; воспитание в коллективе. Вместе с тем процесс формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением также характеризуется специфическими принципами, обусловленными особенностями воспитательной среды специальной образовательной организации закрытого типа и поставленной целью.

Остановимся более подробно на специфических принципах организации процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением в специальных образовательных организациях закрытого типа.

*Принцип развивающей направленности* процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением – содержание предъявляемых подростку с девиантным поведением реабилитационно-воспитательных ситуаций должно приводить к систематическому уточнению и детализации феномена личного благополучия через успешную социализацию и, соответственно, способствовать его социально-культурной идентификации в различных жизненных ситуациях.

*Принцип актуализации личностной направленности* процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением – системообразующей идеей для всех реабилитационно-воспитательных ситуаций, предъявляемых подростку с девиантным поведением, должна стать экзистенциальная проблема: содержание феномена личного благополучия и способы его достижения в реальных ситуациях повседневной жизни как результат и содержание успешной социализации индивида.

*Принцип актуализации компетентностной направленности* процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением – сочетание индивидуального проживания реабилитационно-воспитательных ситуаций и коллективной рефлексии возможных способов ее разрешения с целью оптимального проектирования индивидуальной стратегии поведения для успешной социализации.

Таким образом, следование специфическим принципам организации процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением, по нашему мнению, будет содействовать формированию следующих стержневых лич-

ностных функций подростков с девиантным поведением (по В.В. Серикову) [11; 12]:

- критическое осмысление чужого и собственного опыта жизненного существования в сравнении его ценности с социально-культурными директивами, традициями и правилами;

- анализ и переосмысление личной жизненной ситуации (самооценка, стратегия поведения в коллективе и среди окружающих, статус в коллективе и статус в среде близких и друзей, коммуникативная и деловая успешность) с точки зрения ее расхождения с социально-культурными директивами, традициями и правилами;

- анализ расхождения имеющегося личностного опыта жизнедеятельности с ценностными установками и жизненными планами личности (достижение благополучия – как материального, так и душевного и социального);

- готовность к самостоятельному и ответственному принятию решения в разнообразных жизненных ситуациях с целью не проявления девиантного поведения и / или уменьшения влияния возможных негативных воздействий окружающей социально-культурной среды;

- готовность быть свободным как проявление самостоятельности и независимости от внешних авторитетов в принятии жизненно важных решений, ориентация на личные особенности и необходимость сохранения своего душевного и социального благополучия.

В процессе исследования эмпирически выявлены и подтверждены следующие закономерности процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением в специальных образовательных организациях закрытого типа:

- уровень социально-личностной жизнеспособности как целостности не может быть выше уровня сформированности экзистенциального компонента;

- социально-личностная жизнеспособность эффективно формируется на уровне нейтрально-приспособленческого и частично принятого социально-культурных правил и норм жизнедеятельности, если педагогически обеспечена сопоставимость уровней сформированности экзистенциального и эмоционально-поведенческого компонентов;

- социально-личностная жизнеспособность эффективно формируется на уровне принятия социально-культурных правил и норм жизнедеятельности, если педагогически обеспечена сопоставимость уровней сфор-

мированности экзистенциального и мотивационно-волевого компонентов.

Учитывая, что процесс формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением обладает специфическими функциями, строится на основе общих и специфических принципов, осуществляется этот процесс в соответствии с разработанной структурно-функциональной моделью.

Структурно-функциональная модель реализации концепции формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением раскрывает механизмы и логику формирования социально-личностной жизнеспособности в соответствии с уровнями ее формирования. На каждом этапе формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением:

- решается специфическая задача: а) на этапе переоценки индивидуальных смысло-жизненных установок – задача формирования социально ориентированных и позитивно развивающих личность смысло-жизненных установок; б) на этапе формирования практических умений реализации социально ориентированных смысло-жизненных установок – задача формирования готовности к позитивному проявлению социально-личностной жизнеспособности в различных реальных ситуациях повседневной жизнедеятельности; в) на этапе формирования готовности к позитивным изменениям себя в открытом социуме – задача формирования опыта позитивной реализации социально-личностной жизнеспособности в различных ситуациях повседневной жизнедеятельности;

- создаются определенные типы реабилитационно-воспитательных ситуаций, которые приводят к существенным изменениям в содержании социально-личностной жизнеспособности подростков;

- реализуются как единое целое актуальные функции процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением (на первом этапе – аксиологическая и развивающая функции; на втором этапе (в дополнение) – образовательно-информационная функция и функция социальной адаптации; на третьем этапе (в дополнение) – воспитательная функция) и принципы организации данного процесса (на первом этапе – принципы актуализации личностной и развивающей направленности процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведени-

ем; на втором этапе (в дополнение) – принцип актуализации компетентностной направленности; на третьем этапе – принципы процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением).

Возможные несоответствия педагогической практики разработанной структурно-функциональной модели реализации концепции формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением обусловлены спецификой функционирования рассматриваемой организации и неодинаковыми сроками пребывания в ней подростков-девиантов. Эти возможные несоответствия мы объединили в специфические законы формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением в специальных образовательных организациях закрытого типа.

При обосновании специфических законов мы опирались на исследования А.М. Новикова о том, что педагогический закон отражает объективные, мало зависящие от педагога общие и специфические закономерности организации и функционирования целостного педагогического процесса в реальных конкретных условиях. В частности, формулируя законы, мы учитывали специфику функционирования специальных образовательных организаций закрытого типа (неоднократная сменяемость состава детского коллектива в течение одного года), которая не зависит от действий педагога и оказывает негативное влияние на эффективность процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением в условиях специальных образовательных организаций закрытого типа [8].

Так, закон индивидуально обусловленных сроков и результата формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением в специальных образовательных организациях закрытого типа говорит о том, что невозможно установить единые для всех сроки прохождения каждого этапа предложенной модели. Можно только утверждать, что для всех подростков будет соблюдаться единая логика формирования социально-личностной жизнеспособности, представленная в вышеописанной модели. Закон сложного спиралевидного характера формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением в специальных образовательных организациях закрытого типа констатирует, что детский коллектив в специальном

учебно-воспитательном учреждении закрытого типа не является величиной постоянной, т. к. в нем находятся подростки одного возраста, но с разными сроками «наказания». В связи с этим в течение года состав воспитанников претерпевает постоянные изменения, которые сказываются на соотношении подростков, находящихся на разных уровнях сформированности социально-личностной жизнеспособности. Следовательно, даже при самой эффективной работе педагога темп формирования социально-личностной жизнеспособности может снижаться, детский коллектив может «застрять» на каком-то этапе (по окончании определенного срока большинство подростков не перейдут на более высокий уровень сформированности социально-личностной жизнеспособности). В некоторых ситуациях возможно возвращение (повторение) ранее пройденного этапа.

Разработанная и апробированная концепция формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением в специальных образовательных организациях закрытого типа вносит существенный вклад в расширение представлений о теоретических, методологических и технологических основаниях воспитания и социально-педагогической реабилитации подростков с девиантным поведением на основе формирования у них социально-личностной жизнеспособности как индивидуально-личностного ресурса, обеспечивающего возвращение подростков в социум и успешную их дальнейшую социализацию. Процесс формирования социально-личностной жизнеспособности подростков-девиантов в условиях специальной образовательной организации закрытого типа базируется на механизмах смыслостроительства, развертывающихся в логике воспитательных событий, в основе которых лежит коммуникативно-деятельностная, коллизийно-стрессовая реабилитационно-воспитательная ситуация, снижающая привлекательность традиционных моделей поведения и требующая присвоения одобряемых образцов поведения.

### Список литературы

1. Лактионова А.И. «Жизнеспособность» в структуре психологических понятий // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. 2010. № 3. С. 11–15.
2. Лактионова А.И. Жизнеспособность человека: метакогнитивный подход // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты: кол. моногр. / отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. М., 2016. С. 88–111.

3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М.: Смысл, 2003.

4. Махнач А.В. Исследование жизнеспособности человека: основные подходы и модели // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты: кол. моногр. / отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. М., 2016. С. 46–71.

5. Науменко Ю.В. Методология, концепция и технология здоровьесформирующего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 5(14). С. 115–146.

6. Науменко Ю.В. Теоретико-методологический анализ отечественного опыта здоровьесберегающей деятельности школы // Инновации в образовании. 2004. № 5. С. 64–95.

7. Нестерова А.А. Социально-психологический подход к пониманию конструкта «жизнеспособность личности» // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты: кол. моногр. / отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. М., 2016. С. 71–88.

8. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Изд. Центр ИЭТ, 2013.

9. Паатова М.Э., Науменко Ю.В. Педагогическая модель процесса формирования социально-личностной жизнеспособности // Изв. Саратов. ун-та. 2017. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. Т. 17. Вып. 2. С. 229–236.

10. Рыльская Е.А. Жизнеспособность как потенциал целостности человека и его бытия: интегративный подход // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты: кол. моногр. / отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. М., 2016. С. 111–129.

11. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование: мифы и реальность // Педагогика. 2007. № 10. С. 3–12.

12. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999.

\* \* \*

1. Laktionova A.I. «Zhiznesposobnost'» v strukture psihologicheskikh ponyatij // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. 2010. № 3. S. 11–15.

2. Laktionova A.I. Zhiznesposobnost' cheloveka: metakognitivnyj podhod // Zhiznesposobnost' cheloveka: individual'nye, professional'nye i social'nye aspekty: kol. monogr. / отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. М., 2016. С. 88–111.

3. Leont'ev D.A. Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. 2-e izd., ispr. M.: Smysl, 2003.

4. Mahnach A.V. Issledovanie zhiznesposobnosti cheloveka: osnovnye podhody i modeli // Zhiznesposobnost' cheloveka: individual'nye, professional'nye i social'nye aspekty: kol. monogr. / отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. М., 2016. С. 46–71.



5. Naumenko Yu.V. Metodologiya, koncepciya i tekhnologiya zdorov'eformiruyushchego obrazovaniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2013. № 5(14). S. 115–146.

6. Naumenko Yu.V. Teoretiko-metodologicheskij analiz otechestvennogo opyta zdorov'esberegayushchej deyatel'nosti shkoly // Innovacii v obrazovanii. 2004. № 5. S. 64–95.

7. Nesterova A.A. Social'no-psihologicheskij podhod k ponimaniyu konstrukta «zhiznesposobnost' lichnosti» // Zhiznesposobnost' cheloveka: individual'nye, professional'nye i social'nye aspekty: kol. monogr. / otv. red. A.V. Mahnach, L.G. Dikaya. M., 2016. S. 71–88.

8. Novikov A.M. Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij. M.: Izd. Centr IET, 2013.

9. Paatova M.E., Naumenko Yu.V. Pedagogicheskaya model' processa formirovaniya social'no-lichnostnoj zhiznesposobnosti // Izv. Sarat. un-ta. 2017. Ser.: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. T. 17. Vyp. 2. S. 229–236.

10. Ryl'skaya E.A. Zhiznesposobnost' kak potencial celostnosti cheloveka i ego bytiya: integrativnyj podhod // Zhiznesposobnost' cheloveka: individual'nye, professional'nye i social'nye aspekty: kol. monogr. / otv. red. A.V. Mahnach, L.G. Dikaya. M., 2016. S. 111–129.

11. Serikov V.V. Lichnostno-razvivayushchee obrazovanie: mify i real'nost' // Pedagogika. 2007. № 10. S. 3–12.

12. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost': teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskix sistem. M.: Logos, 1999.

### **Methodological foundations of formation of social personal viability of teenagers with deviant behavior**

*The article deals with the points contributing a lot in the enlargement of the conceptions about the theoretical, methodological and technological foundations of upbringing and social and pedagogical rehabilitation of teenagers with deviant behavior based on the development of social personal viability as an individual and personal resource providing the teenagers return to the society and their further successful socialization.*

**Key words:** *social personal viability, teenagers with deviant behavior, special educational organizations of the closed type.*

(Статья поступила в редакцию 19.08.2019)

**Л.И. СТОЛЯРЧУК**  
(Волгоград)

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ВОЖАТЫХ К СОЗДАНИЮ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ**

*Рассматриваются направления профессиональной подготовки вожатых к созданию воспитывающей среды как условия и составляющей социализации детей в оздоровительных лагерях.*

**Ключевые слова:** *воспитывающая среда, социализация, детский оздоровительный лагерь, вожатые, профессиональная подготовка.*

В российской системе образования возрастает воспитательное значение детского оздоровительного лагеря (ДОЛ). Он представляет собой социальный институт, призванный к созданию воспитывающей среды для детей – неотъемлемой части и главного условия социализации, являющейся приоритетной задачей модернизации образования как стратегической цели национального развития российского общества.

Если рассматривать воспитывающую среду как важную составляющую «относительно направляемой» и «относительно социально контролируемой социализации» [4, с. 6], становятся возможными регуляция темпов и глубины социализации, преодоление или ослабление ее отрицательных последствий, придание ей гуманистической направленности. Однако создание воспитывающей среды для детей в оздоровительном лагере требует соответствующей профессиональной подготовки, которая востребована сегодня социальной практикой и становится социальным заказом перед системой высшего образования.

Анализ современного состояния исследований по названной проблеме (О.С. Газман, В.А. Волгунов, И.П. Иванов, Н.Ю. Лесконог, А.Н. Лутошкин, А.В. Мудрик, Л.В. Пармакис, С.В. Романов, Е.И. Сахарчук, Н.Л. Селиванова, Е.В. Сергеева, Н.И. Тихоненков, Н.С. Чагина, Т.Н. Черняева, С.Т. Шацкий, С.А. Шмаков и др.) показал, что накоплен общетеоретический фундамент проблемы создания воспитывающей среды, организации досуга и оздоровления детей в условиях ДОЛ, профессиональной подготовки вожатых. Результаты цен-

ны, однако пока единичны и требуют постоянного обновления, дальнейшего методологического и методического обоснования, уточнения особенностей *профессиональной подготовки вожатых к созданию воспитывающей среды* как составляющей социализации в ДОЛ, чему и посвящена данная статья.

Результаты проведенного исследования на кафедре педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ) по профессиональной подготовке вожатых к созданию воспитывающей среды и многолетняя практическая деятельность преподавателей кафедры в ДОЛ, в том числе и автора статьи, позволили выделить следующие важные направления профессиональной подготовки: методологическое, организационное и технологическое.

Наиболее сильной стороной профессиональной подготовки вожатых в ВГСПУ является технологическое направление, которое включает подготовку студентов к разработке игровых технологий в оздоровительных лагерях, позволяющих организовывать досуг детей утром, днем и вечером; планированию лагерных смен; созданию инновационных технологий и методик в режиме интерактивных сборов. С ними можно подробно ознакомиться в ежегодно публикуемых материалах [1; 8; 13].

Будущие вожатые детально знакомятся с технологиями организации игр и творческих мероприятий, на время «превращаются в детей», проигрывая события, происходящие на протяжении всего дня в лагере. Интерактивные сборы проходят на протяжении всего дня занятий в вузе в виде «погружения» студентов ВГСПУ в детскую жизнь оздоровительного лагеря в ускоренном темпе, с массой эмоций и впечатлений, оставляя у студентов ощущение уверенности и радости («Теперь я смогу организовать игры с детьми»; «Теперь я знаю, как сделать жизнь детей в летнем оздоровительном лагере живой, насыщенной и интересной»).

Студенты в ходе подготовки к созданию воспитывающей среды знакомятся со спецификой социализации в ДОЛ, технологиями игр, отдыха и оздоровления детей на свежем воздухе, способами организации условий для индивидуального развития, а также формирования умений дружбы, общения, социальных навыков, овладения новыми видами творческой деятельности, приемами активизации впечатлений, оставляющих в душах детей вдохновляющие, интересные воспоминания.

Организационное направление профессиональной подготовки вожатых требует дальнейшего совершенствования и поэтому целесообразно его дополнить, например, курсом по выбору «Психолого-педагогическая подготовка будущих вожатых к созданию воспитывающей среды в детском оздоровительном лагере». Курс рассчитан на весь учебный год и нацелен на профессиональную организацию воспитывающей среды посредством развития у студентов способностей к конструктивному взаимодействию вожатых и детей, овладения правилами общения (проявление искреннего интереса к детям; доброжелательность и улыбочность; отношение вожатого к детям как к самому себе; умение видеть слабые и сильные стороны характеров детей, нивелирование недостатков и акцентирование внимания на достоинствах ребят; проявление уважения и внимания к их мнениям и интересам; стремление их понять; компенсация дефицита «живого» общения детей, обогащение их эмоциями, конструктивная социализация).

Организационное направление профессиональной подготовки вожатых включает также анализ психолого-педагогических проблем и затруднений, возникающих у студентов в ходе их педагогических практик. Предполагаются накопление информационной базы о затруднениях будущих вожатых и разработка методических материалов, описывающих способы и средства их преодоления в ходе организации воспитывающей среды в условиях ДОЛ.

Воспитывающая среда как важная составляющая организации разнообразных способов социализации детей обладает богатым потенциалом для индивидуального развития как детей, так и самих вожатых, но нередко сопровождается «педагогическим сюрпризами», которые не входили в учебный план профессиональной подготовки вожатых к работе в ДОЛ. Студенты, впервые соприкоснувшись с индивидуальными особенностями и характерами детей, их конфликтами, негативными проявлениями социализации, испытывают затруднения, а иногда и растерянность, поскольку до прохождения летней педагогической практики многие из них имели возможность в определенной степени оставаться детьми, испытывать заботу и защищенность со стороны родителей, которые создают им все условия для учебы. А в ДОЛ ответственность возлагается на самих вожатых. Студентам приходится становиться взрослыми, отвечать за сохранение

жизни и укрепление здоровья детей, творчески и интересно организуя их отдых, решая задачи развития, воспитания, социализации. Например, студент Владимир Ш. работал вожатым в ДОЛ в спортивном отряде с мальчиками 14–15 лет (из детско-юношеской спортивной школы). В этот отряд был принят мальчик Павел К. того же возраста (15 лет), но неспортивный, болезненный, рискующий оказаться в роли изгоя среди физически сильных сверстников. Поговорив с ним, Владимир Ш. узнал, что Павел К. неоднократно был победителем школьных олимпиад по математике и физике. Вожатый объявил ребятам, что берет его под свою защиту, а сам мальчик будет считаться мозгом их отряда. Владимир Ш. внес изменения в отрядный план и план мероприятий лагеря, договорившись со старшим воспитателем и коллегами и посоветовавшись с самим Павлом, чтоб он наряду с другими мог проявить свои интересы и умения. В отряде была создана воспитывающая среда на основе взаимоуважения, опоры на достоинства друг друга, которые вожатым удалось выявить, оценить и поддержать. Смена удалась: ребята сдружились и, когда уезжали, обнимались и плакали от того, что расстаются.

Однако примеры бывают не всегда удачные. В другом отряде подростков 12–13 лет вожатому не удалось создать такую воспитывающую среду с группой ребят, активно стремившихся стать взрослыми, в которой не были приняты и оценены достоинства Сергея С. (доброе, внимательное и заботливое). Подросток не смог реализовать свои интересы в жизни отряда. С нашей помощью Сергея С. пришлось перевести в другой отряд (младший, куда были определены его две младшие сестры). Сергей С. был там «назначен» помощником вожатого. Он почувствовал себя комфортно (как в привычной для него домашней обстановке) и с удовольствием стал заботиться о своих сестрах и других детях.

В ДОЛ вожатым экспромтом приходится решать возникающие психолого-педагогические проблемы детей, устранять конфликты и различные недоразумения, что требует усиления их психолого-педагогической подготовки.

Методологическое направление профессиональной подготовки вожатых к созданию воспитывающей среды в ДОЛ является наименее изученным и разработанным. Однако прогресс любой науки зависит от состояния ее методологии. Несмотря на то, что

методология не дает готовые ответы для решения проблем в системе образования, в том числе и в организации воспитывающей среды в ДОЛ, она представляет собой фундаментальный уровень исследований, выполняющих функцию раскрытия *сущности явлений*, выявления *способов* получения нового фундаментального знания, результаты которых с помощью прикладных исследований *внедряются в образовательную практику*. Модель современного научного, в том числе педагогического, исследования совмещает в себе все три эти функции [10, с. 6].

Воспитывающая среда в ДОЛ является важной составляющей и условием социализации детей, поэтому профессиональная подготовка вожатых к созданию воспитывающей среды требует знакомства студентов с понятием «социализация», введенным в науку немецким философом, социологом Георгом Зиммелем [16, р. 1] и получившим дальнейшее развитие в работах американского социолога Франклина Генри Гиддингса («Теория социализации», 1897). Несмотря на широкое употребление в философии, психологии, социологии, педагогике и других науках, понятие «социализация» имеет разное методологическое толкование, понимание.

Представители *субъектно-объектного подхода* (Э. Дюркгейм, О. Конт, Т. Парсонс и др.) придают большее значение интеграции индивида в общество, усвоению им элементов культуры различных типов социальных общностей (социальных институтов, социальных групп, социальных сообществ), фактически отводя обществу активное начало в адаптации детей к социуму. Этот подход ограничивает личностное и социальное развитие и сегодня утрачивает свое былое влияние.

Сторонники *субъектно-субъектного подхода* (Ч.Х. Кули, Дж. Мид, Э. Эриксон, А.В. Мудрик и др.) под социализацией, помимо усвоения развивающейся личностью требований общества, обретения социально значимых характеристик, доминирующую роль отводят активной деятельности самих детей, в ходе которой и выстраиваются взаимоотношения со сверстниками и взрослыми в различных сообществах.

Мы акцентируем внимание будущих вожатых на том, что в новом ФГОС основного общего образования [6] личностные результаты обусловлены социализацией обучающихся, которая трактуется и с позиций *субъектно-объектного* подхода («адаптация к существ-

вующим социальным условиям», «вхождение обучающегося в общество»), и с позиций *субъектно-субъектного* подхода (как «обеспечение возможности эффективной преобразующей деятельности обучающихся в условиях меняющегося социума»). В ходе дискуссий студенты высказывают предположения о том, чем обусловлено двойное толкование понятия «социализация» с позиций различных методологических подходов. Возможно, по их мнению, разработчики федеральных государственных образовательных стандартов считают, что ребенок вначале может быть только объектом, что полноценным членом общества он становится не сразу, а только при помощи педагога, усваивая социальные нормы и культурные ценности. Тем не менее ребенок в ДОЛ при создании педагогом воспитывающей среды может стать «не только объектом, но и субъектом социализации... проявляя активность, саморазвиваясь и самореализуясь в обществе» [5, с. 18].

Мы полагаем, что такая методологическая позиция (смешение двух принципиально разных подходов) является ошибочной. Существует принципиальное различие методологических основ субъектно-объектного и субъектно-субъектного подходов в понимании сущности социализации (и в создании воспитывающей среды как ее важной составляющей), поэтому недостаточно ясная трактовка вожатыми понятия «социализация» будет препятствовать формированию эффективной воспитывающей среды.

С позиций субъектно-объектного подхода ребенок фрагментарно проявляет свою субъектность (т. е. в ходе применения индивидуального подхода к нему), вместе с тем наряду с традиционной воспитательной деятельностью в основном он продолжает оставаться объектом воспитательных воздействий. Многие воспитатели и вожатые в образовательной практике по-прежнему не видят разницы в названных подходах и часто, основываясь на традиционном субъектно-объектном подходе, применяя элементы индивидуального подхода, полагают, что нет принципиальных различий между субъектно-объектным и субъектно-субъектным подходами. Их позиция заключается в том, что творческие воспитатели всегда применяли элементы индивидуального подхода, что давало возможность получать воспитательные результаты, а если они были не очень высоки, это объяснялось тем, что индивидуальный подход к ребенку не был найден.

*Разница* в понимании социализации и создании воспитывающей среды между субъектно-объектным и субъектно-субъектным подходами, тем не менее, есть, и она *принципиальная*. Воспитатель и вожатый в контексте субъектно-объектного подхода в ДОЛ считают себя главными фигурами, предназначение которых – воспитывать, учитывать индивидуальные особенности детей, чтобы они рано или поздно смогли проявить свою субъектность. Такая позиция воспитателя сложилась в классическом воспитании и образовании, в котором он действительно много сил, энергии тратил на то, чтобы понять ребенка, учесть его особенности, а вожатый, например, на основе заранее заготовленного плана-сетки учитывал интересы детей, но исходил из воспитательных целей, поставленных им самим: «Я знаю, что и как надо воспитывать в детях, и поведу их к этой цели».

Воспитатель и вожатый, ориентированные на реализацию *субъектно-субъектного подхода*, однако, не только учитывают интересы детей, а исходят из них, основываются на них, видят в способностях детей базу для разработки плана отряда, творческих мероприятий, являющихся стержнем отрядной жизни. Ребенок в лагере *изначально* рассматривается *субъектом* досуга и оздоровления, которого воспитатель и вожатый будут профессионально сопровождать в реализации его интересов, способностей (художественно-творческих, технических, исследовательских, спортивных и др.). План отрядной и лагерной жизни разрабатывается совместно с детьми и реализуется вместе с ними, а вожатый сопровождает и помогает воплотить задумки детей, т. е. исходит *из целей детей* и положения «Я устраиваю сопровождение отдыха, оздоровления, досуга, позволяющих достигать цели детей», подстраивая программу лагерной жизни под интересы приехавших в ДОЛ ребят.

Созданию воспитывающей среды посвящены работы А.А. Бодалева, Н.М. Борытко, Б.З. Вульфо́ва, И.Д. Демаковой, В.А. Караковского, А.В. Мудрика, В.Д. Семенова, Е.И. Тихомировой, Н.Е. Щурковой и др. Все авторы в общем виде понимают под воспитывающей средой совокупность обстоятельств, благоприятных для личностных проявлений, субъектной самореализации, успеха и развития лидерской позиции (Е.И. Тихомирова), самореализации в развивающихся отношениях детей (В.А. Караковский), самореализации в предметно-пространственном, поведенческом, событийном, информационно-культурном окружении (Н.Е. Щуркова).

Создание воспитывающей среды в ДОЛ с позиций субъектно-субъектного подхода предполагает:

- вариативность в организации досуга, оздоровления, насыщенного взаимодействия субъектов среды, а также способов социализации детей;

- навигационность – умение прокладывать индивидуальные маршруты развития и самореализации детей, прогнозирование вожатыми совместно с детьми возможных зон риска;

- педагогическую поддержку комплексной реализации детьми своих потребностей в досуге, творчестве и оздоровлении на свежем воздухе;

- непрерывность развития и самореализации различных возрастных групп детей, создание информационной базы наиболее часто выбираемых ими предпочтений, обогащение их новыми видами деятельности, расширяющими диапазон воспитывающей среды.

Субъектом социализации ребенок является на каждом возрастном этапе, решая соответствующие его возрасту задачи, развивая свою субъектность, осуществляя преобразующую деятельность в условиях ДОЛ.

Средства создания вожатыми воспитывающей среды, применяемые в профессиональной подготовке кафедрой педагогики ВГСПУ:

- педагогическое проектирование досуга и оздоровления детей с учетом природных и социальных факторов (творческие задания, игры, конкурсы на природе, способствующие развитию коммуникативных навыков, конструктивной социализации детей);

- конструирование воспитывающих ситуаций «природы» и «социума», ограничивающих негативное влияние и усиливающих позитивное, способствующих воплощению замыслов детей, их субъектной самореализации.

Критерии обретения статуса «социализирован» детьми в условиях воспитывающей среды ДОЛ являются:

- способность к адаптации норм, требований, ценностей воспитывающей среды ДОЛ и реализации своих потребностей в отдыхе и оздоровлении;

- стремление к успешному взаимодействию со знакомыми и незнакомыми детьми и взрослыми;

- способность к инициированию общения с детьми и взрослыми с похожими интересами;

- умение тактично прекращать развитие неприятного и опасного общения как с отдыхающими детьми, так и с гостями ДОЛ;

- проявление доверия как к самому (самой) себе, так и к другим людям, не исключая обоснованной осторожности;

- стремление к информированности в различных областях жизни, освоению новых видов деятельности, обретению новых интересных коммуникантов;

- умение ставить цели и достигать их, постоянно стремясь к новому, неизведанному.

Волгоградская научная школа непрерывного педагогического образования (Н.К. Сергеев) является базой и ориентиром для обоснования методологии непрерывной профессиональной подготовки вожатых к работе с различными возрастными группами, созданию с ними воспитывающей среды в ДОЛ, основывающейся на следующих положениях:

- ребенок в лагере изначально рассматривается как субъект досуга и оздоровления, которого воспитатель и вожатый будут профессионально сопровождать в достижении его целей реализации своих интересов, способностей (художественно-творческих, технических, исследовательских, спортивных и др.);

- создание воспитывающей среды для детей является главным условием их социализации в оздоровительном лагере – одной из приоритетных задач модернизации образования как стратегической цели национального развития российского общества;

- воспитывающая среда представляет собой важную составляющую «относительно направляемой» и «относительно социально контролируемой социализации», позволяющей регулировать темпы и глубину социализации, преодолевать или ослаблять ее отрицательные последствия, придавать ей гуманистическую и гуманитарную направленность;

- создание воспитывающей среды в ДОЛ основывается на позициях субъектно-субъектного подхода (вариативность в организации досуга и оздоровления, различных способах социализации, исходя из целей детей; навигационность в прокладывании индивидуальных маршрутов развития и самореализации детей, обращенность к их уникальным особенностям; педагогическая поддержка комплексной реализации детьми своих потребностей в досуге, творчестве и оздоровлении на свежем воздухе; непрерывность развития различных возрастных групп детей; проявление субъектности каждым ребенком, взаимообогащение интересами, видами деятельности, творчества между детьми; учет многомерности влияний социализации, совместный с детьми поиск

перспектив саморазвития в педагогической реальности оздоровительного лагеря);

– профессиональная подготовка вожатых к созданию воспитывающей среды детей (от дошкольного детства к начальному, среднему и старшему школьному возрасту) является непрерывным образовательным процессом (в вузе и в периоды педагогических практик в условиях оздоровительного лагеря).

### Список литературы

1. Игровые технологии в детском оздоровительном лагере: утром, днем и вечером: информац.-метод. рекомендации для организаторов отдыха и оздоровления детей и молодежи / авт.-сост. Н.И. Тихоненков, О.Г. Нагибина. Волгоград, 2015.
2. Лесконог Н.Ю. Технологии разработки образовательной программы профильной смены // Нар. образование. 2016. № 2-3. С. 116–119.
3. Магомедов Т.А., Раджабов Х.Ш. Детский оздоровительный лагерь как среда социализации личности [Электронный ресурс] // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2015. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskiy-ozdorovitelnyy-lager-kak-sreda-sotsializatsii-lichnosti> (дата обращения: 15.08.2018).
4. Мудрик А.В. Социализация и воспитание. М.: Сентябрь, 1997.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 1999.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 (с изменениями и дополнениями от 29 дек. 2014 г., 31 дек. 2015 г., 29 июня 2017 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 25.09.2018).
7. Пармаксиз Л.В. Оздоровительно-образовательный лагерь как позитивная среда социализации личности ребенка [Электронный ресурс]. URL: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015010337> (дата обращения: 17.09.2018).
8. Планируя лагерную смену... / авт.-сост. О.Г. Нагибина, Н.И. Тихоненков, К.А. Улановская, Л.С. Слепуха / под ред. Е.И. Сахарчук. Волгоград: Перемена, 2016.
9. Сажина А.А., Матюхина Е.Н., Лесконог Н.Ю. Нормативно-правовые основы вожатской деятельности. М.: МПГУ, 2017.
10. Сластенин В.А. Методологическая культура исследователя (о диссертационных работах по педагогике высшей школы) // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации: материалы Междунар. симпозиума. Волгоград, 22–24 мая 2003 г. Волгоград: Перемена, 2003. С. 3–14.
11. Столярчук Л.И. Профессиональная подготовка будущих вожатых и воспитателей детских

оздоровительных лагерей к социализации детей и молодежи // Грани познания. 2017. № 5(52). URL: [grani.vspu.ru/files/publics/1510320736.pdf](http://grani.vspu.ru/files/publics/1510320736.pdf) (дата обращения: 17.09.2018).

12. Тихомирова Е.И. Воспитывающая среда как объект управления [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2003. № 1. URL: <http://www.emissia.org/offline/2003/925.htm> (дата обращения: 15.09.2018).

13. Тихоненков Н.И., Романов С.В. Подготовка вожатых в режиме инструктивных сборов: технология и методика // Инновационные технологии в подготовке вожатых: материалы Всерос. форума педагогических вузов по технологиям подготовки вожатых (18–20 апр. 2017 г.). Ульяновск, 2017. С. 170–178.

14. Чагина Н.С. Теоретическая модель социально-педагогической деятельности вожатого в детском оздоровительном лагере // Психолого-педагогические проблемы социального становления личности: сб. науч. тр. Ульяновск, 2007.

15. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М., 1998.

16. Giddings F.H. The Theory of Socialization: A Syllabus of Sociological Principles for the Use of College and University Classes. N.Y.; L.: MacMillan & Co., Ltd. XIV, 1897.

\* \* \*

1. Igrovyte tekhnologii v detskom ozdorovitel'nom lagere: utrom, dnem i vecherom: informac.-metod. rekomendacii dlya organizatorov otdyha i ozdorovleniya detej i molodezhi / avt.-sost. N.I. Tihonenkov, O.G. Nagibina. Volgograd, 2015.

2. Leskonog N.Yu. Tekhnologii razrabotki obrazovatel'noj programmy profil'noj smeny // Nar. obrazovanie. 2016. No. 2-3. S. 116–119.

3. Magomedov T.A., Radzhabov H.Sh. Detskiy ozdorovitel'nyj lager' kak sreda socializacii lichnosti [Elektronnyj resurs] // Vestn. Chelyab. gos. ped. unta. 2015. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskiy-ozdorovitelnyy-lager-kak-sreda-sotsializatsii-lichnosti> (data obrashcheniya: 15.08.2018).

4. Mudrik A.V. Socializaciya i vospitanie. M.: Sentyabr', 1997.

5. Mudrik A.V. Social'naya pedagogika: uchebnik dlya stud. ped. vuzov / pod red. V.A. Slastenina. M.: Akademiya, 1999.

6. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya: prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 maya 2012 g. No. 413 (s izmeneniyami i dopolneniyami ot 29 dek. 2014 g., 31 dek. 2015 g., 29 iyunya 2017 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://base.garant.ru/70188902/> (data obrashcheniya: 25.09.2018).

7. Parmaksiz L.V. Ozdorovitel'no-obrazovatel'nyj lager' kak pozitivnaya sreda socializacii lichnosti rebenka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://sciencefo>

rum.ru/2015/article/2015010337 (data obrashcheniya: 17.09.2018).

8. Planiruya lagernuyu smenu... / avt.-sost. O.G. Nagibina, N.I. Tihonenkov, K.A. Ulanovskaya, L.S. Slepaha / pod red. E.I. Saharchuk. Volgograd: Peremena, 2016.

9. Sazhina A.A., Matyuhina E.N., Leskonog N.Yu. Normativno-pravovye osnovy vozhatsoj deyatel'nosti. M.: MPGU, 2017.

10. Slastenin V.A. Metodologicheskaya kul'tura issledovatelya (o dissertacionnyh rabotah po pedagogike vysshej shkoly) // Metodologiya dissertacionnyh issledovaniy problem obrazovaniya v usloviyah ego modernizacii: materialy Mezhdunar. simpoziuma. Volgograd, 22–24 maya 2003 g. Volgograd: Peremena, 2003. S. 3–14.

11. Stolyarchuk L.I. Professional'naya podgotovka budushchih vozhatyh i vospitatelej detskih ozdorovitel'nyh lagerej k socializacii detej i molodezhi // Grani poznaniya. 2017. № 5(52). URL: grani.vspu.ru/files/publics/1510320736.pdf (data obrashcheniya: 17.09.2018).

12. Tihomirova E.I. Vospityvayushchaya sreda kak ob#ekt upravleniya [Elektronnyj resurs] // Pis'ma v Emissiya. Offlajn. 2003. № 1. URL: http://www.emissia.org/offline/2003/925.htm (data obrashcheniya: 15.09.2018).

13. Tihonenkov N.I., Romanov S.V. Podgotovka vozhatyh v rezhime instruktivnyh sborov: tekhnologiya i metodika // Innovacionnye tekhnologii v podgotovke vozhatyh: materialy Vseros. foruma pedagogicheskikh vuzov po tekhnologiyam podgotovki vozhatyh (18–20 apr. 2017 g.). Ul'yanovsk, 2017. S. 170–178.

14. Chagina N.S. Teoreticheskaya model' social'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti vozhatogo v detskom ozdorovitel'nom lagere // Psihologo-pedagogicheskie problemy social'nogo stanovleniya lichnosti: sb. nauch. tr. Ul'yanovsk, 2007.

15. Shchurkova N.E. Praktikum po pedagogicheskoy tekhnologii. M., 1998.

### **Professional training of counselors to the creation of upbringing environment**

*The article deals with the directions of the professional training of counselors to the creation of upbringing environment as the condition and the content of the children's socialization in health improvement camps.*

**Key words:** *upbringing environment, socialization, children's health camp, counselors, professional training.*

(Статья поступила в редакцию 26.11.2019)

**О.Е. ЯНКИНА**  
(Саранск)

### **ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ\***

*Освещается вопрос формирования готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ (специфика понятия, структурные компоненты, этапы формирования). Предложена модель формирования готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ, включающая совокупность трех взаимосвязанных блоков, реализуемых в процессе подготовки в вузе.*

*Ключевые слова:* *готовность, формирование, проектирование, будущий педагог, воспитание, воспитательная программа.*

В эпоху глобализации, активного научно-технического прогресса, распространения новых цифровых реалий в современном обществе происходят существенные перемены, приводящие к утрате духовно-нравственных ценностей, замене традиционных жизненных ориентиров, формированию культуры человека-потребителя с низким уровнем духовных запросов. Преодоление возникшего кризиса тесно связано с актуализацией идей воспитательного пространства, осознанием необходимости выработки определенных действий в отношении подрастающего поколения, привлечением внимания к педагогической деятельности, к личности педагога как воспитателя. В сложившихся условиях именно педагог становится ключевой фигурой, поскольку является носителем общечеловеческих ценностей, «способным создать для молодого поколения условия для постижения науки добра как основы решения возникших и предотвращения новых проблем в социальной жизни» [16, с. 5].

\* Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов – партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ имени И.Я. Яковлева и МГПИ им. М.Е. Евсевьева) по теме: «Модель подготовки будущего педагога к проектированию воспитательных программ в условиях модернизации образования».

Сегодня существует социальный заказ общества и государства на будущего педагога, деятельность которого связана с «воспитанием гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций», что отражает национальный проект «Образование» [13]. Повышение социального статуса воспитания является также ключевой задачей Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Усиление внимания к ценностной сфере педагогической профессии находит свое отражение в профессиональном стандарте педагога, где в качестве одной из базовых трудовых функций выступает воспитательная деятельность. При этом требования профессионального стандарта в области воспитания базируются на владении педагогом формами и методами воспитательной работы как на уроке, так и во внеклассной деятельности, на умении строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей, умении привлекать семью к решению вопросов воспитания ребенка, сотрудничать с другими педагогами и специалистами в решении воспитательных задач [14].

Вслед за Е.А. Мартыновой, Н.И. Еналевой мы считаем, что «воспитание личности в целом является сложным, многоплановым, педагогически организованным процессом усвоения и принятия обучающимися базовых духовно-нравственных ценностей» [12, с. 27]. В этой связи развитие профессиональных навыков и умений современного педагога становится возможным не только через осознанный подход к выполнению должностных обязанностей в области воспитания, но и через внедрение в повседневную деятельность аналитического и творческого компонентов. При этом существенная роль в организации воспитательного процесса отводится освоению инновационных технологий, одной из которых выступает проектирование. Так, в качестве одного из трудовых действий профессионального стандарта педагога выступает проектирование и реализация воспитательных программ, представляющих собой особый документ, отражающий сущность модели воспитательной системы образовательной организации, класса, группы детей. Однако, как показывает образовательная практика, чаще всего существующие воспитательные программы оказываются формальными, ее содержательные компоненты на протяжении долгого времени остаются

неизменными и не соответствуют современным требованиям организации воспитательного процесса. Кроме того, большинство студентов педагогического вуза, нацеленных в первую очередь на получение знаний в конкретной предметной области, оказываются совершенно неподготовленными к реализации воспитательной функции.

Решение данного противоречия актуализирует сегодня задачу подготовки педагога, ориентированного на осуществление своей профессиональной деятельности в соответствии с тенденциями и направлениями развития современной системы воспитания, что в первую очередь требует готовности сознания к переменам, мотивации в осуществлении воспитательной функции, высокого уровня инновационной активности. Именно проектирование является сейчас той технологией, которая предполагает «овладение исследовательским мышлением и способами деятельности» [15, с. 84], формирует «готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических идей в области воспитания» [18, с. 130] и создает основу конкурентоспособности выпускника [2; 4; 7; 8; 17]. В этой связи перед высшим педагогическим образованием остро встает проблема выявления условий, механизмов, технологий формирования качеств личности будущего педагога, необходимых для реализации трудовых действий в области воспитания, что обусловило актуальность данной статьи и определило ее цель – рассмотреть сущность готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ и представить модель ее формирования.

В словарных источниках определение готовности к любой деятельности толкуется как состояние, подготовка к чему-то; решение на что-то; способность трудиться над выполнением, осуществлением чего-либо. В психолого-педагогической литературе понятие «готовность» представлено как «связь с установкой» (И.М. Кондаков, О.М. Красноярцева, Д.Н. Узнадзе), как наличие тех или иных способностей (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин), как некое личностное качество (А.П. Воиченко, С.И. Ершов, К.К. Платонов, С.С. Салаватова), как «сложное динамическое образование» (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Р.Д. Санжаева и др.). М.Ю. Кулебякина рассматривает готовность как «интегративное образование, включающее в себя профессионально значимые качества педагога, совокупность необходимых знаний, умений, навыков и потребность к осуществлению деятельности» [10, с. 61].



Готовность к проектированию рассматривается сегодня как «система интегрированных свойств и качеств личности» (Е.А. Власова, С.И. Ершов, И.С. Сеницын, К.К. Платонов, С.С. Салаватова), как «психологический фундамент активной деятельности обучающихся» (Д.В. Кириченко), как «мотивированный данным видом деятельности комплекс качеств, знаний, практических умений и навыков, необходимых для достижения социально значимых целей, результатов» (Л.А. Акимова), как «внутреннее свойство личности, приобретаемое в образовательном процессе при влиянии системы педагогических условий, характеризующееся определенным уровнем сформированности проектировочных компетенций» (В.В. Лушиков). Анализ данных определений позволяет утверждать, что готовность к профессиональной деятельности в области проектирования характеризуется целенаправленным развитием свойств и качеств личности будущего педагога, необходимых для воплощения собственных педагогических намерений и ценностных установок для достижения определенных результатов в воспитательной деятельности.

Готовность будущего педагога к проектированию воспитательных программ является в настоящее время важным этапом профессионального становления компетентного выпускника педагогического вуза и выступает как личностное образование, в котором интегрированы мотивы, ценности, знания, практические умения, способы деятельности, не-

обходимые для создания документа, определяющего содержание, способы реализации и условия функционирования воспитательной работы в различных типах образовательных учреждений. Эффективность воспитательной деятельности в образовательной организации, в классе, группе детей, с отдельным ребенком в ходе проектирования будет определяться направленностью воспитательной программы на достижение положительного результата в соответствии с поставленными целями и задачами, для чего будущему педагогу необходимы теоретические и методологические знания как основ организации воспитательного процесса, так и содержания и технологий проектирования.

Теоретическое осмысление ключевого понятия исследования позволяет нам выделить структуру готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ, а также определить ее основные компоненты (табл. 1).

Выделенные структурные компоненты послужили основой для дальнейшей разработки модели формирования готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ, реализация которой осуществляется в ходе теоретического и практического обучения в вузе при решении определенных учебных и профессиональных задач в области воспитания. При этом формирование указанной готовности осуществляется в процессе прохождения следующих этапов: подготовительного, основного, результативного.

Таблица 1

Структура готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ

Компонент готовности	Содержание компонента
Мотивационно-ценностный	Осознание потребности в решении воспитательных задач, необходимости перемен в системе воспитательной работы, понимание важности обновления содержания существующих воспитательных программ, мотивационно-ценностное отношение к осуществлению воспитательной деятельности, характеризующее социальную и профессиональную позиции будущего педагога в развитии личности ребенка
Когнитивный	Комплекс знаний об особенностях организации процесса воспитания на современном этапе, знание структуры и содержания воспитательных программ, способов, средств и приемов творческого решения педагогических задач, сущности проектной деятельности, технологий проектирования воспитательных программ
Операционно-деятельностный	Способность самостоятельно осуществлять деятельность по проектированию и реализации воспитательных программ, используя новые технологии воспитания, приобретение соответствующих умений (аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных)
Рефлексивный	Способность к анализу, систематизации, обобщению и оценке достижения результатов, анализу результатов своей воспитательной деятельности

Целью *первого (подготовительного) этапа* является погружение в процесс обучения педагогическому проектированию, когда происходит пересмотр личностных смыслов воспитательной деятельности, осуществляется диагностика и оценка будущим педагогом имеющегося у него личного опыта в области воспитания, формируется познавательный интерес к процессу проектирования, создается позитивный настрой на предстоящую работу. На данном этапе очень важно сформировать потребность к самореализации в сфере учебно-воспитательной деятельности, выработать четкую концептуальную позицию педагога-воспитателя, осознать свои возможности в реализации воспитательной деятельности в конкретной социокультурной ситуации.

Цель *второго (основного) этапа* – приобретение студентами прочных, системных, глубо-

ких, осознанных знаний проектирования воспитательных программ, развитие умений решать разнообразные аналитико-рефлексивные, прогностические, оценочно-информационные задачи в учебно-воспитательном процессе. Это становится возможным в ходе изучения специальных психолого-педагогических дисциплин («Теория и методика воспитания», «Технология педагогического общения», «Профессиональная компетентность классного руководителя», «Технологии организации детского досуга»), внедрения в учебный план спецкурса по организации учебно-исследовательской и проектной деятельности студентов. Одним из важных условий подготовки на данном этапе будет внедрение в образовательный процесс комплекса инновационных технологий и интерактивных методов, способствующих формированию практических навыков воспитатель-

Таблица 2

**Модель формирования готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ**

<b>КОНЦЕПТУАЛЬНО-ЦЕЛЕВОЙ БЛОК</b>			
<b>Цель:</b> формирование готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ			
<b>Задачи:</b> формирование положительной мотивации будущих педагогов к воспитательной деятельности; формирование теоретических знаний о сущности воспитания, проектной деятельности, о структуре и видах воспитательных программ, содержании и технологиях их проектирования; формирование практических умений проектирования и реализации воспитательных программ			
<b>Подходы:</b> системный, культурологический, аксиологический, личностно-деятельностный, средовой			
<b>Принципы:</b> сознательности, субъектного развития и саморазвития личности, интегративности, индивидуализации, обратной связи, рефлексии			
<b>СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ БЛОК</b>			
<b>Компоненты готовности</b>			
Мотивационно-ценностный	Когнитивный	Операционно-деятельностный	Рефлексивный
<b>Содержание:</b> внедрение в модули дисциплины «Теория и методика воспитания» комплекса исследовательских заданий для формирования умений проектирования воспитательных программ; дополнение курсов по выбору специальным семинаром «Проектирование воспитательных программ: проблемы и перспективы»; внедрение в учебно-воспитательный процесс программы дополнительного образования «Технологии подготовки к проектированию воспитательных программ»; дополнение к проведению различных видов педагогических практик			
<b>Этапы формирования готовности к проектированию воспитательных программ</b>			
<i>Подготовительный</i>	<i>Основной</i>	<i>Результативный</i>	
<b>Методы:</b> традиционные, интерактивные, игровые, метод проблемного обучения			
<b>Формы:</b> по объекту воздействия (индивидуальные, групповые, массовые), по направлениям, задачам воспитания (эстетическое, физическое, нравственное, умственное, трудовое, экологическое)			
<b>Средства:</b> воспитательные программы различных видов, учебно-информационные материалы (видеозаписи, презентации, мультимедийные ролики), педагогическое мастерство, примеры из жизни, воспитывающие ситуации			
<b>РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ БЛОК</b>			
<b>Критерии</b>			
<i>Мотивационный</i>	<i>Когнитивно-смысловой</i>	<i>Деятельностный</i>	<i>Рефлексивно-аналитический</i>
<b>Уровни:</b> <i>низкий – средний – высокий</i>			
<b>РЕЗУЛЬТАТ</b> – достижение максимально возможного уровня готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ			

ной работы. Практико-ориентированный характер имеют в данном случае кейс-задачи, использование которых «позволяет формировать у будущих педагогов умения: анализировать и устанавливать проблему; формулировать, высказывать и аргументировать собственную позицию; взаимодействовать, дискутировать, работать с информацией; принимать решения с учетом конкретных условий» [6, с. 41]. Внедрение подобных заданий на данном этапе позволяет осуществлять создание авторских воспитательных программ в процессе включения студентов в проектную деятельность. Это становится возможным при организации учебных и производственных практик, а также в процессе активного включения будущего педагога во внеучебную деятельность.

Целью *третьего (результативного) этапа* формирования готовности к проектированию воспитательных программ будет являться закрепление новых способов педагогической деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных умений проектирования, проводится рефлексия деятельности по проектированию воспитательных программ, оценка результативности достигнутого.

Логика исследования проблемы позволила разработать теоретическую модель формирования готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ как некую иерархию компонентов совокупности профессиональных и личностных качеств педагога и разработать технологию ее реализации в процессе подготовки студентов в педагогическом вузе. Предлагаемая модель представляет собой единство концептуально-целевого, содержательно-процессуального и оценочно-результативного блоков и включает цель, задачи, принципы, формы, методы и средства ее формирования, показатели и уровни сформированности готовности к проектированию воспитательных программ (табл. 2).

Таким образом, формирование готовности будущего педагога к осуществлению воспитательной функции и реализации трудового действия по проектированию воспитательных программ является актуальной задачей педагогического вуза и осуществляется в ходе теоретической и практической подготовки студентов. Готовность будущего педагога к проектированию воспитательных программ рассматривается как личностное образование, в котором интегрированы мотивы, ценности, знания, практические умения, способы деятельности, необходимые для разработки методического конструктора по реализации воспитательного компонента в различных типах

образовательных учреждений. Предложенная модель представляет собой единство взаимосвязанных структурных элементов, нацеленных на повышение эффективности формирования проектной культуры будущего педагога в области воспитательной деятельности, и позволяет подойти к проблеме формирования готовности будущего педагога к проектированию воспитательных программ как к целостному процессу в образовательном пространстве педагогического вуза.

### Список литературы

1. Акимова Л.А. Формирование готовности педагога к проектированию образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2007.
2. Ахметова М.Н. Готовность к проектированию и реализации деятельности будущего учителя в теории и практике педагогического образования // Сиб. пед. журн. 2008. № 14. С. 24–43.
3. Байбородова Л.В., Груздев М.В., Харисова И.Г. Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности // Ярослав. пед. вестн. 2018. № 2. С. 17–25.
4. Вагнер И.В. Подготовка педагогов к проектированию воспитательного процесса // Педагогика и психология: перспективы развития: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2018. С. 32–35.
5. Власова Е.А., Сеницын И.С. Формирование готовности учителя к проектированию рабочих программ по биологии и географии // Ярослав. пед. вестн. 2016. № 4. С. 85–89.
6. Горшенина С.Н., Неясова И.А. Кейс-задача как средство практико-ориентированной подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности классного руководителя // Гуманитарные науки и образование. 2018. № 3(35). С. 39–45.
7. Исаева М.М. Формирование готовности учителя к воспитательной работе в образовательных учреждениях // Сиб. пед. журн. 2008. № 6. С. 254–263.
8. Кириченко Д.В. Готовность к проектной деятельности с позиции категории опережающего отражения действительности [Электронный ресурс] // Мир науки. 2016. Т. 4. № 5. URL: <http://mirnauki.com/PDF/26PDMN516.pdf> (дата обращения: 12.09.2019).
9. Колесникова И.А. Смыслы и логика подготовки педагога-воспитателя (отклик на появление профессионального стандарта специалиста в области воспитания) [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. 2017. № 1(17). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29109612> (дата обращения: 09.09.2019).
10. Кулебякина М.Ю. Технология формирования готовности будущего классного руководителя

к воспитательной работе в инновационных общеобразовательных учреждениях // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2012. № 12. С. 58–71.

11. Луцкиев В.В. Теоретические основы становления готовности студентов к проектированию воспитательного процесса // Инновационное развитие профессионального образования. 2013. № 2(4). С. 111–115.

12. Мартынова Е.А., Еналеева Н.И. Духовно-нравственное воспитание личности педагога в образовательном пространстве вуза // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 4(28). С. 26–30.

13. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 09.09.2019).

14. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.ug.ru/new\\_standards/6](http://www.ug.ru/new_standards/6) (дата обращения: 09.09.2019).

15. Шукшина Т.И., Замкин П.В., Парватова И.И. Развитие системы научно-исследовательской и проектной деятельности студентов в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 4(16). С. 84–89.

16. Чеботарева И.В. Использование духовно-нравственного потенциала внеаудиторных форм организации образовательно-воспитательной деятельности при подготовке будущих педагогов // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 2(135). С. 4–8.

17. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем. Челябинск, 2008.

18. Янкина О.Е. Особенности проектирования воспитательных программ в системе профессиональной подготовки будущего учителя // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 3(24). С. 257–261.

\* \* \*

1. Akimova L.A. Formirovanie gotovnosti pedagoga k proektirovaniyu obrazovatel'nogo processa v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detej: dis. ... kand. ped. nauk. Orenburg, 2007.

2. Ahmetova M.N. Gotovnost' k proektirovaniyu i realizacii deyatel'nosti budushchego uchitelya v teorii i praktike pedagogicheskogo obrazovaniya // Sib. ped. zhurn. 2008. № 14. С. 24–43.

3. Bajborodova L.V., Gruzdev M.V., Harisova I.G. Podgotovka budushchih pedagogov k vospitatel'noj deyatel'nosti // Yarosl. ped. vestn. 2018. № 2. С. 17–25.

4. Vagner I.V. Podgotovka pedagogov k proektirovaniyu vospitatel'nogo processa // Pedagogika i psihologiya: perspektivy razvitiya: sb. materialov IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Cheboksary, 2018. С. 32–35.

5. Vlasova E.A., Sinicyn I.S. Formirovanie gotovnosti uchitelya k proektirovaniyu rabochih programm po biologii i geografii // Yarosl. ped. vestn. 2016. № 4. С. 85–89.

6. Gorshenina S.N., Neyasova I.A. Kejs-zadacha kak sredstvo praktiko-orientirovannoy podgotovki budushchego pedagoga k vospitatel'noj deyatel'nosti klassnogo rukovoditelya // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2018. № 3(35). С. 39–45.

7. Isaeva M.M. Formirovanie gotovnosti uchitelya k vospitatel'noj rabote v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah // Sib. ped. zhurn. 2008. № 6. С. 254–263.

8. Kirichenko D.V. Gotovnost' k proektnoj deyatel'nosti s pozicii kategorii operezhayushchego otrazheniya dejstvitel'nosti [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. 2016. Т. 4. № 5. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/26PDMN516.pdf> (дата обращения: 12.09.2019).

9. Kolesnikova I.A. Smysly i logika podgotovki pedagoga-vospitatelya (otklik na poyavlenie professional'nogo standarta specialista v oblasti vospitaniya) [Elektronnyj resurs] // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2017. № 1(17). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29109612> (дата обращения: 09.09.2019).

10. Kulebyakina M.Yu. Tekhnologiya formirovaniya gotovnosti budushchego klassnogo rukovoditelya k vospitatel'noj rabote v innovacionnyh obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah // Vestn. Chelyab. gos. ped. un-ta. 2012. № 12. С. 58–71.

11. Lushchikov V.V. Teoreticheskie osnovy stanovleniya gotovnosti studentov k proektirovaniyu vospitatel'nogo processa // Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya. 2013. № 2(4). С. 111–115.

12. Martynova E.A., Enaleeva N.I. Duhovno-nravstvennoe vospitanie lichnosti pedagoga v obrazovatel'nom prostranstve vuza // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2016. № 4(28). С. 26–30.

13. Nacional'nyj projekt «Образование» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 09.09.2019).

14. Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednogo obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.ug.ru/new\\_standards/6](http://www.ug.ru/new_standards/6) (дата обращения: 09.09.2019).

15. Shukshina T.I., Zamkin P.V., Parvatova I.I. Razvitie sistemy nauchno-issledovatel'skoj i proektnoj deyatel'nosti studentov v usloviyah mnogourovnevnoj sistemy vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2013. № 4(16). С. 84–89.

16. Chebotareva I.V. Ispol'zovanie duhovno-nravstvennogo potenciala vneauditornyh form organizacii obrazovatel'no-vospitatel'noj deyatel'nosti pri podgotovke budushchih pedagogov // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 2(135). С. 4–8.

17. Yakovleva N.O. Pedagogicheskoe proektirovanie innovacionnyh obrazovatel'nyh sistem. Chelyabinsk, 2008.

18. Yankina O.E. Osobennosti proektirovaniya vospitatel'nyh programm v sisteme professional'noj podgotovki budushchego uchitelya // Vestn. Kostrom. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2018. № 3(24). S. 257–261.

### **Research of the issue of the formation of future teacher readiness to designing of educational programs**

*The article deals with the issue of the formation of future teacher readiness to designing of educational programs (concepts specificity, structural components, stages of development). There is suggested the model of the development of future teacher's readiness to designing of educational programs including the complex of three interrelated units that are implemented in the process of training in higher educational institutions.*

**Key words:** *readiness, development, designing, future teacher, education, educational program.*

(Статья поступила в редакцию 21.10.2019)

**О.В. ГОЛУБЬ, Т.С. ТИМОФЕЕВА**  
(Волгоград)

### **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ (результаты эмпирического исследования)**

*Представлен результат теоретического и эмпирического исследования профессионального выгорания учителей. Описаны две группы факторов, повышающих вероятность возникновения профессионального выгорания, и определена специфика выгорания учителя среди других помогающих профессий.*

**Ключевые слова:** *профессиональное выгорание, профессиональный стресс, личность учителя.*

Динамические преобразования в общественной и экономической жизни общества, цифровизация образовательной системы, внедрение инклюзивного образования проявляются в

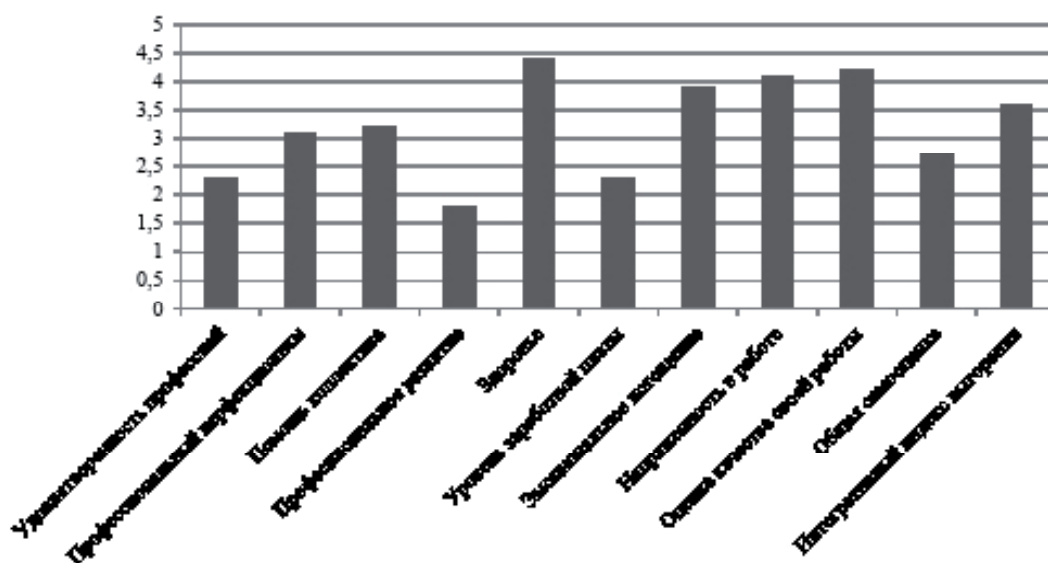
высоких требованиях к личности учителя, к его знаниям и умениям, личностным и профессиональным качествам, вызывая перенапряжение и повышая риски профессиональных деформаций. По всему миру одной из значимых проблем школы в современных условиях является профессиональное выгорание учителей, которому чаще всего подвержены люди старше 35–40 лет [3]. Педагогический труд относят к числу наиболее напряженных видов труда в эмоциональном плане. Для профессии учителя характерно воздействие высокого уровня информационного и эмоционального стресса. В связи с этим актуальной задачей современной школы можно назвать сохранение психического здоровья профессиональных кадров.

Синдром профессионального выгорания, подробно описанный в работах Г. Селье [7], а затем В.А. Винокура [2], К. Маслач и М. Лейтера [9] и других авторов, проявляется в накоплении отрицательных эмоций, в эмоциональной сухости, отстраненности, апатии, хронической усталости и тревоге, снижая качества профессиональной деятельности учителя. Личность учителя отражается на уровне его соответствия педагогической деятельности.

Практика показывает, что в таких случаях наблюдаются отстраненность в общении с учеником, упрощение эмоциональной и когнитивной стороны профессионального общения, потеря интереса к ученику как к личности. В работе нарастают негативизм и усталость. Это приводит к тому, что профессионалы уходят из школы и меняют профессию. Однако те, кто остается, в течение многих лет подвергается высоким стрессовым нагрузкам, испытывая постоянную неудовлетворенность своей жизнью и работой.

Анализ исследований В.А. Винокура [2], В.Е. Орел [6], Т.В. Форманюк [8], Н.А. Аминова [1], К. Маслач и М. Лейтера [9] позволяет выделить две группы факторов, которые повышают риск возникновения эмоционального выгорания учителя. К внутренним факторам можно отнести «социально-демографические характеристики (возраст, пол, стаж работы, образование, семейное положение)» и личностные (самооценка, локус контроля, стиль совладания со стрессовыми ситуациями) [6]. Среди внешних организационных факторов можно выделить следующие: условия деятельности (рабочие перегрузки, дефицит времени, продолжительность рабочего дня), содержа-

Выраженность компонентов профессионального выгорания учителей



ние труда (число клиентов, острота их проблем, глубина контакта с клиентом, обратная связь), социально-психологические (атмосфера в коллективе учащихся и их отношение к учителю и учебному процессу).

Для эффективной работы с синдромом профессионального выгорания надо уметь ориентироваться в содержательных и процессуальных составляющих данного феномена, что требует эмпирической проверки. Цель исследования – определение психологических особенностей профессионального выгорания учителей. Для выявления особенностей профессионального выгорания учителей использовалась методика В.А. Винокура (ОРИВ), методами обработки данных были выбраны частотный анализ, кросс-табуляционный анализ, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), Т-тест на независимых примерах.

Выборку составили 80 учителей в возрасте от 30 до 60 лет и 60 специалистов по социальной работе. Исследование проводилось на базе школ Волгоградской области, а также Центра социальной реабилитации Красноармейского района г. Волгограда, Центра помощи семье и детям г. Дубовки, Центра социальной помощи населению Светлоярского района Волгоградской области.

Результаты исследования позволяют говорить о следующих особенностях профессионального выгорания учителей.

1. Характеристика профессионального выгорания учителей включает в себя ряд основополагающих факторов, а именно: возраст, эмоциональное истощение, напряженность в работе, удовлетворенность работой, стремление к профессиональному развитию, общая самооценка и др. Сочетанием уровней выраженности компонентов профессионального выгорания определяется протекание данного синдрома у учителей как представителей помогающих профессий.

Как видно по рисунку выше, профессиональное выгорание среднего уровня выраженности характерно для учителей, обладающих нормальной самооценкой с тенденцией к занижению, склонных к постоянному контролю качества своей работы, испытывающих средневысокое напряжение на работе и сопутствующее этому чувство эмоционального истощения. Для таких учителей также характерно переживание неудовлетворенности уровнем собственной заработной платы.

Кроме того, для профессионального выгорания учителей свойственно следующее: среднизкая удовлетворенность собственной профессиональной деятельностью, средний уровень значимости помощи педагогического коллектива в работе, наличие умеренно выраженного профессионального перфекционизма, средневысокая значимость состояния собственного здоровья, а также преимущественно

слабовыраженное стремление к своему профессиональному развитию.

2. Эмоциональное истощение испытывают преимущественно учителя в возрасте 30–40 лет, при этом уровень своего эмоционального истощения они оценивают как средний и средневысокий. В то же время учителя в возрасте от 60 лет практически не испытывают ощущения эмоционального истощения, а учителя в возрасте 40–50 лет испытывают его незначительно. Для молодых учителей в большей степени, чем для их старших коллег, свойственны также напряженность в работе, эмоциональное истощение, низкая удовлетворенность работой, повышенная значимость уровня заработной платы.

3. Стаж работы подтверждает тенденцию, обозначенную влиянием возрастных различий на характер профвыгорания учителей: учителя с меньшим стажем (в среднем от 5 до 15 лет) демонстрируют большую склонность к профессиональному выгоранию, чем их коллеги с большим стажем. Так, эмоциональное истощение среднего и средневысокого уровня выраженности испытывают преимущественно учителя, имеющие стаж работы 10–15 лет и более 25 лет. При этом менее всего подвержены профессиональному выгоранию учителя со стажем работы 15–25 лет.

Существует несколько вариантов объяснения вышеописанного явления: во-первых, качественные различия в подготовке разных поколений учителей, которая делает старшее поколение учителей более устойчивыми к процессу профессионального выгорания. Во-вторых, для среднего поколения учителей (30–40 лет) больше, чем для старшего, значим мотив достижений (профессиональный перфекционизм, уровень заработной платы). В-третьих, преподавательская деятельность для старшего поколения является зачастую единственным и окончательным вариантом трудовой деятельности, в то время как у их более молодых коллег есть возможность сменить работу. Такая ситуация выбора может быть дополнительным фактором напряженности и эмоционального истощения.

В целом для учителей со средним уровнем профессионального выгорания характерным, как и для других представителей помогающих профессий, является переживание средневысокого напряжения на работе, умеренно выраженного профессионального перфекционизма, преимущественно слабовыраженного стремления к профессиональному развитию.

Отличительными особенностями профессионального выгорания учителей от профессионального выгорания других профессий является то, что учителя:

1) придают большую значимость помощи коллектива, а также состоянию собственного здоровья;

2) получают в среднем большее удовлетворение от профессии;

3) в большей степени испытывают ощущение эмоционального истощения и имеют более низкую самооценку, чем другие специалисты, которые работают в системе «человек – человек».

Подобное можно объяснить тем, что учителя взаимодействуют со специфическим контингентом – формирующимися личностями, а потому от них требуется достаточно большая эмоциональная отдача при общении с детьми и подростками, осознание важности и значимости своей деятельности побуждает учителей к высокому контролю качества своей работы. Именно поэтому в ситуации неудач их самооценка страдает достаточно сильно, при том что в ситуации успеха удовлетворение от деятельности может быть более полным, чем у других представителей помогающих профессий. Кроме того, повседневная деятельность учителя проходит в рамках школьного коллектива, в том числе и его педагогического состава, который является, в сущности, референтной группой для самого учителя, т. е. помощь и поддержка этой группы закономерно имеет достаточно высокую значимость для педагога.

### Список литературы

1. Аминов Н.А. Психологические и психологические предпосылки педагогических способностей // *Вопр. психологии*. 1988. № 5. С. 54–59.
2. Винокур В.А. Методика психологической диагностики профессионального «выгорания» в «помогающих» профессиях [Электронный ресурс] // *Медицинская психология в России*. 2010. № 1. URL: [http://mprj.ru/archiv\\_global/2010\\_1\\_2/номер/номер04.php](http://mprj.ru/archiv_global/2010_1_2/номер/номер04.php) (дата обращения: 15.08.2019).
3. Грабе М. Синдром выгорания. Болезнь нашего времени. Почему люди выгорают и что можно против этого предпринять. СПб.: Речь, 2008.
4. Макарова Г.А. Синдром эмоционального выгорания // *Психотерапия*. 2003. № 11. С. 2–11.
5. Митина Л.М. Психологические закономерности целостной профессиональной эволюции человека // *Рос. науч. журн.* 2015. № 2(45). С. 144–160.
6. Орел В.Е., Большакова Т.В. Личностные детерминанты возникновения синдрома психическо-

го выгорания у медицинских работников // Экология человека. 2005. № 3. С. 40–43.

7. Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1982.

8. Форманюк Т.В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопр. психологии. 1994. № 6. С. 54–67.

9. Leiter M. P., Maslach C. Banishing burnout: six strategies for improving your relationship with work. Jossey-Bass, A WileyImprint, 2005.

\* \* \*

1. Aminov N.A. Psihofiziologicheskie i psihologicheskie predposylki pedagogicheskikh sposobnostej // Voпр. psihologii. 1988. № 5. S. 54–59.

2. Vinokur V.A. Metodika psihologicheskoy diagnostiki professional'nogo «vygoraniya» v «pomogayushchih» professiyah [Elektronnyj resurs] // Medicinskaya psihologiya v Rossii. 2010. № 1. URL: [http://mprj.ru/archiv\\_global/2010\\_1\\_2/nomer/nomer04.php](http://mprj.ru/archiv_global/2010_1_2/nomer/nomer04.php) (data obrashcheniya: 15.08.2019).

3. Grabe M. Sindrom vygoraniya. Bolezn' nashego vremeni. Pochemu lyudi vygorayut i chto mozno protiv etogo predprinyat'. SPb.: Rech', 2008.

4. Makarova G.A. Sindrom emocional'nogo vygoraniya // Psihoterapiya. 2003. № 11. S. 2–11.

5. Mitina L.M. Psihologicheskie zakonomernosti celostnoj professional'noj evolyucii cheloveka // Ros. nauch. zhurn. 2015. № 2(45). S. 144–160.

6. Orel V.E., Bol'shakova T.V. Lichnostnye determinanty voznikoveniya sindroma psihicheskogo vygoraniya u medicinskih rabotnikov // Ekologiya cheloveka. 2005. № 3. S. 40–43.

7. Sel'e G. Stress bez distressa. M., 1982.

8. Formanyuk T.V. Sindrom emocional'nogo sgoraniya kak pokazatel' professional'noj dezadaptacii uchitelya // Voпр. psihologii. 1994. № 6. S. 54–67.

### ***Peculiarities of teachers' professional burnout (the results of the empirical study)***

*The article deals with the results of the theoretical and empirical study of the teachers' professional burnout. There are described two groups of factors that increase the possibility of the appearance of the professional burnout. There is defined the specificity of the teachers' burnout among other nurturant professions.*

**Key words:** *professional burnout, professional stress, teacher's personality.*

(Статья поступила в редакцию 09.09.2019)

***А.В. КИРЬЯКОВА, И.Н. ЧАРИКОВА***  
(Оренбург)

### **ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНТЕГРАЦИИ ЗНАНИЙ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Рассматривается эпистемологический подход к интеграции междисциплинарных знаний на примере практической реализации системы информационной поддержки при организации обучения студентов инженерных специальностей.*

**Ключевые слова:** *знание, университет, инженерное образование, эпистемотека, проектное знание.*

**Введение.** Актуальным для университетского образования России является переход от учебно-образовательного к инновационно-образовательному процессу обучения на основе творческого применения и интеграции полученных научных знаний в профессиональную практико-ориентированную предметную область специалиста. Принцип интеграции знаний сегодня выступает как один из ключевых принципов инновационной педагогической деятельности, обеспечивающих подготовку профессионалов новой формации, которые готовы, минимизируя риски, находить комплексные профессиональные решения.

Современное высшее образование направлено на развитие навыков мыслительной деятельности, на формирование способности перерабатывать огромные массивы готовой информации, на выработку умений трансформировать приобретенные теоретические научные знания в область практических решений смежных областей знаний, работать в команде, отстаивать личностную позицию, а также нести ответственность за предложенное решение проблемы.

Сегодня, используя технологию BIM (англ. Building Information Modeling), над реальным проектом одновременно работает команда инженеров, имеющих различные специализации: архитекторы, конструкторы, расчетчики, конструкторы инженерных систем, технологи строительного производства, строительных материалов и строительных конструкций, экономисты, менеджеры, девелоперы. В связи с этим возникает вопрос о взаимо-



проникновении и интеграции знаний из разных, хотя и смежных дисциплин. Для эффективности такого слияния необходима новая эпистемологическая система получения и выработки знаний. Она должна решать вопрос о механизмах формирования знания и выводить эти знания на уровень принципиально «незавершенного и открытого», глубинно ценностного и предельно субъективного знания, с высоким уровнем творческого потенциала [6]. В этой связи студент должен не только получить научно-теоретические знания в вузе, но и интегрироваться в современный технологический процесс и организационный процесс исследований, уметь адаптироваться и ориентироваться в разнообразии новых знаний.

Среди основных подходов в образовании зарубежной высшей школы можно отметить целевую ориентацию на инновационную деятельность, междисциплинарный подход и приоритет развития креативного применения полученных знаний на практике [1]. Мотивация к усвоению знания достигается путем выстраивания связи между конкретным знанием и его применением в смежных областях научно-го знания, а также обучения на основе опыта, когда студент имеет возможность ассоциировать собственный опыт с теоретическим знанием [2; 5].

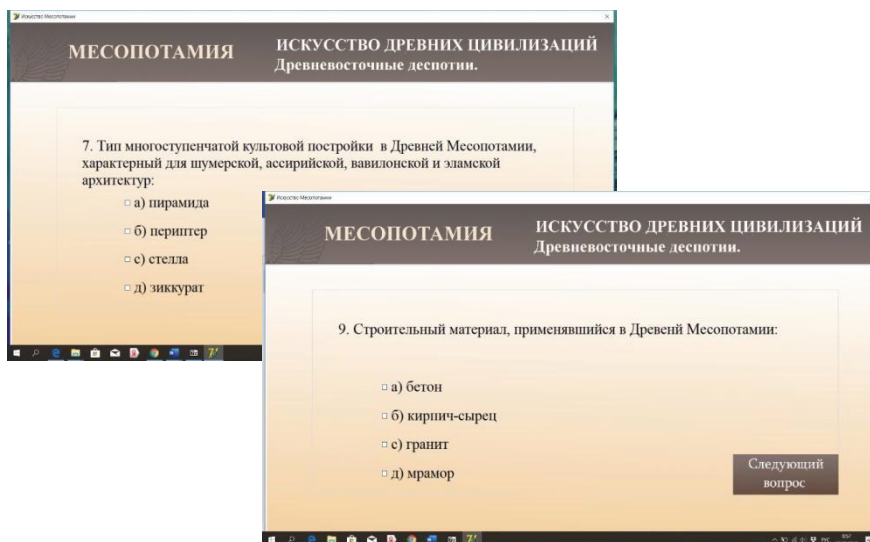
**Методология исследования.** Сегодня общество переполнено данными и информацией, в этой связи постоянно возникают новые способы получения знаний. Рассматривая феномен знания и его систематизирующую роль в образовании, исследователи отмечают, что традиционная (классическая) эпистемология трактовала категорию знания как «продукт» разделенного сосуществования «познающего субъекта» и «познаваемого объекта» в предельно широком понимании обеих (соотносительных) дефиниций. Подобная точка зрения непосредственно отражалась в содержательных характеристиках и сущностных определениях так называемого образовательного знания, равно как и в сциентистских (от лат. scientia – «наука, знания») ориентациях и парадигмальных абсолютах знания педагогического [3]. Вместе с тем современные (постнеклассические) подходы в эпистемологии и прогрессивные воззрения на базовые характеристики образовательно-педагогической деятельности полагают подобное понимание не вполне адекватным, частичным, не позволяющим в полной мере обозначить и выявить содержание и сущность знания в образовании.

Согласно Г.П. Щедровицкому, пределы возможностей человека прямо коррелируют с уровнем его знаний о мире, а потому отличительной особенностью «нового», «креативного» человека должна стать «способность самостоятельного мышления», «компетенция познавательной активности», что позволяло бы ему анализировать и максимально эффективно решать проблемы всех уровней сложности [7]. Познавательная активность является важнейшей составляющей профессиональной подготовки студентов, от которой напрямую зависит качество приобретаемых ими знаний.

**Постановка проблемы.** Современный профессиональный труд все интенсивнее насыщается разнообразными формами работы с научными знаниями, доминирующим фактором становится исследовательский подход к проблемной ситуации, а сама проблемность – нормой профессионального труда в рамках становящейся тенденции формирования умения не столько адаптироваться к существующей профессиональной традиции, сколько быть способным критически оценивать новые ситуации и отвечать на них, а также решать проблемы на основе интеграции полученных знаний [4]. Научно-технический прогресс создал и далее продуцирует огромный объем информации в виде готовых сведений и данных. Рональд Барнетт справедливо отмечает: фатальность этой ситуации состоит в том, что она отсылает к физическим пределам наших возможностей, которые лежат в организации, связях нашего мозга, а мы уже вышли за эти пределы. В этой связи обнаруживается тревожная тенденция: чем более информированными становятся студенты, тем менее они оказываются знающими и мыслящими.

**Результаты исследования.** Для реализации концепции данного исследования важно было показать, что формирование у студентов знаний в значительной мере согласуется с тенденциями развития современных научных представлений, где все большее значение приобретают обобщающие идеи, выполняющие функции уплотнения и переструктурирования знания. В дидактике, отражающей эту тенденцию, актуальной задачей стала интеграция учебных курсов, основанная на объединении ведущих идей научных дисциплин, которые имеют один объект исследования. В этой связи мы полагаем, что интегрирование учебных дисциплин опирается на генерализацию знаний студентов и усиливает роль теории в научном познании. Когнитивные способности, познавательно обращенные к прие-

Тестовые вопросы по теме «Искусство древних цивилизаций»



му и обработке информации, преобразованию ее в знания (на основе деятельности восприятия, мышления, внимания, памяти, речи, воображения, действия), обеспечивают репродуктивную успешность усвоения будущими специалистами формализованных, предельно рационализированных, традиционно научных знаний [8].

В плоскости вузовской подготовки будущих специалистов инженерного профиля в Оренбургском государственном университете разработана система информационной поддержки организации обучения студентов инженерных специальностей «Эпистемотека проектных знаний». Этот программный продукт позволил существенно расширить пространство сетевой коммуникации за счет возможности доступа студентов к самым различным экспертам в интересующих областях знания, организовать коллективное мышление, создавать команды и объединения для разработки и реализации программ и проектов. Обратимся к примеру постановки практического занятия по дисциплине «История искусств» профессионального блока для бакалавров по направлениям подготовки 07.03.01 «Архитектура», 07.03.03 «Дизайн архитектурной среды».

Изучение курса «История искусств» включает овладение специальной искусствоведческой терминологией. В каждом разделе курса необходимо освоение базовых терминов, понятий, характеризующих язык выразитель-

ных средств архитектуры, скульптуры, живописи, декоративно-прикладного искусства. В процессе реализации интегративной модели в курсе этой дисциплины одной из важнейших задач является развитие у обучающихся способности смыслообразования. Знание профессиональной терминологии необходимо будущему архитектору и дизайнеру для развития навыков ценностного художественного анализа произведений и формирования проектной культуры в целом.

В этом курсе изучаются произведения художественного творчества далеких по времени культур и цивилизаций. Примеры тестовых вопросов по теме представлены на рисунке выше.

Проектная культура прошла длительный путь становления. Исторически накапливались методы и принципы исследования проектирования. Этот путь исследования начинался от жизнеописания творцов и сводился к анализу художественного произведения или артефакта, от познания специфических признаков стиля – к изучению особенностей художественного восприятия и интерпретации, от изучения специфики разных видов искусств – к постижению сущности самого искусства, его онтологических оснований.

Исторически проектная деятельность развивалась вширь, вовлекая в свое научное пространство разнообразные формы и методы по накоплению, изучению и систематизации ин-

формации о конкретных исторических образцах и артефактах человеческого творчества. При этом методы эстетического анализа художественной формы постоянно обогащались, синтезировались с исследовательскими методами, интегрировались в смежных областях знания. Так, открытие памятников искусства с помощью раскопок и экспедиций требовало связей с археологией и этнографией, разные формы реновации (реставрации) опирались на историю технологий производства, на ряд исторических дисциплин: хронологию, эпиграфику, палеографию, нумизматику, геральдику. Изучение произведений исторически далеких эпох (Древний мир, Античность, Средние века, Возрождение) требует целого комплекса знаний из области истории религии, источниковедения, текстологии.

Сложность освоения этой дисциплины связана с познанием большого количества исторических дат, терминов, названий, имен, артефактов и т. п. Полученное во время занятий знание во многом может остаться кратковременным и непонятым, в связи с этим и минимально используемым (интегрируемым) в смежных областях знания и в практической деятельности. Изменить эту ситуацию, сблизить дистанцию во времени позволяет постановка краугольных вопросов (В чем значимость данного произведения (артефакта) для меня лично? Какие смыслы из ценностного заряда исторического факта я способен уловить, понять и осмыслить?).

Для того чтобы теоретическое знание не потерялось, а интегрировалось в личностное, «живое» знание, в дополнение к лекционному и тестирующему комплексу студентам были предложены практико-ориентированные исследовательские темы для обсуждения. Приведем примеры.

1. Как я могу охарактеризовать художественную культуру Древнего мира в контексте современной системы ценностного художественного анализа?

2. Как правила жизни в Древнем мире повлияли на архитектуру этого периода? Какие правила жизни в современном мире необратимо влияют на современную архитектуру?

3. В чем состоит ценность архитектуры Древней Месопотамии?

4. Какие архитектурные формы Древней Месопотамии могли украсить современный город?

5. Какие смыслы из религиозно-мифологических систем я способен принять в настоящем?

6. Какие знания по архитектуре Древнего мира я буду использовать при выполнении курсового проектирования?

7. Какие характеристики ценностного анализа для меня явились новыми знаниями?

8. Какое значение искусство Древнего мира имеет для моей профессиональной деятельности? Для современной системы культуры?

Разработанная архитектура информационной поддержки организации обучения студентов инженерных специальностей обеспечила взаимодействие динамичной информационной образовательной среды с встроенной технологией управления знаниями, направленной на интеграцию, накопление, поддержку и организацию доступа к проектным знаниям. Ядром эпистемотеки является динамичный банк предположений, гипотез и проблем, над которыми сегодня размышляет прогрессивное человечество, описаны и систематизированы образцы мышления и деятельности, которые привели к порождению классических открытий [9].

**Заключение.** Эпистемологический подход к интеграции знаний сегодня выступает как один из ключевых подходов инновационной педагогической деятельности, обеспечивающий подготовку профессионалов новой формации, готовых, минимизируя риски, находить комплексные профессиональные решения. Интеграция знаний из смежных предметных областей и работа над реальным проектом дает возможность студентам понять, что в каждом из них реализуются когнитивный, жизненно-смысловой, аксиологический и эстетический компоненты из совокупности знаний, которые требуется применить для реализации практико-ориентированной деятельности.

#### Список литературы

1. Генисаретский О.И. Деятельность проектирования и проективная культура [Электронный ресурс]. URL: [http://www.ckp.ru/biblio /g/gen/gen\\_project\\_culture.htm](http://www.ckp.ru/biblio /g/gen/gen_project_culture.htm) (дата обращения: 14.11.2019).

2. Глубокова Е.Н. Актуализация личностного знания субъектов образовательного процесса как инновационная профессиональная задача преподавателя вуза // Изв. Рос. академии образования. 2014. № 4(32) С. 45–53.

3. Громько Н.В. Деятельностная эпистемология и проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 2011.

4. Кирьякова А.В., Каргапольцев С.М., Каргапольцева Н.А. Образовательная интеграция в ре-

гиональном университетском кластере // Высшее образование в России. 2018. № 10. С. 115–124.

5. Коваленко Ю.А., Никитина Л.Л. Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза // Вестн. Казан. технол. ун-та. 2012. № 20. Т. 15. С. 229–231.

6. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб.; М., 2006.

7. Щедровицкий Г.П. Лекции по психологии, читанные в Ростовском университете (фрагменты) [Электронный ресурс] // Вопр. саморазвития человека. 1991. Вып. 3. URL: <https://www.psyoffice.ru/2780-9-shchg01-index.html> (дата обращения: 17.11.2019).

8. Charikova I.A, Zadanov V.I. Phenomenon of “Living Knowledge” in Engineering and Technical Education // International Journal of Mechanical Engineering and Technology. 2018. Vol. 9. Is. 10. P. 325–333.

9. Charikova I., Zhadanov V. Teacher to Student Epistemological Interaction in the Contemporary Paradigm of University Education // Journal of Social Studies Education Research. 2017. Is. 8. P. 117–129.

\* \* \*

1. Genisaretskij O.I. Deyatel'nost' proektirovaniya i proektivnaya kul'tura [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.ckr.ru/biblio/g/gen/gen\\_project\\_culture.htm](http://www.ckr.ru/biblio/g/gen/gen_project_culture.htm) (data obrashcheniya: 14.11.2019).

2. Glubokova E.N. Aktualizaciya lichnostnogo znaniya sub#ektov obrazovatel'nogo processa kak innovacionnaya professional'naya zadacha prepodavatelya vuza // Izv. Ros. akademii obrazovaniya. 2014. № 4(32) S. 45–53.

3. Gromyko N.V. Deyatel'nostnaya epistemologiya i problema translyacii teoreticheskogo znaniya v obrazovatel'noj praktike: avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk. M., 2011.

4. Kir'yakova A.V., Kargapol'cev S.M., Kargapol'ceva N.A. Obrazovatel'naya integraciya v regional'nom universitetskom klasterе // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. № 10. S. 115–124.

5. Kovalenko Yu.A., Nikitina L.L. Proektnaya deyatel'nost' studentov v obrazovatel'nom processe vuza // Vestn. Kazan. tekhnol. un-ta. 2012. № 20. Т. 15. С. 229–231.

6. Subetto A.I. Ontologiya i epistemologiya kompetentnostnogo podhoda, klassifikaciya i kvalimetriya kompetencij. SPb.; M., 2006.

7. Shchedrovickij G.P. Lekcii po psihologii, chittanye v Rostovskom universitete (fragmenty) [Elektronnyj resurs] // Voпр. samorazvitiya cheloveka. 1991. Вып. 3. URL: <https://www.psyoffice.ru/2780-9-shchg01-index.html> (data obrashcheniya: 17.11.2019).

### ***Epistemic approach to the knowledge integration in the university education***

*The article deals with the epistemic approach to the integration of the interdisciplinary knowledge at the examples of the practical implementation of the system of the informational support while organizing the teaching of students of engineering education.*

Key words: *knowledge, university, engineering education, epistemic library, project knowledge.*

(Статья поступила в редакцию 17.12.2019)

**Т.Ф. ТУРУТИНА**  
(Москва)

**Д.В. ТРЕТЬЯКОВ**  
(Санкт-Петербург)

### **ОПТИМИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Раскрывается важное значение роли информационных технологий в учебном процессе, освещается реализация научно обоснованных педагогических подходов к образованию, где активизируется процесс профессионального обучения графическим дисциплинам. Доказывается необходимость оптимизации работы преподавателя высшей школы для развития у обучающихся способности к самообразовательной деятельности и формирования графической грамотности будущих специалистов.*

Ключевые слова: *информационные технологии, автоматизированная проверка, методический комплекс, графические дисциплины.*

Актуальность темы обусловлена заинтересованностью промышленных предприятий нашей страны в молодых специалистах высокого уровня подготовки, способных выполнять производственные задачи с использованием современных информационных технологий. В решении государственных задач по обеспече-

нию специалистами различных сфер профессиональной деятельности одним из приоритетных направлений считается повышение качества высшего образования и практическая реализация подготовки компетентных кадров, способных к самосовершенствованию в профессии [4]. Высшее образование мы рассматриваем, исходя из классической общепринятой трактовки в психолого-педагогической литературе, а качество образования понимаем как соответствие результата цели и задачам образования.

Известно, что образовательный процесс подготовки качественных специалистов в высшем учебном заведении очень многогранен. Однако можно заметить, как в последнее время, когда происходит внедрение и интенсивное развитие информационных технологий, они оказывают значительное влияние на условия обучения будущих специалистов, формирование необходимых компетенций.

Бурное развитие информационных технологий и телекоммуникаций создало в современном мире основы информационного общества и особой среды – так называемого либерпространства, обеспечивающего возможности свободного доступа к информации. Развитие либерпространства создает объективные предпосылки перехода общества к качественно новой среде – киберпространству, представляющему собой виртуальную реальность с ее огромными возможностями накопления, обработки и передачи информации [5]. Информационное общество, с одной стороны, требует новых идей, новых знаний, с другой – новых способов ускоренного получения и постоянного обновления знаний, а самое главное – предполагает формирование у каждого человека нового мышления и усвоение определенных моральных и поведенческих норм [13].

Использование информационных технологий практически во всех странах мира активизировало образовательные процессы. Так, по данным И.В. Роберт, в школах США, где компьютеры применяются с 1986 г. (с появлением первой мультимедийной энциклопедии *Stolier*), число сдавших устные экзамены с первого раза увеличилось в два раза, а письменные – в шесть раз. Количество ошибок в чтении снизилось на 20–65%, число прогулов занятий сократилось вдвое, а число бросивших школу уменьшилось до 2% (в среднем по Америке – 27%) [6].

В современных социально-экономических преобразованиях России профессиональная деятельность страны, ориентирующаяся на международные стандарты, способствует измене-

нию роли сферы образования. Активное внедрение информационных технологий, радикально меняющее производственные отношения и характер деятельности специалистов, предполагает трансформацию подготовки будущих специалистов, выдвигает качественно новые требования к специалисту, его профессиональной мобильности, способности к самообразованию, быстрому освоению технических новшеств. Такие способности в решающей степени зависят от уровня общего и политехнического образования, от широты и основательности специальной подготовки [1].

Совершенствование информационно-коммуникационных технологий практически во всех сферах производственной деятельности изменяет важнейшую социальную функцию высшей школы, которая состоит в том, чтобы формировать личность специалиста как самостоятельного человека, способного на высоком профессиональном уровне подходить к решению научно-технических задач, обладающего потребностью к самосовершенствованию на основе непрерывной самообразовательной деятельности [10]. В этой связи актуальность исследования процесса высшего образования обусловлена созданием современного образовательного пространства, тенденциями его развития, совершенствованием информационных технологий. Не вызывает сомнения, что высшее образование должно обеспечивать студентов определенной системой профессиональных знаний, умений и навыков, а вследствие их постоянного и достаточно быстрого обновления развивать способности к самообразованию. Являясь мощным средством отображения графической информации, САПР рассматривается как инструмент, обеспечивающий наглядность при изучении многих технических дисциплин [3]. Вместе с тем усиление роли информационных технологий в учебном процессе и реализация научно обоснованных педагогических подходов к образовательной деятельности обучающихся также активизируют процесс профессионального обучения графическим дисциплинам.

В современном процессе обучению графическим дисциплинам наряду с *Autocad*, *ARCHICAD*, *Revit* и пр. широко используется программа КОМПАС.

Это разрабатываемая российской компанией «Аскон» графическая программа из сформировавшейся области систем автоматизированного проектирования с возможностями оформления комплекта различных чертежей в соответствии с требованиями Единой системы конструкторской документации

(ЕСКД) или Системы проектной документации для строительства (СПДС).

Название было образовано от словосочетания *комплекс автоматизированных систем*. В 1989 г. была выпущена версия 1.0 КОМПАС, а в 1997 г. вышла первая версия под Windows – КОМПАС 5.0. Сегодня КОМПАС выпускается в нескольких редакциях: КОМПАС-ГРАФИК, КОМПАС-СПДС, КОМПАС-3D, КОМПАС-3D LT и пр. [2].

КОМПАС как средство подготовки преподавателей к обучению будущих специалистов графическим дисциплинам довольно широко применяется, поскольку обладает инструментом в передаче графической наглядной информации. Изображения видов, сечений, разрезов, спецификаций могут быть ассоциированы с моделью детали или узла. Внесение изменений в модель влечет автоматическое изменение чертежей и спецификации, или изменения в чертежах трансформирует модель. КОМПАС позволяет создавать сложные модели, узлы, механизмы и т. д., иначе говоря, генерировать.

Возможности генерирования КОМПАС позволили разработать приложение «Генератор», включающий методический комплекс, направленный на автоматизированную проверку заданий, умений и навыков в процессе обучения графическим дисциплинам.

Разработка методического комплекса вызвана необходимостью ликвидации трудностей, возникающих в учебном процессе при освоении содержания графических дисциплин, а также совершенствованием педагогических условий формирования графической грамотности и развития самообразовательной деятельности. Методический комплекс предназначен для учебного процесса очной формы проведения практических занятий, лабораторных работ, курсового проектирования и выполнения самостоятельных работ будущими специалистами архитектурно-строительной сферы профессиональной деятельности.

Разработанный методический комплекс можно использовать для различных инженерных специальностей, очно-заочной формы в условиях необходимости дистанционного обучения или консультации. По Международной стандартной классификации образования дистанционное образование относится к формам предоставления образования. При определении данного понятия следует руководствоваться двумя основными подходами к его сущности: дистанционное образование как корреспондентное (заочное) и дистанционное образование на основе информационных технологий.

Учебный процесс обучающихся дистанционно может характеризоваться следующими особенностями: преобладанием самостоятельной работы, отсутствием постоянного контакта студентов и преподавателей, наличием различных средств обучения (тексты, аудио- и видеоматериалы, компьютерные программы), сегментированным представлением учебного материала (юниты), осуществлением взаимодействия студентов с преподавателями на основе наиболее значимых и сложных вопросов изучаемого сегмента.

В условиях сокращения аудиторного времени и увеличения доли самостоятельной работы на основе требований учебных планов в процессе обучения графическим дисциплинам без использования информационных технологий возникают трудности распределения времени на изложение необходимого объема содержания курса и проверку решения задач. Преподаватель не успевает в отведенное аудиторное время проверить графическую грамотность каждого обучающегося, указать на характерные ошибки в выполнении графического задания. Как следствие, будущие специалисты не приобретают требуемые знания, умения, навыки. Кроме того, обучающиеся не имеют достаточной возможности развивать самообразовательную деятельность, необходимую для самостоятельной работы в процессе изучения графических дисциплин.

Оптимизация педагогического процесса дает возможность отказаться от большого объема выполненных графических работ на ватмане; сократить время на ручную проверку решений задач и ручное заполнение оценочной ведомости; ликвидировать трудности нахождения ошибок; эффективно использовать аудиторное время.

При контактном процессе обучения оптимизация работы преподавателя дает основания для изменения учебной деятельности будущих специалистов. Автоматизированная проверка предусматривает непредвзятое оценивание результата графических заданий; выполнение необходимого объема графических работ (практических, лабораторных, курсовых); возможности исследования различных способов решения задач; экономит время самостоятельной работы и создает условия для развития самообразовательной деятельности.

При этом развитие самообразовательной деятельности обучающихся имеет решающее значение для успешного выполнения рабочей программы в соответствии с учебным планом конкретной специальности и складывается из следующих основных видов: самосто-

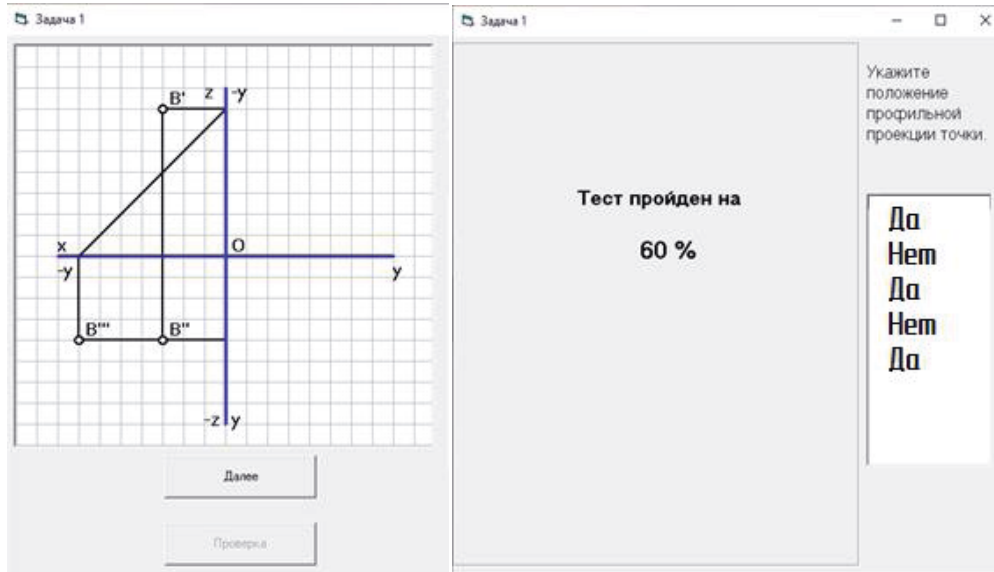


Рис. 1. Фрагмент тестирования по теме «Точка»

Качество графической грамотности



Рис. 2. Показатели графической грамотности

ятельное изучение материала отдельных дисциплин по лекциям, учебникам и учебным пособиям; выполнение контрольных работ, дающих возможность обобщить изученный материал и применить полученные знания к решению теоретических или практических вопросов, задач, заданий данной дисциплины; выполнение лабораторных, графических, практических работ, курсовых проектов (работ) и дипломного проекта.

Реализация методического комплекса при изучении графических дисциплин продиктована рациональностью применения информационных технологий в автоматизированной проверке учебных заданий, необходимостью развития самообразовательной деятельности и повышения качества обучения, целесообразностью использования ресурса времени обучающихся, обособленностью графических дисциплин в профессиональном образовании.

Разработанный методический комплекс, обеспечивающий функционирование процесса изучения графических дисциплин, включает содержание дисциплин (инженерная графика, начертательная геометрия, компьютерная графика); программы обучения; учебные планы; методические пособия, указания и рекомендации по изучению курса, практические задания, задачи, упражнения, контрольные вопросы и варианты ответов; информационные технологии (коммуникационные и автоматизированные средства, информационные программы, а также методы дистанционного обучения) [11; 12].

Методический комплекс включает возможности мониторинга процесса выполнения заданий и автоматическое формирование ведомости о результатах решения задач, содержит комплект заданий для практических занятий по инженерной графике и начертательной геометрии, самостоятельной подготовки к аттестации, экзамена или зачета, а также позволяет обучающимся осуществлять самостоятельно в автоматическом режиме проверку решения задач и выполнение своих заданий. Методический комплекс отражает целесообразные педагогические условия образовательного процесса по графическим дисциплинам для очной и очно-заочной форм обучения и может быть внедрен в любой инженерный вуз.

В перечне заданий тесты и задачи распределены по темам (например: «Точка», «Прямая», «Плоскость», «Замена плоскостей проекций», «Многогранники» и т. д.). В каждой папке заданий могут быть задачи для решения по вариантам, пример выполнения и оформления задания или тест для самообразования и контроля знаний по конкретной теме (самостоятельной работы и самопроверки).

В качестве примера на рис. 1 показан фрагмент тестирования на определение по двум заданным проекциям точки положения ее профильной проекции.

Результат такой проверки выражен в процентах, которые автоматически переводятся в баллы и фиксируются у преподавателя в ведомости – электронном журнале.

Итоговым результатом проверки знаний, умений и навыков при эффективном применении методического комплекса в практической работе можно считать показатели изменения качества графической грамотности будущих специалистов, представленные в сводном графике на рис. 2.

Таким образом, для оптимизации работы преподавателя высшей школы в процес-

се обучения будущих специалистов графическим дисциплинам разработан методический комплекс, содержащий комплект заданий для практических занятий, экзамена, зачета по инженерной графике и начертательной геометрии, включающий автоматическое формирование ведомости о результатах решения задач; возможности мониторинга процесса выполнения заданий и самостоятельной подготовки к аттестации. Такие педагогические условия оптимизации работы преподавателя способствуют развитию самообразовательной деятельности; позволяют отказаться от большого объема выполненных графических работ на ватмане; сократить время на ручную проверку решений задач и ручное заполнение оценочной ведомости; ликвидировать трудности нахождения ошибок и целесообразно использовать аудиторное время. Заключение экспериментальной проверки эффективных педагогических условий позволяет предположить возможности использования методического комплекса в образовательном процессе любой формы обучения будущих специалистов для инженерно-технической и архитектурно-строительной сферы деятельности.

#### Список литературы

1. Батышев С.Я. Производственная педагогика. М., 1976.
2. Компас (САПР) [Электронный ресурс]. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Компас\\_\(САПР\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Компас_(САПР)) (дата обращения: 09.11.2019).
3. Крашенинников В.В., Лейбов А.М. Современные аспекты использования систем автоматизированного проектирования в образовании // Философия образования. 2006. Т. 1. С. 272–276.
4. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы: постановление Правительства Рос. Федерации от 15 апр. 2014 г. № 295 [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/0kPx2UXxWQ.pdf> (дата обращения: 10.11.2019).
5. Попов В.В. Современное состояние и тенденции развития в образовании // Материалы конференции «Создание единого образовательного пространства системы образования». М., 1998.
6. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании // Дидактические проблемы: перспективы пользования. М., 1994.
7. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2016617235 «Мастер графических заданий для тренажера нанесение размеров». Заявка № 2016614615, дата поступления 5 мая 2016 г., дата государственной регистрации в Реестре программ для ЭВМ 29 июня 2016 г.



8. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2016617236 «Тренажер – нанесение размеров». Заявка № 2016614619, дата поступления 5 мая 2016 г., дата государственной регистрации в Реестре программ для ЭВМ 29 июня 2016 г.

9. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2016617237 «Мониторинг выполнения графических работ». Заявка № 2016614622, дата поступления 5 мая 2016 г., дата государственной регистрации в Реестре программ для ЭВМ 29 июня 2016 г.

10. Силкина Н.В. Некоторые подходы к непрерывному профессиональному образованию // Через образование к культуре мира, взаимопониманию и развитию: материалы Междунар. симпозиума. Новосибирск, 2000. С. 93–97.

11. Турутина Т.Ф. Методы активизации обучения студентов графическим дисциплинам с применением компьютерных технологий // Системы автоматизированного проектирования на транспорте: тез. 4 Междунар. науч.-практ. семинара студентов, аспирантов и молодых ученых (г. Санкт-Петербург, 17–19 апр. 2013 г.). СПб.: Петерб. гос. ун-т путей сообщения, 2013. С. 28–31.

12. Турутина Т.Ф., Третьяков Д.В. Развитие самообразовательной деятельности студентов заочного факультета при изучении графических дисциплин // Философия образования. 2007. № 1. С. 299–302.

13. Фукуяма Ф. Конец истории? // Вопр. философии. 1990. № 3. С. 134–148.

\* \* \*

1. Batyshev S.Ya. Proizvodstvennaya pedagogika. M., 1976.

2. Kompas (SAPR) [Elektronnyj resurs]. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Kompas\\_\(SAPR\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Kompas_(SAPR)) (data obrashcheniya: 09.11.2019).

3. Krashennnikov V.V., Lejbov A.M. Sovremennye aspekty ispol'zovaniya sistem avtomatizirovannogo proektirovaniya v obrazovanii // Filosofiya obrazovaniya. 2006. T. 1. S. 272–276.

4. Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» na 2013–2020 gody: postanovlenie Pravitel'stva Ros. Federacii ot 15 apr. 2014 g. № 295 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/files/0kPx2UXxWQ.pdf> (data obrashcheniya: 10.11.2019).

5. Popov V.V. Sovremennoe sostoyanie i tendencii razvitiya v obrazovanii // Materialy konferencii «Sozdanie edinogo obrazovatel'nogo prostranstva sistemy obrazovaniya». M., 1998.

6. Robert I.V. Sovremennye informacionnye tekhnologii v obrazovanii // Didakticheskie problemy: perspektivy pol'zovaniya. M., 1994.

7. Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programmy dlya EVM № 2016617235 «Master graficheskikh zadaniy dlya trenazhera nanesenie razmerov».

Zayavka № 2016614615, data postupleniya 5 maya 2016 g., data gosudarstvennoj registracii v Reestre programm dlya EVM 29 iyunya 2016 g.

8. Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programmy dlya EVM № 2016617236 «Trenazher – nanesenie razmerov». Zayavka № 2016614619, data postupleniya 5 maya 2016 g., data gosudarstvennoj registracii v Reestre programm dlya EVM 29 iyunya 2016 g.

9. Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programmy dlya EVM № 2016617237 «Monitoring vypolneniya graficheskikh rabot». Zayavka № 2016614622, data postupleniya 5 maya 2016 g., data gosudarstvennoj registracii v Reestre programm dlya EVM 29 iyunya 2016 g.

10. Silkina N.V. Nekotorye podhody k nepryvnomu professional'nomu obrazovaniyu // Cherez obrazovanie k kul'ture mira, vzaimoponimaniyu i razvitiyu: materialy Mezhdunar. simpoziuma. Novosibirsk, 2000. S. 93–97.

11. Turutina T.F. Metody aktivizacii obucheniya studentov graficheskimi disciplinami s primeneniem komp'yuternykh tekhnologij // Sistemy avtomatizirovannogo proektirovaniya na transporte: tez. 4 Mezhdunar. nauch.-prakt. seminarov studentov, aspirantov i molodykh uchennykh (g. Sankt-Peterburg, 17–19 apr. 2013 g.). SPb.: Peterb. gos. un-t putej soobshcheniya, 2013. S. 28–31.

12. Turutina T.F., Tret'yakov D.V. Razvitie samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studentov zaocnogo fakul'teta pri izuchenii graficheskikh disciplin // Filosofiya obrazovaniya. 2007. № 1. S. 299–302.

13. Fukuyama F. Konec istorii? // Vopr. filosofii. 1990. № 3. S. 134–148.

### **Optimization of teacher's work in higher educational institutions in the process of teaching graphic disciplines to future specialists: methodological aspect**

*The article deals with the important significance of the role of information technologies in educational process. There is considered the implementation of scientifically based pedagogical approaches to education where the process of professional teaching graphic disciplines is activated. There is substantiated the necessity of the optimization of teacher's work in higher educational institutions for the development of students' ability to self-educational activity and the development of graphic literacy of future specialists.*

**Key words:** *information technologies, automated verification, methodological complex, graphic disciplines.*

(Статья поступила в редакцию 21.11.2019)

**М.И. ЕРШОВА**  
(Волгоград)

**ВЛИЯНИЕ  
ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА РАЗВИТИЕ  
ФОНЕТИКО-ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ  
СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ  
В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОГО  
БИЛИНГВИЗМА**

*Анализируется проблема обучения китайскому языку студентов первых курсов филологических факультетов, представителей поколения Z, и влияния такого явления, как интерференция, на образовательный процесс в условиях билингвизма. Педагогический подход «учебного билингвизма» рассматривается на фоне нескольких примеров адаптации к психолого-педагогическим особенностям представителей поколения Z и обучения их фонетико-фонологической компетенции на ранних стадиях освоения китайского языка.*

Ключевые слова: учебный билингвизм, поколение Z, китайский язык, пиньинь, интерференция, языковой код, фонетическая интерференция, фонетико-фонологическая компетенция.

Поколение современных абитуриентов и студентов первых курсов бакалавриата принято называть поколением Z, которое часто описывается как поколение, выросшее в социальных сетях и оцифрованном мире, обладающее повышенной способностью к быстрой переработке и восприятию информации, одновременно поступающей из нескольких источников. Трэйси Френсис и Фернанда Хойфель называют такие способности гиперкогнитивностью и описывают представителей поколения Z (рожденных между 1995–2010 гг.) как стремящихся к повышенной инклюзивности, т. е. практически не различающих тех, с кем общаются онлайн, и тех, с кем ведут диалог в реальности, с высокой мобильностью переключаясь между сообществами и оппонентами общения [17]. Сегодня внимание многих исследователей приковано к изучению представителей этого поколения, которое совсем скоро начнет формировать новый мировой порядок.

Высокая мобильность сред общения, некоторые из которых характеризуются языковым разнообразием, предопределяет влияние иноязычной среды и иноязычной лексики на языковую картину мира внедренного в такую среду человека. Иначе говоря, современный пред-

ставитель поколения Z (подавляющее большинство студентов-бакалавров), в том числе в процессе своего образования, постоянно манипулирует множеством источников информации, культивирующих многоязычную глобальную лексику и речевую активность, что, соответственно, не может не приводить к появлению интерференции в разных ее проявлениях.

Даниэла Вэй и Шели Банджо описывают типичную китайскую студентку по имени Милки Гуан и ее потребительскую практику покупки косметики на одном из китайских онлайн-ресурсов Xiaohongshu, что в переводе означает «маленькая красная книга». Авторы акцентируют внимание на том, что Гуан руководствуется советами так называемого инфлюенсера при выборе тех или иных предметов косметики или других товаров. Описывая китайский рынок онлайн-торговли, Вэй и Банджо констатируют, что при отсутствии в Китае доступа к всемирно известным социальным сетям и веб-сайтам китайские онлайн-ресурсы развиваются более стремительно, чем их западные аналоги, широко культивируя англоязычную глобализованную лексику и фонетику современного глобального маркетинга [18]. Любопытно заметить, что термин *инфлюенсер*\* используется в китайском интернет-пространстве как в своей англоязычной форме и записанной транскрипцией с сохранением фонетики, так и в виде переведенного китайского аналога: «ванхун» – 网红 (состоит из двух иероглифов: «интернет» и «красный цвет»).

Вышеописанный пример красноречиво демонстрирует современное опосредованное взаимодействие языковых культур, сопровождающееся активным заимствованием лексических единиц, которое, в свою очередь, является определенной фазой в заимствовании культурных ценностей и их трансформации – в данном случае потребительской активности и маркетинговых технологий. Одной из острых проблем в современной лингвистике можно считать отсутствие определенной общепринятой стандартизированной терминологии. Например, существует достаточно широкий научный дискурс на тему отношения заимствования к интерференции. Ж. Багана, рас-

\* Инфлюенсер – от англ. Influencer «влияющий». Современный термин, используемый среди молодежи (и часто в интернет-среде), обозначает лидера или авторитета в определенной отрасли. Как правило, имеется в виду обладатель авторитетного мнения, законодатель стиля или просто набравший популярность в Сети блогер.

суждая на тему данного дискурса, резюмирует, что главным отличительным свойством интерференции является перенос речевых привычек из одного языка в другой при билингвизме, при этом интерференция свойственно иметь разный уровень влияния в различных социальных группах [2].

Феномен интерференции в лингвистике принято рассматривать как последствие влияния одного языка на другой (например, родного или уже усвоенного на изучаемый). Интерференция, как считают Н.В. Антонова и Ж.Н. Шмелева, проявляется в качестве иноязычных вливаний или акцента в речи владеющего двумя и более языками человека, в речи как устной, так и письменной [1].

По мнению Е.М. Верещагина, интерференция является результатом и следствием контактирования языковых систем в сознании человека. Е.М. Верещагин указывает на два важных аспекта возникновения интерференции как результата языкового контактирования: речевую мутацию и языковую диффузию. Речевая мутация может проявляться в речи билингва на одном из языков, которым он пользуется (в данном случае речь идет о синхронном взаимодействии, не затрагивающем систему). Языковая диффузия, напротив, возникает в силу влияния определенных причин, происходящих внутри языковой системы, т. е. такое языковое изменение может быть причиной проникновения иноязычных элементов в языковую систему, способных в некоторых случаях спровоцировать перестройку данной системы с существенными изменениями [6]. Описанный выше пример развития термина *инфлюенсер* в китайской интернет-среде является типичной языковой диффузией, которая, в свою очередь, провоцирует развитие межязыковой интерференции в силу сильного влияния англоязычной глобализованной маркетинговой терминологии.

Очевидно, что оба этих явления проявляются в той или иной степени в процессе обучения современных студентов начальных курсов языковых факультетов, учитывая обилие источников информации, изобилующих иноязычными элементами, проникающими в языковую систему. Говоря о студентах в данном материале, стоит подчеркнуть, что мы имеем в виду преимущественно студентов гуманитарных направлений (если конкретнее, педагогических дисциплин). В последние десятилетия получил широкое развитие учитывающий естественные условия языковой среды такого рода подход «учебного билингвизма», который в своей основе подразумевает

решение коммуникативных задач в условиях дву- или многоязычия. Так, ученые-лингвисты Р.П. Мильруд и И.Р. Максимова предлагают следующее имеющее педагогическую направленность определение учебного билингвизма: функционирование двух языковых учебных и культурных кодов в языковом сознании для выполнения познавательных заданий и общения с педагогом или сверстниками на занятиях, решение коммуникативных задач вне занятия, самостоятельной деятельности познавательного и занимательного характера [9].

Учитывая достаточно высокую насыщенность электронных носителей информации и, соответственно, естественно вытекающей из этого явления особенности современных молодых людей к восприятию большого объема печатного / электронного текста, надо назвать очевидной необходимость уделить особое внимание фонетическим особенностям речи и языка в рамках образовательного процесса. Многочисленны ситуации, когда коммуникант в состоянии вести письменно-печатную иноязычную коммуникацию, при этом испытывая существенные затруднения в разговорно-речевой коммуникации. Многие современные лингвисты (Н.Л. Гончарова, Ж.Б. Веренинова, А.А. Хомутова, А.М. Тараканова и др.) констатируют, что одной из важнейших задач современного образовательного процесса в сфере иностранных языков и языкознания является формирование и развитие у студентов лингвистических компетенций, в частности фонетико-фонологической компетенции (далее – ФФК).

В сфере методики обучения иностранным языкам ученые выделяют понятие языковой компетенции. Т.П. Оглуздина утверждает, что языковая компетенция представляет собой достаточно сложное и многогранное понятие, в своей основе содержащее совокупность языковых знаний, навыков, умений, необходимых для осуществления иноязычной речевой коммуникации и деятельности [11]. Ссылаясь на монографию, изданную Советом Европы в 2001 г., Т.П. Оглуздина приводит определения составляющих компонентов понятия языковой компетенции, среди которых лексическая, семантическая, фонологическая, грамматическая и пр. Фонологическая компетенция как компонент языковой компетенции определяется как умение или знание осуществлять воспроизведение иноязычной речи, включая звуковые единства языка (фонемы), артикуляционно-акустические характеристики фонем, фонетическую организацию слов и пр. [10].

По мнению Л.Л. Присной, ФФК – это совокупность знаний учащихся о соотношении фонетической и фонологической систем родного и изучаемого языков, а также соответствующие практические навыки и умения, формируемые у студентов в процессе изучения фонетики как особого раздела языкознания [12]. А.Н. Шукин определяет фонетико-фонологический навык как способность воспринимать слышимый звуковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно воспроизводить. Такие навыки входят в состав умений, которые обеспечивают успешность протекания иноязычной речевой деятельности [15]. При изучении научных работ, связанных с исследованием природы ФФК, становится ясно, что данный вид компетенции имеет достаточно многогранный и сложный характер (в частности, благодаря своей непосредственной связи с производством и воспроизведением речи и речевых высказываний). Определенная фонологическая система, поясняет Л.Л. Присная, реагирует на звуковые изменения и структурирует воспринимаемые звуки, что, в свою очередь, создает определенный фундамент для последующего воспроизведения звуков, и, соответственно, речевых навыков [11].

Как уже говорилось выше, студенты первых курсов, представители поколения Z, в большинстве своем демонстрируют билингвальные речевые характеристики, даже не владея при этом вторым языком на высоком уровне, но при этом производя характерные речевые высказывания под влиянием интерференции. Ж. Багана описывает такое состояние языковой компетенции как недифференцированные полностью системы норм и языковых кодов. Механизм интерференции, по его мнению, функционирует через подмену схем и моделей изучаемых языков соответствующими элементами родного или уже усвоенного языка [3].

Большинство современных абитуриентов языковых академических направлений начинают обучение иностранным языкам, уже имея за спиной школьный опыт изучения языка, который имеет весьма индивидуальные особенности. На примере группы первого курса филологического факультета Волгоградского государственного социально-педагогического университета с направлением «Китайский язык» рассмотрим психолого-педагогические характеристики изучающих китайский язык студентов – представителей поколения Z, а также особенности интерференции в условиях учебного билингвизма. Так, будучи группой изу-

чающих филологию родной речи и одновременно с этим новый для себя китайский язык, данный коллектив представляет собой многоязычную многофункциональную лингвистическую среду.

В группе из 16 человек лишь одна студентка не имеет школьного опыта изучения иностранных языков, остальные 15 обучались английскому языку с разной степенью школьной нагрузки. На начальном этапе обучения китайского языка студентов знакомят с особенностями китайской фонетики на базе транскрипционного фонетического алфавита пиньинь, в основе которого для транскрибирования китайских слов используются символы латинского алфавита и латинской графики, отражающие нормы современного литературного китайского языка путунхуа. Таким образом, можно констатировать, что студентам фактически предлагается начать ознакомление с новым иностранным языком путем использования знакомого элемента (в данном случае алфавита) уже изученного (изучаемого) другого иностранного языка, т. е. латинский алфавит, знакомый студентам из школьного опыта, призван формировать своего рода «межъязыковой мост».

Школьный опыт изучения английского языка для большинства студентов представляет определенные фонетические ассоциации с буквами латинского алфавита и их сочетаниями. Такие ассоциации идут вразрез с нормами китайской фонетики, что и создает различные проявления интерференции, в основном вызванные уже приобретенными ранее фонетическими компетенциями студентов.

Отметим, что в данном материале не будет подробно рассматриваться специфика тональностей, а также так называемых инициалей и финалей и многих других особенностей китайского языка и китайской фонетики, т. к. данные понятия и явления требуют достаточно углубленного рассмотрения и присутствуют в большом количестве материалов о китайской фонетике. Изучение данных феноменов ярко представлено в материалах и исследованиях как в области лингводидактики (И.В. Кочергин, Т.П. Задоевко, О.А. Масловец и др.), так и в области сравнительного языкознания (А.А. Драгунов, Е.Н. Драгунова, Е.Д. Поливанов и др.).

Студенты, обладающие школьным опытом изучения английского и соответствующей практикой произношения букв и звуков на базе английского алфавита, интуитивно стремятся к произношению транскрипций пиньиня на манер английского произношения зву-

ков, что весьма далеко от китайского звукообразования и фонетических основ. Такие буквы и звуки, например, как w, th, j, q, будут произноситься обучающимся определенным образом при достаточном уровне опыта произношения, созданного школьной учебной практикой, а также при постоянном потреблении англоязычного глобализированного контента. Поэтому при обучении студентов на начальных стадиях овладения фонетикой достаточно много внимания и времени уходит на привитие практик игнорирования прежнего иноязычного фонетического опыта.

Так, слова «он» (他) и «она» (她) в транскрипции пиньинь выглядят как tā. В данном случае звук указан с первой тональностью и должен читаться как «тха», где «ха» требуется произносить со специальным придыханием. У большинства студентов группы «придыхание» в соседстве с буквой t вызвало ассоциацию английского межзубного звука th (в английской транскрипции /θ/, /ð/). При этом, когда преподаватель систематически поправлял студентов, и они возвращались к произношению звука «т», оставалась тенденция к мягкому произношению на манер англоязычного, в отличие от твердого звука (образуется при движении языка к передним зубам), который требуется в данном случае. Опыт с упражнениями по произношению данных слов показал, что студенты с отсутствием базовой подготовки и практики англоязычной фонетики или вовсе незнакомые с англоязычными особенностями звукообразования, освоили произношение китайских звуков быстрее.

Интересен также другой пример обучения студентов произношению звука, который в транскрипции пиньинь выглядит как г. Данный звук входит в группу так называемых аппроксимантов, т. е. безэквивалентных звуков, аналог такого звука отсутствует как в русском, так в большинстве изучаемых в РФ иностранных языков. Например, слово «человек» (人), транскрипция которого выглядит как rén, интуитивно произносится большинством русскоязычных студентов как «рэнь». В китайской фонетике самый близкий к русскому звуку «р» будет звук, напоминающий произношение английского г, тем не менее это не совсем тождественные звуки. Но в случае с произношением в слове «человек» произносится нечто среднее между «р» и «ж», звук, представляющий особую сложность для произношения и требующий интенсивных фонетических упражнений. Отметим, что по опыту преподавания первокурсникам группы фи-

лологов, произношение китайского звука г давалось легче студентам, у которых отсутствовал навык правильного произношения англоязычных звуков.

Особо любопытным является наблюдение, что при знакомстве с китайской фонетикой именно полное отсутствие знакомства с языками, использующими латиницу, а также преимущественное моноязычное владение русским языком может быть скорее преимуществом, нежели недостатком. Отсутствие иноязычного фонетического опыта с языками, использующими латинский алфавит, в особенности английским, исключает серьезные помехи интерференции, возникающие в силу уже устоявшихся фонетических норм и речевых компетенций в языковой системе билингов. По наблюдениям, сделанным в процессе преподавания, стоит также отметить, что глобализованная среда общения и общий фон медиасоциально-потребительского пространства, насыщенные англоязычными высказываниями и речевыми элементами, оказывают существенное влияние на фонетические компетенции современных студентов-первокурсников, представителей поколения Z. Большинство таких студентов приобретают фонетический и лексический иноязычный опыт благодаря постоянному потреблению иноязычного контента в неформальной среде (музыка, фильмы, реклама, социальные сети и пр.) и последующему переносу такого опыта и приобретенных фонетико-фонологических компетенций в образовательное пространство.

Интерференция возникает при невозможности у современных студентов начальных курсов полностью освободиться от своих произносительных привычек в процессе изучения китайского языка. О.А. Малых считает, что на фонетико-фонологическом уровне системы языка фонетическая интерференция наибольшим образом способна тормозить процесс овладения иноязычной произносительной нормой: более половины всех речевых ошибок при обучении китайскому языку происходит вследствие фонетической интерференции [8].

Большинство ошибок, в том числе и фонетических, при изучении китайского языка связаны с интерференцией, констатирует Бай Сюйхаожань. Желание использовать знакомую систему языка, т. е. применять и произвольно переносить усвоенные правила на изучаемый незнакомый язык, является главной особенностью интерференции, которая создает существенные затруднения в овладении правильной китайской фонетикой [4].

С учетом вышеупомянутых фонетико-фонологических особенностей преподавания китайского языка и других исключительных культурно-лингвистических особенностей китайской речи особую актуальность приобретает подход учебного билингвизма. Методика преподавания при функционировании двух (или более) иноязычных культурных кодов в языковом сознании учащегося для выполнения познавательных задач должна строиться на использовании профильной литературы, направленной на расширение кругозора учащегося с ознакомлением его с особенностями национальной культуры носителей языка. Именно в данном контексте изучения китайского языка, настолько непохожего на более понятные и знакомые русскоязычному студенту индоевропейские языки, важен подход учебного билингвизма, сочетающий несколько языковых систем. Несмотря на возникающую интерференцию и связанные с ней помехи фонетического характера, в долгосрочной перспективе студенты, способные переключаться между языковыми кодами и языковыми системами двух и более языков, смогут быстрее и лучше совершенствовать свой уровень владения данными языками. Учитывая глобализованный характер современного английского языка и его влияние на современный китайский, а также вышеупомянутое влияние на китайское общество и внутренние китайские дискурсы, стоит выстраивать образовательный процесс с использованием элементов учебного билингвизма при одновременном изучении китайского и английского языков.

### Список литературы

1. Антонова Н.В., Шмелева Ж.Н. Интерференция при обучении иностранному языку и способы ее преодоления // Проблемы современной аграрной науки: материалы Междунар. заоч. науч. конф. (Красноярск, 15 окт. 2015 г.). Красноярск, 2015. С. 167–170.
2. Багана Ж., Безрукая А.Н., Тарасова М.В. Об отношении заимствования и интерференции // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. 2008. № 1. С. 22–27.
3. Багана Ж., Блажевич Ю.С. Лексическая интерференция в условиях языкового контакта (на примере русского и португальского языков) // Вестн. Иркут. гос. лингв. ун-та. 2011. № 2(14). С. 10–15.
4. Бай Суйхаожань. Наиболее частотные ошибки при изучении китайского языка русскими обучающимися // Челяб. гуманитарий. 2017. № 4(41). С. 12–15.
5. Веренинова Ж.Б. Формирование фонетических компетенций на первом курсе языкового вуза: методические приемы и рекомендации // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. 2011 № 607. С. 64–75.
6. Верещагин Е.М. Понятие «интерференция» в лингвистической и психолингвистической литературе // Иностр. яз. в высш. шк. 1968. Вып. IV. С. 103–110.
7. Гончарова Н.Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов: на материале английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006.
8. Малых О.А. Особенности трилингвизма студентов, изучающих китайский язык // Kant. 2017. № 2(23). С. 45–48.
9. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Учебный билингвизм: вчера, сегодня и завтра // Язык и культура. 2017. № 37. С. 185–204.
10. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург, 2001 / пер. под общ. ред. проф. К.М. Ирисхановой. М.: МГЛУ, 2005.
11. Оглуздина Т.П. Структура языковой компетенции в концепциях ученых зарубежной и отечественной методики обучения иностранным языкам // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2012. Т. 1. № 4. С. 197–203.
12. Присная Л.Л. Фонетико-фонологическая компетенция и ее компонентный состав // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. № 70. С. 287–289.
13. Тараканова А.М. Формирование фонетико-фонологической компетенции у студентов языкового вуза // Наука, образование и культура. 2016. № 8(11). С. 52–54.
14. Хомутова А.А. Фонетическая компетенция: структура, содержание // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. 2013. № 2. С. 71–76.
15. Шукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М., 2007.
16. Azar Z., Backus A., Özyürek A. Language contact does not drive gesture transfer: Heritage speakers maintain language specific gesture patterns in each language // Bilingualism: Language and Cognition, April 2019. P. 1–15.
17. Francis T., Hoefel F. True Gen?: Generation Z and its implications for companies [Electronic resource]. URL: <https://www.mckinsey.com/industries/consumer-packaged-goods/our-insights/true-gen-generation-z-and-its-implications-for-companies> (дата обращения: 17.08.2019).
18. Wei D., Banjo S. The Future of Shopping Is Already Happening in China [Electronic resource] // Bloomberg Businessweek. 2019. April, 24. URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2019-04-24/china-s-gen-z-skips-the-stores-and-shops-on-social-media> (дата обращения: 17.08.2019).

\* \* \*

1. Antonova N.V., Shmeleva Zh.N. Interferenciya pri obuchenii inostrannomu yazyku i sposoby ee preodoleniya // Problemy sovremennoj agrarnoj nauki: materialy Mezhdunar. zaoch. nauch. konf. (Krasnoyarsk, 15 okt. 2015 g.). Krasnoyarsk, 2015. S. 167–170.

2. Bagana Zh., Bezrukaya A.N., Tarasova M.V. Ob otnoshenii zaimstvovaniya i interferencii // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. 2008. № 1. S. 22–27.

3. Bagana Zh., Blazhevich Yu.S. Leksicheskaya interferenciya v usloviyah yazykovogo kontakta (na primere russkogo i portugal'skogo yazykov) // Vestnik Irkut. gos. lingv. un-ta. 2011. № 2(14). S. 10–15.

4. Baj Syujhaozhan'. Naibolee chastotnye oshibki pri izuchenii kitajskogo yazyka russkimi obuchayushchimisya // CHelyab. gumanitarij. 2017. № 4(41). S. 12–15.

5. Vereninova Zh.B. Formirovanie foneticheskikh kompetencij na pervom kurse yazykovogo vuza: metodicheskie priemy i rekomendacii // Vestn. Mosk. gos. lingv. un-ta. 2011 № 607. S. 64–75.

6. Vereshchagin E.M. Ponyatie «interferenciya» v lingvisticheskoj i psiholingvisticheskoj literature // Inostr. yaz. v vyssh. shk. 1968. Vyp. IV. S. 103–110.

7. Goncharova N.L. Formirovanie inoyazychnoj fonetiko-fonologicheskoj kompetencii u studentov-lingvistov: na materiale anglijskogo yazyka: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Stavropol', 2006.

8. Malyh O.A. Osobennosti trilingvizma studentov, izuchayushchih kitajskij yazyk // Kant. 2017. № 2(23). S. 45–48.

9. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. Uchebnyj bilingvizm: vchera, segodnya i zavtra // Yazyk i kul'tura. 2017. № 37. S. 185–204.

10. Obshcheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, ocenka. Departament po yazykovej politike, Strasburg, 2001 / perevod pod obshch. red. prof. K.M. Iriskhanovoj. M.: MGLU, 2005.

11. Ogluzdina T.P. Struktura yazykovoj kompetencii v koncepciyah uchenyh zarubezhnoj i otechestvennoj metodiki obucheniya inostrannym yazykam // Vestnik LGU im. A.S. Pushkina. 2012. T. 1. № 4. S. 197–203.

12. Prasnaya L.L. Fonetiko-fonologicheskaya kompetenciya i ee komponentnyj sostav // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2008. № 70. S. 287–289.

13. Tarakanova A.M. Formirovanie fonetiko-fonologicheskoj kompetencii u studentov yazykovogo vuza // Nauka, obrazovanie i kul'tura. 2016. № 8(11). S. 52–54.

14. Homutova A.A. Foneticheskaya kompetenciya: struktura, sodержanie // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. 2013. № 2. S. 71–76.15.

15. Shchukin A.N. Lingvodidakticheskij enciklopedicheskij slovar'. M., 2007.

### ***Influence of interference on the development of phonetics-phonology competence of bachelors in the conditions of teaching bilingualism***

*The article deals with the analysis of the issue of teaching Chinese language to the freshmen of the philological departments, the representatives of generation Z and the influence of interference on the educational process in the conditions of bilingualism. There is considered the pedagogical approach of "teaching bilingualism" at the background of some examples of adaptation to psychological and pedagogical peculiarities of the representatives of the generation Z and teaching phonetics-phonology competence at the early stages of studying Chinese language.*

**Key words:** *teaching bilingualism, generation Z, Chinese language, pinyin, interference, language code, phonetic interference, phonetics-phonology competence.*

(Статья поступила в редакцию 09.09.2019)

**М.А. ЕФРЕМОВА, И.А. КОРОЛЕВА**  
(Волгоград)

### **ТЕМА «ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» В СВЕТЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

*Рассматривается методическая организация учебного процесса при изучении темы «Определительные отношения» во время работы на уроке по предмету «Практическая грамматика русского языка» в иноязычной аудитории. Представлены методические разработки, которые апробированы на занятиях с иностранными студентами с разным уровнем подготовки и владения русским языком. Приведены материалы, которые уже нашли свое место в учебном процессе или могут быть рекомендованы для преподавания русского языка как иностранного.*

**Ключевые слова:** *русский язык как иностранный, методика РКИ, практическая грамматика.*

В методике преподавания русского языка как иностранного функциональная грамматика как подход от смысла к средствам его выражения занимает важное место. Для того что-

бы тот или иной иноязычный речевой факт получил выход в речь студента, необходимо не только показать возможные модели построения предложения (грамматические конструкции) с данным значением, но и объяснить особенности (специфику) употребления и восприятия этих конструкций в устной и письменной речи носителей языка.

Каждая тема в учебном или учебно-методическом пособии должна иметь четкую структуру.

1. Терминологические понятия, которые необходимо разъяснить в начале изучаемой темы. Если иностранные студенты изучают русский язык как профильную дисциплину, то термины следует включить в словарик и закрепить проверкой в виде устного опроса на уроке или письменной контрольной работы. Приведем пример.

**Определительные отношения** обозначают признак лица, предмета, явления и отвечают на вопросы *какой, какая, какое, какие, чей, чья, чьё, чьи?*

Определительные отношения в простом предложении выражаются определительными словосочетаниями.

**Определительное словосочетание** состоит из определяемого (главного) слова и определения (зависимого слова). Определение всегда относится к существительному (определяемое слово) и может быть согласованным либо несогласованным.

2. Грамматические конструкции и описание их значений. Необходимо использовать прием «от простого к сложному» либо начинать с наиболее частотных конструкций.

Для заинтересованных в глубоком изучении русского языка студентов рекомендуется отдельным блоком давать дополнительные материалы, в которых представлены различные нюансы структуры и оттенки значений той или иной конструкции (табл. 1). Например:

**Определительные словосочетания передают разные значения:**

- *качество и свойство*: умный студент, хороший врач, красивое здание;
- *материал*: кирпичный дом, кожаная обувь, ваза из фарфора;
- *источник информации*: статья из газеты, текст из учебника, сообщение по радио;
- *назначение предмета*: компьютерный стол, деньги на учёбу, шкаф для одежды;
- *отношение к лицу*: стихи Пушкина, жена брата, моя подруга;
- *отношение к месту*: улицы города, студенты из Китая, одежда из Франции;
- *отношение ко времени*: летние (зимние) каникулы, вечерние новости, осенние дни;
- *наличие или отсутствие признака*: куртка с капюшоном, девушка с зонтом, чай без сахара, вода без газа;
- *величина, размер*: дом в 5 этажей, большой арбуз, длинная река, широкая улица;
- *форма*: круглое лицо, овальный стол, торт в форме сердца;
- *цвет*: красное платье, белая рубашка, голубое небо, сапоги чёрного цвета.

Каждая конструкция поясняется примерами. Для лучшего понимания и усвоения конструкции преподавателю рекомендуется не только прочитать со студентами эти примеры, но и привести свои, а также попросить студентов придумать аналогичные примеры.

Такая же последовательность предъявления материала предлагается и для подраздела «Определительные отношения в сложном предложении». Сюда целесообразно включить компонент «Особенности употребления союзных слов в придаточном определительном предложении». Например:

Определительные отношения в сложном предложении выражаются придаточными определительными предложениями.

Таблица 1

Основные типы определительных словосочетаний

Конструкция	Пример
Прил. + сущ.	<i>новый студент, молодой человек, высокие горы, зелёная трава, сладкий арбуз</i>
Сущ. + сущ. (Р. п.)	<i>группа студентов, тетрадь Кати, проспект Ленина, день рождения</i>
Сущ. + предлог + сущ.	<i>полка для книг, чай без сахара, кофе с молоком, кольцо из золота</i>
Сущ. + инф.	<i>желание учиться, цель построить, мечта купить, возможность поехать</i>



**Падежные формы слова *который* в придаточном предложении**

Главное предложение (в скобках дан вопрос к придаточному предложению)	Придаточное предложение (в скобках дана подсказка к падежной форме слова <i>который</i> )
Это друг, (какой?)	<i>который</i> учится в нашей группе (= Он учится в нашей группе)
Это СМС от друга, (от какого?)	<i>которого</i> сегодня не было на занятии (= Его не было на занятии)
Я пришел к другу, (к какому?)	<i>которому</i> я привез подарок (= Я привез ему подарок)
Я встретил друга, (какого?)	<i>которого</i> я каждый день вижу в университете (= Я каждый день вижу его в университете)
Я ходил в кино с другом, (с каким?)	<i>с которым</i> мы живем в одной комнате в общежитии (= Мы с ним живем в одной комнате в общежитии)
Я подумал о друге, (о каком?)	<i>о котором</i> я тебе рассказывал (= Я тебе рассказывал о нем)

**Примечание.** Падежная форма слова *который* совпадает с падежной формой местоимения ОН (= друг) в придаточном предложении. Любое придаточное предложение (справа) можно присоединить к любому главному предложению (слева). Например: *Это друг, о котором я тебе рассказывал. Это СМС от друга, с которым мы живем в одной комнате в общежитии.*

**Склонение союзного слова *который***

Падеж	Мужской род	Женский род	Средний род	Множественное число
Именительный	<b>который</b>	которая	которое	которые
Родительный	которого	которой	которого	которых
Дательный	которому	которой	которому	которым
Винительный	которого (-ый)	которую	которое	которых (-ые)
Творительный	которым	которой	которым	которыми
Предложный	о котором	о которой	о котором	о которых

Придаточные определительные предложения всегда употребляются после определяемого существительного, которое находится в главном предложении. Они называют признак определяемого существительного, отвечают на вопросы *какой? чей?* и присоединяются к главному предложению союзными словами *который, какой, где, куда, откуда, когда, чей* и др.

Следует обязательно обратить внимание на союзное слово *который*, его место в предложении и его падежную форму (табл. 2, 3), а также указать на другие союзные слова, ко-

торые могут употребляться в составе придаточного определительного предложения. Неоднократно замечено, что падежная форма союзного слова в придаточном определительном предложении является для иностранных студентов одной из трудностей русской грамматики.

1. Союзное слово *который*:

а) указывает на отличительный признак лица, предмета, явления;

б) согласуется в роде и числе с определяемым существительным в главном предложении;

в) если союзное слово *который* не является подлежащим, его падеж зависит от глагола-сказуемого в придаточном предложении.

2. Союзное слово *который* можно заменить словами *где, куда, откуда*. Союзные слова *где, куда, откуда* распространяют только существительные со значением места. Ср.:

*Здание, где* проходят выставки, построено в начале века.

*В парке, куда* мы идём, есть большое озеро.

*Мамаев курган, откуда* открывается красивый вид на Волгу, возвышается над городом на 102 метра.

3. Союзное слово *который* можно заменить словом *когда*. Союзное слово *когда* распространяет только существительные со значением времени (*день, час, минута, момент, год, утро, время* и др.). Ср.:

Я часто вспоминаю *время, когда* я была студенткой.

Был *момент, когда* он хотел бросить учебу в университете.

Как видим, в этот подраздел также включены примечания или комментарии, а для большей наглядности используются параграфные средства, на которые надо обратить внимание студента. Параграфные средства в широком смысле понимаются как самые разнообразные невербальные средства письменной речи, которые участвуют в передаче информации. К ним относятся «графическая сегментация текста, длина строки, пробелы, шрифт, цвет, курсив, подчеркивающие и отчеркивающие линейки, типографические знаки, графические символы, цифры, необычная орфография и расстановка пунктуационных знаков. Данные паралингвистические средства имеют языковую основу и относятся непосредственно к вербальным средствам, при этом они выступают в качестве вспомогательных по отношению к вербальным средствам и вносят дополнительные семантические и экспрессивные оттенки в его содержание» [4]. Таким образом, текст становится паралингвистически активным [1, с. 8]. Представление материалов в виде таблиц, схем, интеллект-карт расширяет возможности памяти, направленные на запоминание и усвоение материала, поскольку в восприятии участвуют и слух, и зрение, и воображение.

Конечно, весь приведенный материал невозможно уместить в одном занятии, каждый этап требует закрепления в виде тренировочных упражнений (трансформационных, подстановочных, репродуктивных). И только после этого можно предлагать иностранному студенту использовать изученные новые кон-

струкции в речевых заданиях, где нужно передать услышанное или прочитанное, описать событие и выразить свое отношение к нему.

## Список литературы

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. М.: Академия, 2003.

2. Кужнуров Б. Семантико-функциональная грамматика в коммуникативно ориентированном описании и преподавании русского языка как иностранного [Электронный ресурс]. URL: <https://pandia.ru/text/77/270/76029.php> (дата обращения: 16.08.2019).

3. Распопова Т.И., Кашкина А.В. Функциональная грамматика: дидактический аспект // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 4. С. 139–141.

4. Удод Д.А. Креолизованный текст как особый вид паралингвистически активного текста [Электронный ресурс] // Современная филология: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, янв. 2013 г.). Уфа, 2013. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/78/3254/> (дата обращения: 19.08.2019).

5. Штернина Е.С. Функционально-грамматический подход к обучению иностранных студентов русскому языку (на примере презентации категории отрицания) [Электронный ресурс] // Концепт. 2016. Т. 11. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86740.htm> (дата обращения: 19.08.2019).

\* \* \*


1. Anisimova E.E. Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikaciya (na materiale kreolizovannyh tekstov): ucheb. posobie dlya stud. fak. inostr. yaz. vuzov. M.: Akademiya, 2003.

2. Kuzhnurov B. Semantiko-funkcional'naya grammatika v kommunikativno orientirovannom opisani i prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo [Elektronnyj resurs]. URL: <https://pandia.ru/text/77/270/76029.php> (data obrashcheniya: 16.08.2019).

3. Raspopova T.I., Kashkina A.V. Funkcional'naya grammatika: didakticheskij aspekt // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2015. № 4. S. 139–141.

4. Udod D.A. Kreolizovannyj tekst kak osobyj vid paralingvisticheski aktivnogo teksta [Elektronnyj resurs] // Sovremennaya filologiya: materialy II Mezh-dunar. nauch. konf. (g. Ufa, yanv. 2013 g.). Ufa, 2013. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/78/3254/> (data obrashcheniya: 19.08.2019).

5. Shternina E. S. Funkcional'no-grammaticeskij podhod k obucheniyu inostrannyh studentov rus-skomu yazyku (na primere prezentacii kategorii otricaniya) [Elektronnyj resurs] // Koncept. 2016. T. 11. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86740.htm> (data obrashcheniya: 19.08.2019).



**Grammatical theme “Attributive relations” in the light of functional oriented approach to teaching grammar of foreign students**

*The article deals with the methodological organization of the educational process while studying the theme “Attributive relations” during the work at the lesson of the subject “Practical grammar of Russian language” in foreign-language audience. There are presented the methodological practices that are tested at the lessons with foreign students of different level of training and the mastery of Russian language. There are given the materials that are used in the educational process and can be recommended in the process of teaching Russian language as a Foreign language.*

**Key words:** *Russian language as a Foreign language, teaching methods of Russian language as a Foreign language, practical grammar.*

(Статья поступила в редакцию 31.10.2019)

**М.Е. КАСКОВА**  
(Москва)

**СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ АСПЕКТА «ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ» НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

*Рассматриваются особенности итальянской сказки как содержания обучения аспекта «Домашнее чтение» на начальном этапе изучения иностранного языка в вузе. Указывается на соответствие проблематики историй возрастными запросам и психологическим особенностям учащихся. Анализируются построение, стилистические приемы, облегчающие понимание смысла текста и его нравственных уроков. Приводятся примеры упражнений, даются практические советы по их применению.*

**Ключевые слова:** *обучение чтению, сказка, начальный этап, упражнения, творчество.*

Вопрос о категории «содержание обучения» и ее компонентах в обучении иностранным языкам (далее ИЯ) является предметом дискуссии в отечественной педагогической

науке. Н.Д. Гальскова, А.Н. Щукин обозначают ее как постоянно развивающуюся категорию. Большинство ученых указывают на ее зависимость от цели, этапа и формы обучения, возраста учащихся, а также регламентирующих документов (государственный стандарт, программа обучения и т. д.) [10, с. 123]. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, определяя предметную составляющую, включают в нее страноведческие и лингвострановедческие знания, а также коммуникативные цели и намерения [3, с. 124].

В качестве предметного или лингвистического [8, с. 92] компонента содержания обучения аспекта «Домашнее чтение» на начальном этапе изучения итальянского языка в лингвистическом вузе мы предлагаем сказки. Данный выбор согласуется с возрастными и психологическими особенностями учащихся младших курсов. 18–21 год – период становления и поиска ответов на животрепещущие вопросы, когда ощутимы запросы на нравственные смыслы, ценности, критерии, авторитеты. В атмосфере кризиса взросления как никогда необходимо ощущение моральной опоры и поддержки. И сказка готова поделиться накопленным опытом предшествующих поколений, дать ответы на жизненные вопросы, участвуя тем самым не только в трансляции смыслов, но и в формировании нравственных образцов поведения [4]. Ведь отличительной особенностью сказочного жанра является общезначимость, универсальность, а значит, актуальность жизненной проблемы, затронутой рассказчиком.

На довольно сложный вопрос: «Как быть счастливым?» – отвечает история «Рубашка счастливого человека» (La camicia dell'uomo contento). О рецептах выживания или преодоления трудностей повествуют «Источник красоты» (La fontana di bellezza) и «Попугай» (Paragallo). В фольклорных историях можно найти и практические советы: как управлять бизнесом или наследством – «Волшебная коробочка» (La cassetta magica), как воспитать детей здоровыми и самостоятельными – «Волшебные цветы» (I fiori magici) и т. д. В сказке мы находим примеры благородных чувств: истинной любви – «Принц-канарейка» (Il Principe-canarino), верной дружбы – «Два друга» (I due amici), доброты – «Феи» (Le Fate), честности – «Волшебный рубин» (Il rubino miraviglioso), прощения – «Супруга-русалка» (Sposa sirena), преданности – «Три брата» (I tre fratelli).

Вышеизложенное подтверждается результатом опроса учащихся о выборе предмета чтения. Опрос проводился в 2017/18 уч. г. среди студентов-бакалавров 2-го и 3-го курсов (1-й и 2-й год изучения итальянского языка соответственно) отделения «Лингвистика» Института иностранных языков РУДН. В нем приняли участие две группы, общее количество респондентов – 25. На выбор учащимся были предложены следующие выпуски учебно-методического пособия по домашнему чтению: «Читаем по-итальянски» (РУДН, 2010); «Читаем волшебные истории» (РУДН, 2014); «Читаем Джанни Родари» (РУДН, 2016); «Читаем Карло Коллоди» (РУДН, 2018).

После обсуждения на занятии группы единодушно выбрали сказки в качестве содержания обучения аспекта «Домашнее чтение». Методическое пособие «Читаем волшебные истории» включает в себя фольклорные истории трех циклов: «Интернациональные сказки», «Мудрые советы царя Соломона» и «Варианты 1001 ночи». В данной статье предпринимается попытка осмысления подобного выбора учащихся и дается ему объяснение.

Сложные понятия, жизненные коллизии объясняются в сказочных историях доступным языком образов и метафор, среди которых человек рождается и растет. Эти «семантико-перцептивные универсалии», согласно терминологии Е.Ю. Артемьевой [1, с. 44], передаются ему не только через общение с родителями, друзьями, учителями, но и через произведения литературы и искусства. Это крайне важно на начальном этапе изучения ИЯ, когда знания учащихся о структуре и функционировании языка недостаточно глубоки, а языковые навыки неустойчивы, преподаватель должен больше апеллировать к образному мышлению студента, оперировать понятной ему системой метафор, что делает восприятие более экономным. Язык сказки облекает народные предания в яркую, запоминающуюся форму и облегчает понимание текста.

Кроме того, посильность, адекватность материала по содержанию, объему, сложности возможностям студентов приобретают особое значение именно в начальный период изучения ИЯ. Доступность языковой и содержательной формы истории при сохранении ее аутентичности способствует формированию стойкого интереса и поддерживает мотивацию на должном уровне, что, в свою очередь, является залогом успешности учения.

Рассмотрим более детально некоторые особенности работы с историями сказочного

жанра, выявленные нами в ходе опытного обучения. Первым шагом к пониманию текста является анализ так называемых выдвинутых элементов, тесно связанных с текстом по содержанию и передающих его в сжатой форме, но в структурном плане сохраняющих некую самостоятельность, отдельность от текста. Речь идет о заголовочном комплексе, который выполняет коммуникативную роль в процессе взаимодействия с реципиентом посредством компрессированной передачи содержания. Для итальянской сказки типичен развернутый заголовочный ансамбль, включающий заголовок, подзаголовок, название региона происхождения, мораль [12]. С целью расширения кругозора, страноведческих и лингвострановедческих знаний учащихся мы предлагаем дополнять историю биографической справкой о собирателе, иллюстративным рядом, а также группировать тексты в «циклы» (то, что по-итальянски называется *la raccolta*). Например, цикл «Мудрые советы царя Соломона» включает в себя новеллы, где главным персонажем выступает царь Соломон. «Интернациональные сказки» являются собранием вариантов сюжетов, которые можно найти в любом европейском фольклоре. Из южных регионов Италии, где по-прежнему ощущается влияние Арабского Востока, происходят «Варианты 1001 ночи».

Универсальность сказки, ее специфическая поэтика, на установлении которой настаивал В.Я. Пропп [6], по-прежнему привлекают ученых, педагогов и методистов. Структура текста истории, череда событий – это четко выверенная веками схема. В психологическом и в методическом плане важную роль играют главные компоненты сюжета: экспозиция, завязка, сюжетная коллизия, преодоление героем трудностей, испытания, кульминация, развязка, одним словом, инвариант действия истории.

Зачин-экспозиция задает общий смысловой настрой на восприятие произведения, его проблематики. Здесь же обозначается позиция рассказчика: повествование ведется от третьего лица наблюдателем, не участвующим в изображаемых событиях. Беспристрастная передача информации о действительности достигается благодаря ее отбору и кристаллизации. В сказке присутствуют всегда два полюса: добро и зло. И народное сознание делит всех героев только на две категории: положительные герои, т. е. настоящие, и отрицательные герои, т. е. ложные. Никакой середины нет. Ложный

герой наказывается, а настоящий вознаграждается.

Сюжет никогда не вводит ни одного лишнего персонажа. Обычно в действии участвуют представители двух поколений – старшего и младшего. В историях циклов «Варианты 1001 ночи» или «Мудрые советы царя Соломона» встречаются мудрец и проситель совета. Поэтому все внимание читателя сосредоточено на разрешении конфликта и на мотивировке поступков героев.

Все компоненты и их прямое расположение способствуют правильной направленности понимания дальнейшего изложения и ведут к антиципации содержания, а следовательно, стимулируют языковую догадку. Как правило, они обозначаются с помощью установленных традицией клише, которые обозначают тематические вехи текста. Эти ритмизованные прозаические фразы задают особый стиль и ритм повествования. Они рассыпаны по всему тексту, отмечая:

– начало повествования (*C'era una volta...; Un giorno...*);

– соединение разных эпизодов (*Detto-fatto...; Fatto sta che...*);

– диалоги героев (*Che cosa volete che ne faccia? – Tienlo, caro. Un giorno, forse, ti servirà*);

– встречи с дарителями (*Fata, dove sei? – Ai tuoi comandi; Comanda! Comanda! – Da mangiare!*);

– счастливый финал (*Vissero fino a vecchi felici e contenti; E la fiaba finisce; Se ne vissero e se ne godettero e in pace sempre stettero; E furono marito e moglie; E a lui il frutto e a noi le foglie*).

По мнению исследователей [5–7; 12], к клише относятся не только общефольклорные эпитеты (*tanto bella poi, tanto bella, che non si sarebbe trovata l'eguale; da che il mondo è mondo, non s'era mai vista una bellezza pari a quella*), но и так называемые общие места или целые эпизоды. Практически во всех сказках присутствуют встречи героя с противником, с дарителями, герой проходит ряд испытаний и т. д. Данные компоненты сюжета выполняют важные функции, будь то запрет, помощь или совет. Эта особенность является неотъемлемым элементом стилистики сказки [6].

Эмоциональность и экспрессивность выступают характерной чертой любой сказки. Поэтичность языку придает широкое использование метафор, аллегорий, сравнений, нарастаний, повторов, гипербол и т. п. Обилие

тропов делает ее язык выразительным, образным, ярким, а саму сказочную форму – столь притягательной как для читателей, так и для исследователей.

Композиционное построение, кристаллизация информации, психологические приемы, присущие сказке, нацелены именно на облегчение восприятия смысла истории, ее проблематики и нравственных уроков, что подтверждает правильность выбора данного жанра для начального этапа изучения ИЯ в рамках аспекта «Домашнее чтение».

Следующий аргумент в пользу нашего выбора состоит в том, что эти произведения принадлежат к массовым фоновым знаниям представителей итальянской культурно-языковой общности и являются ценным источником страноведческих и лингвострановедческих знаний. Общеизвестность сказки в среде носителей языка, ее облигаторность (по терминологии Е.М. Верещагина, Г.М. Костомарова) очевидны и не требуют доказательств. Страноведческую ценность представляет как отдельный текст, так и вся система метатекста: биография собирателя, региональное происхождение, тематика, имеющая всегда культурно-историческую окраску, среда, в которую погружено действие, т. е. те фоновые знания, которые неизменно составляют страноведческий потенциал любого произведения высокого художественного уровня.

Национально-культурный компонент присутствует и в топонимической лексике. Учащиеся знакомятся с основными географическими регионами Италии, своеобразием черт характера, присущих жителям той или иной провинции, их нравами и обычаями, особенностями флоры и фауны [11, р. 72].

Приведем в качестве примера историю, которая известна в России под названием «Любовь к трем апельсинам» венецианца К. Гоцци (1761). У поэта Д. Базиле жителя региона Кампаньи подобный сюжет называется «Любовь к трем лимонам», а в сборнике «Итальянские сказки» (*Fiabe italiane*) И. Кальвино находим версию из региона Абруццо – «Любовь к трем гранатам» [Ibid., р. 71]. Очевидно, что в качестве «запретного плода» выступает самый распространенный фрукт того или иного региона.

При чтении сказок важно рассказать учащимся о месте и времени развертывания событий, чтобы у них сложилось представление о культурно-национальной специфике отдельных регионов страны изучаемого языка, а

также о той исторической эпохе, на фоне которой развиваются события. Предлагаем снабдить тексты комментарием, чтобы восприятие историко-культурного фона произведения было достаточно глубоким.

Еще одним аргументом в пользу использования сказки в качестве ведущего литературного жанра предмета «Домашнее чтение» на начальном этапе является ее пластичность. Данная особенность проявляется в открытости сюжетной линии, что, в свою очередь, порождает множество вариантов и разветвлений фабулы истории, развития интриги.

Осуществляя переложение региональных историй на современный итальянский язык, автор труда «О сказке» (*Sulla fiaba*) И. Кальвино отмечает доминирующий на всей территории Италии сюжет – вариант греческого мифа об Амуре и Психее [11, р. 73]. Запретная любовь супругов или возлюбленных, разделенных некими обстоятельствами, присутствует в многочисленных интерпретациях. Отмечается разнообразие видов животных, в которых днем превращается прекрасный юноша: чудовище, король змей, птица и даже свинья. Одним словом, в каждом регионе – свой волшебный образ.

В методическом плане это свойство сказки крайне полезно при создании упражнений творческого характера, поскольку в работе с произведениями устного народного творчества всегда можно дополнить историю, сократить текст, описать встречу героя с противником, придумать дарителя или волшебный подарок, сочинить испытания, пересмотреть волшебный образ героя и т. п. Изменяя ход повествования, соединяя две сказки в одну, придумывая неожиданного помощника или счастливый финал, обучающиеся задействуют свое воображение и погружаются в мир фантазии и творчества.

Данную особенность следует использовать для упражнений с открытым финалом и на вторичную интерпретацию текста. Речь идет о творческих заданиях типа «На месте N, я бы...» (*Al posto di..., se io fossi al posto di...*), целью которых является связь оригинального текста с опытом учащегося, обогащение его новыми личностными смыслами. Для задания с открытым финалом подойдут тексты из циклов под условным названием «Мудрые советы царя Соломона» и «Варианты 1001 ночи», где встречаются мудрец и проситель. Из текста изымается совет мудреца. Именно его и надо придумать.

Это волшебное свойство сказки использует Дж. Родари в своей книге «Грамматика фантазии» с подзаголовком «Введение в искусство сочинять истории» [13]. На приемы придумывания сказок, изложенные итальянским писателем, ссылается А.Г. Асмолов в своих методических рекомендациях для создания условий «формирования смыслового чтения» [2, с. 123–126].

В заключение следует подчеркнуть, что выбор сказки как ведущего литературного жанра аспекта «Домашнее чтение» на начальном этапе вполне оправдан, поскольку учитываются возрастные психологические особенности учащихся младших курсов, затрагиваются жизненные проблемы и ставятся вопросы, которые характеризуются масштабом универсальности и потому всегда актуальны, сохраняются и передаются следующим поколениям накопленный обобщенный опыт, нравственные начала, формируются образцы поведения, осваиваются учащимися механизмы преодоления реальных кризисов, изучаются примеры решения проблем при наблюдении за вариантами поведения в сложных ситуациях. Использование фольклора неотделимо от страноведческого аспекта преподавания иностранных языков. Наряду с решением основных речевых и лингвистических задач домашнее чтение, построенное на сказочных историях, способствует осуществлению важной образовательной цели – введению учащихся в мир культуры страны изучаемого языка.

### Список литературы

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / под ред. И.Б. Ханиной. М., 1999.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. [и др.]. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2005.
4. Лобок А.М. Психология мифа: дис. в виде науч. докл. ... д-ра психол. наук. М., 1998.
5. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки [Электронный ресурс]. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/Propp\\_2/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Propp_2/index.php) (дата обращения: 18.08.2019).
6. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gumer.info/>

bibliotek\_Buks/Linguist/Propp/index.php (дата обращения: 18.08.2019).

7. Пропп В.Я. Русская сказка (собрание трудов В.Я. Проппа). М.: Лабиринт, 2000.

8. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1999.

9. Сборник нормативных документов. Иностранный язык / сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. 3-е изд., стер. М.: Дрофа, 2009.

10. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. М.: Филоматис, 2007.

11. Calvino I. Sulla fiaba. Milano: Mondadori, 2011.

12. Calvino I. Fiabe italiane, vol. I, II, III. Milano: Mondadori, 2012.

13. Rodari G., Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie. Torino: Einaudi, 2010.

\* \* \*

1. Artem'eva E.Yu. Osnovy psihologii sub#ektivnoj semantiki / pod red. I.B. Haninoy. M., 1999.

2. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A. [i dr.]. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstviya k mysli. Sistema zadaniy: posobie dlya uchitelya; pod red. A.G. Asmolova. M.: Prosveshchenie, 2010.

3. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. 2-e izd., ispr. M.: Akademiya, 2005.

4. Lobok A.M. Psihologiya mifa: dis. v vide nach. dokl. ... d-ra psihol. nauk. M., 1998.

5. Propp V.Ya. Istoricheskie korni volshebnoy skazki [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/Propp\\_2/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Propp_2/index.php) (data obrashcheniya: 18.08.2019).

6. Propp V.Ya. Morfologiya volshebnoy skazki [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/Propp/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Propp/index.php) (data obrashcheniya: 18.08.2019).

7. Propp V.Ya. Russkaya skazka (sobranie trudov V.Ya. Proppa). M.: Labirint, 2000.

8. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Saharova T.E. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole. M.: Prosveshchenie, 1999.

9. Sbornik normativnyh dokumentov. Inostrannyj yazyk / sost. E.D. Dneprov, A.G. Arkad'ev. 3-e izd., ster. M.: Drofa, 2009.

10. Shchukin A.N. Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika: ucheb. posobie dlya преподаvatelej i studentov. 3-e izd. M.: Filomatis, 2007.

### *Content of learning the aspect “Home reading” at the initial stage of studying Italian language in a linguistic university*

*The article deals with the peculiarities of the Italian fairy tale as the content of learning the aspect “Home reading” at the initial stage of studying the foreign language in higher educational institutions. There is indicated the correspondence of the issues of the stories to the age interests and students' psychological peculiarities. The author analyzes the structure and the stylistic devices that facilitate the text understanding and its moral. There are given the examples of the exercises and the practical suggestions of their application.*

**Key words:** *teaching of reading, fairy tale, initial stage, exercises, creative work.*

(Статья поступила в редакцию 19.09.2019)

**И.Р. АБКАДЫРОВА, И.И. ДАВТЯНЦ**  
(Ростов-на-Дону)

### **К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА (на примере программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной деятельности»)**

*Развитие туристической индустрии приводит к росту спроса на квалифицированные кадры, в том числе на гидов-переводчиков. Эффективную подготовку таких специалистов могут обеспечить междисциплинарные программы ДПО, в частности программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации. Испанский язык» Испано-Российского центра ЮФУ. Она базируется на методике Galaxia Espiral. Преподавание ведется с опорой на знания в области других иностранных языков.*

**Ключевые слова:** *гид-переводчик, сфера туризма, дополнительное профессиональное образование, испанский язык, Galaxia Espiral, кросс-культурная коммуникативная компетентность.*

Во многих странах мира туристический бизнес является одним из приоритетных направлений экономики. Более того, некоторые развивающиеся страны находятся на так на-

зываемой туристической игле, поскольку туризм – это основа их существования. Любопытно, что Всемирная туристская организация указывает на то, что на сферу туризма приходится каждое 11-е рабочее место в общей мировой занятости [14]. В этой связи важно отметить определенную конкуренцию, которая возникает между странами в борьбе за потенциальных клиентов. Одним из решающих факторов в данном случае оказывается уровень качества предоставляемых услуг: современные туристы предъявляют все более и более высокие требования к уровню работы обслуживающего персонала и туристической поездке в целом: комфортная перевозка-трансфер, высокий уровень гида-экскурсовода, интересная и познавательная экскурсия, размещение в благоустроенной гостинице, достойное питание, наличие культурно-развлекательных мероприятий и т. п. Таким образом, развитие туристического рынка закономерно приводит как к росту спроса на гидов и переводчиков с более высоким профессиональным уровнем, так и на качественные специализированные переводы.

Доля сектора услуг выросла и в России, что связано с процессом реформирования ее экономики. Чемпионат мира по футболу, который прошел летом 2018 г. в 11 городах нашей страны, вызвал увеличение притока иностранных туристов, причем не только в Москву и Санкт-Петербург, но и в другие города России, в том числе и в Ростов-на-Дону. Соответственно, возрос и спрос на качественный сервис в данной сфере.

Для обучения работе в сфере туризма традиционно существует многоуровневая образовательная система. К работе в области перевода также готовят на различных уровнях в зависимости от потребностей и возможностей будущего переводчика: разработаны краткосрочные курсы, программы среднего профессионального образования и высшего образования. Однако при всей эффективности современных образовательных программ по переводу их целью является широкий профиль, тогда как непосредственно при работе в сфере туризма, как правило, требуются более узкие, зачастую междисциплинарные, знания. Наравне с конкретной лексикой и определенными грамматическими конструкциями необходимо владеть моделями поведения в тех или иных профессиональных ситуациях, будь то перевод экскурсий, сопровождение бизнес-туризма или перевод на переговорах, бизнес-встречах, форумах, презентациях.

В свете вышеизложенного особенно эффективными представляются программы дополнительного образования, которые способны совместить обучение навыкам работы в туристической сфере (например, ведению экскурсоводческой деятельности, составлению маршрутов экскурсий и др.) и навыкам перевода. Как справедливо отмечает С.В. Дусенко, реализация программ дополнительного образования направлена на «самоактуализацию личности специалиста, а также успешную адаптацию педагогов и управленческих кадров к социальной динамике и изменениям в сфере образования» [6].

Целью предлагаемого исследования является анализ структуры и эффективности дополнительного образовательной программы профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации. Испанский язык», развивающей необходимые, на наш взгляд, компетенции для эффективной работы переводчиков в сфере туризма. Данная программа была открыта на базе Испано-Российского центра языка и культуры НОЦ «Международный центр образования и ибероамериканских исследований» Южного федерального университета [7] в 2009 г. и с тех пор постоянно обновлялась и модернизировалась для эффективного выполнения поставленных задач.

Следует отметить, что вопросы обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации не раз попадали в фокус внимания исследователей. Так, данной проблематикой занимались такие ученые, как Ц.Д. Бидагаева (интерференция в специальном переводе) [2], Н.Н. Гавриленко (модульная система обучения пониманию иноязычного текста переводчиком) [3], Г.Р. Ганиева, А.А. Васильева (обучение переводу студентов технических специальностей) [4], С.В. Лебедева (опыт реализации программы ДПО по переводу Курского государственного университета) [8] и др. Однако между исследователями нет единства относительно максимально эффективной модели обучения переводу в профессиональной коммуникации. Следует также отметить, что ученые выделяют разный набор компетенций, которым должен обладать переводчик. В частности, А. Уртадо выделяет в рамках переводческой компетенции коммуникативную, экстралингвистическую профессиональную субкомпетенции, субкомпетенцию передачи, а также стратегическую (знание о процедуре проведения мероприятия, в рамках ко-



того осуществляется перевод) и психофизиологическую (использование психомоторики, когнитивные способности, поведение) субкомпетенции [12]. Д.А. Маркес отмечает также важность ориентации на качественный перевод, внимательность к нюансам, концентрацию, поиск информации, четкое планирование и др. [13].

Что касается реализации непосредственно анализируемой программы, то ее учебный план предполагает, что слушатели вырабатывают практические навыки перевода в сочетании с изучением теории перевода и теории языка, а также более подробно знакомятся с межкультурными аспектами переводческой деятельности. Набор слушателей на программу осуществляется два раза в год. В среднем в год обучение проходят 90–100 человек. Анализ контингента данной дополнительной программы показывает, что среди слушателей выделяются три категории:

1) работающие лица, изучающие испанский язык и перевод, чтобы использовать эти навыки в работе;

2) студенты нефилологических специальностей (как правило, это обучающиеся факультетов архитектуры, географии, экономики и др.);

3) студенты-филологи и лингвисты.

В связи с этим программа функционирует в двух модификациях:

– для слушателей, не изучавших испанский язык, программа включает начальный практический модуль (102 академических часа), три переводческих модуля и модуль теоретических дисциплин (226 ч.); в переводческий модуль входит курс профессионально-ориентированного перевода (68 ч.) и практический курс испанского языка (34 ч.);

– для слушателей, владеющих испанским языком на уровне А2 и выше, программа включает три переводческих модуля (по 102 академических часа каждый) и модуль теоретических дисциплин, таких как лингвострановедение, романистика, теоретическая грамматика и др. (226 ч.).

В рамках занятий на переводческих модулях происходит отработка клише и выражений, а также специализированной лексики из области географии, истории, религии и архитектуры, которые, как правило, встречаются при проведении обзорных экскурсий, экскурсий про храмовые памятники архитектуры и экскурсий по ремесленным мастерским. Слушатели учатся передавать на испанский язык

безэквивалентную лексику и расширяют свой запас лингвострановедческой информации. Работа с письменным текстом на начальном этапе развивает у обучающихся умения предпереводческого анализа.

В ходе обучения используются информационные технологии, которые, по мнению ряда ученых, способствуют интенсификации самостоятельной деятельности, индивидуализации обучения, повышению познавательной активности и мотивации обучения [5]. При этом применяются и доступные практически всем неспециализированные приложения (например, Whatsapp, VK). Такой подход позволяет студенту подойти к отработке фонетических навыков с разных сторон и сделать ее достаточно эффективной [1].

Приведем примеры заданий, которые используются для отработки навыков последовательного перевода и закрепления пройденной лексики.

1. После подготовленного чтения и перевода текста с испанского языка на русский одному из обучающихся предлагается по абзацам пересказать содержание текста, а остальным членам группы – перевести его. Данный вид деятельности направлен, с одной стороны, на развитие памяти обучающихся и умения пользоваться литературным русским языком, а с другой – на тренировку навыков перевода и отработку вокабуляра.

2. Обучающиеся готовят презентации на пройденную тему (например, «Технология росписи золотой хохломы»), причем на их слайдах могут быть представлены только фотографии и рисунки (без текста). Презентации увеличивают наглядность и повышают информационную плотность материала, упрощая его восприятие, особенно в случае освоения узкоспециализированных тем. Обучающиеся готовят комментарии к каждому слайду на русском и испанском языках. На первом переводческом модуле один слушатель выступает со своей презентацией, остальные его переводят. Комментарий выступающего составляет три-четыре предложения. На последующих этапах обучающему предлагается комментировать слайды презентаций на известную ему тематику, подготовленные другими слушателями. Комментарий составляет пять-шесть предложений. При этом его также переводят остальные члены группы. Данное упражнение направлено на автоматизацию применения различных переводческих трансформаций. Кроме того, обучающиеся учатся определять ключе-

вые слова и воспринимать текст как целостное смысловое единство.

После прохождении всех практических модулей и модуля теоретических дисциплин программы, а также государственной аттестации (написание переводческого проекта и сдача экзамена) слушателям выдается диплом о профессиональной переподготовке образца Южного федерального университета, который дает право на ведение переводческой деятельности в сфере туризма.

Для эффективной реализации программы разработаны авторские комплекты учебной литературы, а сам процесс обучения ведется по авторской методике *Galaxia Espiral*, которая характеризуется коммуникативной направленностью и «основывается, прежде всего, на комплексном подходе, при котором все аспекты языка изучаются во взаимосвязи» [9, с. 546]. Среди основных этапов данной методики можно выделить многократное предъявление грамматического или лексического явления с постепенным углублением материала [Там же, с. 548].

К одному из принципов, которые позволяют обучать специализированным навыкам перевода за достаточное короткое промежуток времени, относится опора на предыдущий опыт изучения иностранного языка. Как правило, слушатели программы уже владеют в той или иной степени английским или другим индоевропейским языком. За счет апелляции к этим знаниям и проведения параллелей между языками становится возможным ускорить процесс обучения грамматики и освоения вокабуляра. Помимо этого программа предусматривает расширение запаса знаний обучающихся в области региональных ресурсов Ростовской области (природно-климатических особенностей, флоры и фауны, транспортной системы, туристской инфраструктуры, историко-культурного наследия и др.).

Программа учитывает, что работа с иностранными туристами отличается от ведения экскурсий для российских туристов, поскольку носители других лингвокультур зачастую не обладают нужными фоновыми знаниями в области истории и культуры России или незнакомы с местными реалиями. Соответственно, программа развивает кросс-культурную компетенцию обучающихся, которая «представляет собой функциональные умения понимать взгляды и мнения представителей другой культуры, корректировать свое поведение, преодолевать конфликты в процессе комму-

никации, признавать право на существование различных ценностей, норм поведения максимально» [11].

Важным моментом обучения является возможность прохождения переводческой практики, что, несомненно, способствует формированию профессиональных качеств и психологических характеристик, необходимых для деятельности переводчика. Слушатели программы имеют возможность пройти переводческую практику в рамках договора между Испано-Российским центром языка и культуры ЮФУ и туристическими компаниями «Ларт» (г. Нижний Новгород) и «Маяк Тур» (г. Москва). В ходе этой практики обучающиеся проводят для иностранных туристов интерактивные семинары о русском искусстве и ремеслах, традиционном национальном костюме, полудрагоценных камнях и др.

Анализ показал, что эффективность программы доказывается рядом фактов. Так, в 2018 г. выпускники и слушатели программы:

- провели более 25 экскурсий на испанском языке по Ростову-на-Дону и Ростовской области в рамках договора между ИРЦ ЮФУ и туристической компанией «Рейна тур» (г. Ростов-на-Дону);
- сопровождали футбольных болельщиков в рамках договора между ИРЦ ЮФУ и туристической компанией «Ла тур» (г. Краснодар);
- прошли конкурсный отбор в ЮФУ для работы на поездках Free Ride, которые перевозили футбольных болельщиков;
- сдают международный экзамен на знание испанского языка D.E.L.E., что свидетельствует об эффективном механизме развития языковой компетенции программы.

Следует также отметить, что ряд выпускников программы устроились на работу в сфере туризма, причем не только в России, но и в Испании. Кроме того, в результате повышения личностной мотивации у молодых специалистов несколько выпускников программы захотели продолжить обучение переводу и поступить в магистратуру ЮФУ «Теория перевода и межкультурная коммуникация».

Таким образом, анализ реализации программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» с опорой на технологию *Galaxia Espiral* показывает эффективность применения программ такого типа для развития навыков профессионального перевода, а также для формирования вторичной языковой личности у слушателей.

**Список литературы**

1. Абкадырова И.Р. К вопросу о применении мобильного приложения WHATSAPP при обучении фонетики испанского языка // Российско-испанский диалог: к 40-летию восстановления дипломатических отношений: тез. Междунар. науч. конф. испанистов. М.: МГЛУ, 2017. С. 3–4.
2. Бидагаева Ц.Д. Перевод в сфере профессиональной коммуникации: преодоление интерференции [Электронный ресурс] // Вестник Бурят. гос. ун-та. Язык, литература, культура. 2012. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevod-v-sfere-professionalnoy-kommunikatsii-preodolenie-interferentsii> (дата обращения: 04.05.2019).
3. Гавриленко Н.Н. Понять, чтобы перевести: перевод в сфере профессиональной коммуникации. М., 2010. Кн. 2.
4. Ганиева Г.Р., Васильева А.А. К вопросу подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в техническом вузе [Электронный ресурс] // Вестн. Казан. технол. ун-та. 2013. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-podgotovki-perevodchikov-v-sfere-professionalnoy-kommunikatsii-v-tehnicheskom-vuze> (дата обращения: 04.05.2019).
5. Гузова А.В. Использование информационных технологий при обучении иностранному языку в современной системе образования // Актуальные проблемы современной науки и образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. С. 189–192.
6. Дусенко С.В. О современных практико-ориентированных подходах в организации переподготовки и повышении квалификации кадров в профильном туристском вузе [Электронный ресурс] // Туризм: право и экономика. 2013. № 1. URL: <http://center-bereg.ru/f272.html> (дата обращения: 04.05.2019).
7. Испано-Российский центр языка и культуры ЮФУ [Электронный ресурс]. URL: <http://esp-centr.sfedu.ru/ru/28-education-ru/111-dopolnitelnoe-obrazovanie> (дата обращения: 29.05.2019).
8. Лебедева С.В. Переводчик в сфере профессиональной коммуникации: характеристики подготовки [Электронный ресурс] // Ученые записки: электрон. науч. журн. Курск. гос. ун-та. 2006. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevodchik-v-sfere-professionalnoy-kommunikatsii-harakteristiki-podgotovki> (дата обращения: 04.05.2019).
9. Семикова М.Э., Карповская Н.В., Корман Е.А. К вопросу о методологических принципах обучения испанскому языку как иностранному // Актуальные проблемы филологии в испано-российском научном пространстве. Кадис: Universidad de Cadiz, 2014. С. 545–552.
10. Слободяник Л.С. Компетентностный подход в подготовке гидов-переводчиков [Электронный ресурс] // Человек в мире культуры. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnost>

nyu-podhod-v-podgotovke-gidov-perevodchikov (дата обращения: 29.04.2019).

11. Циборева И.Н. Роль зарубежной стажировки в процессе кросскультурной подготовки студентов туристского вуза [Электронный ресурс] // Вестн. РМАТ. 2012. № 1(4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-zarubezhnoy-stazhirovki-v-protse-krosskulturnoy-podgotovki-studentov-turistskogo-vuza> (дата обращения: 20.10.2018).

12. Hurtado A. La competencia traductora y su adquisición // Revista de traducción № 6. Barcelona: PACTE, 2001. P. 39–45.

13. Márquez, D.A. Las once competencias del traductor: el perfil ideal en servicios de traducción // Comunicación, Cultura Y Política. 2013. № 4. P. 53–68. DOI: <https://doi.org/10.21158/21451494.n4.2011.659>.

14. United Nations World Tourism Organization [Electronic resource]. URL: (дата обращения: 07.05.2019).

\* \* \*

1. Abkadyrova I.R. K voprosu o primeneni mobil'nogo prilozheniya WHATSAPP pri obuchenii fonetiki ispanskogo yazyka // Rossijsko-ispanskiy dialog: k 40-letiyu vosstanovleniya diplomaticheskikh otnošenij: tez. Mezhdunar. nauch. konf. ispanistov. M.: MGLU, 2017. S. 3–4.

2. Bidagaeva C.D. Perevod v sfere professional'noj kommunikacii: preodolenie interferentsii [Elektronnyj resurs] // Vestnik Buryat. gos. un-ta. Yazyk, literatura, kul'tura. 2012. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevod-v-sfere-professionalnoy-kommunikatsii-preodolenie-interferentsii> (дата обращения: 04.05.2019).

3. Gavrilenko N.N. Ponyat', chtoby perevesti: perevod v sfere professional'noj kommunikacii. M., 2010. Kn. 2.

4. Ganieva G.R., Vasil'eva A.A. K voprosu podgotovki perevodchikov v sfere professional'noj kommunikacii v tehnicheskom vuze [Elektronnyj resurs] // Vestn. Kazan. tekhnol. un-ta. 2013. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-podgotovki-perevodchikov-v-sfere-professionalnoy-kommunikatsii-v-tehnicheskom-vuze> (дата обращения: 04.05.2019).

5. Guzova A.V. Ispol'zovanie informacionnykh tekhnologii pri obuchenii inostrannomu yazyku v sovremennoj sisteme obrazovaniya // Aktual'nye problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. Ufa: RIC BashGu, 2010. С. 189–192.

6. Dusenko S.V. O sovremennykh praktiko-orientirovannykh podhodah v organizacii perepodgotovki i povyshenii kvalifikacii kadrov v profil'nom turistskom vuze // Turizm: pravo i ekonomika. 2013. № 1. URL: <http://center-bereg.ru/f272.html> (дата обращения: 04.05.2019).

7. Hispano-Rossijskij centr yazyka i kul'tury YUFU [Elektronnyj resurs]. URL: <http://esp-centr.sfedu.ru/>

ru/28-education-ru/111-dopolnitelnoe-obrazovanie (data obrashcheniya: 29.05.2019).

8. Lebedeva S.V. Perevodchik v sfere professional'noj kommunikacii: karakteristiki podgotovki [Elektronnyj resurs] // Uchenye zapiski: elektron. nach. zhurn. Kursk. gos. un-ta. 2006. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevodchik-v-sfere-professionalnoy-kommunikatsii-harakteristiki-podgotovki> (data obrashcheniya: 04.05.2019).

9. Semikova M.E., Karpovskaya N.V., Korman E.A. K voprosu o metodologicheskikh principah obucheniya ispanskomu yazyku kak inostrannomu // Aktual'nye problemy filologii v ispano-rossijskom nauchnom prostranstve. Kadis: Universidad de Cadiz, 2014. S. 545–552.

10. Slobodyanik L.S. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke gidov-perevodchikov [Elektronnyj resurs] // Chelovek v mire kul'tury. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyj-podhod-v-podgotovke-gidov-perevodchikov> (data obrashcheniya: 29.04.2019).

11. Ciboreva I.N. Rol' zarubezhnoj stazhirovkii v processe krosskul'turnoj podgotovki studentov turistskogo vuza [Elektronnyj resurs] // Vestn. RMAU. 2012. № 1(4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-zarubezhnoj-stazhirovkii-v-protssesse-krosskulturnoy-podgotovki-studentov-turistskogo-vuza> (data obrashcheniya: 20.10.2018).

*Considering the issue of the interpreters' training in the sphere of tourism (based on the programs of the additional education "Interpreter in the sphere of professional activities")*

*The development of tourism industry leads to the demand growth for the skilled staff including the interpreter tour guides. The effective specialists' training can be provided by the interdisciplinary programs of the additional professional education, including the program "Interpreter in the sphere of professional communication. Spanish language" of the Spanish-Russian Center of Southern Federal University based on the methodology of Galaxia Espiral. The teaching is supported by the knowledge in the sphere of other foreign languages.*

Key words: *interpreter tour guide, sphere of tourism, additional professional education, Spanish language, Galaxia Espiral, cross-cultural communicative competence.*

(Статья поступила в редакцию 23.07.2019)

**О.Б. СМЕРНОВА, М.А. ПРИХОДЬКО**  
(Омск)

**О ПОСТРОЕНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ НА ОСНОВЕ ВНУТРИПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ**

*Рассматривается проблема реализации внутрипредметных связей на примере такой фундаментальной дисциплины, как математика. В аспекте указанной проблемы в процессе обучения математике авторами используются ситуационные задачи, отражающие внутрипредметные связи. На примере задач на распознавание описывается один из подходов к информационному наполнению элементов ситуационных задач на основе внутрипредметных связей.*

Ключевые слова: *внутрипредметные связи, ситуационная задача, информационное наполнение ситуационной задачи, ситуационная задача на распознавание, обучение математике.*

Обновление целей и задач современного высшего образования на базе федерального государственного образовательного стандарта требует такой организации процесса обучения, которая обеспечивает изучение тем, разделов, модулей учебных дисциплин во взаимосвязи как межпредметной, так и внутрипредметной, а также предусматривает усиление их прикладной направленности.

Однако разрозненность знаний по различным разделам такой дисциплины, как математика, остается одной из проблем обучения в высшей школе. Подчас, изучая объект и его свойства в рамках одного раздела (например, «Векторная алгебра»), обучающиеся не распознают этот же объект при изучении другого раздела (например, «Аналитическая геометрия»). Формирование целостных представлений об объекте и его свойствах возможно посредством выявления внутрипредметных связей дисциплины.

Исследованием в области теории и практики реализации внутрипредметных связей (в том числе и в обучении математике) занимались А.А. Аксенов, В.А. Далингер, С.А. Зинин, Н.И. Коршунова, Р.Ю. Костюченко, П.И. Третьяков и др.

Обобщая результаты исследований, можно выделить общий подход к определению внутрипредметных связей, которые, являясь связями, существующими в науке и отраженными в учебной дисциплине, устанавливаются в процессе ее изучения посредством соответствующих методик, методов и средств обучения. В настоящей статье на основе внутрипредметных связей строится информационная структура ситуационных задач.

Под ситуационной задачей в психолого-педагогической литературе понимают вид учебного задания, который отличается практико-ориентированным характером и содержит проблемный вопрос [1]. Ситуационные задачи как вид учебного задания позволяют на основе уже имеющихся знаний по предмету и личного опыта осуществлять их перенос на решение не только математических, но и профессиональных задач, что требует распознавания математических объектов из различных разделов дисциплины и систематизации отношений между ними для моделирования ситуации.

Конструирование и применение ситуационных задач по математике, физике, химии, биологии описано в рамках школьного обучения (О.В. Акулова, О.Е. Лебедева, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.В. Хуторской и др.). В этой связи актуальность данного исследования обусловлена недостаточной разработкой ситуационных задач и их применением в высшем образовании. Авторами статьи разрабатываются модели ситуационных задач по разделам и модулям дисциплин «Математика», «Высшая математика» [4; 5].

Одна из особенностей ситуационной задачи по математике заключается в том, что для ее решения необходим некоторый объем предметных знаний по различным разделам. В этой связи можно утверждать, что ситуационная задача позволяет осуществить перенос знаний, полученных в процессе изучения математических объектов одного раздела (модуля) математики, в другие разделы [2].

Ориентируясь на трактовку Ю.Н. Кулютина, Л.М. Фридмана и др., в зависимости от характера требований мы различаем ситуационные задачи на распознавание, моделирование, доказательство, исследование и преобразование [4]. В рамках настоящей статьи рассмотрим информационную структуру ситуационных задач, отражающую внутрипредметные связи при обучении математике, на примере ситуационных задач на распознавание.

Одним из вариантов ситуационной задачи на распознавание являются задачи, в ходе решения которых устанавливается изоморфизм структур одного раздела или темы дисциплины с аналогичными структурами другого раздела. Так, введение понятия частной производной при изучении раздела «Дифференцирование функции нескольких переменных» предусматривает владение понятием производной функции одной переменной, знание ее свойств, правил и формул дифференцирования и т. д. Указанное отношение структур будем использовать для конструирования ситуационной задачи, описанной в статье.

Содержательными элементами любой ситуационной задачи, в том числе задачи на распознавание, являются название задания, личностно значимый познавательный вопрос, информация по вопросу задачи и требования задачи [1].

Ориентируясь на указанную структуру ситуационной задачи, опишем информационное наполнение каждого из ее элементов.

1. *Название задачи.* Оно может быть сформулировано:

- в виде цитат (например: «Главное в этом мире не то, где мы стоим, а то, в каком направлении движемся» (Оливер Уэнделл Холмс); «Если не хочешь топтаться на месте, надо искать новые пути» (Бернар Вербер));
- на основе исторических трактатов, связанных с соответствующим математическим объектом (например: «Метод флюксий и бесконечных рядов» – название позаимствовано из одноименной работы (написана в 1670–1671 гг., издана в 1736 г.) И. Ньютона, в которой описана связь между двумя объектами математического анализа, называемых флюэнтной и флюксией);
- в форме пословиц, поговорок, крылатых высказываний (например: «Где путь прямой, там не ездят по кривой», «Поспешай, да не торопись»).

2. *Познавательный вопрос.* Данный содержательный элемент необходимо сформулировать таким образом, чтобы он отражал описание процессов функциями одной и нескольких переменных или выявлял связь между операторами этих функций. Предлагаем несколько вариантов формулировки познавательного вопроса ситуационной задачи.

- Пусть функция  $D = 2t^2 + 5t + 19$  выражает количество произведенной продукции за время  $t$ , тогда производительность труда находят дифференцированием функции  $P$ . Поток пассажиров выражается функцией  $Z = \frac{x^2}{y}$ , где  $x$  – число

пассажиры,  $y$  – расстояние между городами. Как будет меняться поток пассажиров при постоянном расстоянии между городами? Какое математическое понятие поможет установить эту зависимость?

• При описании процессов различной природы (физических, экономических и пр.) изменение одной переменной величины вызывает изменение другой величины. Например, функция  $D = 2t^2 + 5t + 19$  выражает количество произведенной продукции за время  $t$ . Но чем сложнее процесс, тем больше переменных величин он связывает, следовательно, изменение одной переменной величины может быть продиктовано изменением двух, трех и более величин.

Например, площадь прямоугольного треугольника с катетами  $a$ ,  $b$ :  $S = \frac{1}{2}ab$  – функция двух независимых переменных; потенциальная энергия взаимодействующих зарядов:  $E = k \frac{q_1 q_2}{r}$  – функция трех независимых переменных.

Могут ли понятия математического анализа, определенные для функции одной переменной, быть перенесены на случай нескольких переменных? Какие это понятия?

- Даны две группы объектов.

Группа 1:

а)  $\dot{a} = 2t^2 + 5t + 19$ ;

б) зависимость силы тяжести  $F$  от массы тела  $m$ ;

в) математическое понятие, отраженное в поговорках «Тише едешь – дальше будешь», «Чем дальше в лес, тем больше дров».

Группа 2:

г)  $y = x_1^2 - 6x_2 + 8x_3$ ;

д) зависимость силы притяжения тел  $F$  от их масс  $m_1$ ,  $m_2$  и расстояния между телами  $r$ ;

е) математическое понятие, отраженное в поговорке «Щи да каша – пища наша».

Какое математическое понятие объединяет предложенные объекты группы 1? Что объединяет объекты групп 1 и 2? Какие различия между объектами этих групп?

3. *Информация по вопросу задачи.* Информация по вопросу должна содержать как теоретический материал раздела «Функции нескольких независимых переменных», так и примеры процессов из различных областей знаний, в том числе и профессиональных, связанных со скоростью изменения функции одной переменной и скоростью изменения функции нескольких переменных в различных направлениях, исследование на экстремумы функции одной и двух переменных, метод наименьших квадратов и т. д.

4. *Требования ситуационной задачи.* Задания для работы с информацией по вопросу задания должны быть направлены на выявление основных свойств функции нескольких переменных и ее частных производных, а также понятий, свойств, связанных с ней и описанных в содержательной части задачи. Основной целью заданий является установление соответствия между основными свойствами и операциями дифференцирования функции одной переменной и функции нескольких переменных. Например, на основе выделенных Л.С. Илюшиным учебных целей, которые раскрываются через систему действий обучающихся [3], могут быть предложены следующие задания.

1. Ознакомление (актуализация информации, выбор объекта изучения и выявление фактов, понятий, принципов, закономерностей, связанных с ним).

Составьте список понятий, относящихся к дифференциальному исчислению функции одной переменной (этимология терминов и их семантический анализ).

2. Понимание (постановка вопросов, которые направлены на выявление изоморфизмов, характеризующих отношения изучаемых объектов).

Перечислите аналогичные понятия, относящиеся к дифференциальному исчислению функции нескольких переменных. Выделите общую основу, по которой проведены аналогии.

3. Применение (формулировка понятия и свойств изучаемого объекта в контексте задачи, использование знаний из различных областей для ее решения).

Приведите примеры упоминания и практического применения следующих объектов, относящихся к дифференциальному исчислению функции нескольких переменных (например: дифференциал, экстремум, градиент и пр.) в других дисциплинах.

4. Анализ (выявление отличий между фактами и предположениями, формулировка гипотезы на этой основе).

Выявите общие принципы, лежащие в основе дифференциального исчисления функции одной независимой переменной. Раскройте особенности их реализации для функций нескольких переменных.

5. Синтез (обоснование и представление выбранного способа изложения на основе проведенного исследования).

Разработайте план (составьте схему, алгоритм, таблицу), который позволяет изложить материал раздела «Дифференцирование функции нескольких переменных», опираясь на содержание раздела «Дифференцирование функции одной переменной».

6. Оценка (поиск оптимальных путей познания нового на основе изученного ранее).

Сравните последовательность и логику изложения материала по составленному плану (схеме, алгоритму, таблице) с кратким содержанием раздела, предложенным преподавателем (представленным в учебной литературе, предложенным другими обучающимися).

При формулировании требований ситуационной задачи также были учтены такие положения, как опора на личностный опыт, интересы обучающихся, возможность выбора формы организации работы, возможность выбора способа ее выполнения.

Новизна проведенного исследования состоит в том, что:

- предложен один из подходов к информационному наполнению элементов ситуационной задачи на основе внутрипредметных связей;
- описаны содержательные элементы ситуационных задач, отражающих внутрипредметные связи, на примере задачи на распознавание.

Сравнительный анализ опросов, проведенных в процессе изучения раздела «Дифференцирование функции нескольких переменных» с включением в его содержание ситуационных задач, показал динамику изменения мнения обучающихся первого курса о наличии и взаимообусловленности внутрипредметных связей:

- 1) двух разделов математики (с указанием разделов) – с 34 до 59%;
- 2) трех разделов математики – с 14 до 24%;
- 3) более чем трех разделов математики – с 2 до 17%.

Сравнительный анализ успеваемости и качества знаний по разделу «Дифференцирование функции нескольких переменных» на основе результатов проведенной проверочной работы показал, что включение в содержание обучения ситуационных задач позволило повысить результативность обучения на 14% по сравнению с результатами, полученными при традиционной форме обучения. Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о

повышении эффективности обучения с включением ситуационных задач.

Исследования проводились в течение 2017/18 уч. г., 2018/19 уч. г. на базе Омского университета путей сообщения (специальность «Системы обеспечения движения поездов») и Омского государственного аграрного университета имени П.А. Столыпина (направление подготовки «Геодезия и дистанционное зондирование»). В исследовании приняли участие 73 студента первого курса.

Таким образом, теоретический анализ и эмпирический опыт авторов по применению ситуационных задач в обучении математике позволяет утверждать: обучение посредством включения ситуационных задач с информационной структурой, построенной на основе внутрипредметных связей, обеспечивает формирование целостного представления о математике посредством внутрипредметных связей ее разделов, что способствует повышению эффективности обучения математике в вузе.

Перенос знаний на уровне языка, теории, прикладной части одного раздела дисциплины на другие разделы обеспечит всестороннее изучение объектов, прикладная направленность которых реализуется в профессиональной деятельности, что позволит сформировать единую естественно-научную картину.

### Список литературы

1. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся: учеб.-метод. пособие для педагогов школ. СПб.: КАРО, 2008.
2. Далингер В.А. Методика реализации внутрипредметных связей при обучении математике: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991.
3. Илюшин Л.С. Приемы развития познавательной самостоятельности учащихся // Уроки Лихачева: метод. рекомендации для учителей средних школ / Ком. по образованию, Междунар. благотвор. фонд им. Д.С. Лихачева, С.-Петербург. акад. постдиплом. пед. образования; сост. О.Е. Лебедев. СПб.: Бизнес-пресса, 2006. С. 99–109.
4. Приходько М.А., Смирнова О.Б. Ситуационные задачи как средство интеграции фундаментальных и специальных знаний [Электронный ресурс] // Мир науки. 2018. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN318.pdf> (дата обращения: 25.08.2019).
5. Приходько М.А., Смирнова О.Б. О применении ситуационных задач в развитии логической культуры обучающихся // Актуальные вопросы математического образования: состояние, про-

блемы и перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф., 26 февр. – 3 марта 2018 г. / отв. ред. Н.В. Суханова. Сургут: РИО СурГПУ, 2018. С. 128–135.

\* \* \*

1. Akulova O.V., Pisareva S.A., Piskunova E.V. Konstruirovaniye situacionnyh zadach dlya ocenki kompetentnosti uchashchihsya: ucheb.-metod. posobie dlya pedagogov shkol. SPb.: KARO, 2008.

2. Dalinger V.A. Metodika realizacii vnutripredmetnyh svyazey pri obuchenii matematike: kn. dlya uchitelya. M.: Prosveshchenie, 1991.

3. Ilyushin L.S. Priemy razvitiya poznavatel'noj samostoyatel'nosti uchashchihsya // Uroki Lihacheva: metod. rekomendacii dlya uchitelej srednih shkol / Kom. po obrazovaniyu, Mezhdunar. blagotvor. fond im. D.S. Lihacheva, S.-Peterb. akad. postdiplom. ped. obrazovaniya; sost. O.E. Lebedev. SPb.: Biznes-prensa, 2006. S. 99–109.

4. Prihod'ko M.A., Smirnova O.B. Situacionnye zadachi kak sredstvo integracii fundamental'nyh i special'nyh znaniy [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. 2018. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/31-PD MN318.pdf> (data obrashcheniya: 25.08.2019).

5. Prihod'ko M.A., Smirnova O.B. O primenenii situacionnyh zadach v razviii logicheskoy kul'tury obuchayushchihsya // Aktual'nye voprosy matematicheskogo obrazovaniya: sostoyanie, problemy i perspektivy razvitiya: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf., 26 fevr. – 3 marta 2018 g. / отв. ред. N.V. Suhanova. Surgut: RIO SurGPU, 2018. S. 128–135.

### *Use of situational tasks for revealing the intradisciplinarity while teaching mathematics*

*The article deals with the issue of the intradisciplinarity's implementation based on such a fundamental discipline as mathematics. The authors use the situational tasks reflecting the intradisciplinarity in the aspect of the issue while teaching mathematics. There is described one of the approaches to the information content of the elements of the situational tasks based on the intradisciplinarity at the example of the tasks aimed at identification.*

Key words: *intradisciplinarity, situational tasks, information content of situational tasks, situational tasks aimed at identification, teaching mathematics.*

(Статья поступила в редакцию 02.09.2019)

**Е.С. КУРЫШЕВА**  
(Волгоград)

### **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

*Раскрываются цель и задачи инклюзивного образования в России с учетом специфики его развития в данный период. Обосновывается задача включения лиц с альтернативным развитием в социум, их адаптации, социализации и развития, из чего вытекает актуальность поиска в рамках инклюзивного образования новых форм обучения и воспитания детей и подростков с альтернативным развитием.*

Ключевые слова: *альтернативный ребенок, обучение школьников с альтернативным развитием, дети с ОВЗ, инклюзия, цели и задачи инклюзивного образования.*

Перед современным российским обществом стоит задача включения лиц с альтернативным развитием в социум, их адаптации, социализации и развития. Актуальна проблема поиска новых форм обучения и воспитания детей и подростков с альтернативным развитием, в том числе и в рамках инклюзивного образования.

Идеи инклюзивного образования в России появились достаточно давно. Еще в 1930-х гг. Л.С. Выготский одним из первых обосновал необходимость инклюзивного обучения для эффективной практики социальной компенсации имеющегося у ребенка физического дефекта. Несмотря на это, применение идеи инклюзивного образования на практике значительно отстает.

Российское общество стоит на пути развития инклюзивного обучения как неотъемлемой части образования. Процент детской инвалидности растет. Так, по данным сайта [invalidu.com](http://invalidu.com), в 2017 г. количество детей-инвалидов в России составляло примерно 625 тыс., а к 2019 г. это количество возросло на 26 тыс. Соответственно, все больше детей и подростков с альтернативным развитием помимо медицинских услуг также нуждаются и в качественных образовательных услугах.

В 1990-х гг. в России происходила апробация полной, временной и частичной интеграции таких детей в образовательный социум. Выявлены категории детей с инвалидно-



стью и ОВЗ, которые могут обучаться в общеобразовательных учреждениях (категории детей, развитие которых приближено к возрастным нормам). Различные аспекты данного вопроса отражены в ряде исследований отечественных авторов: раскрыта сущность образовательной интеграции (О.И. Кукушкина), проблемы интегрированного обучения исследовались Т.В. Фуряевой, Е.В. Ливановой, Ф.Л. Ратнер, Н.М. Назаровой, Л.М. Шипицыной, Н.Д. Шматко, А.Ю. Юсуповой; вопросы социальной реабилитации детей рассматривали Г.В. Ляпидиевская, Л.И. Акатов, Л.Г. Гуслякова; исторические аспекты обучения детей с ограниченными возможностями здоровья отражены в исследованиях Л.В. Блинова, И.А. Макаровой, Н.Н. Малофеева; теоретические основы инклюзивного обучения рассматривали Е.Р. Ярская-Смирнова, С.В. Алексина, Е.Н. Кутепова, Д.В. Зайцев, Н.Н. Малофеев, И.Ф. Дементьева; подготовка педагогов в условиях инклюзивного обучения освещалась О.С. Кузьминой, Н.А. Абрамовой и др.

Анализ трудов отечественных авторов позволяет утверждать, что в основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося и организации процесса обучения таким образом, чтобы удовлетворить особые образовательные потребности каждого ребенка. Однако проблема организации инклюзивного образования в общеобразовательных школах России состоит в том, что социальный институт школы ориентирован на детей, традиционно развивающихся, способных к усвоению стандартной программы за определенный временной интервал. Школа обучает детей стандартными педагогическими методами и не всегда учитывает индивидуальность каждого ученика.

Историю образования детей с альтернативным развитием условно можно разделить на следующие этапы:

- начало XX в. – 1960-е гг. – «медицинская модель» → сегрегация;
- середина 1960-х – середина 1980-х гг. – «модель нормализации» → интеграция;
- середина 1980-х гг. – настоящее время – «модель включения» → включение [5].

Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» содержит понятие инклюзивного образования, которое подразумевает предоставление равного доступа к образованию всех обучающихся с учетом определенных образовательных потребностей и

индивидуальных возможностей [11]. Инклюзивное образование помимо включения детей с альтернативным развитием в образовательный процесс также предусматривает реорганизацию всего образовательного процесса для удовлетворения образовательных потребностей всех детей [12].

В нашей стране первые инклюзивные образовательные организации возникли в 1980–1990-х гг. В 1991 г. в Москве была открыта школа инклюзивного образования «Ковчег». В 1992 г. в России стартовал проект «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья», в результате реализации которого в 11 регионах были открыты экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей с альтернативным развитием. По итогам эксперимента были проведены две конференции международного уровня (1995, 1998 гг.).

В январе 2001 г. участники Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения приняли Концепцию интегрированного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, которая была отправлена Министерством образования РФ в апреле 2001 г. в органы управления образования субъектов РФ. В 2008 г. Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов», статья 24 которой гласит, что в целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех ступенях обучения на протяжении жизни человека [6]. Важнейшим условием организации инклюзивного образования детей с альтернативным развитием является обеспечение процесса образования квалифицированными кадрами, разделяющими новую систему ценностей, способными творчески реализовывать новые технологии обучения, оказывающими помощь в социализации альтернативных детей, владеющими методами психолого-педагогической диагностики, добивающимися высоких результатов в сфере профессиональной деятельности, разбирающимися в специфике образовательных программ и владеющими методиками обучения детей с альтернативным развитием, эффективно взаимодействующими как в образовательном учреждении, так и с окружающим социумом [3].

В современных исследованиях отмечают, что на данный момент среди стран с наиболее совершенным законодательством в отношении инклюзивного образования можно выде-

лить США, Канаду, Великобританию, Индию, Данию, Мальту, Исландию, Норвегию, Нидерланды, Швецию, Испанию. Процесс развития инклюзивного образования в России еще не закончен, а организация инклюзивного образования на данном этапе, по мнению ученых, отстает от стран Запада (Ю.В. Мельник, Н.С. Грозная). Однако следует отметить определенные усилия, которые предпринимаются в нашей стране для решения этой важной проблемы.

Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 гг. определяет законодательное обеспечение равноправного доступа детей с альтернативным развитием к образованию на всех его ступенях, гарантии реализации их права на инклюзивное обучение в непосредственной близости к месту проживания, а также соблюдения права родителей на выбор образовательной организации и формы обучения для ребенка.

Одной из целей государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» является формирование предпосылок для развития инклюзивного обучения, создание безбарьерной школьной среды для детей с альтернативным развитием. Для достижения этой цели поставлены задачи, многие из которых уже эффективно решаются. В их числе отметим следующие.

- Разработка нормативных правовых актов, регламентирующих организацию инклюзивного образования. Эта практика должна быть обеспечена всеми необходимыми локальными актами и изменениями в уставе.

- Разработка решений для организации поддержки при реализации эффективной инклюзии. Инклюзия нуждается в новых организационных решениях (создание и адаптация специальных учебных программ и индивидуальных учебных планов для детей с альтернативным развитием, изменения в способе контроля, введения в образовательный процесс тьютора, изменение состава класса, реорганизации учебного пространства).

- Применение метода инклюзии в общеобразовательных школах путем использования индивидуальных учебных планов и программ позволяет устранить социальный барьер и избавить ребенка от чувства неполноценности.

- Оснащение учебных учреждений специальным оборудованием, техническими средствами и приспособлениями, необходимыми для удобства пребывания детей с альтернатив-

ным развитием в общеобразовательном учебном учреждении и для их эффективного обучения.

- Обеспечение обычных образовательных учреждений высококвалифицированными кадрами для работы с детьми-инвалидами. В России уровень подготовки специалистов для работы с детьми-инвалидами в общеобразовательной школе пока не соответствует запросам и потребностям общества.

- Создание универсального дизайна в учебных учреждениях с учетом инклюзивного образования. Дизайн и планировка помещений должны быть приспособлены для удовлетворения необходимых потребностей людей с любыми физическими нарушениями. Помещение должно быть оборудовано заездами, пандусами, содержать комнаты для гигиенических нужд и т. д.

- Формирование в субъектах Российской Федерации сети базовых образовательных организаций, организующих совместное обучение детей с альтернативным развитием и детей без особенностей в развитии. Раскрытие понятия «инклюзивное образование» для формирования толерантного отношения граждан к обучению альтернативных детей в общеобразовательной школе с помощью Интернета, телевидения, радио и иных СМИ.

- Обеспечение для детей с альтернативным развитием равноправного доступа к игровым и спортивным мероприятиям, участию в кружках, секциях и другому проведению досуга и отдыха. Совместное проведение досуга с детьми с традиционным развитием благотворно влияет на альтернативного ребенка в целом и на его отношения в классном коллективе в частности.

- Организация обучающих программ, которые готовят переводчиков жестового языка для работы с детьми с нарушениями слуха; действие изучению азбуки Брайля, усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения [5].

Резюмируя подходы отечественных ученых к формулировке целей инклюзивного образования, надо отметить следующее. Авторы единогласно подчеркивают, что инклюзивное образование в России должно быть направлено на обеспечение равноправного доступа к получению бесплатного образования и предоставление необходимых условий (с учетом степени альтернативности ребенка) для достижения посильных академических успехов детьми и подростками.

Из цели вытекают задачи, стоящие перед государством в целом и инклюзивным образованием в частности. С.В. Алехина считает, что главная задача инклюзивного образования заключается в организации условий для эффективного и равноправного включения всех детей в общеобразовательную школу. Н.А. Борисова акцентирует внимание на реализации личностного и интеллектуального потенциала особенных учащихся, включая эмоциональное, коммуникативное и физическое развитие ребенка [5]. По мнению Н.А. Абрамовой, первостепенная задача инклюзивного образования состоит в предоставлении общеобразовательному учреждению профессиональных кадров, которые специализируются на работе с детьми с альтернативным развитием [2]. Не менее важным, как подчеркивает А.Я. Абкович, является оснащение учреждения специальным оборудованием и приспособлениями для детей с особенностями развития, а также разработка специальных учебных программ и курсов для преподавателей и учеников, нацеленных на развитие их взаимодействия с особенными детьми [1].

Аспекты данной проблемы отражены в исследованиях отечественных ученых. В целом в концепциях российских авторов много общих взглядов на формулировку задач инклюзивного образования, среди которых мы отметим следующие: создание специальной инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей комфортное и безопасное пребывание ребенка в образовательном учреждении и способствующей посильному овладению знаниями с применением специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специализированных учебников и дидактических материалов, специальных технических средств обучения, при поддержке тьютора, школьного психолога, медицинского работника.

При этом все авторы единогласно подчеркивают, что задачами администрации, преподавательского состава, школьного психолога и медицинских работников общеобразовательных школ являются принятие детей с особыми образовательными потребностями вне зависимости от их социального статуса, физического, эмоционального и интеллектуального развития и создание для них специальных условий на основе психолого-педагогических приемов, ориентированных на потребности этих детей, а также оказание медицинской помощи при необходимости.

Таким образом, инклюзивное обучение – это новый этап в развитии всей образовательной системы России. Бесспорно, результативность включения ребенка с альтернативным развитием в среду общеобразовательной организации почти нереализуема без поддержки государства и общества, которое должно оказывать посильную помощь и поддержку детям с особенностями в развитии. В общеобразовательных учреждениях должны быть реализованы условия, необходимые для обучения и воспитания детей с альтернативным развитием наравне с другими детьми.

Инклюзивный подход в образовательной политике во всем мире считается самым гуманным и эффективным. Развитие инклюзивного образования также является одним из главных направлений в российской образовательной системе. Инклюзивное образование на современном этапе развития – это не только трудности и проблемы внедрения, это возможность выбора отличного от стандартного пути решения важнейшей проблемы образования, это шанс для особенного ребенка увидеть мир за пределами стен специализированных учреждений.

### Список литературы

1. Абкович А.Я. Изучение уровня готовности образовательных учреждений разного типа к обучению детей с церебральным параличом // *Коррекционная педагогика*. 2014. № 4. С. 65–84.
2. Абрамова Н.А. Подготовка педагогических кадров для обеспечения инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) // *Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (20–22 июня, г. Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т. М., 2011. С. 225–227.*
3. Алехина С.В. *Инклюзивное образование: история и современность: учеб.-метод. пособие*. М., 2013.
4. Дементьева И.Ф. *Инклюзивное образование: проблемы и перспективы // Нар. образование*. 2012. № 4. С. 182–185.
5. *Инклюзивное образование: учеб. пособие / Н.А. Борисова, И.А. Букина, И.А. Бучилова и др.; сост. О.Л. Леханова. Череповец: ЧГУ, 2016.*
6. Конвенция «О правах инвалидов» от 13 дек. 2006 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/2565085/> (дата обращения: 10.11.2019).
7. Конвенция о правах ребенка: одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20 нояб. 1989 г.; вступила в силу для СССР 15 сент. 1990 г. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_9959/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/) (дата обращения: 10.08.2019).

8. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 дек. 1993 г. (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30 дек. 2008 г. № 6-ФКЗ, от 30 дек. 2008 г. № 7-ФКЗ, от 5 февр. 2014 г. № 2-ФКЗ, от 21 июля 2014 г. № 11-ФКЗ) [Электронный ресурс]. URL: [www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/) (дата обращения: 23.08.2019).

9. Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года от 4 окт. 2000 г. № 751 // Рос. газ. 2000. 11 окт.

10. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: федер. закон от 24 нояб. 1995 г. № 181-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 20 июля 1995 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 15 нояб. 1995 г. [Электронный ресурс]. URL: [www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_8559/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/) (дата обращения: 23.08.2019).

11. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон 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]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 08.08.2019).

12. Огольцова Е.Г., Тимохина А.Э., Сергеева Е.А. Развитие инклюзивного образования в России // Мол. ученый. 2017. № 50. С. 249–252.

\* \* \*

1. Abkovich A.Ya. Izuchenie urovnya gotovnosti obrazovatel'nyh uchrezhdenij raznogo tipa k obucheniyu detej s cerebral'nym paralichom // Korrakcionnaya pedagogika. 2014. № 4. S. 65–84.

2. Abramova N.A. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov dlya obespecheniya inklyuzivnogo obrazovaniya v Respublike Saha (Yakutiya) // Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologiya: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (20–22 ijunya, g. Moskva) / Mosk. gor. psikhol.-ped. un-t. M., 2011. S. 225–227.

3. Alekhina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie: istoriya i sovremennost': ucheb.-metod. posobie. M., 2013.

4. Dement'eva I.F. Inklyuzivnoe obrazovanie: problemy i perspektivy // Nar. obrazovanie. 2012. № 4. S. 182–185.

5. Inklyuzivnoe obrazovanie: ucheb. posobie / N.A. Borisova, I.A. Bukina, I.A. Buchilova i dr.; sost. O.L. Lekhanova. Cherepovec: CHGU, 2016.

6. Konvenciya «O pravah invalidov» ot 13 dek. 2006 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/2565085/> (дата обращения: 10.08.2019).

7. Konvenciya o pravah rebenka: odobrena General'noj Assambleej OON 20 noyab. 1989 g.; vstupila

v silu dlya SSSR 15 sent. 1990 g. [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_9959/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/) (дата обращения: 10.08.2019).

8. Konstituciya Rossijskoj Federacii: prinyata vsenarodnym golosovaniem 12 dek. 1993 g. (s uchetoм popravok, vnesennyh Zakonami RF o popravkah k Konstitucii RF ot 30 dek. 2008 g. № 6-FKZ, ot 30 dek. 2008 g. № 7-FKZ, ot 5 fevr. 2014 g. № 2-FKZ, ot 21 iyulya 2014 g. № 11-FKZ) [Elektronnyj resurs]. URL: [www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/) (дата обращения: 23.08.2019).

9. Nacional'naya doktrina obrazovaniya Rossijskoj Federacii do 2025 goda ot 4 okt. 2000 g. № 751 // Ros. gaz. 2000. 11 okt.

10. O social'noj zashchite invalidov v Rossijskoj Federacii: feder. zakon ot 24 noyab. 1995 g. № 181-FZ: prinyat Gos. Dumoj Feder. Sobr. Ros. Federacii 20 iyulya 1995 g.: odobr. Sovetom Federacii Feder. Sobr. Ros. Federacii 15 noyab. 1995 g. [Elektronnyj resurs]. URL: [www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_8559/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/) (дата обращения: 23.08.2019).

11. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: feder. zakon ot 29 dek. 2012 g. № 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]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 08.08.2019).

12. Ogol'cova E.G., Timohina A.E., Sergeeva E.A. Razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii // Mol. uchenyj. 2017. № 50. S. 249–252.

### ***Inclusive education in Russia: aim and tasks at the modern stage***

*The article deals with the aim and tasks of inclusive education in Russia considering the specificity of its development in the period. There is substantiated the task of including the persons with alternative development in the society, its adaptation, socialization and development. There is described the topicality of searching new forms of teaching and upbringing of children and teenagers with the alternative development in the context of inclusive education.*

**Key words:** *alternative child, teaching schoolchildren with alternative development, children with disabilities, inclusion, aims and tasks of inclusive education.*

(Статья поступила в редакцию 17.09.2019)

**Н.Ю. БАКРАДЗЕ**  
(Волгоград)

**Ю.Г. КАРПОВА**  
(Санкт-Петербург)

**ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАЦИИ  
ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА  
В ПРОЦЕСС ХИМИЧЕСКОГО  
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ  
(на примере среднего  
профессионального образования)**

*Освещается проблема интеграции экологического компонента в процесс химического обучения и воспитания. Рассматривается проблема экологизации химии разными авторами. Дана характеристика ФГОС СПО, анализируются учебные программы по химии, представлен вариант тематического планирования с учетом усиления экологической составляющей. Приводятся результаты, отражающие положительную динамику проведенного эксперимента.*

Ключевые слова: экологический компонент, химическое обучение и воспитание, среднее профессиональное образование, рабочая программа, виды деятельности, компетенции.

В настоящее время не возникает сомнений в том, что обучение и воспитание учащихся должно быть направлено на воспитание бережного отношения к среде своего обитания. Однако среди исследователей нет единого мнения о формах и путях решения этой проблемы. Так, Д.П. Ерыгин предлагает рассматривать решение расчетных задач с межпредметным содержанием как основной метод использования экологического компонента на уроках химии [1].

Еще одним подходом к экологизации химического образования является решение «изобретательских» задач, в основу которых вошли авторские свидетельства и патенты. Данный метод разработан Г.В. Лисичкиным для студентов и «тех, кто хочет овладеть химическим творчеством» [6].

Л.А. Коробейникова рассматривает комплексный экологический мониторинг как основное направление по экологизации естественно-научного цикла, который реализуется как самостоятельная исследовательская работа [3]. У А.А. Кузнецовой основным является стремление усилить акцент на знаниях, необходимых в жизни учащихся, она предлага-

ет изучать химию в экологическом контексте через выполнение задания и создание учебных проектов [5].

Большой вклад в раскрытие проблемы экологизации курса химии внесла В.М. Назаренко. По ее мнению, образование, опирающееся на культуру, способно «навести порядок в головах» людей в области проблем окружающей среды [8]. Поэтому она предлагала сделать акцент на любви к миру и людям, а не только на проблемах разрушения окружающей среды. По ее мнению, химию необходимо рассматривать, как связующее звено неживого с живым через теоретический материал, химический эксперимент, задачи, экскурсии, наблюдения за природой, краеведческую работу.

Д.И. Зверев в процессе изучения химии предлагает делать упор на изучении различных показателей загрязнения как одного из аспектов экологии, для чего необходимо ввести ряд терминов в теоретический курс изучения химии. Важной стороной, по его мнению, также является формирование знаний о защитных мероприятиях во время изучения теоретического курса [2].

Использование экологического компонента на традиционном уроке с вводом новых понятий, связанных с вопросами экологии, находят отражение в работе Л.И. Маркитановой. К каждому разделу теоретической части она предлагает блок расчетных задач для укрепления теоретических знаний [7].

И.Ф. Токарева делает акцент на внедрении регионального компонента и необходимости формирования у учащегося представления о диалектическом единстве отношения «биосфера – регион». При этом она отмечает недостаток информации и отсутствие единого подхода и системности, необходимость создания методических указаний для учителей химии; определение содержания и объем экологического материала при использовании экологического компонента на уроках химии [13].

О.В. Тарасова указывает на противоречие между потребностями общества в высоком уровне подготовки учащихся и недостаточной изученностью влияния экологизации курса химии на успешное формирование системы химических знаний, а также на необходимость взаимосвязанного рассмотрения системы химических и экологических знаний [12].

В связи с этим в настоящее время в процессе поиска возможностей экологизации образования преподаватели сталкиваются с пробле-

Содержание экологического компонента в курсе химии

Тема	Содержание экологического компонента
Теоретические основы органической химии. Предельные углеводороды	Токсическое и наркотическое воздействие метановых углеводородов на живые организмы за счет проникновения в клетки через мембраны. Воздействие твердых алканов на почвенный покров как причина деградации биоценоза
Непредельные углеводороды	Проблемы утилизации высокомолекулярных соединений
Ароматические углеводороды	Воздействие на организм человека (поражением нервной, сосудистой систем и печени при отравлении). Ароматические углеводороды как наиболее токсичные компоненты нефти. Экологические последствия воздействия на водные растения, при увеличении концентрации воздействие на высшие растения
Природные источники углеводородов	Экологические последствия нефтяного загрязнения гидросферы, рациональное использование природных ресурсов
Спирты и фенолы	Способы охраны окружающей среды от промышленных стоков с фенолсодержащими загрязнителями, мероприятия по защите
Альдегиды, кетоны. Карбоновые кислоты	Продукты нефтехимической промышленности как загрязнители
Сложные эфиры. Жиры	Понятие о синтетических моющих средствах и защите природы от них
Углеводы. Амины и аминокислоты. Белки	Влияние избытка и недостатка углеводов в энергетическом балансе на организм человека. Экология человека. Роль белка в осуществлении жизненных функций организма
Синтетические полимеры	Перспектива развития безопасного способа получения полимеров за счет использования возобновляемых ресурсов и способности к полному биологическому разрушению в природных условиях
Важнейшие химические понятия и законы. Строение вещества	Взаимосвязь живой и неживой природы в формировании химического состава среды. Зависимость качественных характеристик среды от количественных изменений параметров
Основные классы неорганических соединений. Вода. Растворы	Роль воды как активной среды жизни, влияние человека на геохимический круговорот воды, изменение основных показателей биологически чистой воды. Санитарные нормы, действенная роль химических соединений, используемых человеком, предельно допустимые концентрации загрязнителей. Защита водоемов от загрязнения, мероприятия по сокращению вредных выбросов в водоемы, восстановление и рациональное использование водных ресурсов
Химические реакции	Нарушение биокаталитических процессов в результате загрязнения среды. Мероприятия по сокращению выбросов в окружающую среду отходов производства, рациональное использование природных ресурсов, предельно допустимые концентрации выбросов, экологические принципы производства
Электрохимические реакции	Биохимический круговорот веществ в природе
Металлы	Коррозия металлов как результат и как фактор загрязнения окружающей среды. Способы предупреждения коррозии, мероприятия по рациональному использованию природного сырья и защита от загрязнения. Роль металлов в процессах жизнедеятельности организмов. Тяжелые металлы как загрязнители окружающей природной среды. Проблемы безотходных производств в металлургии
Неметаллы	Сера в природе – роль круговорота серы в сохранении единства и целостности природы; влияние человека на геохимический круговорот в природе; оксиды серы как загрязнители среды; меры защиты от загрязнения. Окислы азота как загрязнители окружающей среды. Круговорот азота в природе. Фосфор в природе. Роль геохимического круговорота биогенных элементов в природе, зависимость качественных характеристик среды от их количественных изменений; нарушение геохимического круговорота в связи с деятельностью человека. Рациональное использование сырья, предельно допустимая концентрация загрязнителей, получение важнейших азотных, калийных и фосфорных удобрений, условия их рационального использования и хранения; значение. Оксиды углерода (II, IV) как загрязнители. Круговорот углерода в природе – роль геохимического круговорота биогенных элементов в природе
Обобщение	Основные формы воздействия и изменений в природе в результате деятельности человека. Государственные мероприятия по охране окружающей среды и рациональному использованию природных ресурсов. Совершенствование технологического оборудования, сокращение выбросов, развитие безотходной технологии на основе создания производственных комплексов. Экологические принципы современного производства

мой отбора экологического компонента в содержании учебных предметов, что связано с отсутствием единого подхода и научно обоснованных принципов к структуре и содержанию экологического образования на межпредметной основе. Б.И. Кочуров заметил, что в этом, с одной стороны, проявляется всевозрастающее внимание общества к экологическим проблемам, с другой – возникает опасение, как непрофессиональным подходом не исказить существо самого вопроса [4].

Основные направления содержания экологического компонента в курсе химии отражены в табл. 1. Темы перечислены в соответствии с тематическим планированием по химии, составленным по УМК Г.Е. Рудзитис, Ф.Г. Фельдман в соответствии с ФГОС [11].

Любой преподаватель знает, что избиле теоретического материала, не подкрепленного отработкой практических навыков и умений, утомляет учащихся, резко снижает мотивацию к обучению. Концепция содержания экологического компонента на уроках химии состоит в том, что в ее содержании кроме теоретических знаний предусмотрена реальная практико-ориентированная деятельность учащихся, а также использование расчетных и экспериментальных задач. Данный вид деятельности направлен на формирование таких приемов умственной деятельности, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, установление причинно-следственных связей, прогнозирование и выбор операций для экологически целесообразного решения.

Практико-ориентированная деятельность вызывает у учащихся повышенный интерес, что способствует росту положительной мотивации обучения и ведет к повышению качества знаний и уровня обученности. Кроме того, данный вид деятельности мотивирует учащихся к участию во внеурочной деятельности, в рамках которой самостоятельно под руководством преподавателя может быть произведен экологический мониторинг, анализ экологической ситуации с помощью учебного РН-метра, предназначенного для определения активности ионов водорода (кислотности) воды и почвы и снабженного цифровым измерителем температуры изучаемой среды. Это позволяет снимать показания на местности, затем при подключении к компьютеру анализировать и сравнивать собранный материал, строить графики и диаграммы. Химический эксперимент дает возможность научить учащихся безопасному и экологически грамотному обращению с химическими веществами, а также формирует у них умение применять тео-

ретические знания на практике. По результатам работы организуются диспуты, дискуссии и ролевые игры, где у учащихся появляется возможность высказать мнение по той или иной проблеме, самостоятельно проанализировать ее и предложить пути ее решения. В рамках этого вида деятельности они не только могут ознакомиться с мероприятиями по охране природы, но и приобрести практические умения по экологическому мониторингу, наблюдению, изучению и охране природы.

Необходимо сделать так, чтобы учащиеся понимали практическую значимость химии, ее связь с повседневной жизнью. Они должны убедиться в возможности нахождения посредством химии ответов на другие «почему» из сферы своих жизненных и производственных интересов. Особенно важно решение вопроса элементарной «химической» подготовленности людей, ведь с веществами, способными принести вред человеку, сегодня контактирует практически каждый из нас. Важно как можно больше внимания уделять постановке химических экспериментов, использованию различных наиболее важных химических соединений в практической деятельности человека, их влиянию на окружающую среду и человеческий организм. Через знание химических соединений, химических явлений у учащихся формируется особое отношение к среде обитания человека, создается база правильного понимания проблем экологии, без которого невозможно существование человечества в современном мире.

Учитывая актуальность и востребованность экологизации химического образования, мы изучили возможности интеграции экологического компонента в процесс химического обучения и воспитания в системе СПО на примере двух образовательных программ ГБПОУ «Колледж кулинарного мастерства» г. Санкт-Петербурга.

Содержание рабочих программ должно соответствовать требованиям ФГОС СПО и реализовываться в данном учреждении образовательными программами. Для полноценного функционирования процесса потребовалось изучение методологических основ как экологического, так и химического образования, выявление основных характеристик и создание связей между ними, таких как интеграция химических и экологических знаний и умений, корреляция экологизации и социализации личности во время учебно-воспитательного процесса. На основе этого были составлены тематические планы, отражающие место экологического компонента в подготовке учащихся.

Колледж осуществляет обучение специалистов среднего звена по нескольким образовательным программам СПО. Одна из них – 19.02.10 «Технология продукции общественного питания», другая – 43.02.15 «Поварское и кондитерское дело». В соответствии с приказом «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования» по специальности «Технология продукции общественного питания», в структуру программы подготовки специалистов входит учебная дисциплина ЕН.02 «Экологические основы природопользования» [9].

При этом по специальности «Поварское и кондитерское дело» в структуру программы подготовки специалистов не входит ни одна похожая учебная дисциплина, которая формировала бы аналогичные знания, умения, навыки и компетенции у учащихся [10]. Учитывая этот недостающий аспект, мы разработали и внедрили в процесс обучения и воспитания на уроках химии комплекс интегрированных занятий экологической тематики.

На весь курс химии по специальности 43.02.15 «Поварское и кондитерское дело» федеральным государственным образовательным стандартом выделяется 165 часов. Из них 52 часа составляют лабораторные работы, на которых учащиеся самостоятельно проводят химический эксперимент под контролем и ру-

ководством преподавателя, 18 часов выделено на решение расчетных задач, 3 часа – на самостоятельное изучение материала. Внеурочная деятельность учащихся для участия в исследовательской, проектной и иной деятельности не ограничена.

Вопросы экологии можно включать практически в каждый урок химии. Экологический компонент находит отражение в представлениях о взаимосвязи состава, строения, свойств и функций различных веществ и соединений; в химических механизмах различных систем; в применении и влиянии веществ на организмы и природу; в возможных экологических последствиях химических загрязнений и т. д.

Во ФГОС СПО прописаны требования к результатам освоения образовательной программы, в которых говорится, что выпускник, освоивший образовательную программу, должен обладать общими компетенциями (например, ОК 07: выпускник должен содействовать сохранению окружающей среды, ресурсосбережению, эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях). В рамках освоения данной специальности выпускник, освоивший образовательную программу, также должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими основным видам деятельности. В рамках данных компетенций у учащихся необходимо формировать понимание того, что пищевая и перерабатывающая промышленность,

Таблица 2

Использование экологического компонента на уроках химии

Изучаемый раздел и тема	Форма проведения занятия	Возможность использования экологического компонента
Неорганическая химия. Обобщение пройденного материала. Химия и жизнь	Промежуточный контроль	Интеллектуальная игра «Самый умный»
Органическая химия. Азотсодержащие органические соединения	Лекция, практическое занятие	Проектная деятельность
Неорганическая химия. Строение вещества	Лекция	Метод элементарного прогнозирования
Органическая химия. Природные источники углеводов		
Неорганическая химия. Обобщение пройденного материала. Химия и жизнь	Практическое занятие	Решение задач
Органическая химия. Предельные углеводороды. Спирты и фенолы. Сложные эфиры. Жиры		
Неорганическая химия. Основные классы соединений. Металлы. Неметаллы	Практическая работа	Химический эксперимент
Органическая химия. Альдегиды, кетоны и карбоновые кислоты. Углеводы. Азотсодержащие органические соединения		



как и многие другие отрасли народного хозяйства, является источником негативного воздействия на окружающую среду.

В методическом письме Минобразования России «О преподавании учебного предмета «Химия» в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования» рекомендуется приоритетное внимание уделять формированию познавательной, информационно-коммуникативной и рефлексивной деятельности. Несмотря на то, что отдельно взятая дисциплина не способна включать все виды деятельности, мы постарались учесть все особенности и адаптировали различные виды деятельности в рамках экологической подготовки на уроках химии.

Возможности интеграции экологического компонента в учебный процесс по химии представлены в табл. 2, составленной на основе тематического планирования дисциплины ОДП.01 «Химия».

Апробация внедрения экологического компонента в процесс химического обучения и воспитания и последующая диагностика полученных результатов подтвердили целостность и практическую значимость сформированного учебно-методического комплекса дисциплины. На заключительном этапе количество учащихся с эгоцентрическим типом отношения к природе в экспериментальной группе выросло на 14%, тогда как в контрольной группе количество таких детей составило только 3%.

### Список литературы

1. Ерыгин Д.П. Задачи и примеры по химии с межпредметным содержанием: учеб. пособие для сред. проф. учреждений. М.: Высш. шк., 1989.
2. Зверев Д.И., Суравегина Т.И. Экологическое образование школьников. М.: Педагогика, 1983.
3. Коробейникова Л.А. Мониторинг окружающего воздуха на межпредметной основе // Химия в школе. 2000. № 1. С. 45–46.
4. Кочуров Б.И. Интеграция географии и экологии: системный подход // География в школе. № 6. 1998. С. 15–21.
5. Кузнецов А.А., Филатова Л.О. Профильное обучение и учебные планы старшей ступени общего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2003. № 3. С. 54–59.
6. Лисичкин Г.В., Бетанели В.И. Химики изобретают: кн. для учащихся. М.: Просвещение, 1990.
7. Маркитанова Л.И. Экологическая химия: учеб. пособие. СПб.: СПбГУНиПТ, 2005.
8. Назаренко В.М. Программа экологизированного курса химии для средней общеобразовательной школы // Химия: Приложение к газете «Первое сентября». 2005. № 12. С. 28–37.

9. Об утверждении ФГОС СПО по специальности 19.02.10 «Технология продукции общественного питания»: приказ Мин-ва образования и науки Рос. Федерации от 22 апр. 2014 г. № 384 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70706902> (дата обращения: 16.08.2017).

10. Об утверждении ФГОС СПО по специальности 43.02.15 «Поварское и кондитерское дело»: приказ Мин-ва образования и науки Рос. Федерации от 9 дек. 2016 г. № 1565 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edu.ru/file/docs/2016/12/m1565.pdf#page=2> (дата обращения: 16.08.2017).

11. Рудзитис Г.Е., Фельдман Ф.Г. Химия. Органическая химия. 10 класс: учебник для общеобразовательных учреждений с прил. на электрон. носителе: базовый уровень. 15-е изд. М.: Просвещение, 2012.

12. Тарасова О.В. Влияние экологического компонента содержания курса химии на усвоение учащимися системы химических знаний: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008.

13. Токарева И.Ф. Содержание, формы и методы экологического образования школьников в процессе изучения предмета «Химия и экология» с учетом регионального компонента: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.

14. Трофимова М.В. Формирование экологической культуры обучающихся в условиях реализации ФГОС ООО [Электронный ресурс]. URL: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015008739> (дата обращения: 19.09.2018).

\* \* \*

1. Erygin D.P. Zadachi i primery po himii s mezhpredmetnym sodержaniem: ucheb. posobie dlya sred. prof. uchrezhdenij. M.: Vyssh. shk., 1989.

2. Zverev D.I., Suravegina T.I. Ekologicheskoe obrazovanie shkol'nikov. M.: Pedagogika, 1983.

3. Korobejnikova L.A. Monitoring okruzhayushchego vozduha na mezhpredmetnoj osnove // Himiya v shkole. 2000. № 1. S. 45–46.

4. Kochurov B.I. Integraciya geografii i ekologii: sistemnyj podhod // Geografiya v shkole. № 6. 1998. S. 15–21.

5. Kuznecov A.A., Filatova L.O. Profil'noe obuchenie i uchebnye plany starshej stupeni obshchego obrazovaniya // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2003. № 3. S. 54–59.

6. Lisichkin G.V., Betaneli V.I. Himiki izobretayut: kn. dlya uchashchihhsya. M.: Prosveshchenie, 1990.

7. Markitanova L.I. Ekologicheskaya himiya: ucheb. posobie. SPb.: SPbGUNIPT, 2005.

8. Nazarenko V.M. Programma ekologizirovanogo kursa himii dlya srednej obshcheobrazovatel'noj shkoly // Himiya: Prilozhenie k gazete «Pervoe sentyabrya». 2005. № 12. S. 28–37.

9. Ob utverzhenii FGOS SPO po special'nosti 19.02.10 «Tekhnologiya produkcii obshchestvenno-

go pitaniya»: prikaz Min-va obrazovaniya i nauki Ros. Federacii ot 22 apr. 2014 g. № 384 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70706902> (data obrashcheniya: 16.08.2017).

10. Ob utverzhdenii FGOS SPO po special'nosti 43.02.15 «Povarskoe i konditerskoe delo»: prikaz Min-va obrazovaniya i nauki Ros. Federacii ot 9 dek. 2016 g. № 1565 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.edu.ru/file/docs/2016/12/m1565.pdf#page=2> (data obrashcheniya: 16.08.2017).

11. Rudzitis G.E., Fel'dman F.G. Himiya. Organicheskaya himiya. 10 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij s pril. na elektron. nositele: bazovyy uroven'. 15-e izd. M.: Prosveshchenie, 2012.

12. Tarasova O.V. Vliyanie ekologicheskogo komponenta soderzhaniya kursa himii na usvoenie uchashchimisya sistemy himicheskikh znaniy: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2008.

13. Tokareva I.F. Soderzhanie, formy i metody ekologicheskogo obrazovaniya shkol'nikov v processe izucheniya predmeta «Himiya i ekologiya» s uchedom regional'nogo komponenta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2001.

14. Trofimova M.V. Formirovanie ekologicheskoy kul'tury obuchayushchihsya v usloviyah realizacii FGOS OOO [Elektronnyj resurs]. URL: <https://scienforum.ru/2015/article/2015008739> (data obrashcheniya: 19.09.2018).

*Potential of the integration of the ecological component in the process of chemical education and training (based on the secondary professional education)*

*The article deals the issue of the integration of the ecological component in the process of chemical education and training. There is considered the issue of chemistry's ecologization by the different authors. There is characterized the Federal Educational Standard of Secondary Professional Education, there are analyzed the educational programs of Chemistry. There is presented the variant of the thematic planning including the intensification of the ecological component. The authors give the results reflecting the positive dynamics of the conducted experiment.*

Key words: *ecological component, chemical education and training, secondary professional education, educational program, types of activity, competencies.*

(Статья поступила в редакцию 13.09.2019)

**А.Б. ПАНЬКИН**

(Элиста)

**С.В. ИВАНОВ, А.П. ИВАНОВА**

(Вилуйск)

**Э.А. СОКАЛЬСКИЙ**

(Элиста)

**ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА**

**(на материале Вилуйского педагогического колледжа имени Н.Г. Чернышевского, Республика Саха (Якутия))**

*Раскрываются проблемы духовно-нравственного воспитания студентов педколледжа малого города. В этих целях реализован неординарный потенциал музейной педагогики, организована и функционирует после экспериментальной апробации многофункциональная образовательная платформа. Диагностированы и описаны этапы формирования духовно-нравственных качеств студентов. Инновационный опыт может быть распространен на другие регионы страны.*

Ключевые слова: *духовно-нравственная подготовка, компетентностный подход, малый город, музейная педагогика, образовательная платформа, студенты педагогического колледжа.*

Воспитание духовно-нравственных качеств студентов педагогических колледжей является задачей первостепенной важности, т. к. только духовно богатый человек может взрастить нравственные ценности и идеалы у своих воспитанников, а взаимные нравственные отношения являются основой формирования духовной личности молодого педагога. В этих целях в образовательных учреждениях используются возможности урочной, внеурочной и интеграционной деятельности с целью как обучения, так и формирования духовно-нравственных качеств студентов.

Представленные исследования, анализ деятельности образовательного учреждения – Вилуйского педагогического колледжа имени Н.Г. Чернышевского (Республика Саха (Якутия)) – носят уникальный характер. При этом акцент ставится на роли и значении Вилуйска – малого города, отдаленного от республи-

канского центра, со своим богатым историческим прошлым, самобытностью и другими неповторимыми характеристиками. Он получил в начале XIX в. статус городского административного центра Вилюйского округа Якутской области и служил местом ссылки «государственных преступников». Это была тюрьма без замка, острог для декабристов, революционеров (поляки, народники, социал-демократы, большевики, эсеры и др.). Больше года провел в Вилюйске декабрист М.И. Муравьев-Апостол (1828); более 10 лет (с 1857 г.) здесь находился П.Ф. Дунцов-Выгодский. В Вилюйской ссылке провел более 11 лет Н.Г. Чернышевский, чье имя носит педагогический колледж.

Гордость Вилюйска – это замечательные люди, которые родились, жили, работали в нем. Это известный педагог-краевед, первый заявитель вилюйских алмазов Герой Труда П.Х. Староватов (1873–1957), один из первых якутских поэтов-ученых А.Е. Кулаковский (1877–1926), создатель первого якутского алфавита и первого букваря «Сурук-бичик» Николай Новгородов (1892–1924). В Вилюйске родились известный химик И.Л. Кондаков (1857–1931); якутский советский государственный, политический и хозяйственный деятель С.М. Аржаков (1899–1942); писатель, народный поэт Республики Саха (Якутия), член Союза писателей СССР И.М. Гоголев (1930–1998) [3].

Сегодня Вилюйск – один из старейших городов Якутии. Социальную инфраструктуру представляют 9 общеобразовательных школ, педагогический колледж им. Н.Г. Чернышевского, профессионально-техническое училище. Учреждения дополнительного образования – Центр научно-технического творчества детей, Детский центр «Кэскил», 2 спортивные школы, школа искусств им. М.Н. Жиркова, 12 детских садов, художественная школа. Среди культурных учреждений центр досуга «Алгыс», народный театр, кинотеатр; музеи (краеведческий им. П.Х. Староватова, Дом-музей Н.Г. Чернышевского, народного образования, хомуса (национальных музыкальных инструментов)), здесь издается городская и улусная газета [2]. Такое богатое наследие прошлого, умноженное на настоящее, выступает мощным стимулом в подготовке студентов Вилюйского педагогического колледжа им. Н.Г. Чернышевского к будущей профессиональной деятельности [5].

В 2019/20 уч. г. в колледже обучается около 1 000 студентов из 24 улусов республики,

включая арктические и северные. В рамках Соглашения о стратегическом партнерстве и сотрудничестве в сфере образования, науки и культуры Вилюйский педагогический колледж им. Н.Г. Чернышевского является базовой кафедрой Педагогического института Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова и учебно-научной базой кафедры педагогики Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова. С учетом комплекса обозначенных факторов объективного и субъективного характера коллектив Вилюйского педколледжа определил и выбрал тему актуального научного исследования, составил его программу.

Осмыслим в историческом ракурсе тезис о том, что духовно-нравственное воспитание молодого поколения занимало и занимает ключевое положение в классической педагогике и смежных отраслях знаний. При этом наш научный поиск концентрируется на готовности молодого специалиста (выпускника колледжа) к профессиональной деятельности в дошкольном образовательном учреждении.

Я.А. Коменский в своих трудах и на практике призывал к формированию человека в соответствии с идеалами добра и общественной пользы [6]. И.Г. Песталоцци доказывал, что нравственное образование должно начинаться в семье и совершенствоваться в школе. Простейшее нравственное чувство – инстинктивно возникающая у младенца любовь к матери, его «естественной воспитательнице». Обучение и воспитание должны осуществляться гармонично, в неразрывной взаимосвязи [6, с. 103].

К.Д. Ушинский, анализируя труды И. Канта, Ж.Ж. Руссо, Дж. Локка, Ф.Э. Бенеке [11], выдвинул тезис о том, что «первый воспитатель – народ», и пришел к выводу, что успех обучения и воспитания зависит от учета особенностей национальной психологии и учета народной педагогической мудрости. Согласно А.С. Макаренко, нравственное воспитание базировалось на «воспитании способностей человека, на развитии его сил, его созидательного, творческого актива». В этот период воспитание личности оказывается делом государственной важности, требующим педагогического внимания. Идеалом становится человек-личность, гармонично связавший свои интересы с интересами общими, с интересами своей страны [7].

Позже В.А. Сухомлинский в центр внимания создания личности поставил воспитание

в человеке духовности, духовного бесстрашия. Он пишет: «Все шире становится сфера духовной жизни личности, не связанная непосредственно с трудом, с материальным производством. Важнейшей из потребностей этого рода является потребность человека в человеке» [10, с. 14]. Главным в нравственном воспитании провозглашается развитие таких качеств, как способность делать моральный выбор, руководствоваться совестью, тонко, сердечно чувствовать другого человека, творить добро и стремиться к красоте, самостоятельность, инициатива [10].

Говоря о проблеме нравственного воспитания, нельзя обойти народную педагогику, которая придает ему большое значение. В этом контексте новые моменты в духовно-нравственное воспитание вносит этнопедагогическая концепция ее родоначальника – академика Г.Н. Волкова [4]. Он обосновывал, что «дворец личности образуют четыре краеугольных камня»: 1) наука (знание) – это фундамент, гранит; 2) религия (вера); 3) искусство (красота); 4) «воспитание (любовь и пример) – самый большой камень гранитный <...> Во дворце обитают три сестрички: совесть, нравственность и духовность» [8, с. 56].

Особая значимость обозначенной проблематики в реалиях сегодняшнего времени определяется новыми научными достижениями в области педагогики и смежных отраслей знания под воздействием научно-технической революции. Современные отечественные ученые, в частности Н.Д. Никандров, В.И. Слободчиков, пытаются переосмыслить опыт предыдущих поколений в формировании нравственности, определить ее цели и содержание, созвучные требованиям XXI в. В итоге нравственное и духовное воспитание трактуется как единый процесс, особо значимый в дошкольном возрасте.

В основу исследования положен тезис о том, что центральной и определяющей фигурой в достижении поставленных целей является наставник (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.С. Лейтес). Реализуя процесс духовно-нравственного воспитания дошкольников, он предстает как пример для подражания, личность, обладающая искренней заинтересованностью в результатах, проявляющая гибкость и вариативность в выборе методов и приемов, исключая применение формальных подходов.

Обобщение изложенного материала позволяет раскрыть такие важные условия вос-

питания духовно-нравственных качеств личности, как нравственное поведение самого педагога; приобретение детьми знаний о нравственном поведении; правильная организация жизни и деятельности учащихся, приобретение ими положительного опыта нравственного поведения.

Опытно-экспериментальная работа проводилась с 2016 по 2019 г. на базе Вилуйского педагогического колледжа им. Н.Г. Чернышевского. В эксперименте, который охватывал три этапа, приняли участие студенты дошкольного отделения очной формы обучения. На констатирующем этапе был проведен первоначальный диагностический срез испытуемых (контрольная и экспериментальная группы) на оценку ими своих духовно-нравственных ценностей по методике В.И. Андреева [1]. Второй (формирующий) этап заключался в приобщении студентов к духовно-нравственным ценностям на открытой образовательной платформе Музея учителя, которую посещали все студенты экспериментальной группы. Заключительный (оценочный) этап – итоговая диагностика. Она была проведена после трех лет обучения и направлена на выявление динамики развития духовно-нравственной культуры у студентов контрольной и экспериментальной групп.

На констатирующем этапе в 2016 г. 86 студентам первых курсов было предложено заполнить 7 тестов на оценку своих духовно-нравственных ценностей по методике В.И. Андреева. При этом 52 студента составили экспериментальную группу, 34 – контрольную. Комплектование испытуемых осуществлялось методом случайной выборки.

Учебный процесс подготовки студентов ориентирован не только на освоение основных профессиональных образовательных программ, но и на воспитание духовно-нравственных качеств личности посредством обращения к системе внеурочной деятельности. Для достижения этих целей из года в год расширяются виды и формы дополнительного образования, ведется мониторинг охвата и занятости студентов. Кроме того, образовательный процесс в колледже реализуется на базе идей, положений и принципов этнопедагогики (Г.Н. Волков).

В системе внеурочной деятельности большое значение имеет музейная педагогика, которая создает открытую культурно-образовательную среду, влияющую на пробуждение творческих интересов студентов, обогащение

духовно-нравственных понятий, саморазвитие обучающихся, существенно воздействующая на качество подготовки молодых дипломированных специалистов. Данное направление базируется на теории и методологии музейной педагогики, которой овладели наставники студенчества. Уникальность, неповторимость сложившейся ситуации состоит в том, что колледж реализует свою деятельность в малом городе-музее, а также имеет свой музей.

Новые теоретико-методологические разработки коллектива колледжа по реализации подготовки студентов к воспитанию духовно-нравственных качеств дошкольников апробировались посредством поставленного эксперимента. Анализ результатов оценки духовно-нравственного развития личности показал, что для большинства первокурсников наиболее значимыми являлись семья и образование, что вполне естественно для студентов, недавно покинувших родительский дом. Характерными чертами для себя они выбрали самоуважение, ответственность, общительность (средний балл – 6,9 (выше среднего)). Нравственными качествами, наиболее присущими им, первокурсники считали совесть, честность, милосердие (средний балл теста – 4,5 (ниже среднего)). Крайнюю оценку, характерную для подростков, мы видим на примере четвертого теста на определение отношения к вредным привычкам и качествам. Так, максимальными десятью баллами все отметили жесткость и ложь (средний балл по тесту – 7,4 (выше среднего)).

По тесту на оценку общей культуры средний балл составил 5,3 (средний). Студенты отметили положительное воздействие на них природы, музыки, большое влияние экскурсий и путешествий. По тесту культуры общения средний балл составил 5,9 (выше среднего). Выше среднего студенты оценили свои способности понять другого человека (6,87 балла), беседы с друзьями по душам, разговоры о сокровенном, высоко оценили культуру своих взаимоотношений в семье (7,49 балла).

В опроснике на оценку культуры нравственного саморазвития наибольшие баллы получили чувство совести и стыда от собственных неприятных поступков (7,6 балл) и желание овладеть приемами аутотренинга, снятия стресса (6,7 балла). Средний показатель по этому тесту – 6,0 баллов (выше среднего).

Результаты первого этапа выявили средний уровень духовно-нравственных качеств студентов первого курса дошкольного образо-

вания. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что обследованные студенты имеют сильную мотивацию к учебе, у них проявляются гуманистические принципы и качества, соответствующие воспитателям, такие как ответственность, общительность, честность, милосердие, непримиримость к жесткости, грубости.

По итогам этого этапа для развития духовно-нравственных качеств студентов и подготовки к профессиональной деятельности был разработан проект создания на базе музея Виллойского педколледжа имени Н.Г. Чернышевского открытой образовательной платформы для студентов, формирования условий для раскрытия их творческого потенциала, креативного мышления, расширения возможностей профессиональной и личностной самореализации, самовоспитания.

Предназначение проекта состояло в том, чтобы помочь студентам ознакомиться со сложными задачами формирования мира духовной и нравственной культуры. Еще одна функция обозначенной педагогической инновации – экспериментальная площадка для изучения проблем нравственного и эстетического восприятия, творческого и духовного развития студентов. Кроме того, эта открытая образовательная платформа в условиях малого города более широко реализует возможности образовательных учреждений, учреждений культуры и социума по формированию мировоззрения современного молодого поколения.

Образовательная платформа Музея учителя эффективно действует в качестве целесообразно организованной социокультурной среды, влияющей на пробуждение творческих интересов студентов, обогащение духовно-нравственных понятий, и успешно функционирует как открытая культурно-образовательная среда профессионально-педагогической деятельности, саморазвития обучающихся.

На *формирующем этапе* приобщение студентов к духовно-нравственным ценностям происходило в различных форматах на открытой образовательной платформе Музея учителя, которую посещали все студенты экспериментальной группы. Многообразная, разноуровневая форма работы музея охватывает всех студентов по интересам и позволяет создать культуруформирующую среду развития личности. В этом контексте особая роль принадлежит реализуемым в колледже *проектам*.

1. Лаборатория развития детской среды. Цель лаборатории – передача студентам науч-

ных знаний об этнопедагогических принципах детской картины мира. Основное направление – развитие этноигрушки и народных игр. Игрушка – одна из культурно-исторических универсалий человечества, средство овладения ребенком своим поведением. Взрослый в игровой деятельности влияет на становление картины мира детей, развитие их мышления и воображения.

В рамках данной лаборатории организуется внеурочная деятельность студентов: мастер-классы по авторской кукле сыхай (например, по мотивам «Эвенских сказок мудрой Нулгынет» сказочницы М.Ф. Прокопьевой-Нулгынет); народные игры хабылык, хаамыска, тыксаан; изготовление пальчиковых игрушек и др. Основные результаты проекта – открытие при колледже Центра присмотра и ухода за детьми дошкольного возраста «Маленькая страна» на 25 детей совместно с отделением дошкольного образования; в рамках другого подпроекта возрождена утраченная игрушка-кукла сыхай.

Данная инициатива успешно реализована в образовательных учреждениях Республики Саха (Якутия); ежегодно организуются республиканские выставки-конкурсы «Педагогический потенциал авторских игр и игрушек», «Авторская кукла по мотивам народных сказок и сказаний Олонхо»; ежегодная республиканская педагогическая ярмарка «Сельская школа / образовательная марка» и др. Творческие мастерские и конкурсы-выставки открывают широкое поле деятельности для авторских поисков и находок.

2. Проект «Рисуем все». В рамках проекта на базе Музея учителя был подписан договор о совместной работе с Национальным художественным музеем Республики Саха (Якутия), который является филиалом виртуального музея «Русский музей» Санкт-Петербурга. Одними из первых экспозиций стали передвижные выставки «Слушая мир...», выставка работ студентов Якутского художественного училища им. П.П. Романова. Большой интерес среди студентов вызывают мастер-классы по рисунку, живописи и объемной живописи сотрудника музея Т.А. Ивановой; как итог – выставки студенческих работ «Арткомпот», «Рассвет», «Талантливый первокурсник».

3. Проект «Музыка для всех». В профессиональной подготовке студентов колледжа сообразно установленным стандартам мало времени уделяется занятиям музыкой. Этот пробел призван восполнить проект «Музыка для

всех». Его популяризации способствует специальный выставочный стенд в главном учебном корпусе колледжа. Основные результаты проекта – партнерство с Государственной филармонией Республики Саха (Якутия) им. Г. Кривошапка – выездные концерты солистов филармонии и струнной группы «Арко Артико»; камерное выступление студентов педколледжа – «Любители музыки прекрасной»; литературно-музыкальный салон; творческий литературно-художественный клуб «Лира»; концерты Детской школы искусств им. М.Н. Жиркова и др.

4. Проект «Театр для всех» – средство формирования будущих педагогов. Профессия учителя сродни профессии актера, но от учителя требуется постоянный расход внутренней энергии, эмоций, любви. Поэтому необходимо развитие у педагога эмоционально-мотивационной среды. Для реализации направления актов зал реорганизован в театральную студию. Выделены помещения для реквизитов, решены кадровые вопросы, организована выставка фотографий артистов Саха театра. Основные результаты проекта – Гран-при студенческого театра «Эрбэлдын» при педколледже на республиканском студенческом фестивале; организация и проведение различных тематических выставок, экскурсий, посвященных памятным датам, событиям, явлениям; образовательные мероприятия – открытые уроки, педагогические акции, научно-практические конференции, тематические выставки, вечера, конкурсы чтецов, экологические, социальные акции.

5. Проект «Охрана памятников истории и культуры». В этом перечне объект культурного значения «Здание Вилюйского высшего начального училища» – ныне Музей учителя. Кроме того, под попечением студентов находится сквер, посвященный Герою Советского Союза Н.А. Кондакову, памятники Н.Г. Чернышевскому, М.С. Иванову (Багдарыын Сулбэ), а также мемориальные доски, посвященные великим учителям. Для увековечивания фондов музея студентами были оцифрованы основные экспозиционные залы музея и более 2 000 фотографий, повествующих об истории Вилюйского педагогического училища-колледжа.

6. Проект «Лаборатория педагогических исследований». В рамках данного проекта организуется участие студентов во всероссийских, республиканских, региональных педагогических чтениях, а также студенческие экспе-

диции в другие регионы и десанты в сельские школы республики. Например, в 2018 г. состоялась педагогическая экспедиция «Молодой педагог» по маршруту Саратов – Казань – Чебоксары – Москва. В Саратове студенты приняли участие с докладами во Всероссийской научной конференции студентов и аспирантов «Грани истории: от Средневековья до современности», посвященной 190-летию великого русского демократа, писателя Н.Г. Чернышевского, побывали в музеях, исторических местах, связанных с именем Николая Гавриловича. В Казани студенты ознакомились с подготовкой к мировому чемпионату World Skills International, пообщались со студентами и преподавателями Казанского педагогического колледжа.

В дальнейшем в столице Чувашской республики – Чебоксарах – участники педагогической экспедиции посетили педагогический колледж имени профессора, академика Российской академии образования, основателя этнопедагогике Г.Н. Волкова. Затем были организованы круглые столы, мастер-классы для наших студентов в Чувашском государственном университете им. И.Н. Ульянова, научно-исследовательском институте этнопедагогике при Чувашском государственном педагогическом университете им. И.Я. Яковлева.

*Оценочный этап* представлял собой итоговую диагностику, был организован через три года обучения и направлен на выявление динамики развития духовно-нравственной культуры у студентов контрольной и экспериментальной групп. Студенты экспериментальной группы, кроме общей программы подготовки специалистов, посещали курс внеурочных занятий в Музее учителя. Качественные изменения определялись по тестам В.И. Андреева среди студентов дошкольного отделения очной формы обучения: 43 студента экспериментальной группы (ЭГ), 28 студентов контрольной группы (КГ).

По итогам обработки тестов выяснилось следующее. У студентов экспериментальной группы проявилась положительная динамика в повышении духовно-нравственных качеств. Так, по сравнению с контрольной группой, средний балл теста 1 – значимых ценностей жизни – 8,34 (у КГ этот показатель составил 7,28 баллов). По сравнению с констатирующим этапом лидерами наиболее значимых понятий в жизни вместо семьи и образования стали любовь и карьера, что можно объяснить обеспокоенностью поиска места будущей ра-

боты и размышлениями о создании собственной семьи.

В тесте 2 на выявление характерных качеств личности обе группы отметили самоуважение и ответственность. Отдельно выделяется максимальная оценка такого качества, как стрессоустойчивость, у экспериментальной группы (10 баллов – максимальный). Занятия сформировали у студентов качество, которое позволяет им легче переносить интеллектуальные и эмоциональные нагрузки, вызванные особенностями профессиональной деятельности.

Тест 3 на развитие нравственных качеств обе группы также заполнили одинаково с незначительным отличием амплитуды проявления нравственных положительных и отрицательных качеств: 7,99 и 3,7 ЭГ против 7,56 и 3,25 КГ. Среди положительных качеств у ЭГ выделяется справедливость, получившая самое большое значение – 9,1 (высокий). Среди отрицательных качеств у обеих групп наибольшие баллы получили эгоизм и наглость. Отдельно стоит отметить показатель «трусость» у ЭГ (4,7 – ниже среднего). Студенты этой группы определили данное качество как барьер в собственном нравственном самосовершенствовании и профессиональном развитии, преодоление которого выражается в способности справляться со своим страхом (страх перед выступлением, аудиторией, занятиями с детьми и т. д.).

Тест 4 на отношение к вредным привычкам и качествам выявил существенную разницу средних баллов этого теста у КГ (7,4 – выше среднего) и ЭГ (5,2 – средний уровень). Мы полагаем, что это объясняется более осознанным отношением к психоэмоциональным портретам детей и взрослых, формирующейся профессиональной грамотностью у студентов ЭГ.

В тесте 5 на оценку своей общей нравственной культуры у ЭГ существенно повысились роль и положительное влияние от посещений выставок, музеев, экскурсий, путешествий, степень влияния своих увлечений на развитие духовно-нравственной сферы. В качестве недостатка нужно отметить снижение чтения художественной литературы у ЭГ, что может быть следствием чрезмерной занятости студентов.

Разница среднего балла теста на культуру общения (нравственный аспект, тест 6) и теста культуры нравственного саморазвития (тест 7) незначительные: у КГ – 5,9 и 6,0 (выше средне-

го), у ЭГ – 6,9 и 7,0 (выше среднего). Из общего ряда схожих ответов у ЭГ выделяется степень стремления изменить себя к лучшему в нравственном плане.

Средняя оценка теста на оценку своей нравственной культуры будущих педагогов показал 6,5 баллов (выше среднего) у студентов КГ и 7,6 (выше среднего) баллов – у ЭГ.

Организация оценочного этапа позволила выявить произошедшие положительные изменения в духовно-нравственных качествах у студентов обеих групп. При этом наибольшие изменения коснулись студентов ЭГ, охваченных занятиями в открытой образовательной платформе музея колледжа. Отзывы преподавателей и характеристики кураторов студентов данной группы показывают существенные изменения личностных качеств, активное участие в общественной жизни колледжа и города, успехи в учебной и внеурочной деятельности.

Вторая ступень третьего этапа обеспечила доказательную проверку гипотезы, включала в себя подробное изучение студентами методики игровых технологий, метода портфолио. В составлении портфеля игр принимали участие студенты КГ (28 чел.) и студенты ЭГ (43 чел.), участвовавшие в апробации модели открытой образовательной платформы на базе Музея учителя.

У студентов ЭГ качество игр отличается по содержанию и сюжету. В большинстве своем они имеют авторский или рационализаторский характер на основе народных игр и игрушек, менее регламентированы, имеют поле для развития воображения и творчества.

Для выпускников Вилюйского педколледжа создание таких портфелей игровых технологий стало одним из существенных педагогических условий профессионального роста. Портфолио игр прошли проверку в процессе игровой деятельности воспитанников старшей подготовительной группы дошкольного образовательного учреждения «Куобахчаан» г. Вилюйска.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в педагогических колледжах в условиях малого города с недостаточной инфраструктурой культурных и образовательных учреждений и с ограниченными возможностями социокультурной среды развитие духовно-нравственных ценностей будущих воспитателей детских садов будет более продуктивным при создании организационно-педагогических условий инновационного характера. Одним из них является организация и функционирование при колледже открытой образователь-

ной платформы на базе имеющихся музеев или центров. Творческий характер и многообразие форм занятий позволяют студентам при разных личных возможностях и предпочтениях раскрыть индивидуальные способности. В такой образовательной ситуации студенты имеют возможность воспитать в себе аналитические, организаторские, коммуникативные, творческие способности и развить свои духовно-нравственные качества.

В итоге обозначенные выше педагогические нововведения дают право на обоснование выводов о том, что структуры дополнительного образования колледжа могут эффективно и разнообразно обеспечить наполнение содержания основной программы обучения, в первую очередь в духовно-нравственной сфере личности, формируя профессиональные компетенции. Это приводит, в частности, к развитию индивидуальных образовательных маршрутов учебно-воспитательного процесса в колледже.

#### Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития. Казань, 2012.
2. Вилюйская земля: истоки, традиции, современность / сост. У.Ф. Кондакова, К.К. Лукина [и др.]. Якутск: Бичик, 2014.
3. Вилюйский улус: история, культура, фольклор / сост. П.П. Петров, Н.С. Миронов. Якутск: Бичик, 2009.
4. Волков Г.Н. Педагогика национального спасения: избранные этнопедагогические сочинения. Элиста: АПП «Джангар», 2003.
5. Директора по призванию / сост. У.Ф. Кондакова, Н.И. Егорова. Якутск: Алаас, 2014.
6. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин. М.: Педагогика, 1987.
7. Макаренко А.С. О коммунистической этике // Хрестоматия по педагогике: для студ. пед. интов / под ред. З.И. Равкина. М.: Просвещение, 1976. С. 228–229.
8. Сокальский А.А., Сокальский Э.А. Калмыцкая осень академика Г.Н. Волкова. Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2014.
9. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа / М.Г. Бушканец, Б.Д. Мухин. Хрестоматия по педагогике: учеб. пособие для вузов. М., 1976. С. 233.
10. Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке. М.: Сов. Россия, 1978.
11. Ушинский К.Д. О воспитании / сост. Н.М. Матвеева. М.: Школьная Пресса, 2003.



\* \* \*

1. Andreev V.I. Pedagogicheskaya etika: innovacionnyj kurs dlya npravstvennogo samorazvitiya. Kazan', 2012.
2. Vilyujskaya zemlya: istoki, tradicii, sovremennost' / sost. U.F. Kondakova, K.K. Lukina [i dr.]. Yakutsk: Bichik, 2014.
3. Vilyujskij ulus: istoriya, kul'tura, fol'klor / sost. P.P. Petrov, N.S. Mironov. Yakutsk: Bichik, 2009.
4. Volkov G.N. Pedagogika nacional'nogo spazeniya: izbrannye etnopedagogicheskie sochineniya. Elista: APP «Dzhangar», 2003.
5. Direktora po prizvaniyu / sost. U.F. Kondakova, N.I. Egorova. Yakutsk: Alaas, 2014.
6. Komenskij Ya.A., Lokk D., Russo Zh.-Zh., Pestalocci I.G. Pedagogicheskoe nasledie / sost. V.M. Klarin. M.: Pedagogika, 1987.
7. Makarenko A.S. O kommunisticheskoy etike // Hrestomatiya po pedagogike: dlya stud. ped. in-tov / pod red. Z.I. Ravkina. M.: Prosveshchenie, 1976. S. 228–229.
8. Sokal'skij A.A., Sokal'skij E.A. Kalmyckaya osen' akademika G.N. Volkova. Elista: Izd-vo Kalm. un-ta, 2014.
9. Suhomlinskij V.A. Pavlyshskaya srednyaya shkola / M.G. Bushkanec, B.D. Muhin. Hrestomatiya po pedagogike: ucheb. posobie dlya vuzov. M., 1976. S. 233.
10. Suhomlinskij V.A. Potrebnost' cheloveka v cheloveke. M.: Sov. Rossiya, 1978.
11. Ushinskij K.D. O vospitanii / sost. N.M. Matveeva. M.: Shkol'naya Pressa, 2003.

***Spiritual and moral training of students – future nursery school teacher (based on the information of Vilyuisk Pedagogical College named after N.G. Chernyshevskiy (the Republic of Sakha Yakutia))***

*The article deals with the issues of spiritual and moral education of the students of the pedagogical college of small town. It is from this perspective that there is implemented an unconventional potential of museum pedagogy and there is organized and worked a multifunctional educational platform after testing. There are observed and described the stages of the development of spiritual and moral students' traits. The innovative experience can be used in other regions of the country.*

Key words: *spiritual and moral training, competence approach, small town, museum pedagogy, educational platform, students of pedagogical college.*

(Статья поступила в редакцию 04.10.2019)

**Л.С. САГАТЕЛОВА**  
(Волгоград)

**СИСТЕМНО-КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

*Актуализируется проблема оценки качества математического образования в общеобразовательных организациях. Предлагается апробированная методика системно-комплексной диагностики качества математического образования в общеобразовательных организациях, основанная на интегральной оценке по достаточно широкому набору показателей, детально и всесторонне описывающих образовательную систему обучения математике в общеобразовательных организациях.*

Ключевые слова: *оценка качества математического образования в общеобразовательных организациях, системно-комплексная диагностика, обобщенный показатель качества.*

На современном этапе социально-экономического и технологического развития общества много внимания уделяется повышению качества общего математического образования. Особая роль математического образования обусловлена тем, что математика широко используется человечеством во всех сферах жизни. Значимость качества общего математического образования усиливается масштабом отечественной системы среднего (общего) образования, охватывающей одну пятую часть населения России, которая в ближайшем будущем будет определять судьбу страны. Математическое образование реализуется в общеобразовательных организациях учителями математики и зависит от учета многих факторов: а) от объективных потребностей общества и отдельной личности, социального заказа, представленного в нормативно-правовых документах; б) условий для развития средствами математики индивидуальных склонностей и потребностей каждого обучающегося; в) возможностей для реализации профессиональных умений и способностей учителей математики; в) внедрения учебных, методических, научных разработок, инновационных методов, технологий и средств обучения, а также активного использования ресурсного

потенциала общеобразовательной организации. Можно утверждать, что каждой общеобразовательной организации присуща своя модель математического образования. Актуальность проблемы оценки качества математического образования, реализуемого в общеобразовательных организациях, обусловлена необходимостью оптимальной организации учебного процесса обучения математике с целью его постоянного совершенствования с учетом социально-экономических ситуаций и педагогических реалий.

Проблеме оценки качества математического образования как одной из самых актуальных для всей системы российского образования посвящено много работ. Оценка качества математического образования в последнее время проводится в основном на базе рейтинга, включающего показатели учебных достижений выпускников по конечному результату (массовое тестирование учащихся общеобразовательных организаций по математике в формате ГИА). По показателям учебных достижений выпускников определяется рейтинг общеобразовательных организаций в областном, региональном и во всероссийском масштабе. С.Ю. Сергеева, Е.Д. Обривко предлагают оценивать качество образования на основе процессного подхода с учетом трех групп критериев: качества результата образовательного процесса, качества условий осуществления образовательного процесса, качества реализации образовательного процесса [12]. В.А. Ясвин, С.Н. Рыбинская, С.А. Белова, С.Е. Дробнов предлагают оценивать качество образования в школах на основе комплексного рейтинга, включающего показатели предметных образовательных результатов обучающихся и показатели образовательных условий и лично-развивающих возможностей самих школ [14]. Большой интерес в последнее время вызывает метод рангового анализа в технологии оценки и контроля качества образования в образовательных учреждениях, который представлен в работах Р.В. Гуриной и В.В. Бедаш [3]. К сожалению, предлагаемые контрольно-оценочные системы не являются унифицированными и всеобъемлющими, т. к. в основном опираются на анализ различных диаграмм, таблиц, а также текстовых описаний отдельных параметров исследуемых объектов. Несмотря на продуктивность и инновационные находки ученых, методистов, практиков, проблема оценки качества математического образования в школах тем не менее по-прежнему остается актуальной.

В данной статье описана методика оценки качества математического образования в

общеобразовательных организациях на основе системно-комплексной диагностики. Системно-комплексная диагностика представляет собой синтез системного и комплексного исследования изучаемого объекта, реализуемого в наши дни с помощью компьютерных технологий и математических (количественных) методов. Системное исследование объекта предполагает его изучение как целостной системы, дифференцированной на взаимодействующие элементы. Комплексное исследование позволяет выявить сущность явлений и процессов в многообразных структурных составляющих сложных объектов в аспекте их привязанности ко времени и месту. Системно-комплексное изучение исследуемого объекта как единого целого с позиций системного анализа, взаимосвязи, изучения отдельных структурных частей и выявления роли каждой из них в общем функционировании системы позволяет дать качественную интерпретацию причинно-следственных связей целостных явлений. Таким образом, под системно-комплексной диагностикой качества математического образования в общеобразовательной организации понимается комплекс научно обоснованных процедур, который позволяет выявить характер изменений в образовательной системе обучения математике за определенный период с целью прогностического слежения за его состоянием.

Наряду с понятием «диагностика» в научной литературе широко используются такие понятия, как «мониторинг», «оценка». Рассмотрим их взаимосвязь.

Под мониторингом понимается специально организованное, систематическое наблюдение за состоянием педагогических систем, предполагающее сбор, обобщение, анализ информации с целью слежения за их состоянием и прогнозирования их дальнейшего развития [6; 9]. Комплексность сведений об объекте наблюдения (набор индикаторов, разносторонне отражающих состояние, и факторы, влияющие на развитие объекта) считается важнейшей отличительной характеристикой этого метода исследования, позволяющего принимать управленческие решения с учетом различных факторов. Под диагностикой понимается процесс / деятельность, заключающаяся в изучении и оценивании фактического состояния и особенностей объектов. Отличие диагностики от мониторинга заключается в том, что диагностика является одним из инструментов комплекса процедур мониторинга. Оценка (оценивание) в педагогике – это условно-формальное (знаковое), количественное выраже-

ние диагностики состояния педагогической системы в цифрах, буквах или иным образом, отражающее социальные требования к качеству педагогической системы [4; 11].

Механизмом системно-комплексной диагностики качества математического образования в общеобразовательных организациях является контроль за деятельностью такой системы, как математическое образование в общеобразовательной организации, который выражается как во внутрисистемной, так во внесистемной аналитике и представляет собой сбор данных об условиях реализации образовательных программ, результаты промежуточной и итоговой аттестации, оценка квалификации учителей математики, мониторинг внеучебных достижений всех субъектов математического образования в конкурсных мероприятиях (олимпиады, смотры, конкурсные мероприятия, публичные доклады) в системе образования и т. д.

Основой системно-комплексной диагностики оценки качества математического образования в общеобразовательных организациях является методика «свертки качеств», предложенная А.Н. Колмогоровым [7]. В основу методики «свертки качеств» положены следующие идеи: а) эффективность системы оценивается по комплексу различных критериев, образующих систему со сложной иерархической структурой [1]; б) общее качество всей системы формируется из определенных частных оценок качеств по уровням иерархии системы, которые сворачиваются в единый критерий в соответствии со средней функцией переменных Колмогорова – Нагумо [7]. Под средней функцией переменных Колмогорова – Нагумо понимается функция, значения которой всегда принадлежат интервалу, занимаемому конкретным набором значений аргументов. Введение нормального интервала задает единый масштаб для всех частных качеств, а использование средних функций приводит к тому, что единое качество выражается в этом масштабе. Данная методика успешно используется для оценки качества и оптимизации различных сложных объектов в механике, химической технологии, экономике и педагогике высшей школы [15; 16]. Данная методика позволяет дать оценку качества математического образования в общеобразовательных организациях, определить проблемное поле и направления для совершенствования математического образования.

Разработка критериально-диагностического инструментария для оценки качества математического образования в общеобразователь-

ных организациях является довольно сложной задачей, поскольку объектом диагностирования выступает сложная образовательная система – математическое образование в общеобразовательной организации. За основу выявления критериев для системно-комплексной диагностики математического образования в общеобразовательной организации мы выбрали один из подходов к определению качества образования, согласно которому в критериях качества образования выделяют четыре направления:

- *соответствие цели* (определенного уровня знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития выпускника образовательной организации) и *результата* как меры достижения цели;

- *содержание математического образования*, обеспечивающее целостность развития личности обучающегося;

- *особенности учебного процесса*, соответствующие современным требованиям наук, в особенности философии, психологии, педагогики и методики обучения математике;

- создание в общеобразовательной организации таких *условий*, которые оптимальны для реализации целей математического образования [2, с. 28].

В соответствии с четырьмя направлениями оценки качества математического образования в общеобразовательной организации были определены критерии. Выделенные критерии в определенной степени связаны друг с другом, могут иметь свой низкий или высокий показатель, что отражается на интегральной оценке качества математического образования в общеобразовательных организациях. Соответственно четырем критериям качества математического образования в общеобразовательных организациях были определены показатели, оцениваемые по 5-балльной шкале целыми цифрами от 0 до 4. Более наглядно критерии и соответствующие им показатели с диапазоном возможных значений представлены в табл. 1.

Формирование единого критерия качества производится на основе анализа взаимоотношений частных качеств, выраженных в форме графа-иерархии (рис. 1). Возможность количественного выражения взаимоотношений частных качеств и единого качества основывается на двух предварительных условиях:

- 1) общая шкала для всех групповых и единого качества нормирована (интервал  $[0, 1]$ );

- 2) для формирования единого критерия качества используются средние функции.

Системно-комплексная диагностика качества математического образования в общеобра-

**Критерии и показатели качества математического образования в общеобразовательных организациях**

	Критерии и показатели	Диапазон измерения
Q <sub>1</sub>	Научно-целевой (характеризует соответствие целей математического образования в общеобразовательной организации требованиям общества и времени)	0–16
Q <sub>11</sub>	Наличие целевого ориентира, соответствующего требованиям общества и времени и реализуемого каждым субъектом математического образования в общеобразовательной организации	0–4
Q <sub>12</sub>	Согласованность (соответствие) целевых ориентиров, мотивов всех субъектов математического образования в общеобразовательной организации	0–4
Q <sub>13</sub>	Наличие нормативно-правовой основы и концептуальной основы, что предполагает подготовку и наличие всех необходимых документов для организации математического образования как инновационной образовательной системы в общеобразовательной организации	0–4
Q <sub>14</sub>	Включенность педагогов на уровне команды единомышленников в проектирование и реализацию математического образования в общеобразовательной организации как инновационной образовательной системы	0–4
Q <sub>2</sub>	Деятельностно-организационный (характеризует интеграцию методологий, методов, технологий обучения, моделей деятельности, обусловленной личностной направленностью математического образования в общеобразовательной организации) с учетом тенденций развития математического образования	0–16
Q <sub>21</sub>	Полнота и целостное единство компонентов математического образования как инновационной образовательной системы, реализуемой в общеобразовательной организации	0–4
Q <sub>22</sub>	Взаимообусловленность процессов интеграции и дифференциации при реализации математического образования в общеобразовательной организации как инновационной образовательной системы	0–4
Q <sub>23</sub>	Отбор соответствующего содержания, отбор технологий, методов обучения с учетом тенденций развития математического образования, осуществление обучения математике на основе традиций и инноваций	0–4
Q <sub>24</sub>	Интерактивность математического образования, его адаптивность и адекватность к изменениям, происходящим в обществе (функциональная возможность математического образования в общеобразовательной организации, позволяющая его субъектам гибко реагировать на запросы социума)	0–4
Q <sub>3</sub>	Содержательно-качественный критерий (характеризует направленность обучения математике на целостность развития личности обучающегося средствами математики, а также практико-ориентированную направленность обучения математике, позволяющую после окончания общеобразовательной организации успешно самореализоваться в социуме)	0–16
Q <sub>31</sub>	Многообразие, вариативность компонентов математического образования в общеобразовательной организации как инновационной образовательной системы, позволяющих выстраивать разнообразные образовательные траектории обучающихся с учетом потенциальных возможностей и познавательных интересов обучающихся	0–4
Q <sub>32</sub>	Конструирование (агрегирование) элементов математического образования в общеобразовательной организации как инновационной образовательной системы обучения математике с учетом развития математического образования, обусловленного социально-экономической ситуацией (ориентированных на развитие метапредметных умений и навыков обучающихся)	0–4
Q <sub>33</sub>	Саморазвитие и самоорганизация субъектов математического образования в общеобразовательной организации (результативность обучения математике в рейтинговых показателях)	0–4
Q <sub>34</sub>	Школьный менеджмент и качество управления	0–4
Q <sub>4</sub>	Качественно-пространственный критерий (характеризует обеспечение оптимальных условий организации математического образования в общеобразовательной организации)	0–16
Q <sub>41</sub>	Создание благоприятного эмоционально положительного микроклимата, здоровьесберегающих условий для всех субъектов математического образования в общеобразовательной организации	0–4
Q <sub>42</sub>	Материально-техническое оснащение математического образования в общеобразовательной организации с учетом тенденций развития математического образования, обусловленных социально-экономической ситуацией, возможность максимального использования субъектами математического образования в общеобразовательной организации его ресурсного обеспечения	0–4
Q <sub>43</sub>	Высокая методологическая подготовка учителей математики; педагогическое партнерство и взаимодействие в реализации математического образования в общеобразовательной организации как инновационной образовательной системы обучения математике	0–4
Q <sub>44</sub>	Степень функционального комфорта и степень вовлеченности в деятельность коллективного субъекта математического образования в общеобразовательной организации	0–4

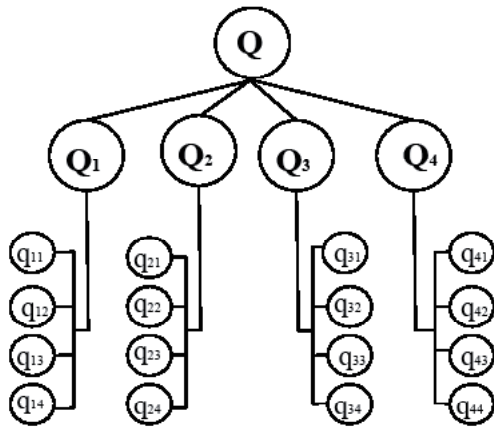


Рис. 1. Иерархическая схема суммарной оценки качества модели математического образования в общеобразовательной организации

зовательной организации имеет вид четырехуровневой иерархической системы.

Суммарная оценка качества математического образования в общеобразовательной организации определяется качественными оценками четырех интегральных свойств системы:  $Q$  – обобщенный показатель качества  $Q = Q(Q_1, Q_2, Q_3, Q_4)$ , он формируется из следующих критериев:  $Q_1$  – научно-целевой;  $Q_2$  – деятельностно-организационный;  $Q_3$  – содержательно-качественный;  $Q_4$  – качественно-пространственный.

Качество модели математического образования в общеобразовательной организации (интегральное свойство)  $Q$  определяется сверткой нормированных критериев качества образовательной системы, которые в свою очередь являются сверткой нормированных показателей (четырёхуровневая свертка):

$$Q_1 = Q_1(q_{11}, q_{12}, q_{13}, q_{14}), Q_2 = Q_2(q_{21}, q_{22}, q_{23}, q_{24}),$$

$$Q_3 = Q_3(q_{31}, q_{32}, q_{33}, q_{34}), Q_4 = Q_4(q_{41}, q_{42}, q_{43}, q_{44}).$$

Качественная оценка научно-целевого критерия:

$$Q_1 := -\ln \left[ \frac{1}{4} (\exp(-qq_{11}) + \exp(-qq_{12}) + \exp(-qq_{13}) + \exp(-qq_{14})) \right]$$

Качественная оценка деятельностно-организационного критерия:

$$Q_2 := -\ln \left[ \frac{1}{4} (\exp(-qq_{21}) + \exp(-qq_{22}) + \exp(-qq_{23}) + \exp(-qq_{24})) \right]$$

Качественная оценка содержательно-качественного критерия:

$$Q_3 := -\ln \left[ \frac{1}{4} (\exp(-qq_{31}) + \exp(-qq_{32}) + \exp(-qq_{33}) + \exp(-qq_{34})) \right]$$

Качественная оценка качественно-пространственного критерия:

$$Q_4 := -\ln \left[ \frac{1}{4} (\exp(-qq_{41}) + \exp(-qq_{42}) + \exp(-qq_{43}) + \exp(-qq_{44})) \right]$$

$Q$  – обобщенный показатель качества:

$$Q := -\ln \left[ \frac{1}{4} (\exp(-Q_1) + \exp(-Q_2) + \exp(-Q_3) + \exp(-Q_4)) \right]$$

По каждому из выбранных критериев оценивалась чувствительность всей системы как нормированной общей целевой функции по отдельным параметрам. Выбранные параметры обеспечивают приемлемую чувствительность изменения целевой функции при изменении входных параметров системы, что означает, что модель адекватно описывает реальную ситуацию.

Предлагаемая нами системно-комплексная оценка качества математического образования в общеобразовательных организациях реализована в программном пакете VisSim, в котором иерархия системы представлена в виде взаимосвязанных блоков MathCad. Предложенная методика и разработанная на ее основе автоматизированная программа позволяют оперативно по многим показателям провести оценку качества математического образования в общеобразовательных организациях. Данная методика является универсальной, границы ее применимости обусловлены развитием педагогической науки, т. к. она позволяет фиксировать «новое» качество в парадигме новых подходов и требований к нему с учетом новых приоритетов образовательной политики. В дальнейшем представленная системно-комплексная диагностика оценки качества математического образования в общеобразовательных организациях может быть легко расширена путем введения новых параметров системы. Подключение к ней нового блока, производящего оптимизацию целевой функции,

позволит находить оптимальные значения параметров исследуемой системы для формирования управленческих решений. Кроме того, данная методика позволяет оценить потенциал математического образования, провести его системное описание и мониторинг в контексте обеспечения качества общего математического образования, а также прогнозировать его совершенствование.

С учетом принципов целостного подхода, в рамках которого математическое образование в школах рассматривается как системно-целостный процесс, включающий такие фазы целостности, как 1) нецелое (несвязное); 2) целое (связное); 3) единое целое (оптимально связное) [5], были определены три качественных уровня математического образования в общеобразовательной организации:

- *дискретный* (т. е. минимально ограниченный);
- *фрагментарный* (т. е. среднефункциональный);
- *целостно-связный* (т. е. достаточно высокий).

*Минимально ограниченный (дискретный) уровень* организации математического образования в школах характеризуется разрозненностью, автономностью компонентов математического образования как образовательной системы, отсутствием согласованности ценностей, целей, технологических подходов, внешних связей, однообразием предложенных об-

разовательных услуг. Кроме того, образовательный процесс обучения математике в школе носит замкнутый характер (40–59).

*Среднефункциональный (фрагментарный) уровень* организации математического образования в школах характеризуется тем, что целостно-объединяющее единство элементов системы «математическое образование в школе» носит локальный характер и не характеризуется систематичностью: принятие целей и ценностей математического образования носит эпизодический характер; участие в организации математического образования администрации, учителей математики носит фрагментарный характер (60–79).

*Целостно-связный (высокий) уровень* организации математического образования в школах характеризуется целостностью, комплексностью, организованностью, многообразием, вариативностью предложенных образовательных услуг, соответствием математического образования социально-экономическому контексту и педагогическим реалиям (80–100).

Все перечисленные уровни качества (организации) математического образования связаны между собой непрерывно: каждый из последующих уровней обязательно включает в себя все предыдущие и потенциально вносит в них качественные изменения.

Описанный диагностический инструментарий для оценки качества математического образования в общеобразовательных органи-

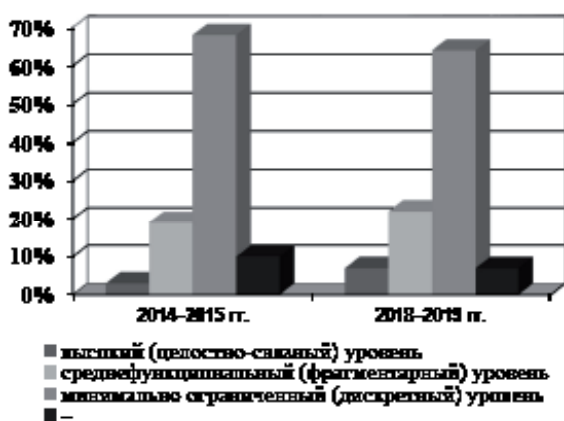


Рис. 2. Диаграмма изменения качества математического образования в общеобразовательных организациях

зациях образует развернутую характеристику конечного результата педагогической деятельности. Это необходимо для определения педагогических целей и содержания математического образования, реализуемого в образовательных организациях; для отбора педагогических концепций и технологий, обеспечивающих достижение качества математического образования с учетом социально-экономического контекста и педагогических реалий.

Представленная системно-комплексная диагностика качества математического образования апробировалась в общеобразовательных организациях различного типа (ОО, гимназии, лицеи) г. Волгограда и Волгоградской области на протяжении 5 лет (с 2014 по 2019 г.). В качестве жизненного цикла модели математического образования в общеобразовательных организациях рассматривался учебный год. Одна из задач проводимой диагностики заключалась в выявлении эффективности реализуемого математического образования в общеобразовательных организациях в количественных и качественных показателях. В течение учебного года, кроме того, имело место квалиметрическое сопровождение образовательного процесса обучения математике, что способствовало совершенствованию образовательного процесса, обеспечивая информацию о его состоянии на основе выбранных критериев и показателей, свидетельствующих о динамике внутренних изменений, а также о динамике изменений его субъектов. Опытнo-экспериментальное исследование велось самим исследователем в сотрудничестве с учителями и руководителями образовательных организаций. Использовался системный мониторинг, который включал разные методы сбора информации, такие как внутренний и внешний аудит, педагогическое наблюдение, анкетирование, интервьюирование, индивидуальные и групповые беседы с учащимися и учителями, метод самооценки и экспертных оценок, рефлексивный анализ продуктов профессиональной деятельности учителей математики, оказывающих воздействие на качество математического образования в общеобразовательных организациях.

При проведении системно-комплексной диагностики качества математического образования в общеобразовательных организациях Волгограда и Волгоградской области учитывался тот факт, что учителя математики проходят обучение проектированию целостного учебного процесса обучения математике на инновационной основе в Волгоградской государственной академии последиplomного образования [10].

Таблица 2

**Динамика изменений качества математического образования в общеобразовательных организациях**

Уровни организации математического образования в общеобразовательной организации	2014–2015 г.	2015–2016 г.	2016–2017 г.	2017–2018 г.	2018–2019 г.
Целостно-связный (высокий)	3	4	4	6	7
Средне-функциональный (фрагментарный)	19	18	19	19	22
Минимально ограниченный (дискретный)	68	69	67	62	64
–	10	9	12	9	7

В результате системно-комплексной диагностики качества математического образования в общеобразовательных организациях Волгоградской области получен обобщенный показатель качества, равный  $Q = 0,52$  (52%), что позволяет констатировать, что в Волгоградской области преобладает недостаточная подготовка выпускников общеобразовательных организаций по математике. Это обстоятельство подтверждается результатами ЕГЭ по математике (качество предметных знаний колеблется от 42 до 43%). Степень математической образованности учащихся все последние годы стабильно сохраняется на уровне элементарной грамотности.

Таблица 3

**Распределение общеобразовательных организаций, участвующих в системно-комплексной диагностике качества математического образования, по уровням**

Уровни качества математического образования в общеобразовательной организации	2014–2015 г.	2015–2016 г.	2016–2017 г.	2017–2018 г.	2018–2019 г.
Целостно-связный (высокий)	3	4	4	6	7
Средне-функциональный (фрагментарный)	19	18	19	19	22
Минимально ограниченный (дискретный)	68	69	67	62	64
–	10	9	12	9	7

Результаты оценки качества математического образования в общеобразовательных организациях позволяют дать качественную (развернутую) трактовку, что помогает выбирать направления коррекции и повышения качества математического образования в общеобразовательных организациях. Анализ результатов системно-комплексной диагностики качества математического образования в общеобразовательных организациях г. Волгограда и Волгоградской области позволил выделить причины и обстоятельства, являющиеся серьезными препятствиями к достижению тех целей, которые задаются ФГОС [13] и Концепцией развития математического образования [8]. Сюда относятся:

- авторитарный стиль управления качеством математического образования в общеобразовательных организациях;
- недостаточная поддержка баланса интересов всех субъектов математического образования, недостаточное использование ресурсов общеобразовательных организаций;
- закрытость учителей математики по отношению к изменениям во внешней среде и неготовность к реализации инновационных методов, средств и технологий на практике;
- преобладание репродуктивных форм организации учебной деятельности обучающихся, не способствующих раскрытию их индивидуальности и творческого потенциала.

Описанная выше методика оценки качества математического образования в общеобразовательных организациях может рассматриваться как методологическая основа для подобных оценок качества образования.

### Список литературы

1. Брызгалин Г.И. Теория качеств и системные приложения // Справочник. Инженерный журнал. 2009. № 5. С. 57–63.
2. Гриценко Л.И. Теория и практика обучения: интегративный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008.
3. Гурина Р.В., Бедаш В.В. Метод рангового анализа в управлении качеством образования [Электронный ресурс] // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 7-1. URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=5517> (дата обращения: 11.10.2019).
4. Загоруйко Т.В., Диденко С.Ю., Черепанская Е.И. [и др.]. Понятие оценивания в образовании [Электронный ресурс] // Мол. ученый. 2018. № 45. URL: <https://moluch.ru/archive/231/53434/> (дата обращения: 23.10.2019).
5. Ильин В.С. О концепции целостного учебно-воспитательного процесса // Методические основы

совершенствования учебно-воспитательного процесса: сб. ст. / редкол.: В.С. Ильин (отв. ред.) и др. Волгоград: ВГПИ, 1981. С. 5–21.

6. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие. Л., 1980.

7. Колмогоров А.Н. Математика и механика // Избранные труды / отв. ред. С.М. Никольский, сост. В.М. Тихомиров. М.: Наука, 1985. Т. 1. С. 136–138.

8. Концепция развития российского математического образования. Основное содержание. Версия 13 февраля 2013 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://26421alex9.edusite.ru/DswMedia/conc-3003.pdf> (дата обращения: 23.10.2019).

9. Мониторинг качества образовательного процесса в школе: моногр. / С.Е. Шишов, В.А. Кальней, Е.Ю. Гирба. М.: Инфра-м, 2018.

10. Сагателова Л.С. Методика формирования проектировочных умений у учителей математики // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. № 1(26). С. 89–93.

11. Селевко Г.К. Опыт системного анализа современных педагогических систем // Школьные технологии. 1996. № 6. С. 3–43.

12. Сергеева С.Ю., Обревко Е.Д. Современные подходы и методы оценки качества образования [Электронный ресурс] // Мол. ученый. 2019. № 37. URL <https://moluch.ru/archive/275/62424/> (дата обращения: 09.10.2019).

13. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. М.: Просвещение, 2008.

14. Ясвин В.А., Рыбинская С.Н., Белова С.А., Дробнов С.Е. Программно-диагностический комплекс для обеспечения процесса экспертно-проектного управления инновационным развитием образовательных учреждений // Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2013619715. Дата государственной регистрации в Реестре программ для ЭВМ 14 окт. 2013 г.

15. Godenko Aleksey, Tarasova Irina, Volchkov Valeriy, et al. Systematic Approach to Quality Assessment of Hierarchy Structure in Education for Management Decision Making // Creativity in Intelligent Technologies and Data Science. 2017. P. 375–385.

16. Kidalov N.A., Volchkov V.M., Knyazeva A.S. Optimization of Mixture Composition for Foundry // Creativity in Intelligent Technologies and Data Science: First Conference (Volgograd, Russia, September 15–17, 2015). 2015. Vol. 535. P. 342–354.

\* \* \*

1. Bryzgalin G.I. Teoriya kachestv i sistemnye prilozheniya // Spravochnik. Inzhenernyj zhurnal. 2009. № 5. S. 57–63.



2. Gricenko L.I. Teoriya i praktika obucheniya: integrativnyj podhod: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2008.

3. Gurina R.V., Bedash V.V. Metod rangovogo analiza v upravlenii kachestvom obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2014. № 7-1. URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=5517> (data obrashcheniya: 11.10.2019).

4. Zagorujko T.V., Didenko S.Yu., Cherepan-skaya E.I. [i dr.]. Ponyatie ocenivaniya v obrazovanii [Elektronnyj resurs] // Mol. uchenyj. 2018. № 45. URL: <https://moluch.ru/archive/231/53434/> (data obrashcheniya: 23.10.2019).

5. Il'in V.S. O koncepcii celostnogo uchebno-vospitatel'nogo processa // Metodicheskie osnovy sovershenstvovaniya uchebno-vospitatel'nogo processa: sb. st. / redkol. V.S. Il'in (otv. red.) i dr. Volgograd: VGPI, 1981. S. 5–21.

6. Kuz'mina N.V. Ponyatie «pedagogicheskaya sistema» i kriterii ee ocenki // Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya: ucheb. posobie. L., 1980.

7. Kolmogorov A.N. Matematika i mekhanika // Izbrannye trudy / otv. red. S.M. Nikol'skij, sost. V.M. Tihomirov. M.: Nauka, 1985. T. 1. S. 136–138.

8. Koncepciya razvitiya rossijskogo matematicheskogo obrazovaniya. Osnovnoe sodержanie. Versiya 13 fevralya 2013 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://26421alex9.edusite.ru/DswMedia/conc-3003.pdf> (data obrashcheniya: 23.10.2019).

9. Monitoring kachestva obrazovatel'nogo processa v shkole: monogr. / S.E. Shishov, V.A. Kal'nej, E.Yu. Girba. M.: Infra-m, 2018.

10. Sagatelova L.S. Metodika formirovaniya proektirovochnyh umenij u uchitelej matematiki // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. 2016. № 1(26). S. 89–93.

11. Selevko G.K. Opyt sistemnogo analiza sovremennyh pedagogicheskikh sistem // Shkol'nye tekhnologii. 1996. № 6. S. 3–43.

12. Sergeeva S.Yu., Obrevko E.D. Sovremennye podhody i metody ocenki kachestva obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Mol. uchenyj. 2019. № 37. URL: <https://moluch.ru/archive/275/62424/> (data obrashcheniya: 09.10.2019).

13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart obshchego obrazovaniya. M.: Prosveshenie, 2008.

14. Yasvin V.A., Rybinskaya S.N., Belova S.A., Drobnov S.E. Programmno-dagnosticheskij kompleks dlya obespecheniya processa ekspertno-proektного upravleniya innovacionnym razvitiem obrazovatel'nyh uchrezhdenij // Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programmy dlya EVM № 2013619715. Data gosudarstvennoj registracii v Reestre programm dlya EVM 14 okt. 2013 g.

### *System and complex diagnostics of the quality of mathematical education in educational institutions*

*The article deals with the issue considering the evaluation of the quality of mathematical education in educational institutions. There is suggested the tested methodology of the system and complex diagnostics of the quality of mathematical education in educational institutions based on the integral evaluation by a wide range of indicators that particularly and comprehensively describe the educational system of teaching mathematics in educational institutions.*

**Key words:** *evaluation of the quality of mathematical education in educational institutions, system and complex diagnostics, composite index of quality.*

(Статья поступила в редакцию 05.11.2019)

**М.В. КОРЕПАНОВА**  
(Волгоград)

### **КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ФОРМА ИНИЦИАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Анализируется актуальность проблемы организации инициативных культурных практик как основы реализации возможностей дошкольника. Обосновываются сущность и динамика развития инициативы в соответствии с концепцией Л.С. Выготского. Подчеркивается роль социального контекста в становлении культурных практик детей на основе анализа трудов, написанных отечественными и зарубежными учеными.*

**Ключевые слова:** *культурные практики, инициативная деятельность, социальный контекст, дошкольник.*

Педагогическая реальность предъявляет высокие требования к задачам, методам и содержанию образования ребенка дошкольного возраста. Важным направлением развития дошкольника является поддержка его инициатив и интереса в различных видах культурных практик.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выделяет направления поддержки индивидуальности и инициативы детей через создание условий для свободного выбора деятельности, участников совместной деятельности; для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей. Одновременно ориентирует педагогов на оказание детям недирективной помощи и поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности: игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т. д. [7].

Каким образом ребенок осуществляет инициативные действия, что является основой для их проявления? Освоение ребенком позиции субъекта деятельности и опыта социальных отношений требует специальных педагогических технологий для развития его индивидуальности. Устоявшиеся традиции прямой передачи детям знаний, навыков нацеливают на неосознанное запоминание и последующее их воспроизведение. Но степень их воспроизводства ограничивается конкретной ситуацией и временем. Как правило, ребенок не готов пользоваться усвоенными алгоритмами в иных жизненных ситуациях, где отсутствует контроль взрослого. Поэтому не информирование и запоминание помогают овладеть дошкольнику важнейшими жизненными навыками, а формируемая им самим потребность в их освоении как собственной инициативной практики.

Приоритетом становится единство умственного и эмоционального развития, когда приобретаемые знания осознаются как объективная потребность, вызывают эмоциональный отклик и переживания. Этот процесс обеспечивается интериоризацией культурного опыта взрослых в структуру внутреннего плана сознания ребенка. Включенность в деятельность на основе интереса выступает основанием для развития инициативы и культурной компетентности. Культура взрослых осваивается ребенком в разнообразных практиках, которые представляют ему большой спектр путей развития, помогая выбрать верные способы решения проблемных задач в нестандартных ситуациях.

Присущая каждому ребенку потребность в актуализации своих потенциальных возможностей обеспечивается включением во взаимоотношения с окружающим социумом и воплощается в культурных практиках. Это проявляется в умении строить взаимоотношения с другими детьми, взрослыми в соответствии

с нравственными нормами и общечеловеческими ценностями; способности устанавливать и поддерживать контакты со сверстниками и взрослыми; осуществлять самостоятельный выбор и умение брать ответственность за этот выбор; умение осознавать свое «я».

Практики усваиваются через разнообразные виды и системы деятельности. В ходе наших исследований установлено, что феноменология культурных практик проявляется в выполнении ими функции измерителя самостоятельного целесообразного действия ребенка, осознанного нравственного поведения, разнообразной игровой, познавательной, трудовой и творческой активности [6]. В культурных практиках спектр действий ребенка носит развернутый и содержательно насыщенный характер и отражает направленность его инициативы на познание, исследование объектов, поиск новых решений, коммуникативное взаимодействие и стремление к сотрудничеству.

Культурные практики формируются и расширяются как наиболее интересные для ребенка любого возраста исследовательские, коммуникативные, художественные, организационные, образовательные, проектные способы и формы действий. В этих практиках ребенок самостоятельно или с помощью взрослого овладевает полезной для него информацией в соответствии с собственными мотивами познавательной и творческой деятельности. Он учит себя сам, ежедневно пробуя, экспериментируя и тренируя (практикуя) свои способности в выбранной деятельности [2, с. 20].

Инициативность является неременным условием формирования и совершенствования культурных практик. Инициативный ребенок стремится к организации игр, включается в продуктивную деятельность, содержательное общение. Он без труда находит себе занятие, включается в разговор, способен предложить интересное дело другим детям.

Как и всякая активность, инициатива в культурных практиках проходит ряд ступеней своего развития. Для *первой ступени* характерными являются действия ребенка в обычных для него условиях, в которых вырабатываются основные привычки, алгоритмы (мытьё рук до и после еды; последовательное одевание на прогулку; наведение порядка в игровом уголке: расстановка на место игрового материала и др.). На *второй ступени* ребенок самостоятельно использует освоенные и ставшие уже привычными способы действий в новых, но близких смысловому содержанию ситуациях (навести порядок в группе; расставить чаш-

ки для чая в гостях у бабушки и т. д.). *Третья ступень* – это самостоятельные инициативные практики, являющиеся основой опыта, сформированных умений. Правила освоены, и ребенок ими пользуется в любой ситуации. Он включает в свой опыт не только то, что было продуктом его собственной деятельности, но и то, что сделали другие. Ребенок проявляет инициативу в апробации новых способов и форм деятельности и поведения для достижения результатов в удовлетворении желаний, интересов и потребностей. Инициативные практики побуждают личность к постоянному поиску способов преобразования действительности (изменения, усложнения ее целей, выделения в предметной среде актуальных и значительных сторон для их реализации, осуществления проб иных необходимых способов, привнесения в них творческого начала).

Можно констатировать, что инициативные действия направлены на обогащение любой собственной деятельности ребенка, поскольку познавательное начало имеется в каждой из них. Одновременно в процессе деятельности перед ребенком возникают новые задачи, которые побуждают инициативу к поиску способов их решения.

Выполняя познавательную функцию, культурные практики помогают ребенку в овладении орудийными, предметными действиями и способами социальной представленности. Н.Б. Крылова рассматривала их в качестве своеобразных механизмов вхождения в мир культуры и реализации себя в нем, приобретения нравственного и эмоционального опыта сопереживания, поддержки, помощи, альтруизма и др. [4]. Обогащение содержания культурных практик детей осуществляется через стимулирование их к активному поиску новых знаний в совместной деятельности с взрослым, в игре и в самостоятельной деятельности. Поддерживающая функция педагога направлена на создание ситуаций, в которых ребенок может реализовать свой творческий потенциал через совместную инициативную и индивидуальную деятельность, поверить в свои силы, гордиться результатами деятельности.

Однако культурные практики могут выражаться в стихийном накоплении разнообразного опыта общения и продуктивного взаимодействия с другими детьми. Это может быть опыт дружбы, взаимопомощи, сотрудничества, заботы, совершения нравственных поступков. Такие практики академик РАО Н.Н. Подъяков характеризует как истоки

«скрытого» нравственного воспитания, эмоционально-волевого развития и освоения «фонового» знания, в том числе приобретения «неясных» знаний [5]. Инициатива ребенка, поддержанная взрослым, выражается в «апробации новых способов и форм деятельности и поведения в целях утверждения своих сил и удовлетворения разнообразных потребностей» [4, с. 132–138].

Освоенные ребенком разнообразные культурные практики проявляются в универсализме культурных умений, которые обеспечивают его активную социальную активность и деятельность, содействуют приобретению личностных качеств, характеризующих каждого ребенка как уникальную индивидуальность. Универсальные культурные умения наиболее продуктивно формируются в дошкольном детстве, периоде, связанном с активным мировосприятием и миропознанием. В течение всей последующей жизни ребенок их совершенствует и многократно обогащает, что позволяет ему проявлять активную социальную позицию на основе освоенных культурных норм в различных жизненных обстоятельствах.

Культурные практики на основе инициатив самих детей направлены на самостоятельное познание окружающего, поиски ответов на возникшие вопросы, воспроизведение способов действий и апробацию культурных образцов, норм, творческую реализацию замыслов. Детская инициатива выражается тогда, когда ребенок становится инициатором, и исполнителем, и полноправным участником, субъектом социальных отношений. Это подчеркивает роль социального контекста, описанного в работах представителя направления культурной психологии М. Коула, который определяет в качестве источника развития культурную среду, а движущей силой развития видит культурные практики субъекта, опосредованные различными контекстами [3]. Он подчеркивает влияние социального мира на индивида не только через действия реально существующих людей, которые разговаривают, общаются, показывают пример или убеждают, но и через невидимые способы действий и объекты, созданные людьми в окружающем ребенка мире [Там же].

Существуют предписанные формы социального взаимодействия: обычаи, схемы, сценарии, игры, ритуалы, культурные формы. Они осваиваются детьми как нормативные практики, чтобы в последующей деятельности они продуцировали инициативы к их воспроизведению в различных жизненных ситу-

ациях. Изучение возможностей и своеобразия культуры как уникальных условий развития ребенка открывает перспективу понимания смысловой структуры культурной среды и ее влияния на развитие социальных инициатив ребенка как особой формы обогащения культурного опыта субъекта.

Модель развития инициативных культурных практик, в соответствии с концепцией Л.С. Выготского, можно представить следующим образом: от совместной с взрослыми деятельности – к совместной деятельности со сверстниками и, как итог, – становление самостоятельной деятельности ребенка. При этом высшей формой самостоятельности детей, подчеркивал Л.С. Выготский, является творчество.

Инициативный ребенок должен уметь организовывать и реализовать свою деятельность творчески, проявлять познавательную активность. Для педагога важно понимать, что соблюдение баланса «взрослой и детской» инициативы является необходимым условием развития и обогащения разнообразных культурных практик. Достигается это не за счет жесткого разделения сфер «господства» взрослого и свободы ребенка, а за счет гибкого проектирования партнерской деятельности, где обе стороны выступают как центральные фигуры образовательного процесса и где встречаются (а не противопоставляются) педагогические инициативы и инициативы детей дошкольного возраста.

### Список литературы

1. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрение ребенка // Психология личности: в 2 т. Самара, 1999. Т. 2.
2. Короткова Н.А., Глушкова Г.В., Мусиенко С.И. Предметно-пространственная среда детского сада. М.: Линка-пресс, 2010.
3. Коул М. Культурно-историческая психология – наука будущего [Электронный ресурс]. URL: <https://www.libfox.ru/622834-maykl-koul-kulturno-istoricheskaya-psihologiya-nauka-budushchego.html> (дата обращения: 26.09.2019).
4. Крылова Н.Б. Развитие культурологического подхода в современной педагогике // Личность в социокультурном измерении: история и современность: сб. ст. М.: Индрик, 2007. С. 132–138.
5. Поддьяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: концептуальный аспект. Волгоград: Перемена, 1995.
6. Современные проблемы дошкольного и начального образования: контекст становления личности: моногр. / М.В. Корепанова, В.В. Зайцев,

М.В. Николаева. Волгоград: Науч. изд-во ВГСПУ «Перемена», 2018.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации (Минобрнауки России) от 17 окт. 2013 г. № 1155 г. // Рос. газ. 2013. 25 нояб.

\* \* \*

1. Vygotskij L.S. Razvitie lichnosti i mirovozzrenie rebenka // Psihologiya lichnosti: v 2 t. Samara, 1999. T. 2.

2. Korotkova N.A., Glushkova G.V., Musienko S.I. Predmetno-prostranstvennaya sreda detskogo sada. M.: Linka-press, 2010.

3. Koul M. Kul'turno-istoricheskaya psihologiya – nauka budushchego [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.libfox.ru/622834-maykl-koukulturno-istoricheskaya-psihologiya-nauka-budushchego.html> (data obrashcheniya: 26.09.2019).

4. Krylova N.B. Razvitie kul'turologicheskogo podhoda v sovremennoj pedagogike // Lichnost' v sociokul'turnom izmerenii: istoriya i sovremennost': sb. st. M.: Indrik, 2007. S. 132–138.

5. Podd'yakov N.N. Tvorchestvo i samorazvitie detej doshkol'nogo vozrasta: konceptual'nyj aspekt. Volgograd: Peremena, 1995.

6. Sovremennye problemy doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya: kontekst stanovleniya lichnosti: monogr. / M.V. Korepanova, V.V. Zajcev, M.V. Nikolaeva. Volgograd: Nauch. izd-vo VGSPU «Peremena», 2018.

7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya: prikaz M-va obrazovaniya i nauki Ros. Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 17 okt. 2013 g. № 1155 g. // Ros. gaz. 2013. 25 noyab.

### *Cultural practices as the form of initiative activity of preschool children*

*The article deals with the analysis of the topicality of the issue of organizing the initiative cultural practices as the basis of the implementation of preschool children potential. There is substantiated the essence and the dynamics of the initiative development according to the concept of L.S. Vygotskiy. There is emphasized the role of the social context in the development of cultural practices of children based on the analysis of works written by the Russian and foreign scientists.*

**Key words:** *cultural practices, initiative activity, social context, preschool child.*

(Статья поступила в редакцию 02.10.2019)

**Ю.А. ЛАПТЕВА, Н.И. ФЕДОРОВА**  
(Новокузнецк)

### **ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ МОНИТОРИНГА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Актуализируется проблема разработки диагностического компонента мониторинга психического развития детей 4–7 лет. Обосновывается необходимость мониторинга, обеспечивающего возможность комплексной оценки показателей психического развития дошкольников, что соответствует социальному заказу и нормативной базе современного дошкольного образования. Проанализированы средства диагностики показателей психического развития детей и благополучия их социальной ситуации развития в группе.*

Ключевые слова: *мониторинг психического развития, диагностический компонент, психолого-педагогическое сопровождение, детский сад, дошкольный возраст, социальная ситуация развития.*

Введение требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) приводит к необходимости по-новому рассматривать вопросы организации диагностики психического развития детей в педагогическом процессе детского сада. С одной стороны, ориентированность основной образовательной программы в ее целевых компонентах на возрастнo-индивидуальные особенности психического развития детей предполагает построение целостного педагогического процесса на диагностической основе, с другой – в деятельности педагогов-психологов детского сада имеют место разрозненность и узкая направленность диагностической работы, разобщенность целей психологической диагностики и образовательного процесса.

Вместе с тем обеспечение амплификации развития детей в детском саду возможно только при наличии контроля за состоянием психического здоровья и динамикой развития каждого ребенка с целью оптимизации воздействий со стороны образовательной среды. Особое внимание ФГОС ДО обращает на построение индивидуальных образовательных маршрутов с учетом неоднородности потенциальных возможностей детей, состояния их здоро-

вья, неравномерности психического развития. Необязательный характер уровня дошкольного образования, неправомочность оценки образовательных достижений дошкольников в силу высокой гибкости, пластичности и вариативности развития в данный возрастной период приводит к необходимости осуществлять контроль ведущих линий психического развития детей, благополучия социальной ситуации развития, что позволит достичь положительных результатов в образовательном процессе детского сада.

Опыт многолетнего сотрудничества с дошкольными образовательными организациями свидетельствует о том, что реализовать системный подход в процессе решения задач по осуществлению контроля динамики и условий психического развития детей в образовательном пространстве детского сада оказывается невозможным из-за отсутствия общего диагностического инструмента. Последнее приводит к сужению видения педагогами задач, связанных с проектированием и реализацией индивидуальных маршрутов и траекторий образования дошкольников, квалифицированного информационного сопровождения взрослых (педагогов, родителей) как участников вариативного, индивидуализированного, развивающего образовательного пространства. Проблемы, возникающие при реализации системного подхода в практике дошкольного образования, приводят нас к необходимости разработки модели мониторинга психического развития детей в условиях дошкольной образовательной организации (ДОО).

Мониторинг психического развития детей, на наш взгляд, обеспечит возможность осуществлять комплексную оценку и анализ показателей психического развития дошкольников, а также позволит рассматривать индивидуальные достижения детей в контексте их морфофункциональных возможностей и социальной ситуации развития. Вместе с тем системный характер мониторинга поможет определить как позитивные, так и негативные тенденции в развитии детей дошкольного возраста, обеспечит результативность построения целостной картины ситуации развития не только каждого ребенка, но и каждой отдельной возрастной группы, контингента детей конкретной образовательной организации в целом. Решение названных задач станет возможным при условии разработанного и апробированно-

го диагностического компонента мониторинга психического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста. Представление такой программы и выступает основной целью настоящей статьи.

Модернизация российского образования в конце XX в., появление и активное распространение новых коммуникативных и информационных технологий привели к широкому использованию мониторинга в педагогической практике, что способствовало реализации инновационных процессов в образовательных системах разного уровня, позволяя принимать управленческие решения на информационной основе. На обязательность диагностического компонента в программе мониторинга в образовании указывает в своих работах А.Н. Майоров, рассматривая мониторинг в качестве системы сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе. Система ориентирована на информационное обеспечение управления, позволяет судить о состоянии объекта и давать прогноз о его развитии в любой момент [7]. В авторской модели комплексного мониторинга Г.И. Чертенкова указывает на возможность выделить психическое развитие ребенка как субъекта педагогического процесса в качестве самостоятельной подсистемы образования на этапе дошкольного детства [10].

В своих исследованиях мы рассматриваем *мониторинг психического развития детей* как систему сбора, обработки, хранения и распространения информации об основных линиях психического развития дошкольника в контексте социальной ситуации группы детского сада, ориентированную на информационное обеспечение управления педагогическими процессами, позволяющую судить о состоянии развития каждого ребенка в определенный момент и дающую прогноз его развития [9]. Мониторинг такого вида органично встраивается в систему психолого-педагогического сопровождения детей в ДОО, выступая значимым условием его реализации, поскольку его полифункциональность позволяет наряду с комплексной диагностической работой системно реализовать другие направления психолого-педагогического сопровождения (консультативное, развивающее, коррекционное, просветительское, организационно-методическое, психопрофилактическое).

Основными ориентирами диагностического компонента мониторинга должны выступать показатели ведущих линий развития в

период дошкольного детства. Программа диагностического компонента является частью модели комплексного мониторинга психического развития детей 4–7 лет [6; 9].

Результат прохождения детьми образовательного маршрута в пространстве детского сада раскрывается при анализе требований к содержанию образования дошкольников и целевых ориентиров ФГОС ДО. Считаем, что в зоне внимания специалистов должны находиться новообразования, разворачивающиеся в рамках ведущих линий психического развития в детстве.

Так, линия личностного роста и развития ребенка может быть представлена иерархией мотивационной сферы, произвольной регуляцией деятельности и поведения, новыми качественными характеристиками самооценки, отражающими степень осознания себя, своих действий, желаний, предпочтений и возможностей в системе отношений с другими людьми. В связи с этим *первая группа показателей* отражает ведущие линии личностного роста и развития ребенка:

1) развитие произвольности как новой качественной характеристики в регуляции поведения и деятельности ребенка;

2) развертывание иерархии мотивационной сферы, выделение специфически человеческих мотивов, опосредованных переживанием взаимоотношений с другими людьми и своего положения среди них, возрастными индивидуальными особенностями соподчинения мотивов;

3) развитие самооценки как единицы самосознания, осознание своего поведения, собственных действий, желаний, предпочтений и возможностей в системе отношений с другими людьми.

Линия интеллектуального развития и становления языковой компетентности дошкольников конкретизируется в рамках *второй группы показателей*. Так, интеллектуальная и языковая компетентность дошкольников раскрывается через анализ следующих умений:

1) выбирать соответствующую информацию и использовать интеллектуальные операции, обеспечивающие выполнение действий по достижению намеченной цели;

2) находить необходимый способ решения новых задач деятельности;

3) свободно выражать свои желания и намерения, пояснять смысл и состав своих действий в общении с другими людьми с помощью языковых средств.

Особое место в изучении интеллектуальной компетентности уделено функции воображения, обеспечивающей способность к созданию нового продукта (рисунка, конструкции, образа), отличающегося оригинальностью, вариативностью, подвижностью.

Благополучие социальной ситуации развития детей в пространстве детского сада оценивается через показатели, объединенные нами в *третью группу*, такие как:

- 1) психоэмоциональное напряжение (тревожность) детей;
- 2) социометрический статус каждого ребенка в группе;
- 3) межличностные отношения в группе (уровень благополучия взаимоотношений, коэффициенты взаимности и удовлетворенности взаимоотношениями, индекс изолированности).

Включение данных показателей в программу диагностического компонента мониторинга объясняется тем, что социальная ситуация развития выступает своеобразной единицей анализа динамики развития ребенка, является истоком и движущей силой развития ребенка. Названное согласуется с требованиями ФГОС ДО в той их части, где указано, что содержание основной образовательной программы детского сада должно обеспечивать создание максимально благоприятных условий социальной ситуации развития дошкольников. Таким образом, диагностическая программа мониторинга психического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста представлена пятью блоками.

*Первый блок* построен на основе теста Е.М. Борисовой, Т.О. Абдурасуловой «Диагностика психического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста» [2]. При выборе данного метода мы учитывали следующие его достоинства: 1) тест позволяет изучать показатели развития мотивационной и произвольной сфер личности, а также показатели интеллектуальной и языковой компетентности каждого ребенка и всей возрастной группы в целом; 2) тест предназначен для детей среднего и старшего дошкольного возраста; 3) тест стандартизирован, проверен на надежность и валидность, позволяет осуществлять контроль за ходом психического развития дошкольников, а также проводить сравнительный анализ эффективности разных систем дошкольного воспитания; 4) тест, в отличие от других аналогичных методов, ориентирован на оценку приближения индивидуальных и групповых

результатов к социально-психологическому нормативу. Последний рассматривается как критерий развития и обязательный минимум требований, предъявляемый к развитию детей данной возрастной группы [3].

*Второй блок* диагностической программы обеспечивает изучение креативности дошкольника. Изучение креативности, на наш взгляд, существенно дополняет не только общую картину развития интеллекта, но и развитие личности ребенка в целом, поскольку показатель связан с целым комплексом психологических характеристик дошкольника, например с произвольностью его поведения, широтой ориентиров в окружающем мире, осведомленностью [5]. Развитие воображения и гибкости мышления предлагаем изучать с помощью теста-игры «На что похоже?», описанной О.А. Белобрыкиной [1].

*Третий блок* связан с определением уровня самооценки детей. С целью выявления общего отношения ребенка к себе, представленный ребенок о том, как его оценивают другие люди, в программу включена методика «Лесенка», разработанная В.Г. Щур [11].

*Четвертый блок* направлен на оценку тревожности и источников ее возникновения. Уровень тревожности ребенка зависит от наличия у него отрицательного эмоционального опыта, накопленного в определенных социальных ситуациях. Чаще всего такие социальные ситуации у детей дошкольного возраста связаны со сферой взаимоотношений со сверстниками и взрослыми в контексте повседневной деятельности ребенка в детском саду. Возможность определения уровня (индекса) тревожности и источников возникновения психоэмоционального напряжения у детей 3–7 лет заложена в основу проективного теста «Выбери нужное лицо» Р. Тэмпл, М. Дорки, Ф. Амен [8].

*Пятый блок* направлен на изучение межличностных отношений в контексте структуры детской группы. Для измерения показателей данного блока используется вариант социометрических методик «Краски в подарок», разработанный Е.А. Панько, М. Кашляк [4].

Установление соотношения измеряемых показателей психического развития детей со способами их изучения позволило нам представить диагностический компонент мониторинга (см. табл. на с. 95).

Описанная выше структура диагностического компонента мониторинга психического развития детей прошла апробацию на базе дошкольных образовательных учреждениях

**Методики и методы диагностического компонента мониторинга психического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста (4–7 лет)**

Показатели психического развития	Методы и методики
<b>Блок 1. Комплексная оценка показателей личностного и интеллектуального развития</b>	
<i>Критерий 1. Основные линии личностного развития детей</i>	
1. Мотивационная сфера	
1) соотношение мотивов игровой и учебно-познавательной деятельности как показатель освоения ведущей деятельности	Тест «Диагностика психического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста» (М.Е. Борисова, Т.Д. Абдурасулова) [2]: – субтест «Познавательный выбор»; – субтест «Мотивы самоутверждения»; – субтест «Мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками»
2) мотивы доминирования / подчинения как показатель деловых форм общения и отношений сотрудничества детей в группе	
3) мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками как показатель освоения смысловых механизмов, регулирующих общение и отношения с людьми	
2. Произвольная сфера	
4) произвольность действий как показатель целенаправленного выполнения действий по зрительному или слуховому образцу	Тест «Диагностика психического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста» (М.Е. Борисова, Т.Д. Абдурасулова): – субтест «Графические фигуры»; – субтест «Умение выполнять действие в 2, 3, 4 хода»; – субтест «Произвольность познавательной деятельности»
5) произвольность деятельности как умение сознательно принимать цель и удерживать ее до завершения деятельности	
<i>Критерий 2. Основные линии интеллектуального развития и языковой компетентности</i>	
6) интеллектуальные действия (ориентировка в окружающей действительности, анализ и синтез, обобщение, группировка, перцептивное моделирование)	Тест «Диагностика психического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста» (М.Е. Борисова, Т.Д. Абдурасулова): – субтест «Уровень ориентировки в окружающей жизни»; – субтест «Наглядно-образное мышление»; – субтест «Невербальное мышление» (пробы «Четвертый лишний», «Классификация предметных картинок», «Классификация геометрических фигур»); – субтест «Вербальное мышление»; – субтест «Перцептивная зрелость»
7) развернутые речевые действия в коммуникации и решении познавательных задач	Оценка речевых действий по критериям: – богатство словарного запаса; – умение грамотно строить фразы; – отсутствие / наличие дефектов речи
<b>Блок 2. Изучение и оценка уровня развития воображения дошкольников</b>	
8) гибкость и динамичность образов и представлений об окружающем мире	Тест-игра «На что похоже?» [1]
<b>Блок 3. Изучение самооценки как единицы самосознания</b>	
9) уровень сформированности самооценки	Методика «Лесенка» (модифицированная шкала самооценки С.Г. Якобсона, В.Г. Щур) [11]
<b>Блок 4. Оценка благополучия социальной ситуации развития дошкольников в группе детского сада</b>	
10) статус ребенка в структуре детской группы и характер межличностных отношений детей	Социометрическая методика «Краски в подарок на день рождения» (Е.А. Панько, М. Кашляк) [4]
11) уровень ситуативной тревожности и психоэмоционального напряжения	Тест тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл и др.) [8]



г. Новокузнецка Кемеровской области в рамках реализуемой в регионе комплексной межведомственной целевой программы «Образование и здоровье», существующей в городе 15 лет. Реализация городской программы осуществляется в тесном сотрудничестве кафедры дошкольной и специальной педагогики и психологии факультета психологии и педагогики Новокузнецкого филиала (института) Кемеровского государственного университета со специалистами новокузнецкого отделения ранней помощи «Семья» Кузбасского регионального центра ППМС «Здоровье и развитие личности». Опыт такого взаимодействия показывает, что эффективное использование программ мониторинга психического развития детей в детском саду обеспечивается при условии профессиональной компетентности педагогических коллективов, активного сотрудничества различных служб и социальных институтов, вместе с тем требует организации сетевого взаимодействия ДОО для реализации на основе мониторинга системного психолого-педагогического сопровождения детей.

Многолетнее использование диагностической программы в рамках модели мониторинга психического развития детей в детском саду позволяет выделить ее достоинства. Отмечаем доступность программы диагностики психического развития детей для реализации силами квалифицированных специалистов образовательной организации, при этом от реализаторов программы не требуется узкоспециализированной подготовки в области психодиагностической деятельности. В диагностических процедурах четко прописаны целевой аспект и инструкции детям, подобран и апробирован стимульный материал, описана и отработана технология применения отдельных методов в разных возрастных группах, разработана система фиксации данных и их анализа и формирования итогового заключения.

Представленная выше программа обеспечивает результативность оценки развития детей в контексте благополучия социальной ситуации развития, созданной в отдельной возрастной группе детского сада и образовательной организации в целом. Систематическое отслеживание показателей психического развития детей единым диагностическим комплексом позволяет увидеть изменение значений параметров каждого ребенка по всем показателям в период всего его пребывания в детском саду, определяя позитивные и негативные тенденции развития, проектируя индивидуальные траектории развития ребенка.

В свою очередь мониторинг психического развития детей выступает действенным инструментом системного изучения возможностей каждого ребенка определенной возрастной группы, органично встраивается в целостную систему психолого-педагогического сопровождения детей в ДОО, обеспечивающей реализацию целевых ориентиров современного дошкольного образования. Вместе с тем мы считаем, что рассмотрение мониторинга психического (индивидуального) развития детей только с позиции комплекса методических инструментов нежелательно, сводить его идею исключительно к диагностике показателей развития неправомерно.

Задачи диагностического компонента мониторинга должны быть сопряжены с целями и задачами других направлений деятельности специалистов ДОО. В качестве общей цели мониторинга психического развития детей необходимо рассматривать информационно-аналитическое обеспечение процесса психолого-педагогического сопровождения развития детей в ДОО. Информационные свойства мониторинга позволяют учитывать психолого-возрастные и индивидуальные особенности детей (ставшие известными в рамках комплексной диагностики), использовать их в процессе проектирования, организации и осуществления психолого-педагогического сопровождения развития детей в ДОО и поддержки семьи в реализации задач семейного воспитания.

### Список литературы

1. Белобрыкина О.А. Речь и общение. Ярославль, 1998.
2. Борисова Е.М., Абдурасулова Т.Д. Диагностика психического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста (4–5 лет). М., 1998.
3. Гуревич К.М., Акимова М.К., Козлова В.Т. Статистическая норма или социально психологический норматив? // Психол. журн. 1986. № 3. Т. 7. С. 136–142.
4. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника: учеб. пособие / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. Минск: Ушвертэчка, 1997.
5. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. М., 1996.
6. Лаптева Ю.А., Федорова Н.И. Мониторинг психического развития детей в дошкольной образовательной организации: учеб. пособие. Новокузнецк: НФИ КемГУ, 2018.
7. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. СПб., 1998.

8. Тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И.Б. Дерманова. СПб.: Речь, 2002. С. 19–28.

9. Федорова Н.И. Мониторинг психического развития детей дошкольного возраста в условиях крупного промышленного города // Сиб. пед. журн. 2010. № 7. С. 134–143.

10. Чертенкова Г.И. Комплексный медико-психолого-педагогический мониторинг как условие оптимизации педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях // Сиб. пед. журн. 2010. № 6. С. 240–249.

11. Щур В.Г. Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей // Психология личности: теория и эксперимент / под ред. В.В. Давыдова. М.: Академия, 1982. С. 108–114.

\* \* \*

1. Belobrykina O.A. Rech' i obshchenie. Yaroslavl', 1998.

2. Borisova E.M., Abdurasulova T.D. Diagnostika psihicheskogo razvitiya detej srednego i starshego doshkol'nogo vozrasta (4–5 let). M., 1998.

3. Gurevich K.M., Akimova M.K., Kozlova V.T. Statisticheskaya norma ili social'no psihologicheskij normativ? // Psihol. zhurn. 1986. № 3. Т. 7. S. 136–142.

4. Diagnostika i korrekciya psihicheskogo razvitiya doshkol'nika: ucheb. posobie / pod red. Ya.L. Kolominskogo, E.A. Pan'ko. Minsk: Ushverateckae, 1997.

5. Kravcova E.E. Razbudi v rebenke volshebника. M., 1996.

6. Lapteva Yu.A., Fedorova N.I. Monitoring psihicheskogo razvitiya detej v doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii: ucheb. posobie. Novokuzneck: NFI KemGU, 2018.

7. Majorov A.N. Monitoring v obrazovanii. SPb., 1998.

8. Тест тревожности (R. Temml, M. Dorki, V. Amen) // Diagnostika emocional'no-nravstvennogo razvitiya / red. i sost. I.B. Dermanova. SPb.: Rech', 2002. S. 19–28.

9. Fedorova N.I. Monitoring psihicheskogo razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta v usloviyah krupnogo promyshlennogo goroda // Sib. ped. zhurn. 2010. № 7. S. 134–143.

10. Chertenkova G.I. Kompleksnyj mediko-psihologo-pedagogicheskij monitoring kak uslovie optimizacii pedagogicheskogo processa v doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah // Sib. ped. zhurn. 2010. № 6. S. 240–249.

11. Shchur V.G. Metodika izucheniya predstavlenij rebenka ob otnosheniyah k nemu drugih lyudej // Psihologiya lichnosti: teoriya i eksperiment / pod red. V.V. Davydova. M.: Akademiya, 1982. S. 108–114.

### *Diagnostic component of monitoring of mental development of children in preschool educational institutions*

*The article deals with the issue of the development of the diagnostic component of monitoring the mental development of 4–7 year old children. There is substantiated the necessity of monitoring that provides the potential of the complex evaluation of the indicators of the mental development of preschool children that corresponds to the social control and the regulatory system of the modern preschool education. There are analyzed the means of the diagnostics of the indicators of the children's mental development and the prosperity of its social situation of the development in group.*

*Key words: monitoring of mental development, diagnostic component, psychological and pedagogical support, preschool age, kindergarten, social situation of development.*

(Статья поступила в редакцию 13.11.2019)

**А.П. МИШИНА, Н.Ю. МАЙДАНКИНА**  
(Ульяновск)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Представлен теоретический анализ проблемы формирования финансовой культуры в практике ДОО и общеобразовательной школы. Рассматриваются понятия «финансовая культура», «финансовая грамотность», «финансовая компетентность». Предложена структура финансовой культуры воспитанников и обучающихся, описан опыт разработки парциальной и интегрированной программ формирования финансовой культуры детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.*

*Ключевые слова: финансовая культура, финансовая грамотность, финансовая компетентность, дошкольный возраст, младший школьный возраст, личностное новообразование.*

В распоряжении Правительства РФ от 25 сентября 2017 г. № 2039-р «Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–

2023 г.» отмечается необходимость организации финансового образования как «процесса, посредством которого потребители финансовых услуг (инвесторы) улучшают свое понимание финансовых продуктов, концепций и рисков и с помощью информации, обучения развивают свои навыки и повышают осведомленность о финансовых рисках и возможностях, делают осознанный выбор в отношении финансовых продуктов и услуг, знают, куда обратиться за помощью, а также принимают другие эффективные меры для улучшения своего финансового положения» [10]. Формирование в обществе финансовых институтов, развитие рынка финансовых услуг и эффективных финансовых отношений, финансовое образование и повышение финансовой грамотности невозможны без формирования развитой финансовой культуры.

Согласно определению А.И. Фатихова и Р.Т. Насибуллина, финансовая культура населения – это совокупность традиций, норм и идей, отражающих уровень финансовой грамотности, навыки и поведение людей в области финансовых отношений, финансового планирования и распределения денежных средств при существующем уровне развития в обществе инфраструктуры рынка, финансовых институтов и различных ценностей финансовой сферы, имеющих материальное воплощение и созданных целенаправленным воздействием людей [16]. Особенностью финансовой культуры россиян, как отмечается в Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 гг., «является недостаточный уровень финансовой дисциплины и ответственности за риски, связанные с самостоятельным выбором и использованием различными финансовыми услугами и финансовыми инструментами» [10]. Говоря об особенностях финансовой культуры граждан Российской Федерации, необходимо отметить, что россияне достаточно хорошо информированы об услугах, предлагаемых банками, однако исследователи отмечают плохое понимание сути финансовых механизмов, а также несоответствие субъективной оценки финансовой грамотности реальному уровню.

В связи с вышесказанным полагаем, что формирование основ финансовой культуры – одна из современных и весьма серьезных задач отечественного образования, решение которой надо начинать на уровне дошкольного и начального общего образования, т. к. именно в этот период у детей активно развивается интерес к объектам и явлениям социального мира, формируются основы общей культуры.

Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного и начального общего образования в качестве одного из приоритетных направлений образования определяют духовно-нравственное и социокультурное развитие детей, формирование основ общей культуры. Важнейшим компонентом деятельности по формированию основ общей культуры выступает создание позитивных установок и ценностного отношения к различным видам труда и творчества, что является частью работы по трудовому, экономическому и финансовому образованию.

В настоящее время в период быстрого развития финансовой сферы в стране выявлена потребность поддержать население и подготовить его к успешной деятельности на рынке финансовых услуг. В новых социально-экономических условиях и в период реализации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования возникает необходимость в разработке и внедрении организационных и педагогических подходов к ознакомлению обучающихся с миром финансов и формированию основ финансовой культуры. Мы полагаем, что в процессе формирования основ финансовой культуры необходимо принимать во внимание реалии современной жизни, развивающиеся промышленные кластеры и меняющуюся социально-экономическую специфику региона, в котором проживает ребенок. Совокупность этих факторов опосредованно через социальную инфраструктуру, семью, близких оказывает серьезное влияние на становление личности обучающегося, развитие его познавательной, мотивационной, эмоциональной сферы, направленность интересов и потребностей.

М. Вебер указывает на то, что основы финансовой культуры «впитываются» членами социума с самого юного возраста в результате наблюдения за моделями финансового поведения отцов и дедов, т. е. в результате социализации и приобретения социального опыта [6]. Дети получают первые задатки социального и финансового образования уже в период дошкольного детства. В повседневной жизни они сталкиваются с такими категориями, как «закончилась еда», «покупать только необходимое», «деньги» и др. Простое понимание того, как использовать доступные ресурсы, планировать бюджет, использовать денежные средства, что такое сбережения, растраты и др. реалии из сферы финансового образования, формируются до основных финансовых понятий. Кроме того, в дошкольный пери-

од начинается приобщение детей к миру профессий.

В младшем школьном возрасте ребенок активно проявляет интерес к миру человеческих отношений и ищет свое место в их системе. И именно трудовая деятельность в школьном возрасте выполняет существенную роль в процессе социализации личности. Одной из составляющих мира профессий, трудовой деятельности является мир финансов.

В отечественной педагогике описан обширный опыт экономического воспитания и образования: концепция экономического образования школьников с 1-го по 11-й класс профессора Б.А. Райзберга (программы «Введение в экономику» и «Основы предпринимательства»), программа Н.Ю. Бармина, И.А. Симонова и др. (Нижний Новгород), исследования И.В. Ермаковой, Л.М. Кларинной, Т.М. Кондратенко, Л.Ш. Лозовского, М.Н. Никулиной, Т.А. Протасевич, Е.В. Савиной, И.А. Сасовой, Е.Б. Стародубцевой, А.Б. Фенько и др.

Теоретическую основу проблемы финансово-экономического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста заложили труды зарубежных и отечественных ученых: Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.Ж. Руссо, Б.Т. Лихачева, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого. Известны исследования, посвященные вопросам социального, нравственного, трудового и экономического воспитания детей дошкольного возраста М.И. Богомоловой, Л.П. Бочкарёвой, О.В. Дыбиной, Н.Ю. Майданкиной, Л.М. Захаровой, Р.И. Жуковской, С.А. Козловой, Л.В. Коломийченко, В.Г. Нечаевой, Д.В. Сергеевой, М.Ю. Стожаровой, А.Д. Шатовой и др.

А.Д. Шатова впервые в дошкольной педагогике и практике подняла вопрос об экономическом воспитании детей, связав его с нравственным и трудовым воспитанием. Исследовательница считает, что трудовое воспитание служит фундаментом для формирования основ экономического воспитания, а смысл экономического воспитания состоит в привитии детям уважительного отношения к труду взрослых [18; 19].

Вопросы формирования у старших дошкольников основ экономической культуры изучали Г.Г. Полищук, Л.П. Бочкарёва [11]. Авторы подчеркивают актуальность формирования экономической культуры у старших дошкольников на основе реализации деятельностного подхода, учитывающего психологические, эмоциональные и интеллектуальные возможности детей дошкольного воз-

раста. М.Ю. Стожарова, Г.Г. Полищук в процессе формирования основ экономической культуры старших дошкольников предлагают учитывать региональный аспект экономического воспитания и использовать сюжетно-дидактические игры экономической направленности, содействующие осмыслению трудовой деятельности взрослых [14].

Отдельно надо выделить работы С.И. Змиевой, Л.А. Кошелевой, Е.Б. Лавреновой, Э.В. Матвеева, О.С. Письменюк, Т.Н. Проняковой, Е.Л. Рутковской, Т.В. Смирновой, О.Б. Соболевой, М.М. Шалашовой и др. по формированию финансовой грамотности обучающихся начальной школы. Большую работу ведет Федеральный методический центр по финансовой грамотности системы общего и среднего профессионального образования НИУ ВШЭ. С 2016 г. начался процесс внедрения в школьное образование уроков финансовой грамотности, и в образовательную практику школ вошли программы факультативов, спецкурсов, курсов внеурочной деятельности по финансовой грамотности.

Так, в г. Ульяновске реализуются программа внеурочной деятельности для младших школьников «Финансовая грамотность» (авторы Е. Вигдорчик, И. Липсиц, Ю. Корлюгова) «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации», разработанная в рамках совместного проекта Министерства финансов Российской Федерации и Всемирного банка, и программы образовательных организаций «Юный финансист» (МБОУ «Гимназия № 34»), «Экономика: первые шаги» (МБОУ «Лицей при УлГТУ № 45»), «Наши первые шаги в экономику» и «Деньги и потребности» (МБОУ «Гимназия № 24»).

Однако, как верно замечают С.Н. Силина, В.Ю. Ступин [12; 13], необходимо ставить перед собой более амбициозную задачу, чем просто повышение уровня финансовой грамотности. Сегодня надо задумываться о формировании массовой финансовой культуры, что в средне- и долгосрочной перспективе может обеспечить необходимые основания в обществе для опережающего развития страны [12].

Анализ научно-методических исследований позволяет уточнить, что в целом на этапе дошкольного и младшего школьного возраста процесс формирования элементарных экономических представлений включает сообщение обучающимся элементарных сведений:

– о разумном отношении к деньгам, способам зарабатывания средств и их разумному использованию;

– профессиях взрослых, их ценности и общественной значимости;

– специфике товарно-денежных отношений, рекламе товаров и услуг.

Вместе с тем анализ научных работ показал, что в истории дошкольной педагогики и начальной школы вопросы формирования основ финансовой культуры старших дошкольников и младших школьников не становились предметом специального исследования, процесс формирования основ финансовой культуры детей дошкольного и младшего школьного возраста малоизучен. Отсутствует целенаправленная система подготовки и дополнительного образования педагогических кадров по данной проблеме. Как следствие, не ведется целостная, глубоко продуманная работа по организации финансового воспитания и формирования основ финансовой культуры дошкольников и младших школьников, практически отсутствует межведомственная координация работ по этому вопросу.

Таким образом, проблема формирования основ финансовой культуры детей дошкольного и младшего школьного возраста с позиций успешной социализации личности – одна из значимых проблем современного образования, заслуживающая пристального внимания. Она может рассматриваться как перспективное направление совершенствования дошкольного и начального общего образования.

Целью нашего исследования являлась разработка и апробация модели формирования основ финансовой культуры как личностного новообразования детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях современной образовательной организации. Как уже отмечалось, финансовая культура является необходимым условием формирования в обществе финансовых институтов, развития рынка финансовых услуг и эффективных финансовых отношений, поскольку для успешной социализации у человека должны быть сформированы определенные качества, позволяющие взаимодействовать с финансовыми институтами, принимать решения в области использования финансовых ресурсов и управления ими, своевременно выявлять и предотвращать финансовые мошенничества. И формирование у обучающихся основ финансовой культуры для российской системы образования является новым и значимым направлением.

В практике существует широкая трактовка понятия «финансовая культура». Финансовая культура является частью общей культуры современного человека и средством, с помощью которого мир экономики становится по-

нятным, а человек приобретает элементарный финансово-экономический опыт. Финансовая культура – составная часть культуры финансовых отношений, включающей социальные и экономические характеристики. Финансовая культура обеспечивает перевод желаний, основанных на знании, в осмысленную и полезную деятельность.

По мнению Т.А. Аймалетдинова, финансовая культура населения – это система ценностей и побуждений, определяющих сознание и поведение человека в финансовой среде [16]. А. Малолетнев расширяет это понятие и отмечает, что финансовая культура – не просто пользование, а умение пользоваться финансовыми услугами, предполагающее наличие вполне определенной цели приобретения и необходимых знаний о приобретаемой услуге [1]. А.И. Фатихов и Р.Т. Насибуллин рассматривают финансовую культуру как совокупность традиций, норм и идей, отражающих уровень финансовой грамотности, навыки и поведение людей в области финансовых отношений, финансового планирования и распределения денежных средств при существующем уровне развития в обществе инфраструктуры рынка, финансовых институтов и различных ценностей финансовой сферы, имеющих материальное воплощение и созданных целенаправленным воздействием. Как видим, процесс формирования финансовой культуры включает формирование финансовой грамотности, или финансовую образованность.

Финансовую грамотность составляют базовые знания финансовых терминов и понятий, способность их понимать и пользоваться ими, использовать их в управлении личными финансовыми ресурсами, способность принимать эффективные финансовые решения. Финансовые знания помогают планировать бюджет семьи, сохранять денежные средства в условиях нестабильности в экономике и умножать их с целью обеспечения достойного уровня жизни для себя и своих близких.

Финансовая грамотность выделяется в качестве измеряемого критерия и показателя финансовой культуры. Однако помимо финансовой грамотности (наличия финансовых знаний, умений и навыков) в понятие финансовой культуры следует включить и финансовую компетентность, которая характеризуется умением применять знания на практике и в первую очередь использовать базовые навыки личного финансового планирования.

Е.В. Гарцуева [5] и О.Е. Кузина [8] предлагают измерять финансовую компетентность по десяти показателям:

1) планирование расходов – склонность к детальному планированию повседневных расходов, стремление выполнять планы;

2) жизнь по средствам – после всех необходимых трат у человека остаются деньги, он не занимает деньги на приобретение самого необходимого, или у него нет долгов, или долги не обременительны для его бюджета;

3) мониторинг расходов – точное знание о том, какое количество денег потрачено и сколько осталось;

4) использование информации и дисциплина – поиск информации, необходимой для принятия важного финансового решения, способность учитывать ошибки других людей в

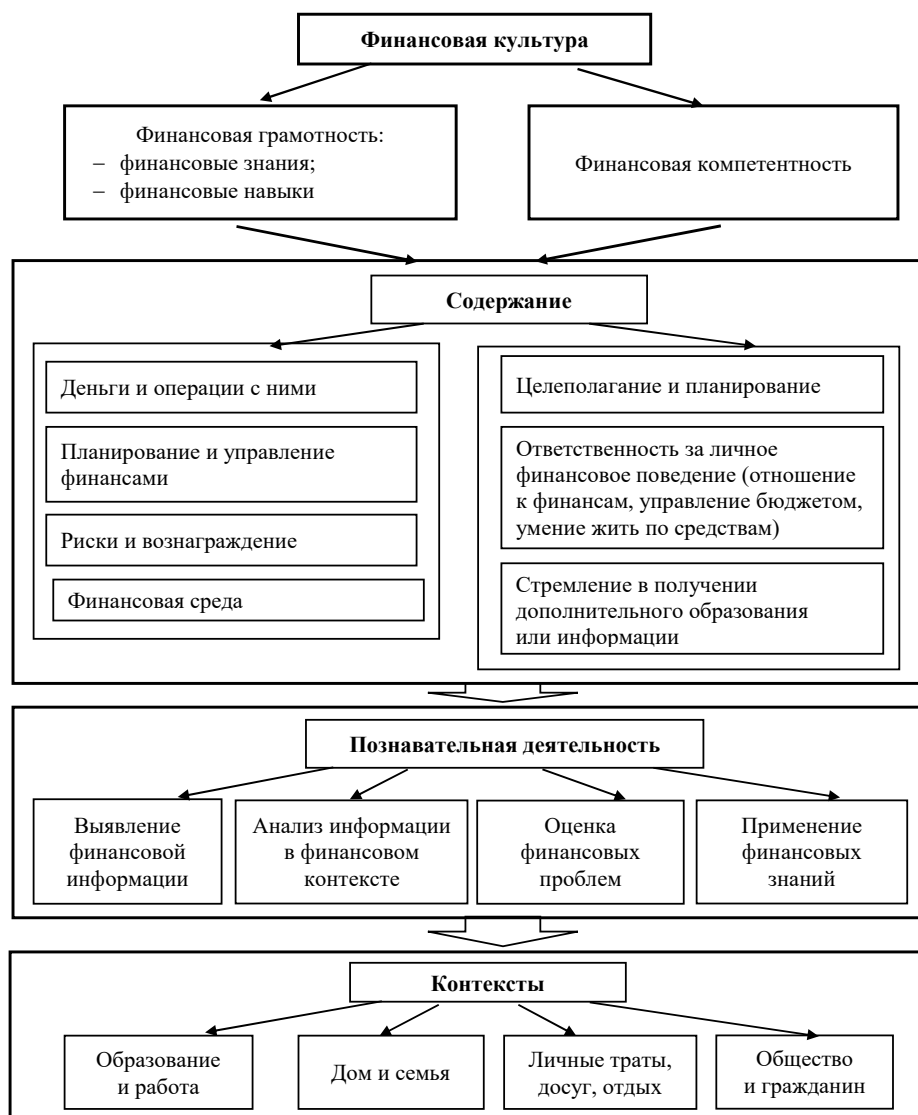
вопросах управления личными финансовыми ресурсами, ответственность в распоряжении деньгами;

5) отсутствие лишних трат – стремление избегать ситуации, когда оставшихся денег не хватит на еду или другие неотложные нужды, умение не тратить на товары или услуги сверх доходов;

6) установка на сбережение – старание к тому, чтобы сберечь деньги на будущее, стремление всегда иметь какую-то сумму на непредвиденные расходы;

7) забота о непредвиденных расходах – беспокойство о невозможности при необходимости покрыть непредвиденные расходы;

**Структура финансовой культуры**



8) долгосрочная ориентация на будущее – осознание, что будущее зависит от самого человека;

9) отсутствие импульсивности – принятие обдуманных решений, а не под воздействием эмоций, взвешенность решений;

10) целеустремленность – желание улучшить свое положение, работоспособность, а также стремление быть лучшим в своем деле.

Следовательно, финансово культурный человек должен не только обладать знаниями финансовых терминов и понятий, умениями их использовать в повседневной практике, но и ответственно относиться к финансам, уметь формировать личный бюджет и управлять им, жить по средствам, быть порядочным, честным, благонадежным в области финансовых отношений между людьми. Финансовая компетентность понимается как способность индивида получать, понимать и оценивать существенную информацию, необходимую ему для принятия решений с осознанием возможных последствий своих действий [8].

Таким образом, под финансовой культурой мы будем понимать наличие у человека финансовых знаний и навыков (финансовая грамотность), финансовой компетентности – финансового целеполагания и планирования, ответственности за личное финансовое поведение (отношение к финансам, управление бюджетом, умение жить по средствам и т. д.), стремления в получении дополнительного образования или информации в области финансов и экономики. Структура финансовой культуры обучающихся представлена на схеме на с. 101.

Финансовая культура применительно к дошкольному и младшему школьному возрасту – это личностное новообразование, характеризующееся совокупностью компетенций в сфере финансовых отношений и экономики, которые человек реализует в своей деятельности с учетом принципов рационального поведения и нравственных ценностей общества. Процесс целенаправленного и систематического финансового воспитания мы понимаем как процесс, направленный на раскрытие сущности и специфики мира финансов как мира духовных и материальных ценностей, части культуры социального мира, формирование адекватных моделей разумного финансового поведения личности в обществе.

Формирование основ финансовой культуры детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста включает в себя следующие компоненты:

- система элементарных представлений о мире финансов, экономики и труде взрослых;

- ценностные ориентации и эмоционально-положительное отношение, заключающееся в интересе и стремлении следовать элементарным социальным, экономическим и финансовым нормам и правилам, ответственное отношение к денежным средствам родителей и других людей;

- адекватные сформированным элементарным социальным, экономическим и финансовым представлениям, ценностным ориентациям и отношению модели финансового поведения в обществе взрослых и сверстников, включая элементарные навыки управления личным и семейным бюджетом, ответственное, бережное к природным ресурсам нашей страны и малой родины, стремление быть полезным членом общества.

Исследование формирования основ финансовой культуры воспитанников и обучающихся предполагает следующие этапы:

- теоретический анализ состояния проблемы в практике образовательной организации, анализ литературы по теме исследования, разработка теоретической модели организационно образовательного процесса, направленного на формирование финансовой культуры детей дошкольного и младшего школьного возраста;

- определение диагностического инструментария, критериев, уровней и показателей сформированности финансовой культуры детей дошкольного и младшего школьного возраста;

- разработка локальных актов, регламентирующих создание организационно-педагогических условий;

- создание в образовательной организации организационно-педагогических условий, способствующих формированию финансовой культуры как личностного новообразования детей;

- разработка образовательных программ, программ дополнительного образования по формированию финансовой культуры воспитанников и обучающихся;

- проведение диагностической работы по выявлению и определению уровня сформированности финансовой культуры детей дошкольного и младшего школьного возраста;

- анализ полученных результатов, систематизация и обобщение полученных данных.

Следует отметить, что процесс формирования основ финансовой культуры детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста требует от педагога сформирован-

ности профессионально-делового, личностно-эмотивного и профессионально-поведенческого компонентов, предполагающих усиление научно-методических знаний в области финансово-экономического воспитания и актуальных профессиональных умений в разработке и реализации образовательных программ системы дошкольного и начального общего образования, отвечающих требованиям ФГОС ДО и ФГОС НОО.

В рамках исследования нами были разработаны парциальная программа «Садко в мире финансов» по формированию основ финансовой культуры детей старшего дошкольного возраста и интегрированная программа урочной и внеурочной деятельности для 1–4-х классов. В парциальной программе содержательный раздел включает описание деятельности по трем взаимосвязанным модулям: «История развития денег для детей», «Деньги и общество», «Мои финансы» [17].

Цель первого модуля «История развития денег для детей» – формирование у старших дошкольников элементарных представлений о финансовой системе, истории развития денег и денежных банкнот, способах хранения денег, банках, банковских картах, услугах по хранению денег; развитие у детей умений отличать и сравнивать денежные (бумажные и металлические) знаки разного номинала; воспитание у детей бережного отношения к личным и семейным деньгам, труду взрослых. Второй модуль «Деньги и общество» направлен на формирование у старших дошкольников элементарных представлений о товарно-денежных отношениях в обществе, деньгах как средстве осуществления процесса купли-продажи товаров и услуг, развитие у детей ценностного отношения к деньгам как эквиваленту труда человека. Модуль «Мои финансы» предусматривает формирование первоначальных финансовых представлений о разумном использовании денег в различных жизненных ситуациях.

При разработке содержательных разделов интегрированной программы урочной и внеурочной деятельности для каждого класса были определены содержательные линии (деньги и операции с ними, планирование и управление финансами, риски и вознаграждение, финансовая среда, целеполагание и планирование, ответственность за личное финансовое поведение, стремление к получению дополнительного образования или информации) с учетом таких контекстов, как образование и работа, дом и семья, личные траты, досуг, отдых, общество и гражданин, ключевые понятия и термины, аспекты познавательной деятельно-

сти, вид деятельности (урочная или внеурочная) и форма проведения занятий.

Содержание программ по формированию основ финансовой культуры детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста включает систему первоначальных финансово-экономических представлений из различных сфер экономики, таких как производственно-технологическая, товарно-денежная, государственно-юридическая, нравственно-этическая, информационная. Особый акцент в содержании работы сделан на краеведческом аспекте и использовании материала региональной направленности.

Программы учитывают вопросы преемственности, основываются на взаимодействии всех участников образовательных отношений, предусматривают интеграцию образовательного процесса в социальную среду и предполагают организацию сетевого взаимодействия образовательной организации не только с учреждениями дополнительного образования, но и с финансовыми учреждениями, промышленными организациями, вузами, привлечение специалистов Центробанка, Сбербанка, Управления Роспотребнадзора в работу по формированию финансовой грамотности обучающихся и родителей. При этом образовательная организация будет выполнять как роль организатора такого взаимодействия, так и роль посредника [9].

### Список литературы

1. Акентьев Р.Ю. Финансовая грамотность, или Основы управления личными финансами [Электронный ресурс]. URL: [https://fictionbook.ru/auth\\_or/roman\\_yurevich\\_akentev/finansovaya\\_gramotnost\\_ili\\_osnovyi\\_uprav/](https://fictionbook.ru/auth_or/roman_yurevich_akentev/finansovaya_gramotnost_ili_osnovyi_uprav/) (дата обращения: 13.10.2019).
2. Богомолова М.И. Исходные аспекты экономического воспитания детей // Проблемы дошкольного образования на современном этапе: материалы науч.-практ. конф. Тольятти, 2006.
3. Восканян Р.О. Финансовая грамотность как условие формирования финансовой культуры [Электронный ресурс] // Азимут научных исследований: экономика и управление. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/finansovaya-gramotnost-kak-uslovie-formirovaniya-finansovoy-kultury> (дата обращения: 13.10.2019).
4. Галкина Л.Н. Экономическое образование детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015.
5. Гарцуева Е.В. Финансовая грамотность индивида – условие его успехов в рыночной экономике // Вестн. Том. гос. ун-та. Экономика. 2017. № 38. С. 91–106.
6. Зарубина Н.Н. Модернизация и хозяйственная культура (концепция М. Вебера и современ-



- ные теории развития) [Электронный ресурс]. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/190/874/1216/004.ZARUBINA.pdf> (дата обращения: 23.10.2019).
7. Зеленцова А.В., Блискавка Е.А., Демидов Д.Н. Повышение финансовой грамотности населения. Международные опыт и российская практика. М., 2012.
  8. Кузина О.Е. Финансовая грамотность и финансовая компетентность: определение, методики измерения и результаты анализа в России // *Вопр. экономики*. 2015. № 8. С. 129–148.
  9. Мишина А.П., Галацкова И.А., Эдварс А.Р., Белоглазова Л.Ф. Организационно-педагогические и методические условия развития специальных способностей обучающихся в урочной и внеурочной деятельности // *Теория, практика и перспективы развития современной школы: кол. моногр. /отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. С. 196–208.*
  10. Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 гг.: распоряжение Правительства РФ от 25 сент. 2017 г. № 2039-р [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71675558/> (дата обращения: 08.10.2019).
  11. Полищук Г.Г., Бочкарёва Л.П. Формирование у старших дошкольников основ экономической культуры // *Дошкольник. Развитие. Культура: метод. рекомендации по организации и содержанию образовательного процесса в ДОУ в 1998–1999 уч. г. Ульяновск, 1998.*
  12. Силина С.Н., Ступин В.Ю. От финансовой грамотности к финансовой культуре // *Вестн. Балт. фед. ун-та им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология*. 2017. № 4. С. 71–79.
  13. Силина С.Н., Ступин В.Ю. Финансовая культура: необходимость и пути формирования // *Изв. Балт. гос. академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки*. 2016. № 2(36). С. 13–18.
  14. Стожарова М.Ю., Полищук Г.Г., Каргина Н.С. Формирование основ экономической культуры старших дошкольников: метод. пособие для работников ДОУ и родителей. Ульяновск, 2005.
  15. Судакова А.Е. Финансовая грамотность: теоретическое осмысление и практическое исследование // *Финансы и кредит*. 2017. Т. 23. № 26 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.24891/fc.23.26.1563> (дата обращения: 05.10.2019).
  16. Фатихов А.И., Насибуллин Р.Т. Проблемы формирования финансовой культуры населения России сквозь призму социологических исследований // *Вестн. Тихоокеан. гос. ун-та*. 2010. № 2(17). С. 235–244.
  17. Формирование конкурентоспособности педагога и реализация конкурентных преимуществ в процессе приобщения детей дошкольного возраста к миру финансов: учеб.-метод. пособие / под ред. Н.Ю. Майданкиной. Ульяновск, 2019.
  18. Шатова А.Д. Нужно ли и зачем дошкольнику экономическое воспитание? // *Дошк. воспитание*. 1989. № 1. С. 20–22.
  19. Шатова А.Д. Экономическое воспитание дошкольников: учеб.-метод. пособие. М.: Пед. о-во России, 2005.
- \* \* \*
1. Akent'ev R.Yu. Finansovaya gramotnost', ili Osnovy upravleniya lichnymi finansami [Elektronnyj resurs]. URL: [https://fictionbook.ru/author/roman\\_yu\\_revich\\_akentev/finansovaya\\_gramotnost\\_ili\\_osnovyi\\_uprav/](https://fictionbook.ru/author/roman_yu_revich_akentev/finansovaya_gramotnost_ili_osnovyi_uprav/) (дата обращения: 13.10.2019).
  2. Bogomolova M.I. Iskhodnye aspekty ekonomicheskogo vospitaniya detej // *Problemy doshkol'nogo obrazovaniya na sovremennom etape: materialy nauch.-prakt. konf. Tol'yatti*, 2006.
  3. Voskanyan R.O. Finansovaya gramotnost' kak uslovie formirovaniya finansovoj kul'tury [Elektronnyj resurs] // *Azimuth nauchnyh issledovaniy: ekonomika i upravlenie*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/finansovaya-gramotnost-kak-uslovie-formirovaniya-finansovoy-kul'tury> (дата обращения: 13.10.2019).
  4. Galkina L.N. Ekonomicheskoe obrazovanie detej doshkol'nogo vozrasta: ucheb.-metod. posobie. Chelyabinsk: Izd-vo Chelyab. gos. ped. un-ta, 2015.
  5. Garcueva E.V. Finansovaya gramotnost' individa – uslovie ego uspekhov v rynochnoj ekonomike // *Vestn. Tom. gos. un-ta. Ekonomika*. 2017. № 38. S. 91–106.
  6. Zarubina N.N. Modernizaciya i hozyajstvennaya kul'tura (konceptiya M. Vebera i sovremennye teorii razvitiya) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/190/874/1216/004.ZARUBINA.pdf> (дата обращения: 23.10.2019).
  7. Zelencova A.V., Bliskavka E.A., Demidov D.N. Povyshenie finansovoj gramotnosti naseleniya. Mezhdunarodnyj opyt i rossijskaya praktika. M., 2012.
  8. Kuzina O.E. Finansovaya gramotnost' i finansovaya kompetentnost': opredelenie, metodiki izmeneniya i rezul'taty analiza v Rossii // *Vopr. ekonomiki*. 2015. № 8. S. 129–148.
  9. Mishina A.P., Galackova I.A., Edvars A.R., Beloglazova L.F. Organizacionno-pedagogicheskie i metodicheskie usloviya razvitiya special'nyh sposobnostej obuchayushchihsya v urochnoj i vneurochnoj deyatel'nosti // *Teoriya, praktika i perspektivy razvitiya sovremennoj shkoly: kol. monogr. / otv. red. A.Yu. Nagornova. Ul'yanovsk, 2017. S. 196–208.*
  10. Ob utverzhenii Strategii povysheniya finansovoj gramotnosti v Rossijskoj Federacii na 2017–2023 gg.: rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 25 sent. 2017 g. № 2039-r [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71675558/> (дата обращения: 08.10.2019).
  11. Polishchuk G.G., Bochkaryova L.P. Formirovanie u starshih doshkol'nikov osnov ekonomicheskoy kul'tury // *Doshkol'nik. Razvitie. Kul'tura: metod. rekomendacii po organizacii i soderzhaniyu obrazo-*

vatel'nogo processa v DOU v 1998–1999 uch. g. Ul'yanovsk, 1998.

12. Silina S.N., Stupin V.Yu. Ot finansovoj gramotnosti k finansovoj kul'ture // Vestn. Balt. fed. un-ta im. I. Kanta. Ser.: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2017. № 4. S. 71–79.

13. Silina S.N., Stupin V.Yu. Finansovaya kul'tura: neobhodimost' i puti formirovaniya // Izv. Balt. gos. akademii rybopromyslovogo flota. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2016. № 2(36). S. 13–18.

14. Stozharova M.Yu., Polishchuk G.G., Kargina N.S. Formirovanie osnov ekonomicheskij kul'tury starshih doshkol'nikov: metod. posobie dlya rabotnikov DOU i roditel'ej. Ul'yanovsk, 2005.

15. Sudakova A.E. Finansovaya gramotnost': teoreticheskoe osmyslenie i prakticheskoe issledovanie // Finansy i kredit. 2017. T. 23. № 26 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://doi.org/10.24891/fc.23.26.1563> (data obrashcheniya: 05.10.2019).

16. Fatihov A.I., Nasibullin R.T. Problemy formirovaniya finansovoj kul'tury naseleniya Rossii skvoz' prizmu sociologicheskikh issledovanij // Vestn. Tihookean. gos. un-ta. 2010. № 2(17). S. 235–244.

17. Formirovanie konkurentosposobnosti pedagoga i realizaciya konkurentnyh preimushchestv v processe priobshcheniya detej doshkol'nogo vozrasta k miru finansov: ucheb.-metod. posobie / pod red. N.Yu. Majdankinoj. Ul'yanovsk, 2019.

18. Shatova A.D. Nuzhno li i zachem doshkol'niku ekonomicheskoe vospitanie? // Doshk. vospitanie. 1989. № 1. S. 20–22.

19. Shatova A.D. Ekonomicheskoe vospitanie doshkol'nikov: ucheb.-metod. posobie. M.: Ped. o-vo Rossii, 2005.

### *Development of financial culture of preschool children and primary school pupils*

*The article deals with the theoretical analysis of the issue of the development of the financial culture in the practice of preschool educational institutions and comprehensive schools. There are considered the concepts of “financial culture”, “cultural literacy” and “cultural competence”. There is suggested the structure of the financial culture of children and students. The author describes the structure of the development of partial and integrated programs of the development of the financial culture of senior preschool children and primary school pupils.*

**Key words:** *financial culture, financial literacy, financial competence, preschool age, primary school age, personality new formations.*

(Статья поступила в редакцию 06.11.2019)

**С.В. РАКИТИНА**  
(Волгоград)

### **МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ С УЧЕБНО-НАУЧНЫМ ТЕКСТОМ**

*Рассматриваются технологии внедрения в учебный процесс начальной школы метапредметного подхода, раскрываются его возможности при работе с учебно-научными текстами. На примере освоения текстов-определений и текстов-доказательств обосновывается необходимость учитывать особенности их содержания и структуры, устанавливать последовательность действий обучающихся, акцентировать внимание на универсальности этих действий, актуализировать метапредметность в конкретном предметном материале.*

*Ключевые слова:* *метапредметный подход, универсальные учебные действия, младший школьник, учебно-научный текст, текст-доказательство, текст-определение.*

Актуальность данной статьи определяется изменившимися требованиями к обучению младших школьников в связи с переходом на новые образовательные стандарты, важное место в которых занимает метапредметный подход, связанный с овладением универсальными приемами мышления, техниками, схемами, образцами, обобщенными системами добывания знаний; предполагающий перенос теоретических знаний по предметам в практику.

При метапредметном подходе требуется:

- актуализировать способы работы со знанием при организации материала конкретной дисциплины;
- формировать у учащихся предметные базовые способности;
- отыскивать метапредметные возможности в предметном материале;
- вырабатывать у учащихся способность на примере заданных учебных процессов достигать результативности в аналогичных ситуациях становления предметных учебных действий;
- находить оптимальные способы освоения универсальных методов, приемов, стратегий познания;

– расширяя познавательные возможности, превращать обучение в процесс саморазвития учащихся;

– рассматривать в качестве метапредметного результата развитие способов познания, понимания, общения, аналитической деятельности обучающихся.

Цель статьи – показать возможности метапредметного подхода при работе с учебно-научным текстом в начальной школе, рассматриваемым как объект применения осознанных универсальных учебных действий (коммуникативных, познавательных, личностных, регулятивных) и служащим материальной основой при овладении компетенциями понимания, структурирования, выделения главной и второстепенной информации, конструирования собственных высказываний.

Овладение универсальными учебными действиями связывается с использованием различных типов текста как источников информации. Рассмотрим реализацию метапредметного подхода в развитии универсальных учебных действий при работе с учебно-научным текстом, который составляет основу школьных учебников, выступает средством получения новых знаний, но не всегда представляет предмет глубокого анализа.

Учебно-научный текст, являясь разновидностью научного текста, становится в учебном процессе основной единицей обучения, отличающейся способом предъявления информации, назначением, объемом, структурой, тематикой, рассматривается как «сообщение в письменной форме, характеризующееся смысловой и структурной завершенностью, связанностью и направленное на передачу знаний, т. е. на процесс обучения» [4, с. 14]. Будучи всегда информативным, учебно-научный текст связан с автором, насыщающим его требуемой информацией для овладения необходимым предметным знанием. Содержание учебно-научного текста определяется и адресатом (в нашем случае учащимся), для которого такой текст выступает объектом изучения, понимания, образом хранения знаний.

Информация в учебно-научном тексте всегда строго дозирована, постепенно расширяется, что отражается на его объеме, информативной значимости и, как следствие, ведет к обогащению картины мира обучающегося. В ходе текстовой деятельности, связанной с восприятием, интерпретацией, осмыслением, систематизацией, происходит порождение новых текстов. Данный процесс сопровождается актуализацией личностного потенци-

ала, означающего саморазвитие личности [1, с. 56]. Важное место в этом процессе занимает учитель, способный организовать работу учащихся с данным типом текста так, чтобы оптимальным образом обеспечить процесс формирования универсальных учебных действий.

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования отмечается, что уже в начальной школе ученик должен овладевать способами получения, хранения и обработки информации, учиться «анализировать прочитанный учебный текст... предназначенный для детей этого возраста» [11, с. 18]. Особенно важно, с нашей точки зрения, учитывать это при работе с учебно-научным текстом, рассматриваемым как модель познания.

Однако в практике недостаточное внимание уделяется развитию аналитических умений по поиску, пониманию, обобщению информации, созданию алгоритма действий с подобными текстами, выработке критериев сформированности умений при работе с ними. Это приводит к тому, что учащиеся часто испытывают трудности при извлечении информации из учебно-научных текстов, а универсальные приемы работы, сформированные на одном предмете, не переносятся на другие.

С позиций метапредметного подхода формирование умений извлекать информацию из учебно-научного текста и осмысливать ее на уроках русского языка должно не оставаться на уровне ограниченного предметного умения, востребованного в конкретной ситуации, а как сформированное универсальное учебное действие применяться в других дисциплинах. Это обеспечит не только успешность всего учебного процесса, но и самостоятельность обучающегося при общении с другими текстами, развитие интереса к научному знанию.

Поскольку русский язык – надпредметная дисциплина, то именно в ее рамках освоение структуры и содержания учебно-научных текстов должно стать основой работы по развитию универсальных учебных действий, применимых в чтении, естествознании, математике и т. д., где осмысление, переработка информации, продуцирование собственных высказываний также занимает важное место. В учебниках по русскому языку встречаются различные типы учебно-научных текстов: тексты-правила, тексты-инструкции, тексты – определения понятий, тексты-объяснения, тексты-доказательства, тексты-памятки и др.

Общим применительно к учебно-научным текстам является то, что все они направле-

ны на формирование коммуникативной компетенции в учебно-научной сфере. Исходя из того, что в учебно-научном тексте «информация устоявшаяся, базовая, представляемая в строго систематизированном виде», а структура его отражает «не процесс познания объекта, а результат этого процесса, знание о существенных признаках объекта, его строении, функции, системных связях» [3, с. 33], компоненты структуры и содержания конкретного типа такого текста являются постоянными, выделение их типологии и актуализация структуры и содержания применительно к каждому из типов способствуют построению эффективной системы работы по их восприятию и продуцированию. В рамках данной статьи приведем примеры работы с текстами-определениями и текстами-доказательствами.

*Текст-определение*, используемый при изучении любой дисциплины, позволяет отличать объект, отражаемый понятием, от других объектов, раскрывать суть описываемого в нем явления. Отсюда при работе с текстом-определением акцент надо делать на структуре, которая является универсальной и включает две части: 1) определяемое понятие, содержание которого раскрывается, 2) определяющее понятие – при помощи чего оно определяется. В зависимости от того, что определяется, в текстах-определениях сообщается информация о существенных общих и отличительных признаках предмета. Роль определяющего понятия выполняют контекст, набор аксиом, описание и т. п. Отсюда при анализе текста-определения в начальной школе важно акцентировать внимание на родовом и видовых признаках определяемого объекта, отмечать свойства, характерные только для него, выделять существенные и несущественные признаки. Такую работу с учебно-научным текстом необходимо проводить применительно к любой дисциплине, умело используя возможности учебного материала. Так, авторы учебника по окружающему миру для 1-го класса предваряют освоение содержания текстов-определений вопросами, например: *Кто такие насекомые? Кто такие птицы? Кто такие звери?* и др. [10, с. 30–39], т. е. актуализируют внимание сначала на родовых признаках; затем, подготавливая учащихся с учетом их возрастных возможностей к продуцированию собственных определений, организуют обсуждение, в процессе которого выявляются существенные признаки определяемого понятия: *насекомые* (6 ног), *птицы* (оперение), *звери* (млекопитающие, покров из

шерсти). Применительно ко всем понятиям в учебниках предлагается однотипный план составления собственного текста-определения: 1) *Кто такие насекомые (птицы, звери...)*; 2) *Назовите основные признаки насекомых (птиц, зверей...)*; 3) *Приведите примеры насекомых (птиц, зверей...)*. Опираясь на этот план, учащиеся сами продуцируют текст-определение, правильность составления которого сверяют с текстом учебника: *Насекомые – это животные, у которых шесть ног; Птицы – животные, тело которых покрыто перьями; Звери – животные, тело которых покрыто шерстью. Звери вскармливают детенышей молоком. Поэтому их еще называют млекопитающими* [10, с. 33, 37, 39].

Эффективным средством преодоления трудностей при построении текста-определения является использование грамматических моделей, предикативных конструкций, выступающих речевым образцом для создания такого типа текста. В качестве клише для представленных выше текстов выступают конструкции *что – это что, что называется чем (чем называется что)*, которые важно осваивать как метапредметные при процессах построения текстов-определений.

Таким образом, в освоении текстов-определений целесообразна следующая последовательность действий учащихся: осознание родовых признаков понятия; вычленение существенных признаков понятия в процессе самостоятельного анализа материала или с опорой на вопросы, упражнения; запоминание признаков понятия; применение полученных знаний.

*Текст-доказательство* – это вид рассуждения, содержащий существенные свойства предметов и явлений, обоснование их взаимосвязи. Структура такого текста включает аргументы, тезис и демонстрацию (способ доказательства). Все эти части текста-доказательства актуализируются прежде всего на уроках русского языка.

В ходе доказательства в данном типе текста могут использоваться размышления, умозаключения, пояснения; смысловые части приводятся в логической последовательности. Иногда (как, например, в учебниках по русскому языку для 4-го класса образовательной системы «Школа России») предлагается материал не только на освоение признаков такого текста, но и на его конструирование. Учащимся, в частности, дается задание: *Докажите, что предложения составляют текст*. При этом предполагается, что ими ранее усвоены

признаки текста, обобщенные в тексте – определении понятия: *Текст – это высказывание, в котором два или несколько предложений связаны по смыслу и объединены общей темой и главной мыслью. Текст можно озаглавить* [7, с. 8]. Понятия, важные для выполнения этого задания, формировались учащимися на протяжении практически всех лет обучения: во втором классе – *тема, главная мысль текста, заголовок, содержание частей* [5, с. 15–22], *типы текстов (описание, рассуждение, повествование)* [6, с. 116–117]; в последующие годы данные понятия осознавались, активизировались в ходе работы с текстом. Привлекая полученную ранее информацию, учащиеся должны составить собственный текст-доказательство: *Докажите, что вы прочитали повествовательный текст* [Там же, с. 83] и др. Однако алгоритм их действий в процессе восприятия и продуцирования текста в учебных материалах отсутствует.

Такая ситуация встречается и в учебниках по другим дисциплинам. Так, в учебнике «Окружающий мир» для 3-го класса при работе с учебно-научным текстом «Ценность природы для людей» учащимся требуется ответить на следующий вопрос: *Верно ли, что без природы невозможна жизнь людей? Докажите* (т. е. требуется продуцировать текст-доказательство). Перед обучающимися стоит сложная задача: прочитать текст, выделить необходимую информацию, сформулировать аргументы для доказательства выдвинутого тезиса, выстроить их в логической последовательности. Однако технология выполнения такого типа заданий в учебнике также не представлена.

Вся информация текстов-доказательств для младших школьников должна располагаться в следующей последовательности: тезис – аргументы – вывод, где тезис представляет собой суждение, требующее доказательства, сформулированное ясно и точно; аргументы – фактические данные, не противоречащие друг другу и ранее высказанным суждениям, истинность которых уже установлена или является несомненной; вывод по содержанию расширяет смысл тезиса. В процессе работы с текстом-доказательством необходимо актуализировать внимание учащихся на наполнении содержанием каждой составляющей структуры данного типа текста.

Анализ подобных текстов должен не только давать определенный объем информации, но и готовить обучающихся к изучению учеб-

ных курсов данной образовательной области в средней школе, формировать у них умения работать с научным текстом, передавать свои научные знания в собственном тексте. Однако этот этап в работе с текстом, к сожалению, недостаточно реализуется как на уровне непосредственного восприятия текста, так и на уровне использования внетекстовых компонентов (различных заданий к нему). Что касается созданного учащимися учебно-научного текста, то он должен отвечать следующим требованиям: обладать признаками текста; сохранять языковые особенности научного стиля; отвечать полноте, точности передачи предметного содержания, логичности, связности; сопровождаться примерами [8].

Если рассматривать в рамках избранной проблемы учебники по русскому языку образовательной системы «Школа России», можно констатировать, что в них ставится задача, обозначенная федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, связанная с формированием метапредметных действий, а именно: материал текстов учебников нацелен на развитие универсальных учебных действий (поиск, сбор, обработка, выделение основной и второстепенной информации, ключевых слов, определение темы, главной мысли текста).

Вместе с тем при работе с учебно-научным текстом на уроках русского языка усматривается следующее:

- информацию о новых языковых явлениях младшие школьники чаще получают не в процессе восприятия учебно-научного текста, а при предъявлении нового языкового материала учителем [9, с. 123];

- текст выступает в большей степени как источник лингвистической информации и в меньшей – как объект обучения аналитическим способам действий по усвоению его содержания;

- в учебниках практически не отражены отличия в организации деятельности учащихся при восприятии и продуцировании учебно-научных текстов различных типов.

Все перечисленное вынуждает педагогическую практику вносить дополнения в методический аппарат учебника (в частности, конкретизировать алгоритмы работы по каждому типу текста), чтобы как можно полнее обеспечить решение задачи по формированию универсальных учебных действий у младших школьников на материале учебно-научных текстов на уроках русского языка.

**Список литературы**

1. Александров Е.П., Воронцова М.В. Учебный текст и текстовая деятельность в образовательном процессе // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 6. С. 56–61.
2. Вострякова Н.А., Косович Л.Ф., Поспелова М.С., Ракитина С.В. Научный стиль речи (экономический профиль). Волгоград, 2003. Ч. 2.
3. Дергун Л.И. Структура научно-учебных текстов (на материале школьных учебников) // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена: Общественные и гуманитарные науки (философия, языкознание, литературоведение, культурология, история, социология, экономика, право). 2005. № 5(11). С. 32–37.
4. Жеребцова Ж.И. Использование информационной структуры предложения в обучении иностранных студентов – нефилологов чтению русских учебно-научных текстов: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007.
5. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 2 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. М.: Просвещение, 2014. Ч. 1.
6. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 2 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. М.: Просвещение, 2014. Ч. 2.
7. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 4 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. М.: Просвещение, 2013. Ч. 1.
8. Купирова Е.А., Суворова Е.П. Методы работы с учебно-научным текстом: конструирование // Рус. яз. в shk. 2011. № 2. С. 3–8.
9. Кусова М.Л., Храмова Е.Ю. Формирование у младших школьников умений работать с учебно-научным текстом на уроках предметной области «Окружающий мир» // Пед. образование в России. 2011. № 2. С. 182–188.
10. Плешаков А.А. Окружающий мир. 1 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. Ч. 1.
11. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: в 2 ч. 5-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2011. Ч. 1.

\* \* \*

1. Aleksandrov E.P., Voroncova M.V. Uchebnyj tekst i tekstovaya deyatel'nost' v obrazovatel'nom processe // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2015. № 6. S. 56–61.
2. Vostryakova N.A., Kosovich L.F., Pospelova M.S., Rakitina S.V. Nauchnyj stil' rechi (ekonomicheskij profil'). Volgograd, 2003. Ch. 2.
3. Dergun L.I. Struktura nauchno-uchebnyh tekstov (na materiale shkol'nyh uchebnikov) // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena: Obschestvennye i gumanitarnye nauki (filosofiya, yazykoznanie, lite-

raturovedenie, kul'turologiya, istoriya, sociologiya, ekonomika, pravo). 2005. № 5(11). S. 32–37.

4. Zherebcova Zh.I. Ispol'zovanie informacionnoj struktury predlozheniya v obuchenii inostrannyh studentov – nefilologov chteniyu russkikh uchebno-nauchnyh tekstov: dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2007.

5. Kanakina V.P., Goreckij V.G. Russkij yazyk. 2 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nyh organizacij: v 2 ch. M.: Prosveshchenie, 2014. Ch. 1.

6. Kanakina V.P., Goreckij V.G. Russkij yazyk. 2 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nyh organizacij: v 2 ch. M.: Prosveshchenie, 2014. Ch. 2.

7. Kanakina V.P., Goreckij V.G. Russkij yazyk. 4 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nyh organizacij: v 2 ch. M.: Prosveshchenie, 2013. Ch. 1.

8. Kupirova E.A., Suvorova E.P. Metody raboty s uchebno-nauchnym tekstem: konstruirovaniye // Rus. yaz. v shk. 2011. № 2. S. 3–8.

9. Kusova M.L., Hramkova E.Yu. Formirovaniye u mladshih shkol'nikov umeniy rabotat' s uchebno-nauchnym tekstem na urokah predmetnoj oblasti «Okruzhayushchij mir» // Ped. obrazovaniye v Rossii. 2011. № 2. S. 182–188.

10. Pleshakov A.A. Okruzhayushchij mir. 1 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdeniy: v 2 ch. 2-e izd. M.: Prosveshchenie, 2011. Ch. 1.

11. Primernyye programmy po uchebnym predmetam. Nachal'naya shkola: v 2 ch. 5-e izd., pererab. M.: Prosveshchenie, 2011. Ch. 1.

*Metadisciplinary approach in the development of universal learning activities of primary school pupils in the process of working with learning and scientific text*

*The article deals with the technology of the implementation of the metadisciplinary approach in the learning process of primary school. There is revealed its potential while working with learning and scientific texts. The author substantiates the necessity of considering the peculiarities of their content and structure at the example of learning the definition texts and the proof texts, making up the sequence of the students' actions, paying attention to the universality of the actions and making actual the metadisciplinary in concrete subject material.*

*Key words: metadisciplinary approach, universal learning activities, primary school pupils, learning and scientific text, definition text, proof text.*

(Статья поступила в редакцию 29.07.2019)

**В.В. АБРАУХОВА, Т.И. ВЛАСОВА**  
(Ростов-на-Дону)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Определяются педагогические условия реализации образовательных программ дополнительного образования для дошкольников, направленные на развитие творчества. Утверждается, что нет единого подхода к разработке программ. Исследуются различные вариативные подходы к содержанию и методам творческого развития дошкольников, отмечается важная роль семьи дошкольника в учреждении дополнительного образования.*



Ключевые слова: *творчество, творческое развитие, образовательная программа, модуль, модель, креативный уровень.*

**Введение.** Закон «Об образовании в Российской Федерации» определил дошкольное образование уровнем общего образования, поэтому к нему нужно относиться как к формированию прочного фундамента, базиса, на котором будет строиться последующее образование. ФГОС дошкольного образования установил новые целевые ориентиры развития системы образования в РФ: «...создание механизма ее устойчивого развития, обеспечение соответствия вызовам XXI века, требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина» [13].

ФГОС дошкольного образования предполагает формирование познавательных интересов и действий дошкольников в различных видах деятельности, делая акцент на исследования и проектную деятельность для развития любознательности, целеустремленности, самостоятельности, ответственности, креативности, обеспечивающих успешную социализацию подрастающего поколения, повышение конкурентоспособности личности.

Радуют своим многообразием разработанные программы для дошкольников в учреждениях дополнительного образования. Не имея стандартов дополнительного образования, эти учреждения становятся гибкой эксперимен-

тальной площадкой для внедрения инновационных моделей дошкольного образования. В программах дополнительного образования системообразующим элементом является творческая деятельность ребенка, позволяющая ему в исследовательской деятельности достигать развития творческих способностей.

**Цель статьи.** Статья направлена на выявление и создание педагогических условий для творческого развития дошкольников в учреждении дополнительного образования.

**Методология исследования.** Методологией разработки программ является теория интеллектуального развития Ж. Пиаже, теории развития воображения и творчества в детском возрасте Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Е.И. Игнатьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, В.А. Крутецкого, С.В. Евтущенко и др. [4; 5; 8; 9]. Концептуальной основой разработки содержания являются идеи В.В. Абрауховой о развитии творческой направленности личности [1], идеи Т.И. Власовой о духовно-онтологическом подходе в образовании и воспитании [6], образовательные программы «Предшкола новая» (проф. Н.Ф. Виноградовой) и «Предшкола нового поколения» (Р.Г. Чураковой), программа дошкольного образования «STEM – образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» (Т.В. Волосовец, С.А. Аверин, В.А. Маркова) [2; 3; 7; 11; 12]. Все программы имеют модульную структуру и реализуют несколько направлений или образовательных областей психологии. В зарубежной науке вопросы творческого развития ребенка в большей степени разработаны в психологии [15–18].

**Результаты исследования.** На протяжении последних десятилетий коллектив Дворца творчества детей и молодежи г. Ростова-на-Дону является экспериментальной площадкой, которая апробирует разнообразные программы дошкольного образования. Для детей 3–4 лет была разработана программа подготовительно-развивающего модуля – «Сказка, музыка, игра». В этом возрасте дети великопно чувствуют язык классической музыки, эмоции, переживания, тембральную окраску звука. Симфоническая музыка для них открыта, это их родной язык. Дети слушают классическую музыку (Вивальди, Чайковский, Мусоргский, Прокофьев, Стравинский, Рахманинов, Бетховен, Моцарт). При этом они получают колоссальное удовольствие от самого процесса, а не только от результата, потому

что действительно понимают искусство. Сказки, которые рассказываются на занятиях, обязательно сопровождаются классической музыкой и тем самым приобретают эмоциональную смысловую окраску. В каждой сказке присутствуют воспитательные элементы, любой эпизод сказки может стать таким воспитательным моментом. А эмоционально пережитая ситуация становится для ребенка собственным опытом. Опыт этот приобретается в игре. Отсюда и название нашей дополнительной образовательной программы «Сказка, музыка, игра». На занятиях дети получают сплав эмоций, содержания и действий. Они изучают поэзию, притчи, сказки, афоризмы, погружаются в различные виды искусства – музыку, танец, литературу.

Феномен творчества многопланов: «творчество существует... везде, где человек воображает, комбинирует... и создает что-либо новое», – писал Л.С. Выготский [4, с. 7]. «Повторение не дает развития. Творчество в любом виде деятельности тем и отличается от простого исполнительства, что оно захватывает всего человека, соединяет и организует его физические и духовные силы в нечто цельное» [Там же].

Что предлагает учреждение дополнительного образования для реализации творческого подхода в деятельности для детей дошкольного возраста 6–7 лет, когда формируется важнейший компонент их мировоззрения – ценностные ориентации? Во Дворце творчества детей и молодежи Ростова-на-Дону в структуру сектора социально-педагогической направленности входят четыре образовательных модуля: «Дошкольник», «Гимназия одного дня», «Музыка и я», «Синтез искусств». Модульный подход позволяет создать образовательную структуру с широким спектром предоставляемых образовательных услуг и обеспечить возможность быстрого и гибкого реагирования на запросы социума. Так, перед дополнительным образованием стоит одна из важнейших задач: обеспечить охват более 75% детей программами дополнительного образования и расширить многообразие форм получения этих образовательных услуг. На базе этих детских объединений был создан образовательный кластер «Интеллектуально-творческое развитие дошкольников».

Структурообразующим ядром в образовательном кластере «Интеллектуально-творческое развитие младших школьников» выступает учреждение дополнительного образова-

ния, вокруг которого сосредоточены педагогические и социальные партнеры, объединенные в интересах достижения метапредметных результатов в процессе развития интеллектуального потенциала и творческих способностей подрастающего поколения. Модель включает в себя организационный, управленческий, технологический, содержательный уровни, целостность которых обеспечивают сквозные программы и проекты.

Организация включения детей дошкольного возраста в интеллектуально-творческую и исследовательскую деятельность во Дворце творчества реализуется и через проекты «Академия удивительных наук», «Синтез искусств», «Музыка и я».

Модуль «Музыка и я» ставит своей целью развитие творческого начала ребенка, выработку самостоятельности, способности быть деятельным, активным, устремленным, эмоционально развитым. В работе педагог опирается на психолого-педагогические концепции в области детского воспитания, эстетического и художественного развития. На занятиях присутствуют родители. Для более полного, активного включения взрослых в образовательный процесс педагогом был создан личный сайт «Мы любим музыку» (<http://funnyclassic.ru>), на котором размещается актуальная информация для родителей: темы и содержание занятий, стихи по программе, музыка, сценарии спектаклей, рекомендации по проблемам воспитания, репортажи о событиях внутри детских объединений.

В каждом возрастном периоде в центре развития стоит одна какая-либо функция. По мере того как она становится произвольной, она уходит на периферию, уступая место другой. Исследования ближайшего ученика Л.С. Выготского А.В. Запорожца красноречиво свидетельствуют о том, что центральной функцией дошкольного возраста являются эмоции. Действительно, как указывал Л.С. Выготский, в игре ребенок плачет, как «маленький беспомощный лягушонок», и радуется как играющий. Согласно закону реальности чувств, «все фантастические и нереальные наши переживания, в сущности, протекают на совершенно реальной эмоциональной основе» [4, с. 199]. На основе этого Выготский делает вывод, что фантазия является центральным выражением эмоциональной реакции. Музыка как самый абстрактный вид искусства непосредственно обращена к воображению. Обретение ребенком эмоциональной



культуры как части общей культуры человека есть основа творческого развития личности.

«Академия удивительных наук» – это двухступенчатая модель организации исследовательской деятельности дошкольников, представленная в двух взаимно пересекающихся плоскостях: через коллективно-творческую деятельность на основе проектного подхода и индивидуальное участие в конкурсах, фестивалях, форумах. Научное кафе, игровые квесты, мастер-классы, работа в опытной лаборатории «Занимательная наука» – вот основные содержательные направления деятельности площадки. Разнообразные краткосрочные проекты основаны на использовании технологии развития творческих способностей (создание образных характеристик объектов, составление творческих сюжетов, придумывание сказок, изменение ситуаций), воображения, интеграции с декоративно-прикладным искусством.

В модуль «Синтез искусств» внедрены две пилотные программы – «Славянский терем» и творческая мастерская «Хочу все знать!». Основной принцип отбора содержания этих программ – интеграция прикладного искусства с различными направлениями: культурологией, экологией, географией и др. Так, программа творческой мастерской «Хочу все знать!» включает в себя работу «Мастерской праздника», «Мастерской времени», «Мастерской кругосветных путешествий». Уверенно овладев базовыми техническими приемами ремесла и уже умея делать несложные изделия, предлагаемые в рамках программы, ребенок увлекается идеей социально значимого проекта, реализуемого в объединении, и начинает задумываться над созданием собственной модели изделия, арт-образом природного ландшафта или редкого растения Ростовской области и его физическим воплощением. Специфической особенностью работ по декоративно-прикладному искусству и музыковедению является усиленная практическая часть, представляющая собой выполнение продукта в технике декоративно-прикладного искусства или исполнение музыкального произведения.

Важным условием реализации программ дополнительного образования является психолого-педагогическое сопровождение детей на всем протяжении обучения в образовательном кластере «Интеллектуально-творческое развитие дошкольников». Исследование когнитивного развития детей проводится в начале и в конце учебного года педагогом-психологом при участии педагогов объединения. Ис-

пользуются следующие методики: наблюдение, интервью, графический диктант, диагностика мнестических процессов («Самое непохожее»), диагностика восприятия («Новые герои») и др.

Анализ результатов первого года обучения: прошли тестирование всего 60 чел., из них 25 (42%) – мальчики, 35 (58%) – девочки. Дети с уровнем развития выше возрастной нормы – 20 чел. (33%). Средневозрастная норма развития – 21 чел (52%). Дети с уровнем развития познавательных процессов ниже средневозрастной нормы – 9 чел. (15%).

На этапе начала учебного года необходимо иметь информацию как отправную точку об уровне развития когнитивной сферы детей, начавших заниматься в детских объединениях Дворца творчества. Эти знания помогут подобрать и использовать необходимые приемы и методы работы с детьми данного возраста, подобрать дидактический материал для проведения и организации занятий в этот период, который соответствовал бы интересам обучающихся, их возможностям и особенностям. По результатам диагностики познавательных процессов были выявлены трудности в развитии мнестических процессов у 11 чел. (28%), развитии восприятия – 4 чел. (10%), произвольной регуляции – 7 чел. (18%).

По результатам наблюдения было выявлено: потребность в социальных контактах сформирована у 43 чел. (72%); потребность в социальных контактах сформирована, но есть трудности взаимодействия со сверстниками у 27 чел. (28%). Диагностика проводится в начале и конце учебного года. Каждый ребенок отслеживается относительно своего уровня. Это позволяет выработать индивидуальные рекомендации и корректировать программу под каждого ребенка. Степень освоения программы отслеживается при помощи педагогической диагностики, которая позволяет педагогу отследить ход развития некоторых характеристик. Критерии уровня освоения программы разработаны на основе критериев Н.Ф. Винойрадовой:

1) репродуктивный – обучающийся действует по предложенному образцу; требует педагогической помощи для планирования деятельности; требует определенного способа постановки педагогом учебной задачи;

2) конструктивный – обучающийся проявляет творческую самостоятельность и активность; планирует и организует свою деятельность совместно с педагогом и родителями; владеет правилами межличностных отношений и коллективного взаимодействия;

3) креативный – умеет применять полученный опыт в новых ситуациях; может предложить новые варианты решения поставленной задачи, деятельность ребенка носит продуктивно-творческий характер.

Данная диагностика проводится в конце учебного года и позволяет педагогу корректировать образовательно-воспитательный процесс, совершенствовать способы работы с детьми и т. д.

Важным условием успешной реализации образовательной программы является включение родителей в данный процесс. Это способствует обеспечению стабильной психологической атмосферы, благоприятной для проявления ребенком творческой инициативы. Родители активно участвуют в совместных с детьми занятиях и в творческих конкурсах, получают возможность помочь детям в освоении моделей творческого поведения, исследовании окружающего мира, а также приобрести собственный опыт проживания образовательной ситуации ребенка.

В зависимости от педагогических задач конкретной образовательной ситуации родители выступают в различных ролях:

- зритель – присутствует на открытых занятиях и мероприятиях, наблюдает за творческим ростом ребенка;

- участник – помогает ребенку подготовить материалы, выполнить определенные задания, реализовать проектный замысел;

- деятель – включается в совместную творческую деятельность (через работу в творческой мастерской «Твори, выдумывай и пробуй», творческие фестивали, праздники).

Включение родителей в образовательный процесс предполагает принятие основных правил, которыми они должны руководствоваться при общении с ребенком в учебной и внеучебной ситуации:

- безоценочное суждение о творческом продукте ребенка;

- отказ от критики ребенка и его идей;

- отказ от сравнения детей друг с другом;

- проявление интереса к творческим опытом ребенка.

Выработка и усвоение этих правил происходит в процессе проведения групповых и индивидуальных консультаций и в работе практиков «Ваш талантливый ребенок», «Эффективные способы коммуникации с ребенком», «Творческие игры для детей».

Инновационным направлением в деятельности образовательного кластера являются подготовка детей дошкольного и младшего

школьного возраста к дистанционным интеллектуально-творческим конкурсам и участие в них. Дистанционные конкурсы уникальны по своей природе. С одной стороны, они позволяют ребенку выйти в пространство самореализации в социуме, значительно расширяя его коммуникативные границы, с другой – обеспечивают щадящий режим участия в соревнованиях, при котором осваиваются цифровые технологии и приобретается медиаграмотность. На всероссийском уровне организацией творческих интеллектуальных конкурсов занимается Малая академия (г. Обнинск) Всероссийской организации «Интеллект будущего».

В данном учебном году работа будет продолжена, планируется участие в реализации национальной образовательной программы «Интеллектуально-творческий потенциал России» через работу в специальных семейно-познавательных и педагогических конкурсах, международной олимпиаде Smart Planet.

**Заключение.** Важную роль в исследовательской работе играет сотворчество педагогов, родителей и обучающихся, диалог с которыми позволяет юным исследователям познавать окружающий мир и свое место в нем. Несомненно инновационная значимость проектов, которые обеспечивают творческое развитие и включение в созидание новых форм организации социальной жизни:

- освоение форм эмоционального, физического, волевого, духовного, интеллектуального саморазвития;

- включение в современные формы исследовательской работы;

- включение воспитанников в современные визуально-эстетические практики (видео, кино, телевидение, современное сценическое искусство, дизайн, веб-дизайн и др.);

- участие в проектах, предусматривающих коммуникацию и кооперацию с детьми и взрослыми с использованием ресурсов и сервисов Интернета на уровне медиаграмотности.

### Список литературы

1. Абраухова В.В. Формирование творческой направленности личности воспитанников учреждений дополнительного образования: моногр. Ростов н/Д.: Foundation, 2011.

2. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников: для занятий с детьми 3–7 лет. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016.


3. Виноградова Н.Ф. Программа образования детей старшего дошкольного возраста «Предшкольная пора». М.: Вентана-Граф, 2016.

4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997.

5. Выготский Л.С. Психология искусства / под ред. М.С. Ярошевского. М.: Педагогика, 1987.
6. Власова Т.И., Мурзина С.М. Духовно-онтологический подход к деформации личности учителя в контексте теории экономической идентичности работника // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2016. № 1(105). С. 13–18.
7. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду: для работы с детьми 2–7 лет. М.: Изд-во «МОЗАИКА-СИНТЕЗ», 2016.
8. Евтушенко С.В. Педагогика творчества: учеб.-метод. пособие. М., 2008.
9. Евтушенко С.В. Педагогика творчества – путь к успеху воспитания. М.: АМОК, 2000.
10. Комарова Т.С. Развитие художественных способностей дошкольников: моногр. М.: Изд-во «МОЗАИКА-СИНТЕЗ», 2016.
11. Колонийченко Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2015.
12. Комарова Т.С. Детское художественное творчество: для занятий с детьми 2–7 лет. М.: Изд-во «МОЗАИКА-СИНТЕЗ», 2016.
13. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 окт. 2013 г. № 1155 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 16.11.2019).
14. Савенков А.И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение. Ярославль: Академия развития, 2002.
15. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вopr. психологии. 1998. № 4. С. 123–131.
16. Torrance E.P. Tests of Creative Thinking. Lexington, MA: Personnel Press, 1974.
17. Cuilford J.P. Creativity // American Psychologist. 1950. V. 5. P. 444–454.
18. Sternberg R.J. The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives. N.Y.: Viking, 1988.
5. Vygotskij L.S. Psihologiya iskusstva / pod red. M.S. Yaroshevskogo. M.: Pedagogika, 1987.
6. Vlasova T.I., Murzina S.M. Duhovno-ontologicheskij podhod k deformacii lichnosti uchitelya v kontekste teorii ekonomicheskoy identichnosti rabotnika // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2016. № 1(105). S. 13–18.
7. Gubanova N.F. Igrovaya deyatel'nost' v detom sadu: dlya raboty s det'mi 2–7 let. M.: Izd-vo «MOZAIKA-SINTEZ», 2016.
8. Evtushenko S.V. Pedagogika tvorchestva: ucheb.-metod. posobie. M., 2008.
9. Evtushenko S.V. Pedagogika tvorchestva – put' k uspekhu vospitaniya. M.: AMOK, 2000.
10. Komarova T.S. Razvitie hudozhestvennyh sposobnostej doshkol'nikov: monogr. M.: Izd-vo «MOZAIKA-SINTEZ», 2016.
11. Kolomijchenko L.V. Dorogoyu dobra: Konceptiya i programma social'no-kommunikativnogo razvitiya i social'nogo vospitaniya doshkol'nikov. M.: TC Sfera, 2015.
12. Komarova T.S. Detskoe hudozhestvennoe tvorchestvo: dlya zanyatij s det'mi 2–7 let. M.: Izd-vo «MOZAIKA-SINTEZ», 2016.
13. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya: prikaz M-va obrazovaniya i nauki Ros. Federacii ot 17 okt. 2013 g. № 1155 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (data obrashcheniya: 16.11.2019).
14. Savenkov A.I. Vash rebenok talantliv: Det-skaya odarennost' i domashnee obuchenie. Yaroslavl: Akademiya razvitiya, 2002.
15. Torshina K.A. Sovremennye issledovaniya problemy kreativnosti v zarubezhnoj psihologii // Vopr. psihologii. 1998. № 4. S. 123–131.

\* \* \*

1. Abrauhova V.V. Formirovanie tvorcheskoj napravlenosti lichnosti vospitannikov uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya: monogr. Rostov n/D.: Foundation, 2011.
2. Bure R.S. Social'no-nravstvennoe vospitanie doshkol'nikov: dlya zanyatij s det'mi 3–7 let. M.: Izd-vo «МОЗАИКА-СИНТЕЗ», 2016.
3. Vinogradova N.F. Programma obrazovaniya detej starshego doshkol'nogo vozrasta «Predshkol'naya pora». M.: Ventana-Graf, 2016.
4. Vygotskij L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. SPb.: SOYUZ, 1997.



### ***Creative development of preschool children in the institutions of additional education***

*The article deals with the pedagogical conditions of the implementation of the educational programs of additional education for preschool children directed to the development of creative work. The authors state that there is no a single approach to the programs' development. There are studied the different various approaches to the content and the methods of the creative development of preschool children. There is emphasized the important role of the preschool child's family in the institutions of additional education.*

**Key words:** *creative work, creative development, educational program, module, creative level.*

(Статья поступила в редакцию 29.11.2019)

*С.А. ХАЗОВА, Ю.В. ГРЕБЕНКИНА  
(Краснодар)*

### **К ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ МЕДИАСРЕДЫ**

*Медиасреда характеризуется как фактор роста агрессивности среди подростков. Приведены ключевые характеристики медиа-контента, детерминирующие агрессивность подростков. Отмечены основные причины активного распространения вредоносной медиа-продукции. Представлены современные подходы к созданию безопасной информационной среды, обозначены возможности медиаобразования в современной России.*



*Ключевые слова: социализация подростков, агрессивное поведение, медиапродукция, воздействие СМИ, медиаобразование.*

В современных условиях приходится констатировать, что семья, школа и государство утрачивают свою социальную функцию, заключающуюся в воздействии на «идеальные» смыслы и ценности детей и подростков. На смену им приходит медиасреда, оказывающая неоднозначное влияние на нравственное сознание и поведение школьников, их взаимоотношения. Воздействие медиасреды на процесс развития детей и подростков обуславливается их стремлением активно подражать киногероям, богатством воображения и свойственным их возрасту сенсорным восприятием происходящих событий. Склонность подростка к фантазии, замене реальной жизни виртуальными событиями и образами, в которые подросток начинает верить, является причиной возникновения сложностей в процессе социализации. К наиболее ярким негативным последствиям влияния медиасреды на личность обучающихся относится рост агрессивности среди подростков.

Рассмотрим основное содержание медиасреды, вызывающее тревогу у общественности в контексте тенденций повышения агрессивности детей и молодежи [1].

1. Медианасилие. Наиболее незащищенной группой населения, подверженной влиянию медианасилия, являются дети и подростки, особенно если в медиасюжете присутствует следующее: преступник привлекателен, на-

силе оправданно, насилие не наказывается, насилие воспринимается реалистичным. Воздействие медианасилия рассматривается на следующих трех уровнях:

– эмоциональном, который может быть как немедленным (моментальное, короткое по времени переживание по поводу насилия), так и долгосрочным (испуг, боязнь, что события из фильма могут произойти в реальной жизни, вследствие этого возникает опасение за свою жизнь);

– поведенческом, осуществляемом такими механизмами, как имитация – подражание героям фильма, их качествам, катарсис – «очищение» человека (агрессивные мысли подростка находят выход в медиасюжете, содержащем сцены насилия), возбуждение (подросток более агрессивно реагирует на происходящие события), растормаживание (привыкание к агрессивным медиасюжетам, отрицание наказания за насилие) и десенсибилизация (равнодушное отношение к насилию на экране, а впоследствии в реальной жизни);

– когнитивном (под воздействием медиапродукции изменяются ценности, восприятие реального мира).

2. Страх и тревога, вызванные просмотром медиасюжетов. Они могут быть вызваны как фильмами ужасов или фильмами, содержащими много насилия, так и различными передачами или ток-шоу. Дети от 3 до 8 лет боятся персонажей из фильмов ужасов, их пугают кадры, демонстрирующие агрессивное поведение, и, как следствие, возникает тревога за себя и своих близких. Дети от 9 до 12 лет воспринимают происходящее на экране как реальность, считая, что агрессивные персонажи представляют угрозу для их жизни и здоровья, а дети от 12 лет боятся персонажей и того, что может случиться с ними и с их семьей, боятся глобальных проблем, которые угрожают человечеству.

Вследствие регулярного просмотра «тревожной» медиапродукции подростки могут также начать бояться сверстников, что подкрепляется распространением моббинга в образовательной среде. В истории известен случай возникновения массовой паники и тревоги, когда по радио транслировали роман «Война миров» Г. Уэллса. Люди, уверенные в том, что это новости, решили, что на Землю действительно напали марсиане, и начали собирать вещи и покидать дома.

Показательны результаты исследования влияния медиасреды на ценности и поведение подрастающего поколения, проведенного С.В. Книжниковой с респондентами школ Краснодарского края. Одним из вопросов анкетирования был следующий: «Считаете ли вы, что ваши жизненные ценности изменяются под воздействием медиапродукции?». При ответе на него 13% респондентов заметили, что медиапродукция вызывает у них тревогу и чувство опасности, что может означать регулярный просмотр подростками фильмов, содержащих сцены насилия, фильмы ужасов, криминальные хроники; 19% – что медиапродукция провоцирует у них чувство злости (это может быть связано с таким механизмом медианасилия, как возбуждение (наиболее агрессивное реагирование на происходящие события)); 42% – что их родители замечают у них изменения в ценностных установках и поведении под воздействием любимой подростками медиапродукции (что является, с одной стороны, косвенным подтверждением негативного воздействия определенной медиапродукции, с другой – положительным фактом, свидетельствующим о заинтересованности родителей в обсуждении и просмотре с детьми медиапродукции).

Лишь 5% подростков утверждали, что их ценности не меняются под воздействиями медиапродукции. Это может быть связано как с тем, что подростки не задумываются о влиянии медиапродуктов, так и с тем, что они смотрят познавательную медиапродукцию, а родители уделяют внимание обсуждению медиатекстов [2]. Среди выявленных С.В. Книжниковой результатов воздействия медиапродукции на личность подростка присутствует повышение агрессивности, восприятие агрессии, насилия как нормы.

Несмотря на то, что проблема воздействия медиасреды на личность подростков в XXI в. является актуальной и очевидной, полностью заменить современную медиапродукцию только познавательной, отражающей истинные ценности и идеалы, невозможно. Можно выделить следующие причины появления и распространения вредоносной медиапродукции [2; 3]:

- 1) девиантное, в том числе агрессивное, поведение – источник обогащения лиц и организаций, получающих прибыль от вовлечения подростков в различные социальные болезни;
- 2) массовое распространение социальных болезней ведет к распаду микросоциальных

групп, деградации общества, ослаблению государства;

3) лица и организации, заинтересованные в деградации социума и ослаблении конкретного государства, стремятся к распространению социальных болезней через культивирование девиантного образа жизни;

4) манипулирование личностью, использование различных средств и технологий информационно-психологического воздействия на социальные группы стало обычным явлением;

5) медиасреда – самый эффективный канал пропаганды девиаций;

6) уязвимой группой населения для распространения девиантных ценностей являются дети, подростки и молодежь.

Л. Берковиц в своей работе «Агрессия: причины, последствия и контроль» [4] предложил следующие способы минимизации вредного воздействия медианасилия на социализацию подрастающего поколения:

1) ограничивать времяпрепровождение детей и подростков, посвящаемое ими просмотру нежелательных фильмов (насыщенных сценами насилия, крови, испражнений и т. д.);

2) контролировать коммерческое телевидение;

3) обеспечить интерес со стороны родителей: они должны обсуждать и анализировать с детьми просмотренную медиапродукцию;

4) обеспечить интерес со стороны властей и телеиндустрии;

5) стимулировать выпуск такой медиапродукции, которая учитывает особенности детской и подростковой психики, исключая тем самым провоцирование случаев насилия, убийств, суицидов;

6) аналитики, устанавливающие возрастные ограничения, должны наблюдать не только за эстетикой медиасюжетов, но и за количеством проявленной в них агрессии;

7) перед показом жестокого, страшного фильма, который сможет нанести вред психике ребенка или подростка, обязательно должно быть предупреждение, «что фильм – это вымысел, а не реальная жизнь»;

8) преподаватели и школьные психологи должны быть заинтересованы в просматриваемой подростками медиапродукции, чтобы не произошло реактивации влияний ассоциируемых с агрессией сигналов и эмоционального притупления.

Поскольку в современном обществе вышеперечисленные причины распространения де-

структивной медиапродукции являются весомыми и находят поддержку в разных слоях общества, а также затрагивают интересы многих лиц, ученые предлагают задуматься о введении в учебных заведениях такого предмета, как медиаобразование. В целом сегодня в России разработаны различные модели медиаобразования [3].

1. Модель медиаобразования Ю.Н. Усова (первым реализовал данный предмет на практике), основывающаяся на принципах эстетической и культурологической теорий медиаобразования. Автор предлагает развивать различные виды мышления, восприятие, умения интерпретации медиасюжетов, аргументированно оценивать различные виды информации, поступающей по медиаканалам.

2. Модель медиаобразования А.В. Шарикова предлагает развивать медиакоммуникативные способности учащихся с помощью критического мышления, семиотической (знаковой) и культурологической теории медиаобразования.

3. Модель медиаобразования А.В. Спичкина основывается на таких теориях медиаобразования, как семиотическая, культурологическая теории и развитие критического мышления. С помощью предложенных теорий автор планирует развить у подростков умение анализировать роль медиапродукции, сформировать ее понимание путем сравнительного анализа.

4. Модель медиаобразования Л.С. Зазнобиной основывается на семиотической теории медиаобразования и на развитии критического мышления. Автор полагает, что это поможет развить в детях умение восприятия и интерпретации информации, сформировать у подростков собственный взгляд на получаемую информацию, противостояние манипулированию со стороны СМИ.

Суть медиаобразования заключается в ознакомлении с продуктами медиа, создании детьми своих продуктов медиа, введение медиаобразования в учебных заведениях, критическом осмыслении выпускаемой медиапродукции, развитии медиакомпетентности у родителей, педагогов, детей. Основными трудностями его широкого внедрения в учебный процесс современных российских вузов и школ являются [5]:

- недостаточное количество педагогов, которые специализируются в области медиапедагогике;

- определенная инертность руководства ряда вузов (вузам предоставлены широкие

возможности введения новых дисциплин разнообразной тематики, но ученые советы российских вузов пока крайне робко выделяют часы под медиаобразовательные дисциплины, столь необходимые, например, будущим учителям);

- традиционный подход федеральных структур управления сферой образования и молодежной политики (Минобрнауки РФ, Министерство просвещения РФ, Росмолодежь и др.), концентрирующих на сегодняшний день свое внимание на поддержке учебных курсов по информатике и информационным технологиям в области образования при значительно меньшем внимании к актуальным проблемам медиаграмотности / медиакомпетентности.

Несмотря на то, что организация медиаобразования является сложной, в некоторых школах успешно реализованы проекты по медиаобразованию (средняя школа № 1161 Москвы, гимназия № 3 Иркутска, лицей № 3 Рубцовска и др.), а также внедряется такая дисциплина, как медиаобразование, в некоторых университетах (Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова, Московский институт открытого образования, Тамбовский государственный университет и др.). В ряде школ и вузов Краснодарского края организована подготовка учащихся и студентов к девиантологическому анализу медиапродукции и безопасному пребыванию в виртуальной реальности (программа С.В. Книжниковой).

Таким образом, наиболее популярная среди подрастающего поколения медиапродукция оказывает деструктивное влияние на формирование личности, что проявляется в числе прочего в росте проявлений агрессивности в подростковой среде. Обеспечение безопасной медиасреды зависит не только от компетентности педагогов, порядочности продюсеров, активности властей государства. Каждый человек должен быть вовлечен в создание компетентной медиасферы: и родители, и преподаватели, и сами дети. Достичь положительных результатов можно через развитие у детей и подростков критического мышления, формирование антимаанипуляционных установок, обеспечение информационной грамотности подрастающего поколения.

В данном аспекте представляется целесообразным введение такого предмета, как медиаобразование, соответствующих факультативов по медиабезопасности, а также разра-

ботка методик, осуществляющих медиаобразовательную функцию.

**Список литературы**

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль: учеб. пособие. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
2. Брайант Дж., Томпсон С. Основы воздействия СМИ. М.: Вильямс, 2004.
3. Книжникова С.В. Девиантология для педагогов и психологов. М.; Берлин, 2014.
4. Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004.
5. Федоров А.В., Челышева И.В. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы. М.: МОО «Информация для всех», 2014.

\* \* \*

1. Berkovic L. Agressiya: prichiny, posledstviya i kontrol': ucheb. posobie. SPb.: Prajm-EVROZNAK, 2001.
2. Brajant Dzh., Tompson S. Osnovy vozdejstviya SMI. M.: Vil'yame, 2004.
3. Knizhnikova S.V. Deviantologiya dlya pedagogov i psihologov. M.; Berlin, 2014.
4. Fedorov A.V. Prava rebenka i problema nasi-liya na rossijskom ekrane. Taganrog: Izd-vo Kuchma, 2004.
5. Fedorov A.V., Chelysheva I.V. Massovoe mediaobrazovanie v SSSR i Rossii: osnovnye etapy. M.: MOO «Informaciya dlya vsekh», 2014.



***Considering the issue of the prevention of students' aggressive behavior in the conditions of modern social medium***

*Social medium is characterized as the factor of the growth of aggressiveness among teenagers. There are given the key characteristics of media content that determine the teenagers' aggressiveness. There are distinguished the basic causes of the active spread of harmful media production. There are presented the modern approaches to the creation of the secure information environment, there is defined the potential of media education in modern Russia.*

Key words: *socialization of teenagers, aggressive behavior, media production, influence of mass media, media education.*

(Статья поступила в редакцию 09.09.2019)

**А.С. ДАНИЛОВА**  
(Ульяновск)

**РЕЛИГИОЗНЫЕ И ЭТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ В ЧАСТНЫХ ШКОЛАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

*Представлен краткий обзор существующих религиозных и этических концепций, положенных в основу воспитательных практик частного образования Великобритании. Обращение к классическому педагогическому опыту (в частности, к теологическим педагогическим концепциям), а также типологизация и обобщенный обзор этических теорий о нравственности представляются нам необходимыми условиями для адекватной всесторонней оценки воспитания учащихся частных школ государства.*



Ключевые слова: *воспитание, образование, этика, религия, теология, частная школа.*

Воспитание в частных школах Великобритании в XX–XXI вв. – результат взаимодействия традиций и новаций, сочетание консерватизма с реформаторством; следование сложившимся на протяжении веков в обществе ценностям и принятие новых реалий. Эта особенность системы воспитания в частных школах Великобритании представляет особый научный интерес для российских исследователей и практиков в ситуации переосмысления отечественных подходов к воспитанию в пользу междисциплинарного подхода.

Актуальность темы *компаративистского* исследования обусловлена слабой изученностью накопленного к XX – первым десятилетиям XXI в. опыта организации и реализации воспитания в частной школе, религиозных и этических концепций, положенных в основу воспитательных практик, результатов педагогического осмысления этого опыта.

Религиозные концепции воспитания соответствуют канонам каждой из мировых религий. В нашем исследовании мы рассматриваем религиозную педагогическую концепцию католицизма, в которой можно выделить два глобальных направления: теологический детерминизм и волюнтаризм.

Теологический детерминизм – учение, согласно которому Бог определяет каждое событие, которое происходит в мировой истории.

Хотя нет единого мнения о том, каких британских философов можно отнести к теоретикам этого направления, Л. Висенс в своем исследовании вопроса теологического детерминизма причисляет к ним Святого Августина (St. Augustine), Фому Аквинского (Thomas Aquinas), Святого Ансельма (St. Anselm) и Джона Кальвина (John Calvin) [13].

Выдающимся сторонником теории теологического детерминизма был Ансельм, занявший в 1093 г. должность архиепископа Кентерберийского в Англии. Концепция Ансельма Кентерберийского о «правильной» трактовке свободы воли и ее направлении в богоугодное русло, определяемое церковью, легла в основу средневековых представлений о воспитании.

О возникновении тенденции к выделению педагогической проблематики в специальную отрасль знания свидетельствует появление во второй половине XII в. многочисленных сочинений, посвященных вопросам воспитания и образования. Крупными представителями ортодоксального направления в схоластике и теоретическом детерминизме были Альберт Великий (около 1200 – 1280), автор сочинений богословского и естественно-научного характера, и Фома Аквинский (1225–1274), который выдвинул идею гармонии веры и разума с сохранением богословского приоритета в вопросах познания. В своих педагогических изысканиях Альберт Великий, опираясь на трактат Аристотеля «О душе», исходит из того, что разум, который до опыта подобен «чистой доске», постепенно приобретает знания при помощи двух интенций: акта интеллекта, направленного на внешний объект, и сформированное через него понятие об определенной вещи; акта интеллектуальной рефлексии, объектом которой выступают не вещи, а содержание самого мышления [6, с. 289–290].

По Альберту Великому, кроме способности к рациональному постижению, душа обладает совестью, сообщающей ей моральные нормы, понимаемые как всеобщие принципы нравственного поведения, ведущего к будущему вечному блаженству. Это сообщение осуществляется посредством добродетелей: стойкости, умеренности, справедливости и благоразумия, чьи определения заимствуются автором из *De inventione* Цицерона и впоследствии находят отражение в таких педагогических идеалах воспитания в британских частных школах, как формирование автономности личности воспитанника, *stiff upper lip* («жесткая

верхняя губа»), стремление к *fair play* («честной игре») и т. д.

Фома Аквинский (Thomas Aquinas) выступил в роли систематизатора классической схоластики. В философской системе Фомы Аквинского сложился новый подход к воспитанию, выраженный в трактате «Об учителе», в котором рассмотрен принципиально важный для педагогики вопрос о том, может человек учить и быть назван учителем, или же это, в соответствии с утвердившейся христианской доктриной, исключительно божественная функция. Исходные понятия присутствуют в сознании изначально, а разум стремится от общих понятий к конкретному знанию, определяя процесс обучения, принимающего следующие формы: через открытие, когда человек самостоятельно познает естественные законы природы; через наставление, с помощью посредника, открывающего путь к знанию.

Признание Фомой Аквинским необходимости познания мира с помощью логических законов, утверждение авторитета образованного учителя и его важной роли в духовном становлении личности во многом определили направление британской педагогики Средневековья, содержание и принципы преподавания в сформировавшихся образовательных институтах Великобритании [2].

К сторонникам теологического волюнтаризма причисляют Дунса Скота (Duns Scotus) и Уильяма Оккама (William of Ockham). Уильям Оккам (William of Ockham, около 1285 – 1347) как представитель поздней схоластики и сторонник номинализма полагал, что существует только индивидуальное, а универсалии присутствуют в человеческом уме только благодаря абстрактному мышлению, а помимо этого не обладают никакой метафизической сущностью. Иоанн Дунс Скот (John Duns Scotus, 1265(6)–1308) как шотландский теолог оказал значительное влияние на церковную и светскую педагогическую мысль. Среди самых известных доктрин Скота – *Univocity of being*, обосновывающая существование как абстрактное понятие, применимое ко всему существующему; формальное различие как способ отличия различных аспектов одного и того же; идею конкретности (*Haecceity*) как свойства, присущего каждой отдельной личности и наделяющего ее индивидуальностью [1]. Тем самым автор подчеркивает абсолютную ценность Бога как эталона нравственного воспитания, что, в свою очередь, можно считать философско-педагогическим базисом духовно-нравственного воспитания как приоритет-



ного направления воспитательной работы в частных школах Великобритании.

Теоретико-методологической основой католицизма служит неотомизм – модернизированное учение Фомы Аквинского. Основные положения *педагогике неотомизма* определяются «двойственной природой» человека как единства материи и духа. Соответственно, по этой доктрине, наука бессильна в определении целей воспитания. Это может сделать только религия, знающая истинный ответ на вопрос о сущности человека, смысле его жизни. Главное – душа, следовательно, воспитание должно непременно строиться на приоритете духовного начала. Педагогика неотомизма определяет *главную задачу воспитания в частных школах Великобритании* как воспитание общечеловеческих добродетелей – доброты, гуманизма, честности, любви к ближнему, способности к самопожертвованию и т. п. В этом она созвучна с толкованием теоцентрической модели педагогической деятельности, основанной на «объективно-идеалистическом понимании человека» в качестве производного божественного творения, «инобытия абсолютного духа» [5].

К основным задачам воспитания, согласно теоцентрической модели педагогической деятельности, можно отнести укрощение плоти, подчинение влечений и страстей духовному (высшему) началу, приоритет духовного над телесным. Соответственно, *результатом воспитания* является верующий человек, всецело зависимый от божьей воли.

К характерным особенностям теоцентрической модели педагогической деятельности относят традиционализм и авторитаризм, опирающиеся на догматы христианской теологии о божественном сотворении мира. Иначе говоря, по словам И.Г. Фомичёвой, в рамках культа сформировались *действенные средства воспитания* в частных школах Великобритании эпохи Средневековья: исповедь, покаяние, молитва, пост [Там же].

Согласно ключевым положениям теоцентрической модели педагогической деятельности, воспитание должно быть пронизано заповедями смирения, терпения, покорности, подчинения [12, с. 125–137]. Следовательно, центром теоцентрической модели воспитания является Бог как носитель всех добродетелей и абсолютное воплощение педагогического идеала, а воспитание сводится к духовно-нравственному формированию личности воспитанника. Жестко-авторитарные на ранних этапах

средства и методы воспитания постепенно заменяются более гуманными.

Таким образом, обобщая суть теоцентрической педагогической модели воспитания, В.И. Загвязинский и И.Н. Емельянова называют общие для педагогических теорий, разработанных в русле теоцентрической модели педагогической деятельности, положения: приоритет духовного начала над телесной оболочкой; связь человека с высшими силами; обязательное применение специфической религиозной символики, ритуальность; духовное совершенствование человека как конечная цель воспитания; ориентация на духовный поиск человеком своей «миссии» как высший смысл жизни [2].

Современные религиозные концепции воспитания учащихся частных школ Великобритании опираются на основные теоцентрические формы воспитания. Например, необходимым *условием* религиозного воспитания как одного из наиболее традиционных видов воспитания в частных школах государства является религиозное действо. Школьные храмы, расположенные на закрытой территории частных школы, их архитектурный облик, убранство, религиозные песнопения и сложившиеся традиции создают эффект погружения, настраивают психику воспитанника на определенное восприятие происходящего. Примером могут служить религиозные постройки на территории The King’s School в Кентербери, Thetford Grammar School в Тетфорде, Trinity School в Карлайле и др. Кроме того, использование религиозной символики находит отражение и в другом виде воспитания в частных школах Великобритании – эстетическом.

Применение специфической религиозной символики способствует формированию возвышающего чувства гордости, связанного с принадлежностью к определенной духовной культуре, взаимопомощи и поддержки людей, связанных единым духовным началом. Использование ритуалов, обрядов способно приобщить человека к религиозному таинству и религиозному сообществу, сформировать, воспитать нравственный стержень личности, не позволяющий ей совершать безнравственные поступки. Таким образом, вырабатываются навыки поведения, соответствующие определенным нравственным нормам.

Ритуалы и обряды как форма религиозного воспитания *применимы и к светскому воспитанию* и призваны сплотить детско-взрослый коллектив частной школы, воспитывая

патриота школы, который принимает традиции и ритуалы как часть гражданского воспитания.

Чтение религиозных текстов с целью ознакомления с их нравственным содержанием с последующим обсуждением и комментариями не только позволяет передать этические знания, но и способствует формированию творческих качеств личности, поскольку специфика религиозных текстов позволяет каждый раз по-новому интерпретировать и комментировать их применительно к разным ситуациям. В современных частных школах Великобритании изучение религиозных текстов основных мировых религий возможно трактовать и в духе религиозного образования и (на наш взгляд, чаще) в духе положений нравственно-го воспитания.

На сегодняшний день существует несколько подходов к типологизации этических теорий о нравственности. Так, выделяют следующие подходы:

1) когнитивный (cognitive approach), делающий акцент на нравственных навыках, теории выявления ценностей;

2) возрастно-психологический (developmental approach), опирающийся на этапы нравственного развития личности;

3) «воспитания характера» (character education approach), базирующийся на нравственном воспитании как пути усвоения моральных ценностей и моделей поведения;

4) смешанный (infusion approach), опирающийся на нравственное содержание, представленное в соответствующих предметных областях (в частности, гуманитарных науках и литературе).

5) социализационный (socialization approach), подчеркивающий важность факторов окружающей среды, которые способствуют или наносят ущерб нравственному обучению (такие, как школа, отношение учителей и демократические процессы внутри класса) [9].

В рамках названных подходов выделяют следующие крупнейшие типы нравственных теорий.

I. Консеквенциализм (Consequentialism) – группа этических теорий о нравственности, где критерием нравственной оценки является результат (консеквент) поведения. Согласно этой точке зрения, действия считаются морально правильными исключительно на основании их последствий. Наиболее распространенной формой консеквенциализма является утилитаризм.

II. Утилитаризм (Utilitarianism), впервые популяризированный британскими философами Джереми (Иеремией) Бентамом (Jeremy Bentham) и Джоном Стюартом Миллом (John Stuart Mill) в XIX в., является теорией, которая считает, что лучший способ принять моральное решение – это рассмотреть потенциальные последствия каждого доступного выбора, а затем выбрать вариант, который либо больше всего повышает уровень счастья, либо меньше всего повышает уровень страдания.

III. Деонтология (Deontology) – моральная теория, основанная на концепции долга. Деонтология утверждает, что обществу нужны правила, чтобы функционировать, и что человека можно назвать нравственным лишь при соблюдении этих правил.

IV. Моральный релятивизм (Moral relativism) – теория, которая утверждает, что мораль одного человека не лучше и не хуже, чем мораль любого другого.

V. Теория божественного повеления (Divine Command Theory) – теория, которая гласит, что Бог – это высший арбитр того, что составляет мораль, и что без Бога у нас нет четкого способа отличить правильное от неправильного.

VI. Разумный эгоизм (Egoism) утверждает, что лучший способ быть нравственным – это действовать в соответствии со своими личными интересами.

VII. Теория естественных прав (The Theory of Natural Rights) – этическая теория, сторонники которой считают, что каждый человек наделен определенными неотъемлемыми правами, такими как право на жизнь, право на владение имуществом и право на свободу.

VIII. Справедливость как честность (Justice as Fairness) – теория, относящаяся к концепции справедливости, которую Джон Роулз (John Rawls) представляет в «Теории справедливости». Эта концепция справедливости касается базовой структуры общества, т. е. «основных политических, конституционных, социальных и экономических институтов общества и того, как они сочетаются друг с другом, формируя единую схему социального сотрудничества с течением времени» [9, с. 7].

IX. Этика добродетели (Virtue Ethics) – теория, сутью которой является аксиома о том, что только хорошие люди могут принимать правильные моральные решения. Именно поэтому лучший способ быть нравственным – постоянно заниматься самосовершенствованием.

X. Психоаналитическое нравственное развитие (Psychoanalytic Moral Development). Психоанализ распространяет свое влияние на педагогическую науку, где основное внимание уделяет психическому аппарату ребенка с целью оказания ему помощи в преодолении своих инстинктивных потребностей, наносящих вред обществу, а также с тем, чтобы устранить невротические состояния, возникающие в процессе воспитания в семье и обучения в школе.

XI. Эволюционное нравственное развитие (Evolutionary Moral Development). Эта теория фокусируется на тенденции быть более альтруистичными по отношению к тем, с кем мы связаны.

XII. Когнитивные теории нравственного развития (Cognitive Theories of Moral Development). Главное положение состоит в том, что мы развиваем наше понимание концептов добра и зла по мере развития нашего мышления. Таким образом, концепты добра и зла относятся к сенсомоторному, оперативному (formal operational) мышлению.

В Великобритании в основе моделирования процесса воспитания в частных школах лежат ценности либерального образования, а также идеи воспитания свободного гражданина [4, с. 20–36]. В связи с этим продуктивным представляется начать анализ этических теорий о нравственности, положенных в основу моделирования процесса воспитания в Великобритании, с рассмотрения педагогических идей Джона Локка (John Locke, 1632–1704) как основоположника идеологии либерализма.

В традиции педагогического поиска Нового времени педагогические идеи Дж. Локка были направлены на воспитание «джентльмена» («делового человека») и сочетали в себе четыре аспекта: физическое воспитание, воспитание души (или нравственное воспитание), умственное воспитание и трудовое воспитание. Система воспитания джентльмена Дж. Локка, главной особенностью которой является утилитаризм (каждый предмет должен готовить к жизни), построена на прагматизме и рационализме.

В теории воспитания Дж. Локк исключает рефлексию из механизмов, действующих в сознании воспитуемого. Таким образом, главной задачей воспитателя оказывается укрощение воли его подопечного. В отличие от Средневековья, где цель воспитания – подготовка к загробной жизни, Дж. Локк провозглашает конкретную цель воспитания: воспитание предприимчивого буржуа, «делового человека». Поскольку, по Локку, цель жизни заключа-

ется в обеспечении счастья индивида (такого его состояния, которое может быть выражено формулой «здоровый дух в здоровом теле»), начинать формирование личности следует с заботы об укреплении здоровья. *Основа нравственного воспитания*, по Локку, – в выработке правильного представления о добродетели, ассоциирующейся с полезностью, трактуемой утилитарно как умение сочетать стремление к личному счастью с аналогичным стремлением других индивидов, а также способность в случае необходимости отказаться от удовлетворения своих желаний и страстей [7].

Воспитанник Локка Антони Эшли Купер Шефтсбери (Anthony Ashley Cooper, 3rd Earl of Shaftesbury, 1671–1713) продолжил педагогические изыскания учителя, по-своему интерпретируя «этику чувства», восходящую к кембриджским платоникам. Выступая против религии как источника фанатизма, Шефтсбери ставил мораль выше религии, при этом превращая ее в вечную и неизменную максимум. А. Шефтсбери полагал, что нравственная оценка производится не разумом, а сердцем, а мировая гармония, как и гармония внутренняя, идет от Бога. Каждой человеческой душе с рождения свойственны внутренняя гармония как основа добродетели и моральное чувство как «внутренний цензор» [10].

На моделирование процесса воспитания в Великобритании оказали влияние и философские воззрения Фрэнсиса Бэкона (Francis Bacon, 1561–1626). В «Опытах, или Наставлениях нравственных и политических», критикуя моральные проповеди, он подчеркнул значение этики для практической деятельности (в том числе и для педагогики).

Продолжая и систематизируя взгляды Бэкона, Томас Гоббс (Thomas Hobbes, 1588–1679) утверждал, что изначальный эгоизм, свойственный человеку, и его свобода обусловили «войну всех против всех». Лишь осознание этой опасности привело к естественному взаимограничению свободы. Согласно Гоббсу, в основе морали лежит право. Соответственно, добродетель заключается в подчинении, и все поступки и привычки следует оценивать как благие или дурные по итогам приносимой ими пользы.

Концепции эгоизма и альтруизма в своей теории познания объединил Дэвид Юм (David Hume, 1711–1776). По Юму, познание начинается с опыта. Как и Дж. Локк и Дж. Беркли, Д. Юм считал, что познание не сводится к простому копированию опыта: всегда есть попыт-

ки выйти за опытные рамки, дополнить опытные данные связями и выводами, не представленными в опыте непосредственно, объяснить то, что непонятно и неясно из опыта. Таким образом, движущей силой, по Юму, являются аффекты (желание, отвращение, любовь, ненависть, гордость, унижение и т. д.), а их источником – удовольствие и страдание.

Томас Рид (Thomas Reid, 1710–1796) как критик Д. Юма верил, что здравый смысл в философском понимании является (или должен являться) основой разрешения любой философской проблемы, расходясь с Д. Юмом в понимании внешнего мира лишь идеями в нашем сознании. По Риду, здравый смысл говорит нам о существовании внешнего мира.

Адам Смит (Adam Smith, 1723–1790) систематизировал этику Дэвида Юма в «теории нравственных чувств», обосновывая взаимосвязь симпатии и нравственности. Критика и самокритика, моральная рефлексия (совесть) формируются на основе опыта. Уважение всеобщих жизненных правил определяет чувство долга.

Опираясь на Юма и Смита, свою интерпретацию этической теории о нравственности дал Иеремия (Джереми) Бентам (Jeremy Bentham, 1748–1832). Принцип пользы, одобряющий или критикующий наши действия, в зависимости от того, увеличивают они или уменьшают получаемые нами удовольствия, является всеобъемлющим и действующим в четырех сферах: физической, политической, моральной и религиозной. Концепция Бентама получила название «деонтологии» – науки о должном, лежащей в основе морали (этики).

Джон Стюарт Милль (John Stuart Mill, 1806–1873), последовательный защитник прав человека, отстаивал концепцию индивидуальной свободы в противоположность неограниченному государственному контролю. Критерием результативности образования Милль считал готовность человека жить общественными интересами, содействовать благу общества. По Миллю, воспитание преодолевает эгоцентризм обыденной жизни, формирует общественных людей, объединенные усилия которых являются гарантией демократии и свободы в обществе.

Последним представителем этики утилитаризма XIX в. стал Генри Сиджвик (Henry Sidgwick, 1838–1900), автор «Методов этики», один из самых влиятельных этических философов викторианской эпохи, подвергший критике утилитаризм предшественников.

Важным направлением британской этики второй половины XIX в. становится эволюционная этика, представленная Ч. Дарвином и Г. Спенсером. Чарльз Дарвин (Charles Robert Darwin, 1809–1882) в книге «Происхождение человека и половой подбор» исследовал и сопоставил близость поведения животных и человека, сделав следующий вывод: как бы ни было велико умственное различие между ними, оно является «количественным, а не качественным».

Герберт Спенсер (Herbert Spencer, 1820–1903), разделяя взгляды Дарвина, трактовал принцип эволюционизма в космическом масштабе как ритмическую смену эволюции и диссолюции. Психолого-педагогические воззрения Г. Спенсера были изложены в виде книги «Воспитание умственное, нравственное и физическое» (1861), в которой автор затрагивал решение вопросов о назначении человека, а также педагогические вопросы – такие, как физическое воспитание, важность изучения физиологии и психологии, которые помогут преодолеть психологическую неграмотность учителей и родителей и предотвратят оставание в умственном, нравственном и физическом воспитании детей [3, с. 39]. Разрабатывая принципы научного подхода к проблемам воспитания и обучения, Г. Спенсер поднял вопрос о взаимоотношениях субъектов педагогического процесса, пересмотрел содержание школьного образования, ориентируясь на потребности современной жизни, сформулировал законы формирования интеллектуальной сферы воспитанника на основе деятельного саморазвития.

Теории метаэтического релятивизма, или прескриптивизма (Universal prescriptivism) Ричарда Мервина Хары (Хэар, Richard Mervyn Hare, 1919–2002) выделялись на фоне этических теорий о нравственности второй половины XX в. По мнению Р.М. Хары, моральные суждения должны определять описываемую ситуацию в соответствии с ограниченным набором универсальных терминов, а не с помощью описаний, т. е. нелогично говорить: «Я должен сделать что-то» – и потом не делать этого, что, согласно У. Франкене и Н. Нобису, является самым сильным просчетом теории Хары, т. к. не принимает во внимание фактор «слабой воли» [8].

Уолтер Теренс Стэйс (Walter Terence Stace, 1886–1967) – британский госслужащий, педагог и философ-теоретик метаэтического релятивизма, – под влиянием идей философии фе-

номенализма в своем труде *The Theory of Knowledge and Existence* (1932) пытается «проследить логические шаги, с помощью которых ум, начиная с того, что ему дано, приходит к выводам, оправдывающим веру человека во внешний мир» [11, с. 27].

Чарли Данбар Брод (Charlie Dunbar Broad, 1887–1971) – британский историк философии, сторонник этических теорий о нравственности, – исследуя концепты разума (*The Mind and Its Place in Nature*, 1925) и свободы воли (*Determinism, Indeterminism, and Libertarianism*), стремился построить теорию Вселенной, в которой учитываются как результаты достижений различных наук, так и импликации морального и религиозного опыта личности.

Джоном Роулзом (John Bordley Rawls, 1921–2002) сформулированы главные ценности британского воспитания: «рациональная автономия индивида, свобода и равенство нравственных индивидов, учет интересов и потребностей каждого отдельного индивида, плюрализм и принцип нейтральности, чувство справедливости, забота об обделенных и толерантность даже по отношению к нетолерантным, взаимовыгодное сотрудничество и эмоциональная поддержка... развитие чувства собственного достоинства и формирование способности индивидов пользоваться культурой» [4, с. 20–36].

Теория морального (нравственного) развития Лоуренса Кольберга (Lawrence Kohlberg, 1927–1987) является адаптацией психологической теории, первоначально разрабатываемой Ж. Пиаже. Так, автор представил стадийную теорию нравственности, доказывая, что содержание нравственности изменяется в процессе взросления человека.

Завершая обзор религиозных и этических концепций воспитания, положенных в основу воспитательных практик в частных школах государства, и обобщая все вышесказанное, следует еще раз подчеркнуть, что воспитание в государстве – продукт либерализма в философии, психологии и образовании, продукт *взаимодействия традиций и новаций*. В основу моделирования процесса воспитания в частных школах Великобритании положены следующие принципы:

1) деонтологии Т. Гоббса и Дж. Локка, нашедшее выражение в педагогической концепции «воспитания джентльмена и христианина»;

2) утилитаризма Дж. Бентама и Дж.С. Милля, выразившиеся в развитии воспитательных

концепций индивидуальной свободы, долга и ответственности;

3) теории естественных прав Т. Рида как основы для воспитания гражданственности личности;

4) эволюционного нравственного развития Г. Спенсера и Ч. Дарвина, способствовавшего целостному изучению воспитания как эволюционного процесса;

5) морального (этического) релятивизма Р.М. Хары как основы глобализационных процессов в воспитании;

6) разумного (или рационального) эгоизма Г. Сиджвика, нашедшее выражение в принципе автономности личности воспитуемого как залога успеха педагогического воздействия на нее;

7) справедливости как честности Дж. Роулза, нашедшее выражение в концепции «честной игры» (*fair play*) как воспитательного идеала;

8) когнитивной теории нравственного развития Л. Кольберга, обосновывающей роль социального опыта в процессе воспитания.

Соответственно, базовые этические основания британского воспитания могут быть сформулированы следующим образом: разумная автономность личности воспитанника; свобода и равенство нравственных индивидов; чувство справедливости; взаимовыгодное сотрудничество участников воспитательного процесса; формирование способности воспитуемого пользоваться достижениями культуры; эмоциональная поддержка воспитанников; учет интересов и потребностей воспитываемого; плюрализм; принцип нейтральности; забота об обделенных; толерантность; развитие чувства собственного достоинства.

### Список литературы

1. Новая философская энциклопедия: в 4 т. 2-е изд., испр. и доп. М.: Мысль, 2010.
2. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.Г. Панов. М.: Большая Рос. энцикл., 1993–1999. Т. 1.
3. Спенсер Г. Воспитание умственное, нравственное и физическое / пер. [и предисл.] с послед. изд. М.А. Лазаревой. СПб.: Тип. и лит. В.А. Тиханова, 1898.
4. Тагунова И.А., Селиванова Н.Л., Исаева М.А. Теоретико-методологические ориентиры моделей воспитания в англоязычных странах // *Вестн. Правосл. Св.-Тихон. гуманит. ун-та*. 2015. Вып. 3(38). С. 20–36.
5. Фомичёва И.Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме. Новосибирск, 2004.

6. Шишков А.М. Средневековая интеллектуальная культура. М., 2003.

7. Locke J. The Educational Writings of John Locke: A Critical Edition with Introduction and Notes. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

8. Nobis N. CHAPTER 4: Hare's Universal Rational Prescriptivism [Electronic recourse] // Morehouse College archive. URL: <https://archive.ph/k8gVI#section-45.0-49.40> (дата обращения: 14.09.2019).

9. Rawls J. Political Liberalism: Expanded Edition. N.Y.: Columbia University Press, 2005.

10. Shaftesbury A. Characteristics of men, manners, opinions, times, with a collection of letters: in three volumes. Basil: printed for J.J. Tourneisen; and J.L. Legrand, 1790. Vol. 1.

11. Stace W.T. The Theory of Knowledge and Existence. Oxford: Clarendon Press, 1932.

12. Turner J. Compatibilism and the Free Will Defense. Faith and Philosophy, 2013. Vol. 30. N. 2. P. 125–137.

13. Vicens L. Theological Determinism [Electronic resource] // Internet Encyclopedia of Philosophy. URL: <https://www.iep.utm.edu/theo-det/#H1> (дата обращения: 07.10.2019).

\* \* \*

1. Novaya filosofskaya enciklopediya: v 4 t. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Mysl', 2010.


2. Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya: v 2 t. / gl. red. V.G. Panov. M.: Bol'shaya Ros. encikl., 1993–1999. T. 1.

3. Spenser G. Vospitanie umstvennoe, нравственное i fizicheskoe / per. [i predisl.] s posled. izd. M.A. Lazarevoj. SPb.: Tip. i lit. V.A. Tihanova, 1898.

4. Tagunova I.A., Selivanova N.L., Isaeva M.A. Teoretiko-metodologicheskie orientiry modelej vospitaniya v angloyazychnyh stranah // Vestn. Pravosl. Sv.-Tihon. gumanit. un-ta. 2015. Vyp. 3(38). S. 20–36.

5. Fomichyova I.G. Filosofiya obrazovaniya: nekotorye podhody k probleme. Novosibirsk, 2004.

6. Shishkov A.M. Srednevekovaya intellektual'naya kul'tura. M., 2003.



***Religious and ethical concepts of education in private schools of Great Britain***

*The article presents the brief review of the essential religious and ethical concepts taking as the basis of the educational practices of the private education in Great Britain. The author considers the appeal to the classical pedagogical experience (including the theological pedagogical concepts), the classification and the general review of the ethical theories of morality as the necessary condition for an adequate comprehensive evaluation of the education of the students in the private schools of the state.*

**Key words:** *upbringing, education, ethics, religion, theology, private schools.*

(Статья поступила в редакцию 26.11.2019)



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Л.Н. ФЕДОСЕЕВА  
(Рязань)

**СЛОВСОЧЕТАНИЕ  
И ПРЕДЛОЖЕНИЕ  
В АСПЕКТЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-  
КОММУНИКАТИВНОГО  
СИНТАКСИСА СОВРЕМЕННОГО  
РУССКОГО ЯЗЫКА (на примере  
выражения локативных смыслов)**

*Рассматривается локативная семантика в синтаксисе, а именно в словосочетании и предложении. Функционально-семантический подход, осуществленный в исследовании, состоит в новом освещении вопроса о связи лексики и грамматики: лексика играет интегрирующую роль по отношению к грамматическим процессам разных языковых уровней, благодаря же грамматике в область определенных значений включается большее количество лексики.*

Ключевые слова: *функционально-семантический подход, синтаксис, словосочетание, предложение, локативность.*

Лексикой определяется субстанциальный, материальный характер языка, но его содержательную сторону образует сочетаемость слов. Лексика в составе синтаксиса, речевое функционирование слов – этот аспект менее изучен, нежели другие, и находится в центре внимания функционально-коммуникативной грамматики. «Вся совокупность смыслов, которые могут быть переданы средствами данного языка (его семантическое пространство), определенным образом структурирована; смыслы объединены и одновременно противопоставлены друг другу, образуя сложные системы значений, которые мы только начинаем познавать. Они носят объективный характер в силу объективности самого языка, но, являясь результатом познавательной деятельности человека, отражают специфику человеческого сознания и в этом отношении национально субъективны», – пишет М.В. Всеволодова [1, с. 12].

Тогда как в лексике и морфологии слово может рассматриваться изолированно, в синтаксисе оно функционирует в системе других форм, в сочетаемости с другими словами, выражающей определенные отношения. Форма проистекает из отношений, в результате чего рождается новый смысл, приобретаемый в связях слов. В данной статье рассмотрена локативная семантика в синтаксисе.

Методология функционально-коммуникативной грамматики позволила нам изучить языковой материал «от функции к форме», использовать, кроме наблюдения и описания, различные виды анализа: компонентный, трансформационный, оппозитивный, контекстологический, дистрибутивный.

В своем исследовании мы опираемся на концепцию В.В. Виноградова, согласно которой словосочетание является самостоятельной синтаксической единицей низшего уровня. Это непредикативная номинативная конструкция, выражающая единое, хотя и расчлененное понятие о предметах, признаках, действиях и состоящая не менее чем из двух знаменательных слов, связанных подчинительной связью согласования, управления или примыкания. В словосочетании выражаются определенные синтаксические отношения между словами, оно представлено системой форм, опирающихся на формы главного, стержневого слова [2].

Три типа словосочетаний – объектные, атрибутивные и обстоятельственные – могут, по нашим наблюдениям, выражать локативность:

- объектные (*пройти* *сквозь* *тоннель*, *положить* *в* *ящик*, *пригнать* *к* *земле* и др.);
- атрибутивные (*тропинка* *вверх*, *вид* *из* *окна*, *дорога* *в* *лесу* и др.);
- обстоятельственные (*повернуть* *направо*, *отдыхать* *в* *Италии*, *жить* *в* *деревне* и др.).

При глаголах сильного управления возникают восполняющие отношения. В таких конструкциях также возможно выражение семантики пространства, например: *добраться до* *базы*, *завернуть за* *угол*, *зайти в* *дом*.

Названные смыслы, взаимодействуя, образуют синкретичные семантические типы. Например, восполняюще-обстоятельственные

(находиться в укрытии, выбежать из квартиры, отправиться в путь), восполняюще-объектно-обстоятельственные (доехать до поворота, наткнуться на айсберг, забежать за дом).

Все виды подчинительной связи в словосочетании интересны в плане выражения локативности. Как мы ранее уже отмечали, согласование представляет интерес в плане выражения пространственных обозначений, управление и примыкание – пространственных отношений [3, с. 114–115]. Согласование реализует присубстантивную связь, словосочетание в этом случае имеет назывную функцию: оно, подобно существительному, называет место действия, выражая семантику пространства лексически (*непроходимый лес, большое село, снежная вершина*). При управлении словосочетание выражает локативность лексикограмматически, в качестве стержневого слова здесь могут употребляться слова различных частей речи: глагол (*жить в лагере, ехать в санаторий* и др.) – глагольное управление; существительное (*дом в лесу, поликлиника при заводе* и др.) – субстантивное управление; прилагательное (*невидимый из-за угла, заметный вблизи* и др.) – адъективное управление, наречие (*вниз по тропинке, слева от школы* и др.) – наречное управление. Подобные смыслы могут передаваться и в случаях примыкания: приглагольное (*идти назад, взглядываться вдаль* и др.), присубстантивное (*взгляд назад, огни впереди* и др.), принумеративное (*пятый слева, первый справа* и др.), принаречное (*далеко впереди, очень далеко* и др.).

Синонимия в системе подчинительных связей проявляется в вариативности: разными формальными средствами выражаются близкие смысловые отношения, в том числе пространственные. Ср.: *перейти дорогу – перейти через дорогу, обошел дом – обошел вокруг дома*. Широкое распространение этого явления объясняется наличием в языке соотносительных форм подчинения, в том числе с локативным значением.

Подчинительная связь трактуется лингвистами и с семантических позиций [4, с. 20]. В этом случае выделяются три вида подчинительных связей: сильное управление, слабое управление и падежное примыкание. Первая группа содержит словосочетания, в которых наблюдаются объектно-восполняюще-обстоятельственные (локативные) отношения (*допить до берега, завернуть за угол, врезаться в дерево* и др.), вторая группа реализует выражение объектных и обстоятельственных

(локативных) отношений (*ехать на работу, идти на свидание, двигаться к границе* и др.). Падежное примыкание находим в словосочетаниях с восполняюще-обстоятельственными связями (*располагаться на стоянке, числиться в отряде, влезть на вершину* и др.).

Определенные структурные типы словосочетаний могут (в разной степени) передавать локативность:

- субстантивно-инфинитивные (*приглашение ужинать, стремление учиться* и др.);
- адъективно-наречные (*черный внутри, белый снаружи, видимый вдалеке* и др.);
- глагольно-субстантивные (*ехать на море, жить в доме, расположиться у камина* и др.);
- глагольно-наречные (*идти домой, смотреть вниз, бежать вверх* и др.);
- глагольно-инфинитивные (*пригласить завтракать, стремиться уйти* и др.);
- наречно-наречные (*чуть вперед, немного влево, слегка назад* и др.);
- наречно-субстантивные (*далеко от деревни, низко над землей, справа от калитки* и др.);
- субстантивно-субстантивные (*чай из Индии, обувь из Европы, кофе из Бразилии* и др.).

Последний тип словосочетаний Н.С. Валгина трактует как случай синтаксической компрессии, при которой «опускается внутреннее звено конструкции при сохранении крайних, но именно в них и заключается нужный, искомый смысл. Обе позиции членов конструкции оказываются актуализированными, причем в результате контактного расположения оставшиеся члены конструкции функционально преобразуются, что сказывается на характере их синтаксической связи» [5, с. 228–229]. По мнению ученого, глагольная зависимость словоформ типа *из Бразилии (привезенный из Бразилии)* вытесняется зависимостью субстантивной, т. е. обстоятельственная функция заменяется определительной. «В результате – никакой потери в смысле, речевая экономия и видоизменение грамматической функции и синтаксической связи» [Там же, с. 229]. Такая квалификация подобных конструкций в целом вполне оправданна, но возражение вызывает утверждение о якобы полной замене обстоятельственной функции словоформы типа *из Бразилии* на определительную. Мы видим здесь синкретичное значение, что подтверждает и авторская ремарка: «Ср. функциональную схожесть определений согласованного и несогласованного – *бразильский кофе, кофе из Бразилии*, однако во втором случае все-таки



ощущается вторичность синтаксической связи, тем более что такие параллели не всегда оказываются корректными, например относительно словосочетаний *шаилык по-карски* или *встреча у обелиска*, где обстоятельственный оттенок достаточно сильный и замена практически невозможна» [5, с. 229].

По нашим наблюдениям, наиболее активно выражают локативность глагольно-субстантивный и глагольно-наречный структурные типы словосочетаний [3, с. 231–232]. Семантику пространства реализуют несколько семантических видов глаголов: экзистенциальные, реляторы, акциональные и др. – в сочетании с наречиями, именами существительными (*жить в деревне, плыть к берегу, стоять у крыльца, смотреть вдаль, расположиться поблизости* и т. д.). Как главный, так и зависимый компонент при этом может быть ключевым для выражения данного значения: замена одного из них в определенных конструкциях приводит к утрате словосочетанием локативной семантики. Ср.: *зайти в холл – превратить в холл, пойти в парк – вложить в парк, выставить за дверь – держаться за дверь, ввести в дом – ввести в заблуждение, жить в городе – жить в любви, выйти из аудитории – выйти из себя*. Таким образом, семантика отношений, выражаемая словосочетанием, часто определяется семантикой слов, в него входящих. Наблюдается и обратный процесс: словосочетание вовлекает в область выражения локативности имена существительные, принадлежащие к другим лексико-семантическим группам (*отправиться в поездку, поехать в отпуск, положить в сумку* и т. д.), т. е. синтаксическая семантика может превалировать над лексической.

Рассмотрим простые предложения, односоставные и двусоставные, на предмет их способности передавать локативные смыслы. Как мы уже ранее отмечали, определенным потенциалом в данной сфере обладают номинативные и сказуемые односоставные конструкции [Там же, с. 232–233].

Номинативные предложения в данной сфере представлены бытийными (описательными) и указательными. Первые, утверждая наличие либо существование предмета или явления в пространстве, не могут не содержать идею локативности. Например: *Ночь, улица, фонарь, аптека, бессмысленный и тусклый свет* (А. Блок). Указательные предложения, содержащие частицы *вот, вот и*, выражают локативность более выразительно, т. к.

кроме идеи бытия в них есть еще указание на предметы или явления при их наличии или появлении. Например: *Вот парадный подъезд* (Н. Некрасов).

Односоставные сказуемые и двусоставные предложения передают пространственную семантику благодаря входящим в их состав обстоятельствам места, которые обычно сочетаются с непереходными экзистенциальными (бытийными) и акциональными глаголами, прежде всего глаголами движения. Рассмотрим их структуру.

Односоставные предложения с глаголами движения могут быть по структуре одночленными, нераспространенными, и двучленными, распространенными. Например: *Идем; Идем в парк*. Двусоставные предложения бывают двучленными и трехчленными. Ср.: *Она едет; Она едет в аэропорт*. Благодаря варьированию обстоятельств предложения имеют переменный состав. Ср.: *Спешу в больницу – Спешу на почту – Спешу в магазин; Сестра поехала в Москву – Сестра поехала на родину – Сестра поехала домой*. Возможно распространение этих предложений до трех-, четырех- и многочленных. Ср.: *Спешу с работы на почту; Сестра поехала из Петербурга в Москву*. Глаголы-реляторы (*располагаться, находиться, размещаться, помещаться, соседствовать, ютиться, пробыть, населять, водиться, тянуться, простираться, раскинуться*), экзистенциальные глаголы (*бывать, жить, существовать, наличествовать, иметься, присутствовать, отсутствовать*) в качестве сказуемых образуют минимально трехчленные двусоставные конструкции. Например: *Ребенок находится в яслях* (в *яслях* – переменный элемент, ср. вместо этого: *в школе, дома* и т. п.); *Отец живет в Казани* (*там, далеко, здесь* и т. п.). Эти глаголы требуют при себе обстоятельств, участвуя в комплетивных отношениях.

Односоставные простые предложения, в которых сказуемым является безличный глагол или слово категории состояния, нередко содержат обстоятельства места. Например: *Сколько раз приходилось ходить в лес просто на прогулку* (В. Солоухин); *Не спится, няня: здесь так душно!* (А. Пушкин). По структуре такие предложения бывают как двучленными, так и многочленными. Ср.: *Там светло; В той комнате очень светло*.

По нашим наблюдениям, сложные – бессоюзные и сложносочиненные – предложения, а также конструкции со смешанным ти-

пом связи выражают идею локативности благодаря входящим в их состав и содержащим обстоятельства места простым предложениям [3, с. 233–234]. Ср.: *В избах красным огнем горят лучины, за воротами слышны заспанные голоса* (И. Тургенев); *В лесу было совершенно темно и душно, и я не подозревал, что в открытых долинах поднялся уже предрассветный ветер* (Н. Телешов). Здесь мы наблюдаем преобладание лексических и морфологических средств передачи пространственной семантики над синтаксическими. Кроме того, смысловые отношения частей сложного предложения часто противоречат их формальному равноправию, выраженному сочинительными союзами. Нельзя не согласиться с трактовкой подобных конструкций П.А. Лекантом: «В таких случаях наряду с формальным значением равноправия развиваются более конкретные коммуникативно-грамматические значения, показывающие известную соотнесенность одной части предложения к отдельным словам другой: ...*стоял дом, но в этом доме..., расположились в лесу, а там...* Но такая соотнесенность обеспечивается не сочинительными союзами, а средствами лексического наполнения частей предложения. Она близка к подчинительной связи» [6, с. 351].

Таким образом, возможности передачи локативной семантики средствами словосочетания, простого и сложного предложения обусловлены лексическим и морфологическим составом конструкций. В данном случае над синтаксическим превалирует лексико-морфологический аспект. В то же время синтаксические связи благодаря вариативности обладают широкими возможностями репрезентации локативности.

Благодаря функционально-семантическому подходу стал возможным новый взгляд на связь лексики и грамматики: лексика интегрирует грамматические процессы разных языковых уровней в сфере смыслов, а грамматика вовлекает в область определенных значений (в данном случае локативных) большее количество лексики. Это позволяет говорить о связи лексических, морфологических и синтаксических средств выражения различных функционально-семантических категорий.

Речевая реализация языка, которая в данном случае выступает предметом изучения, очень важна для его преподавания. Семасиологический, т. е. структурно-семантический, подход, который идет от формы языкового знака к его значению, не вполне оправдан в

дидактике. Так, исследователи отмечают, что он «перестал удовлетворять лингвистов-практиков применительно к обучению продуктивным видам речевой деятельности – говорению и письму» [7].

Наоборот, ономаσιологическое описание материала – от функции к средствам – дает хорошие результаты: языковые явления группируются по смыслу, что поддерживается психолингвистикой, т. к. движение мысли в сознании говорящего происходит так же – от понятий к средствам их выражения. Возникающие при этом ассоциативные парадигматические связи обеспечивают более полное осмысление семантики языковых средств, что в результате приводит к более точной, всесторонней оценке языковых явлений, их функционально-смысловой дифференциации.

Таким образом, функционально-семантический подход к языковым фактам интегративен, он позволяет охватить разноуровневые единицы языка, явления, которые относятся к области грамматики и составляют в значительной мере идиоматику языка [8]. Для лингвистики очень важно и то, что изучение языка с функционально-семантических позиций позволяет ответить на вопрос о том, как отдельные категории реализуются в языке [9].

Многоаспектность языковых единиц, признаваемая функциональной грамматикой, имеет дидактическую ценность: позволяет вычлени те признаки, стороны понятий, которые в наибольшей степени отвечают задачам обучения русскому языку и могут быть использованы в учебно-методических целях. Особенно важно это в преподавании русского языка как иностранного. Изучение материала по функционально-семантическому принципу позволяет заполнять смысловые лакуны лексико-грамматическими структурами (словосочетаниями и предложениями), что отвечает задачам коммуникативности, обеспечивает гарантированный выход в речь.

Функционал определенной языковой единицы всегда связан со смыслом, а особенности его выражения невозможно понять без структурно-семантического подхода. Таким образом, современная лингвистика не должна отказываться от испытанного десятилетиями взгляда на язык как на особый образ организованную систему, структуру, но при этом во главу угла в дидактике, на наш взгляд, должны ставиться функции (что обозначается), а затем уже – средства и формы (каким способом это обозначается).

Список литературы

1. Белошапкова В.А., Милославский И.Г. Вопросы идеографической грамматики русского языка // Идеографические аспекты русской грамматики. М.: Изд-во МГУ, 1988. С. 3–11.
2. Валгина Н.С. Теория текста: учеб. пособие. М.: Логос, 2003.
3. Волков В.В. Категория количества у русских прилагательных // Идеографические аспекты русской грамматики. М.: Изд-во МГУ, 1988. С. 12–19.
4. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: учебник. М.: Изд-во МГУ, 2000.
5. Грамматика русского языка: в 2 т. / под ред. В.В. Виноградова. М.: Изд-во АН СССР, 1968. Т. 1.
6. Лекант П.А. Современный русский литературный язык. М., 1988.
7. Лобанова Н.А., Слесарева И.П. Практический курс русского языка для филологов // Теория и практика преподавания русского языка и литературы: доклады советской делегации IV конгресса МАПРЯЛ. М., 1980. С. 57–61.
8. Русская грамматика: в 2 т. / Н.Ю. Шведова, Н.Д. Арутюнова, А.В. Бондарко [и др.]. М., 1980.
9. Федосеева Л.Н. Категория локативности в современном русском языке: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2013.

\* \* \*

1. Beloshapkova V.A., Miloslavskij I.G. Voprosy ideograficheskoy grammatiki russkogo yazyka // Ideograficheskie aspekty russkoj grammatiki. M.: Izd-vo MGU, 1988. S. 3–11.
2. Valgina N.S. Teoriya teksta: ucheb. posobie. M.: Logos, 2003.
3. Volkov V.V. Kategoriya kolichestva u russkih prilagatel'nyh // Ideograficheskie aspekty russkoj grammatiki. M.: Izd-vo MGU, 1988. S. 12–19.
4. Vsevolodova M.V. Teoriya funkcional'no-kommunikativnogo sintaksisa: fragment prikladnoj (pedagogicheskoy) modeli yazyka: uchebnik. M.: Izd-vo MGU, 2000.
5. Grammatika russkogo yazyka: v 2 t. / pod red. V.V. Vinogradova. M.: Izd-vo AN SSSR, 1968. T. 1.
6. Lekant P.A. Sovremennij russkij literaturnyj yazyk. M., 1988.
7. Lobanova N.A., Slesareva I.P. Prakticheskij kurs russkogo yazyka dlya filologov // Teoriya i praktika prepodavaniya russkogo yazyka i literatury: doklady sovetsoj delegacii IV kongressa MAPRYAL. M., 1980. S. 57–61.
8. Russkaya grammatika: v 2 t. / N.Yu. Shvedova, N.D. Arutyunova, A.V. Bondarko [i dr.]. M., 1980.
9. Fedoseeva L.N. Kategoriya lokativnosti v sovremennom russkom yazyke: dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2013.

**Word combination and sentence in the aspect of functional and semantic approach of the modern Russian language (based on the expression of locativity)**

*The article deals with the locative semantics in syntax especially in word combinations and sentences. The functional and semantic approach, realized in the research, consists in a new interpretation of the issue devoted to the connection of vocabulary and grammar: vocabulary plays an integrated role towards the grammatical processes of different language levels, grammar provides the inclusion of vocabulary in the sphere of definite meanings.*

**Key words:** *functional and semantic approach, syntax, word combination, sentence, locativity.*

(Статья поступила в редакцию 11.11.2019)

**ЧЖАН ЦЗЕ  
(Пекин, КНР)**

**РИТУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (на материале Архива внешней политики Российской Федерации)**

*Рассматриваются ритуальные характеристики политического дискурса на основе дипломатических записей в Архиве внешней политики Российской Федерации. Анализируются такие дискурсивные признаки политического дискурса, как шаблонность, театральность и аффективность, сквозь которые явно отражаются ритуальные атрибуты политического дискурса.*

**Ключевые слова:** *политический дискурс, ритуальность, шаблонность, театральность, аффективность.*

Дав общую характеристику политического дискурса, Е.И. Шейгал в своей монографии «Семиотика политического дискурса» (2000) подробно описала его функции и признаки. По ее мнению, после перестройки в России политическая коммуникация перестала носить су-

губо ритуальный характер [6, с. 4]. Но нельзя не согласиться с тем, что ритуальный компонент всегда присущ политическому дискурсу. По словам А.П. Чудинова, современная политическая коммуникация часто бывает не менее ритуальной, чем в советские времена, но сейчас изменились ритуальные правила и соответствующие им роли [5, с. 53].

Нередко создается такое впечатление, что политическая коммуникация неразрывно связана с борьбой за власть, манипулированием массовым знанием. На самом деле политический дискурс представляет собой многогранное явление в силу разнообразия жанров политической коммуникации. Так, одним из главных ее жанров является дипломатический дискурс, в частности дипломатические переписки и переговоры.

На основе изученных нами материалов из Архива внешней политики Российской Федерации мы рассмотрим особенности дипломатического дискурса, привлекающего внимание своей яркой ритуальностью. Это лишнее подтверждает мнение Фуко: религиозные, юридические, терапевтические, а также (частично) политические дискурсы совершенно неотделимы от такого выполнения ритуала, который определяет для говорящих субъектов одновременно и их особые свойства, и ответственные им роли [4, с. 71].

Инаугурация, новогоднее обращение президента, военный парад на 9 мая и т. п. наглядно демонстрируют современные политические ритуалы. Однако мы обратимся не к этим собственно ритуальным событиям, а речевой политической коммуникации с разной степенью ритуализации. Как наше исследование показывает, ритуальные атрибуты политического дискурса наиболее явно отражаются:

- сквозь его шаблонность (использование речевых клише);
- театральность (т. е. распределение ролей игры);
- аффективность (эмоциональность).

Безо всяких сомнений, политический дискурс относится к институциональному виду общения. В отличие от свободного повседневного общения, институциональный дискурс обладает чертой ситуативно-ориентированной, имея ограниченное право на выбор слова. Участникам в определенных институциональных видах общения необходимо придерживаться правил данной институциональной организации. Подобная ситуация сказывается и на ритуале, ибо в демонстрации ритуала также исключили

свободу выбора – принимающие участие в ритуале вынуждены подчиняться его законам и используют готовые речевые форматы.

Строгие правила и шаблонность наиболее наглядно проявляются в переписке дипломатических организаций. Данная особенность подробно освещается в двух нижеследующих нотах.

**1. Нота МИД РФ Посольству КНР о поднятии Государственного флага РФ [2. Д. 1. Л. 1]:**

俄罗斯联邦外交部向中华人民共和国驻俄大使馆递交的有关悬挂俄罗斯联邦国旗的照会

*Министерство иностранных дел Российской Федерации свидетельствует свое уважение Посольству Китайской Народной Республики и имеет честь сообщить*, что с 1 января 1992 г. на судах, зарегистрированных на территории России, поднимается Государственный флаг Российской Федерации. Судовые документы, выданные властями бывшего Союза ССР или по их поручению, сохраняют свое действие впредь до их замены соответствующими российскими документами.

*Министерство пользуется настоящей возможностью, чтобы возобновить Посольству Китайской Народной Республики уверения в своем высоком уважении.*

Москва, 13 января 1992 года

**2. Нота Посольства КНР МИД РФ о передаче по назначению телеграммы Президиуму ВСРФ [Там же. Д. 3. Л. 43–46]:**

中华人民共和国驻俄大使馆向俄罗斯联邦外交部递交的有关向俄罗斯联邦上议院主席团转达函电的照会

*Посольство Китайской Народной Республики в Российской Федерации свидетельствует свое уважение Службе Государственного протокола России и имеет честь просить* не отказать в любезности передать по назначению телеграмму Постоянного Комитета Всекитайского Собрания Народных представителей КНР и Всекитайского комитета Народного политического консультативного совета Китая от 30-го июня Президиуму Верховного Совета Российской Федерации.

*Посольство пользуется случаем, чтобы возобновить Управлению уверения в своем весьма высоком уважении.*

Москва, 6 июня 1992 года

В данных нотах четко проявляется высокая степень шаблонности политического дискурса: *свидетельствует свое уважение... и имеет честь...; пользуется случаем, чтобы возобновить... в своем весьма высоком уважении* и т. д. Такие постоянно встречающиеся

ся в нотах речевые обороты представляют собой неизменную составляющую часть изложения ноты. Повторяемость стандартных банальных выражений в дипломатических переписках обосновывает ритуальность политической коммуникации. Как указывает В.И. Карасик, сущность ритуального дискурса состоит в его повторяемости (рекурсивности) [3, с. 279]. Благодаря постоянным повторениям обычные поведения приобретают особый смысл и сакральную тональность.

Дж. Комбс рассматривает политическую кампанию как ритуальную драму, поставленную в строгом соответствии с четкими политическими правилами и сценариями [5, р. 53]. Метафора театра явилась одним из наиболее распространенных фреймов для описания политики.

Мы считаем, что политический дискурс обладает явной театральностью и, соответственно, является ритуальной демонстрацией. Необходимо отметить, что использование понятия театральности не сводится к указанию на неискренность участников политических событий, а нацелено на их сюжетно-ролевую структуру.

Обратим внимание на фрагмент, взятый из записи основного содержания переговоров министра иностранных дел РФ А.В. Козырева с членом Госсовета министром иностранных дел КНР Цянь Цичэнем (Москва, 25 ноября 1992 г.) [2. Д. 3. Л. 1]:

А. В. К о з ы р е в. Уважаемый *господин министр*, рад еще одной возможности приветствовать Вас в Москве. Вчера состоялась Ваша встреча с Президентом Б.Н. Ельциным, которая явно вышла за рамки протокола и носила характер содержательного углубленного обмена мнениями. Поэтому нам сегодня остается обсудить только некоторые конкретные вопросы.

Хотел бы в связи с авиакатастрофой самолета китайской авиакомпании выразить наше сочувствие и передать соболезнования семьям погибших.

Что касается порядка нашей дальнейшей работы, то готов обсудить любые вопросы, интересующие китайскую сторону.

Цянь Цичэнь. *Признателен министру иностранных дел России за приглашение посетить вашу великую страну, за радушный прием и гостеприимство.* Я первый раз нахожусь в России с официальным визитом в качестве министра иностранных дел.

Вчера нас принял Президент Б.Н. Ельцин, с которым состоялась очень содержательная беседа, имеющая, на наш взгляд, далеко идущее значение.

Мы высоко оцениваем ее и удовлетворены результатами.

В данном фрагменте для вступления в диалог дипломаты использовали специальные обращения (*господин министр, министру иностранных дел России*) вместо обычного обращения в форме имени и отчества (или в форме фамилии и должности – по правилам китайского этикета). Такие речевые употребления предназначены не просто для выражения уважения и торжественности – они сразу подчеркивают роль и статус собеседников политической коммуникации.

Выражения *рад еще одной возможности приветствовать Вас в Москве и Признателен министру иностранных дел России за приглашение посетить вашу великую страну, за радушный прием и гостеприимство* составляют ритуальную последовательность данного дипломатического общения. Министрами иностранных дел Китая и России вместе осуществлен сценарий ритуала приветствия. Министр иностранных дел России, играя роль хозяина и представителя руководства страны, выразил приветствие почетному гостю, который в свою очередь поблагодарил за приглашение.

Политический дискурс также отличается большой степенью аффективности, т. е. обладает признаками воздействия на психические состояния (эмоции и настроение) адресата. В вышеприведенном материале политик использовал ряд выражений (*посетить вашу великую страну, за радушный прием и гостеприимство; очень содержательная беседа, имеющая, на наш взгляд, далеко идущее значение; высоко оцениваем ее и удовлетворены результатами*), в которых отражена положительная оценка адресанта, вызывающая симпатию и удовлетворение у собеседника.

Проанализировав длившуюся в течение трех лет (с 1990 по 1992 г.) дипломатическую переписку, мы заметили большую долю нот о передаче телеграмм, где выражены поздравление, благодарность, соболезнование. Поздравление и выражение благодарности и соболезнования относятся к типичному ритуальному поведению, потому что установка подобных действий направлена не на обмен информацией, а на обмен эмоциями. В этих действиях (поздравить, поблагодарить, выразить соболезнование и т. д.) проявляется аффективность политического дискурса, демонстрируются солидарность и поддержка, что является чрезвычайно важным для адресатов. Ср.:

**1. Телеграмма поздравления Председателя Китайской Народной Республики Ян Шанкуня Президенту Союза Советских Социалистических Республик Горбачеву М.С. [1. Л. 71]:**

莫斯科  
 苏维埃社会主义共和国联盟总统  
 米·谢·戈尔巴乔夫同志：  
 在您当选为苏维埃社会主义共和国联盟总统之际，向您表示祝贺。

中苏两国是相邻的社会主义国家，在和平共处五项原则基础上发展两国之间的睦邻友好关系，符合两国人民的根本利益，也有利于亚洲和世界的和平与稳定。希望我们双方按照去年五月中苏高级会晤时达成的协议和中苏联合公报的精神，使两国关系继续向前发展。

中华人民共和国主席杨尚昆  
 一九九〇年三月十七日于北京

Перевод с китайского языка

Президенту Союза Советских  
 Социалистических Республик  
 товарищу М.С. Горбачеву

Москва

*Поздравляю Вас с избранием на пост Президента Союза Советских Социалистических Республик.*

Китай и Советский Союз – это соседние социалистические страны. Развитие добрососедских и дружественных отношений между двумя странами на основе пяти принципов мирного сосуществования отвечает коренным интересам народов двух стран, а также благоприятствует миру и стабильности в Азии и во всем мире. Надеюсь, что обе наши стороны, руководствуясь соглашением, достигнутым в мае прошлого года во время китайско-советской встречи в верхах, и духом совместного китайско-советского коммюнике, будут и впредь развивать отношения двух стран.

Председатель Китайской Народной Республики  
 Ян Шанкунь  
 Пекин, 17 марта 1990 года

**2. Телеграмма благодарности ПК ВСНП КНР Президиуму Верховного Совета РФ [2. Д. 1. Л. 43–46]:**

莫斯科  
 俄罗斯联邦最高苏维埃主席团：  
 在中国人民政治协商会议全国委员会主席李先念阁下逝世后，承蒙来电吊唁，谨致衷心的谢意。

中华人民共和国全国人民代表大会常务委员会  
 中国人民政治协商会议全国委员会  
 一九九二年六月三十日于北京

Перевод с китайского языка

Получено из Посольства КНР в Москве 7 июля 1992 года

ПРЕЗИДИУМУ ВЕРХОВНОГО СОВЕТА  
 РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
 г. Москва

**Выражаем искреннюю благодарность за соболезнование**, выраженное в телеграмме в связи с кончиной Председателя Всекитайского комитета Народного политического консультативного совета Китая его Превосходительства Ли Сяньняня.

ПОСТОЯННЫЙ КОМИТЕТ  
 ВСЕКИТАЙСКОГО СОБРАНИЯ  
 НАРОДНЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КНР  
 ВСЕКИТАЙСКИЙ КОМИТЕТ НАРОДНОГО  
 ПОЛИТИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТАТИВНОГО  
 СОВЕТА КИТАЯ

**3. Телеграммы соболезнования Министра иностранных дел Китайской Народной Республики Цянь Цичэна Министру иностранных дел СССР ШЕВАРДНАДЗЕ Э.Э. [1. Л. 79]:**

МИНИСТРУ ИНОСТРАННЫХ ДЕЛ СССР  
 тов. Э.Э. ШЕВАРДНАДЗЕ

Москва

*С потрясением узнав о безвременной кончине бывшего заместителя министра иностранных дел СССР тов. Л.Ф. Ильичева, выражаю Вам глубокую скорбь, а также через Вас искреннее соболезнование его родным и близким.*

Цянь Цичэн  
 Министр иностранных дел КНР

21 августа 1990 года

Обмен поздравительными телеграммами между руководителями государств представляет собой устойчивую политическую традицию. В телеграммах выражены поздравления и лучшие пожелания, цель которых состоит не в сообщении новой информации, а в передаче эмоции и внимания к адресату. Телеграммы благодарности и соболезнования также направлены на выражение доброжелательности и поддержки.

Таким образом, политический дискурс носит ритуальный характер, преимущественно проявляющийся в таких дискурсивных признаках политической коммуникации, как шаблонность, театральность и аффективность. Стоит отметить, что ритуальные единицы являются незаменимыми компонентами политического дискурса, выполняя текстообразующую функцию в его порождении.

**Список литературы**

1. Архив внешней политики Российской Федерации (АВП РФ). Ф. 100. Оп. 77. П. 337. Д. 7. Л. 71.
2. АВП РФ. Ф. 100. Оп. 79. П. 342. Д. 1. Л. 43–46.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
4. Фуко М. Воля к истине: по сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / пер. с франц. М.: Касталь, 1996.
5. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учеб. пособие. 2-е изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2007.
6. Шейгал Е.Н. Семиотика политического дискурса. М.: Гнозис, 2004.
7. Combs J.E. Process Approach // Handbook of Political Communication. London: Sage Publications, 1981. P. 39–66.

\* \* \*

1. Arhiv vneshnej politiki Rossijskoj Federacii (AVP RF). F. 100. Op. 77. P. 337. D. 7. L. 71.
2. AVP RF. F. 100. Op. 79. P. 342. D. 1. L. 43–46.
3. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd: Peremena, 2002.
4. Fuko M. Volya k istine: po storonu znaniya, vlasti i seksual'nosti. Raboty raznyh let / per. s franc. M.: Kastal', 1996.
5. Chudinov A.P. Politicheskaya lingvistika: ucheb. posobie. 2-e izd., ispr. M.: Flinta: Nauka, 2007.
6. Shejgal E.N. Semiotika politicheskogo diskursa. M.: Gnozis, 2004.

***Ritual characteristics of political discourse (based on the materials of the Archive of the Foreign Policy of the Russian Federation)***

*The article deals with the ritual characteristics of the political discourse based on the diplomatic records in the Archive of the Foreign Policy of the Russian Federation. There are analyzed such discursive traits of the political discourse as stereotypeness, theatrically and affectivity through which the ritual attributes of the political discourse are clearly reflected.*

**Key words:** *political discourse, rituality, stereotypeness, theatricality, affectivity.*

(Статья поступила в редакцию 25.07.2019)

**В.И. ТАРМАЕВА**  
(Красноярск)

**ДИНАМИЧЕСКАЯ ИЕРАРХИЧНОСТЬ УРОВНЕЙ СЦЕНАРИЯ КОГНИТИВНОЙ ГАРМОНИИ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО ТЕКСТА**

*Анализируется сложный, но принципиально важный феномен языка, языкового сознания и речевой деятельности – когнитивная гармония, проявляющаяся при интерпретации текста. Главный вопрос, который ставится в исследовании: какова структура сценария когнитивной гармонии, формирующей герменевтические основы техники понимания повествовательного текста, а также каков характер отношений между уровнями сценария.*

**Ключевые слова:** *когнитивная гармония, сценарий, динамичная иерархичность, уровень, повествовательный текст.*

Цель данной статьи – описание содержания сценария когнитивной гармонии, выступающей в качестве механизма интерпретации повествовательного текста. Термин *когнитивная гармония* обусловлен фактором гармонии, присущей всей системе языка а priori. Системный подход к исследованию языка, предпринятый в работах В.Г. Адмони, Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, О.В. Александровой, М.М. Бахтина, Ф.М. Березина, И.А. Бодуэна де Куртенэ, В.В. Виноградова, Л.С. Выготского, В.А. Звегинцева, Е.С. Кубряковой, А.А. Лентьева, Ю.М. Лотмана, Н.С. Пospelова, А.А. Потебни, Б.А. Серебrenникова, Е.В. Сидорова, Ю.С. Степанова, Ф.Ф. Фортунатова, Л.В. Щербы и др., привел к зарождению лингвосинергетики, в русле которой исследуются процессы самоорганизации / гармонизации в языке (Г.Г. Москальчук, В.И. Аршинов, Я.И. Свирский, И.А. Герман, В.А. Пищальникова, В.Н. Базылев, Н.Л. Мышкина, В.Г. Борботько, Г.С. Сонин и др.).

Используемый в работе подход к исследованию когнитивной гармонии как механизма интерпретации текста выполняется в рамках лингвистического интерпретационизма, который связан с работами В.З. Демьянкова, N. Chomsky, R.S. Jackendoff, W. Harris и др. Вслед за данными авторами мы придерживаемся идеи «об интерпретируемости как свойстве языковой единицы и положения о том,

что значение и смысл языковых выражений представляют собой результат интерпретирующей деятельности человека, а интерпретация как целенаправленная когнитивная деятельность состоит в установлении и / или поддержании гармонии в мире интерпретатора, что может выражаться в осознании свойств контекста речи и в помещении результатов такого осознания в пространство внутреннего мира интерпретатора, а в частности, в получении целостного объекта (результата интерпретации) и устранении того, что иногда называют «когнитивным диссонансом» [4, с. 62]. В основу нашего подхода положено понимание интерпретации, разработанное В.З. Демьянковым, в соответствии с которым при интерпретации художественного текста в языковом сознании интерпретатора происходит взаимодействие метаязыковых репрезентаций, возникающих при реконструкции интерпретируемого текста, с одной стороны, и имеющихся метаязыковых репрезентаций прошлого опыта интерпретатора – с другой.

Критерием выделения сегментов текста при интерпретации является их смысловая уровень. Благодаря своему функциональному характеру составляющие сюжета оказываются структурными единицами когнитивного сценария событий и, следовательно, сценария когнитивной гармонии. Когнитивная гармония рассматривается как познание состояния взаимодействия и упорядочения репрезентаций событий, разворачивающихся в равновесной причинно-следственной темпоральной / фазовой трихотомии и данных как цельное и безусловное переживание внутреннего Эго наблюдателя, предопределенное дивинацией. Под дивинацией понимается прогностическая активность, проявляющаяся в отношении событийного и лексико-грамматического прогнозирования [6].

Сценарии когнитивной гармонии «определяют» субъекты и объекты действий, сами действия, сопряженные с достижением целей в определенных обстоятельствах. Отношения между составляющими сценарий когнитивной гармонии «реконструируются» на основе отношений, возникающих между единицами интерпретируемого повествовательного текста и определяются как уровневые-иерархические.

События повествовательного текста могут быть поняты только при взаимодействии всех уровней сценария когнитивной гармонии. Каждый уровень значим своей ролью в повествовании, своей функциональностью. «Эта

значимость – не результат повествовательного мастерства рассказчика. Если развертывающийся текст выделяет какую-либо деталь, значит, эта деталь подлежит выделению: даже когда такая деталь кажется совершенно бессмысленной и не поддается никакой функционализации, она в конечном счете становится воплощением идеи абсурдности или бесполезности; одно из двух: либо все в тексте имеет значение, либо его не имеет ничто. В произведении искусства нет лишних элементов, хотя нить, связывающая сюжетную единицу с другими единицами, может оказаться очень длинной, тонкой или непрочной» [5, с. 45].

Различаются два уровня элементов в сценарии когнитивной гармонии: уровень элементов, значимых для развития событий (далее – ЭЗ), и уровень «действующих субъектов». Существует несколько типов ЭЗ в зависимости от степени значимости и типов связей между ними. Можно выделить:

- основные (далее – ОЭЗ);
- второстепенные (далее – ВЭЗ), которые служат «прокладкой» между ОЭЗ;
- признаковые (далее – ПЭЗ).

Данные элементы выступают функционально значимыми, поскольку отвечают за характеристику персонажей, их характеров, мотивов, мыслей, а также обстановки событий и атмосферы действий в возникающих метаязыковых репрезентациях при интерпретации повествовательного текста.

ОЭЗ «репрезентирует» значимый выбор персонажа: например, Нельгин из рассказа А.И. Куприна «Храбрые беглецы» с друзьями совершает побег из сиротского пансионата, а ВЭЗ – последовательность осуществления этого выбора: они насушили сухари, построили небольшой плот, дождалась подходящего момента для побега. ПЭЗ – описания внешности героя, его друзей, его учителей и воспитателей, описание комнаты в приюте, условий проживания в пансионате, пейзажей в парке, воссоздание мыслей и чувств Нельгина и т. п.

Каждый ЭЗ – и в этом его сущность – является источником нового элемента в когнитивном сценарии. Значимость ЭЗ проявляется в его способности посредством дивинации вступать в коррелятивные связи с другими элементами когнитивного сценария и со сценарием когнитивной гармонии целого повествовательного текста.

ЭЗ представляет собой единицу плана содержания: высказывание с ЭЗ становится функционально значимой единицей повество-



вательного текста благодаря тому, о чем оно сообщает, а не благодаря способу сообщения. Так, приведенный ниже отрывок содержит информацию относительно двух ЭЗ с разной значимостью: с одной стороны, небрежный вид и беспорядок входят в описание перемены, произошедшей с Борисом; с другой – непосредственно значимым является тот факт, что для автора причиной произошедшей перемены может быть нечто мрачное и неотвратимое: это значит, что указанный ЭЗ способствует дивинации («чувствовалась близость трагической развязки»):

Но еще более поразила и огорчила меня перемена, происшедшая с Борисом.

Когда я вошел к нему, он лежал одетый на небрежной постели, заложив под голову руки, и не поднялся при моем появлении (А.И. Куприн. Черный туман).

ЭЗ в повествовательном тексте передается как при помощи единицы, превосходящей по размерам предложение (такой единицей может служить группа предложений), так и при помощи единицы, меньшей, чем предложение (слово). Например:

А дворянам, даже самым захудалым, князь в случае недоразумений не отказывал в сатисфакции. Однако его остерегались, потому что знали его характер неукротимый и знали, что он в восемнадцати дуэлях на своем веку участвовал (А.И. Куприн. Картина).

Здесь слово *восемнадцать* само по себе представляет целостную функционально значимую единицу: оно вызывает представление о блестящем офицере, обладающем хорошей физической подготовкой и метким глазом, ведущем светский образ жизни, характерный для молодых дворян того времени. В данном случае в роли повествовательной единицы выступает не лингвистическая единица как таковая (слово), а лишь ее коннотативный смысл (слово *восемнадцать* обозначает нечто большее, нежели простое понятие «восемнадцать»): дуэли в ту пору между дворянами были обыкновенным делом.

ОЭЗ имеет дистрибутивный характер, поскольку посредством дивинации прогнозирует следующий за ним ОЭЗ. Например, покупка револьвера имеет в качестве ожидаемого ОЭЗ момент, когда из него выстрелят; вхождение в помещение ожидает ОЭЗ, когда из него выйдут, и т. п.

ПЭЗ обладает интегративной природой: он содержит информацию о характере персонажей, об их отличительных чертах, атмосфере события, умонастроении и т. п. ПЭЗ и его корреляты связывают не дистрибутивные, а интегративные отношения: чтобы понять, чему служит тот или иной ПЭЗ, необходимо перейти на более высокий уровень – на уровень «действующих субъектов» сценария когнитивной гармонии, ибо ожидаемая значимость ПЭЗ раскрывается только там. Например, упоминание о восемнадцати дуэлях, в которых участвовал князь Андрей в рассказе А.И. Куприна «Картина», не оказывает никакого влияния на последовательность событий, в которые князь Андрей включился. Оно значимо лишь на уровне общей типологии действующих субъектов: князь Андрей – типичный представитель молодого дворянства своего времени.

ПЭЗ позволяют идентифицировать людей и события во времени и пространстве. Так, ПЭЗ (упоминание) о том, что когда-то жизнерадостного и полного оптимизма Бориса охватила тоска и «усталость от жизни» как бы указывает на ту мрачную и тревожную атмосферу, в которой должны развернуться пока неизвестные нам события.

Я оставил его грустным, раздраженным, вконец измученным белыми ночами, которые вызвали в нем бессонницу и тоску, доходившую до отчаяния. Он проводил меня на Варшавский вокзал (А.И. Куприн. Черный туман).

ОЭЗ в дивинации прогнозирует (поддерживает или закрывает) некую возможность, имеющую значение для дальнейшего развития событий, когда она либо создает, либо разрешает ситуативную неопределенность. Так, если в некоторой сюжетной ситуации раздается телефонный звонок, то одинаково вероятно, что трубку поднимут и что ее не поднимут; в зависимости от этого события станут развиваться по-разному и произойдет «смена горизонта» дивинации.

Вместе с тем между двумя ОЭЗ могут находиться различные ВЭЗ. «Обрастая» этими ВЭЗ, ОЭЗ, тем не менее, не утрачивает своей альтернативной природы: в повествовании пространство, отделяющее фразу *завонил телефон* от фразы *он взял трубку*, может быть заполнено множеством предметных подробностей и описаний. Например: *Он подошел к столу, снял трубку, положил сигарету в пе-*

пельницу, дотянулся свободной рукой до бу-  
маг и т. п.

Хотя в повествовательных текстах ОЭЗ, ко-  
торые составляют сюжетную последователь-  
ность, образуют единое целое, тем не менее,  
они могут оказаться отделенными друг от дру-  
га в том случае, если между ними вклинива-  
ются ПЭЗ и ВЭЗ, принадлежащие иным по-  
следовательностям. Так, маловероятно, чтобы  
в жизни при встрече двух людей за приглаше-  
нием садиться немедленно не последовало бы  
ответное действие.

Зато в повествовательном тексте эти две  
смежные единицы могут быть разделены  
длинной цепочкой перебивающих элементов,  
принадлежащих к совершенно иным последо-  
вательностям. Так возникает своеобразное ло-  
гическое время, имеющее отдаленное отно-  
шение к реальному времени, поскольку внеш-  
не разбросанные единицы скреплены жесткой  
логикой, связывающей ОЭЗ в последователь-  
ности в сценарии когнитивной гармонии. В  
сценарии когнитивной гармонии все эти ОЭЗ  
репрезентируются упорядоченно и последова-  
тельно.

Каждый ЭЗ сценария когнитивной гар-  
монии последовательно включается в более  
укрупненную последовательность. Приведем  
пример:

Он бегал зачем-то в Публичную библиотеку,  
таскал к себе на дом толстые справочники, сплошь  
наполненные цифрами, делал по вечерам таин-  
ственные математические выкладки. Кончилось все  
это тем, что он представил своему начальству та-  
кую схему движения пассажирских и товарных по-  
ездов, которая совмещала в себе и простоту, и на-  
глядность, и многие другие практические удоб-  
ства. Его похвалили и отметили. Через полгода он  
уже получал полтораста рублей в месяц и заведо-  
вал почти самостоятельной службой (А.И. Куприн.  
Черный туман).

Здесь мы имеем дело с ПЭЗ сценария ко-  
гнитивной гармонии (описание оптимизма и  
жизнелюбия Бориса); однако ЭЗ «Посещение  
публичной библиотеки» постепенно включа-  
ется во все более и более укрупненные ожи-  
даемые сценарии («Ответственное отношение  
к работе», «Заслуженная похвала», «Успеш-  
ная карьера», «Успешная жизнь») до тех пор,  
пока не обретет своего окончательного смыс-  
ла в статусе ОЭЗ. Именно таким образом лю-  
бое событие посредством дивинации входит  
в целостность сценария когнитивной гармо-  
нии повествовательного текста. Интерпрета-

тор предпочитает будущее событие с волне-  
нием и удовольствием.

Как было уже отмечено ранее, не все еди-  
ницы ЭЗ одинаково важны. Часть из них в  
сценарии когнитивной гармонии (или в одной  
из его фаз) репрезентируют значимый выбор  
субъекта; другие же лишь заполняют репре-  
зентативное пространство. Первые – это ОЭЗ,  
вторые – это ВЭЗ, ибо они имеют вспомога-  
тельный характер.

Такие ВЭЗ сохраняют свою функциональ-  
ную значимость в той мере, в какой они коррелируют с ОЭЗ. Такая функциональная значи-  
мость имеет сугубо хронологическую приро-  
ду: ВЭЗ заполняют пространство между дву-  
мя фазами триады сценария когнитивной гар-  
монии. Напротив, функциональная связь меж-  
ду ОЭЗ двумерна: она является и хронологиче-  
ской, и логической одновременно. ВЭЗ отме-  
чают только временную последовательность  
событий, а ОЭЗ – еще и их логическое следо-  
вание друг за другом (причинно-следственную  
связь).

ОЭЗ предстают «моментами риска» в сце-  
нарии. ВЭЗ, заполняющие пространство меж-  
ду этими альтернативными точками в сцена-  
рии, создают своего рода зоны безопасности,  
спокойствия, передышки.

ВЭЗ не бывают избыточными: любая де-  
таль, которая на первый взгляд может пока-  
заться эксплетивной, на самом деле играет  
особую роль в становлении переживаний со-  
бытий – ускоряет, замедляет, отбрасывает на-  
зад, резюмирует или предвосхищает развитие  
событий, а иногда – способствует «смене го-  
ризонта» переживания. Знаки ВЭЗ в повество-  
вательном тексте постоянно поддерживают  
семантическое напряжение метатекста. Они  
словно все время говорят: здесь есть смысл,  
сейчас он проявится. Невозможно устранить  
ни одного ОЭЗ, ни одного ВЭЗ, не нарушив  
при этом целостности сценария когнитивной  
гармонии.

Вышеприведенная классификация нужда-  
ется в двух дополнительных уточнениях. Во-  
первых, один и тот же ЭЗ может одновременно  
принадлежать к двум различным классам: так,  
*посещать Публичную библиотеку* – это дей-  
ствие, способное служить ВЭЗ по отношению  
к ОЭЗ «Достижение целей», но в то же время  
этот ЭЗ – признак определенных качеств ха-  
рактера персонажа и способно «служить» ПЭЗ  
(указание на то, что персонаж полон оптимиз-  
ма, жизненной энергии, целеустремленности  
и т. п.). Некоторые ЭЗ могут быть смешанны-

ми. Во-вторых, ВЭЗ и ПЭЗ обладают одной общей особенностью: они служат развёртыванию ОЭЗ. ОЭЗ, логически связанные между собой, образуют своего рода каркас, а остальные элементы лишь заполняют его путем конкретизации ОЭЗ.

ВЭЗ связаны с ОЭЗ отношением простой импликации: наличие ВЭЗ с неизбежностью предполагает существование ОЭЗ, от которого этот ВЭЗ зависит, но не наоборот. ОЭЗ связаны между собой отношением параллельной солидарности: наличие ОЭЗ предполагает наличие другого ОЭЗ того же типа – и наоборот.

Выделяя ЭЗ, мы оказываемся перед необходимостью дать им названия. Акты такого названия имеют сугубо лингвистический характер, поскольку касаются самого кода повествовательного текста на ментальном уровне (названия сценариев / сцен / подсценариев).

Интерпретатор «охватывает» всякую логическую последовательность ЭЗ как номинальное целое: читать – значит не только интерпретировать метатекст, но и называть, реконструируя его [1]. Самодостаточная логика, структурирующая те или иные последовательности ЭЗ сценария когнитивной гармонии, неразрывно связана с их наименованием.

Подведенная под определенное название, последовательность ЭЗ как таковая образует новую единицу, способную функционировать в качестве простого действия другой, более крупной последовательности, с одной стороны. В то же время действия, принадлежащие разным последовательностям ЭЗ, способны как бы вклиниваться друг в друга: развитие одной последовательности ЭЗ может быть еще не закончено, как уже начинает осуществляться начальное действие другой последовательности ЭЗ.

В рамках повествовательного текста процесс взаимного наложения последовательностей ЭЗ способен прекратиться в результате полного разрыва между ними лишь в том случае, если изоляция некоторых входящих в этот текст повествовательной прозы блоков компенсируется на уровне «действующих субъектов» [3]. Например, роман может состоять из нескольких независимых друг от друга эпизодов в силу того, что между ними связь нарушается: между эпизодами могут отсутствовать какие бы то ни было событийные отношения. Однако на уровне действующих субъектов отношения между ними существуют, т. к. персонажи в обоих случаях остаются теми же. Интерпретатор способен молниеносно отсле-

живать смысловые взаимодействия единиц на всех уровнях сценария когнитивной гармонии.

С помощью последовательного укрупнения единиц интерпретатор от уровня ЭЗ переходит к уровню «действующих субъектов» («актантов» [3; 7]). Действующему субъекту свойственно выполнение определенной структурной роли в повествовании, определяемой как «актант» [7, с. 45]. Соответственно, любой действующий субъект выступает в качестве действующего актанта. Структура актанта воплощения определяется через его ситуацию или круг его действий: есть ли у него поддержка (помощники), находится ли он в поисках чего-то и т. п.

Связь событий с личной сферой действующих субъектов (актантов) дает возможность дифференцировать (значимые) события, к которым отсылает асимметричный знак, относящийся по шкале приобретения – потери 1) к материальной сфере; 2) области физического или социального взаимодействия; 3) нравственной или психологической области, иными словами, в соответствии с функцией бенефактивности (под семантической функцией бенефактивности понимается оценка по отношению к действующему субъекту, выступающему лицом – обладателем определенного объекта обладания как приносящего ему пользу или вред). Обратимся к примеру:

*Благодаря русским солдатам* она вскоре увидит свою мать, родной городок, берег моря.

Маргарета была полна благодарности к русским. Впервые за три года батраческой жизни в Германии она почувствовала себя под защитой могучей и дружественной силы. Эта сила воплотилась в маленьком стройном сероглазом капитане.

В присутствии капитана она чувствовала себя в безопасности перед старухой баронессой фон Боркау, ее управителем и разными «амтами», «ратами», «лейтерами», «фюрерами» – всем этим сложным и страшным хороводом, который разлетелся теперь, подобно нечистой силе при свете дня (Э.Г. Казакевич. Весна на Одере).

Значимое событие, инициируемое асимметричным словосочетанием *благодаря русским солдатам*, относится к области физического и социального взаимодействия. Последствия не только происходят в области физических взаимодействий (вследствие того, что люди получили физическую свободу, они уезжают домой), но и относятся к психологической области (актант Маргарета ощущает (получает) чувство защищенности и безопасно-

сти). Советская армия выступает в качестве бенефактора (дарующего), Маргарета – бенефициара (получателя).

Итак, отношения между уровнями сценария когнитивной гармонии характеризуются динамичной иерархичностью: уровень действующих субъектов выступает в качестве уровня высшего порядка, поскольку уровень ЭЗ, который составляет повествовательную основу, отсюда систематически «черпает свой смысл». В результате взаимодействия уровней в укрупненной последовательности происходит «вхождение» в целостность повествовательного текста.

Таким образом, в ходе становления когнитивной гармонии повествовательного текста происходит адаптация языкового сознания интерпретатора, нацеленного на приведение реальности текста повествовательной прозы к единым правилам игры. «Языковое сознание присваивает повествовательный текст» [2, с. 250], создавая сценарную модель когнитивной гармонии.

Моделирование по сценарию когнитивной гармонии – это преобразование, происходящее при адаптации интерпретатора к мета-языковым репрезентациям повествовательного текста и репрезентациям, имеющимся у него в памяти (как опыт), посредством контроля (реконструирования) информации. Становление когнитивной гармонии повествовательного текста происходит посредством развертывания и взаимодействия уровней сценария когнитивной гармонии, находящихся в состоянии динамичной иерархичности.

Конечным результатом интерпретации повествовательного текста является достижение когнитивной гармонии. Подобное возникает, как только взаимодействие уровней сценария когнитивной гармонии от событийных последовательностей переходит к укрупненной последовательности («укрупненному сценарию»), создающей целостность повествовательного текста.

### Список литературы

1. Барт Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв.: трактаты, статьи, эссе / сост., общ. ред. Г.К. Косикова. М.: Изд-во МГУ, 1987. С. 387–422.
2. Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике: моногр. 2-е изд., стер. М.: Изд-во «КомКнига», 2007.

3. Греймас А.Ж. Размышления об актантных моделях // Вестн. Моск. гос. ун-та. Сер.: Филология. 1996. № 1. С. 118–135.

4. Демьянков В.З. Понимание как интерпретирующая деятельность // Вопр. языкознания. 1983. № 6. С. 58–67.

5. Пропп В. Морфология сказки // Вопросы поэтики. Л.: Academia, 1928. Вып. 12.

6. Тармаева В.И. Основные положения теории когнитивной гармонии в языке. Улан-Удэ: БГСХА, 2009.

7. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. М.: Республика, 1994.

\* \* \*

1. Bart R. Vvedenie v strukturnyj analiz povestvovatel'nyh tekstov // Zarubezhnaya estetika i teoriya literatury XIX–XX vv.: traktaty, stat'i, esse / sost., obshch. red. G.K. Kosikova. M.: Izd-vo MGU, 1987. S. 387–422.

2. Borbot'ko V.G. Principy formirovaniya diskursa: ot psiholingvistiki k lingvosinergetike: monogr. 2-e izd., ster. M.: Izd-vo «KomKniga», 2007.

3. Grejmas A.Zh. Razmyshleniya ob aktantnyh modelyah // Vestn. Mosk. gos. un-ta. Ser.: Filologiya. 1996. № 1. S. 118–135.

4. Dem'yankov V.Z. Ponimanie kak interpretiruyushchaya deyatelnost' // Voпр. yazykoznanija. 1983. № 6. S. 58–67.

5. Propp V. Morfologiya skazki // Voprosy poetiki. L.: Academia, 1928. Vyp. 12.

6. Tarmaeva V.I. Osnovnye polozheniya teorii kognitivnoj garmonii v yazyke. Ulan-Ude: BGSKHA, 2009.

7. Tomashevskij B.V. Teoriya literatury. Poetika. M.: Respublika, 1994.

### *Dynamic hierarchy of the levels of the scenario of the cognitive harmony in narrative texts*

*The article deals with the complicated and important phenomenon of language, language consciousness and speech activity – cognitive harmony that appears in the process of interpreting the text. The main issue of the research is the structure of the scenario of the cognitive harmony that develops the hermeneutic basis of the technique of understanding the narrative text and the character of the relations between the levels of the scenario.*

**Key words:** *cognitive harmony, scenario, dynamic hierarchy, level, narrative text.*

(Статья поступила в редакцию 29.10.2019)

**Д.А. КОЖАНОВ**  
(Барнаул)

**ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЗНАКОВ  
ЯЗЫКОВ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ  
ЦЕЛЕЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ  
ТЕКСТЕ КАК КОГНИТИВНЫЙ  
ФЕНОМЕН**

*Освещаются особенности реализации специального научного знания в концептуальном пространстве художественного текста. В качестве репрезентантов научного знания рассматриваются знаки языков для специальных целей. Делается вывод о многообразии вариантов интерпретации данных единиц и роли читателя в этом процессе.*



Ключевые слова: *специальные научные знания, научное понятие, языки для специальных целей, художественный текст, интерпретация.*

Специальные знания представляют собой один из ключевых компонентов картины мира современного человека, который определяет в известной степени модели поведения носителя данной картины мира в большинстве ситуаций. Тот факт, что поведение индивида обусловлено его знаниями об окружающем мире, в том числе и специальными знаниями, являющимися продуктом речемыслительной деятельности в той или иной научной сфере, свидетельствует об актуальности проблем, поднимаемых когнитивным терминоведением в рамках широко распространенной в настоящее время когнитивно-дискурсивной парадигмы. К числу таких проблем можно отнести вопрос о структурной организации специальных знаний в ментальном мире человека, их функциональном потенциале, взаимодействии с другими типами знания и т. д.

В настоящей работе мы рассматриваем научную картину мира, представляющую собой концептуальную систему, аккумулирующую специальные научные знания в различных сферах, в аспекте особенностей языковой объективации составляющих ее компонентов в художественных текстах различных жанров. В качестве единицы анализа выступает включенный текст как инодискурсивный элемент в пространстве художественного дискурса, инородность которого проявляется как на семиотическом уровне, посредством использования автором текста знаков искусственных языков

науки, так и на когнитивном уровне, где находят свое отражение научные понятия, к которым так или иначе обращается читатель в процессе интерпретации зашифрованных автором смыслов.

Следует отметить, что проблема функционирования знаков языков для специальных целей в пространстве художественного дискурса не является новой. Исследователи неоднократно обращались к стилистическому потенциалу знаков языка науки, функционирующих за пределами научного дискурса [3; 4]. Результатом подобных исследований является детально проработанная классификация функций, выполняемых терминами, околотерминологической лексикой и профессионализмами в пространстве художественного текста. Речь идет об экспрессивной, статусно-ролевой, различительной, прогностической и других функциях, способных к реализации только вне пространства научного дискурса.

Другими словами, можно наблюдать первые попытки создания модели функционирования знаков языков для специальных целей в пространстве художественного произведения, которая позволила бы прогнозировать возможные варианты интерпретации заложенных автором смыслов. Подобные попытки предпринимались как в собственно когнитивных исследованиях, так и в исследованиях, выполненных в контексте дискурс-анализа, что, несомненно, является свидетельством тенденции к интеграции исследовательских проектов в современной парадигме научного знания, которая претендует на статус междисциплинарной.

Комплексное использование методов когнитивной лингвистики и дискурс-анализа приобретает особую актуальность при работе со смешанными дискурсивными пространствами, возникающими в результате взаимодействия двух (а в ряде случаев и более) дискурсов: дискурса-донора и дискурса-реципиента. Феномен взаимодействия дискурсов, или интердискурсивность, рассматривается в настоящее время как «особая взаимосвязь языковых единиц, которая инициирует в воспринимающем сознании переход от одного дискурса и, значит, типа мышления, к другому с целью создания сильного воздействующего эффекта» [5, с. 76] и представляет собой взаимодействие и взаимопроникновение не только текстов или дискурсов, но и различных областей человеческого знания, культурных кодов, ког-

нитивных стратегий и т. п. Очевидно, что обязательным условием успешного построения упомянутой выше модели является обращение к максимально широкому спектру единиц языков для специальных целей, способных выступать репрезентантами научных понятий, а следовательно, обуславливающих формат существующих специальных научных знаний.

Диапазон языковых средств, способных выступать в художественном тексте репрезентантами научных понятий, представлен помимо терминологической, околотерминологической и профессиональной лексики прецедентными именами науки, сложными знаками, представляющими собой фрагменты иных текстов (цитаты из научных, научно-популярных и учебных текстов), синтаксическими и словообразовательными моделями, характерными для научного стиля, а также знаками языков для специальных целей.

Оказываясь в семиотическом пространстве художественного текста, знаки искусственных языков демонстрируют значительный когнитивно-экспрессивный потенциал, который выражается в их способности репрезентировать при помощи минимума языковых средств сложные ментальные образования, аккумулирующие как специальную научную информацию, так и фоновые знания, определяющие в той или иной степени направление интерпретативной активности читателя. Иными словами, за данными языковыми знаками стоят концепты, в структуре которых четко выделяется ядерная зона, представленная научным понятием, и периферийные области (представления, чувственные образы, энциклопедические знания и т. п.), связанные ассоциативными цепочками с ядром концепта.

Зачастую именно периферийные слои концепта, особенные у каждого носителя языка, определяют выбираемый читателем вариант интерпретации, что объясняет факт существования множества вариантов интерпретации одного и того же фрагмента текста, в соответствии с хорошо известным тезисом П. Валери, утверждавшего, что у художественного текста нет какого-либо подлинного смысла [2, с. 372]. Любой текст может быть адаптирован к выбранной читателем аналитической схеме, следовательно, может существовать бесконечное множество интерпретаций, обусловленных как личностью интерпретатора, так и контекстом интерпретации, а сам читатель предстает уже не как потребитель текста, а как его производитель [1, с. 32].

В приведенном ниже примере в качестве элемента научного дискурса, репрезентирующего научное понятие, выступает последовательность чисел из записки персонажа.

Langdon couldn't tear his eyes from the glowing purple text scrawled across the parquet floor. Jacques Saunière's final communication seemed as unlikely a departing message as any Langdon could imagine.

The message read:

13-3-2-21-1-1-8-5

O, Draconian devil!

Oh, lame saint!

Saunière had left a literal reference to the devil. Equally as bizarre was the series of numbers. "Part of it looks like a numeric cipher."

"Yes," Fache said. "Our cryptographers are already working on it. We believe these numbers may be the key to who killed him. Maybe a telephone exchange or some kind of social identification."

"This code," Sophie explained in rapid French, "is simplistic to the point of absurdity. Jacques Saunière must have known we would see through it immediately." She pulled a scrap of paper from her sweater pocket and handed it to Fache. "Here is the decryption." Fache looked at the card.

1-1-2-3-5-8-13-21

"This is it?" he snapped. "All you did was put the numbers in increasing order!" Sophie actually had the nerve to give a satisfied smile.

"This is the *Fibonacci sequence*," she declared, nodding toward the piece of paper in Fache's hand. "A progression in which each term is equal to the sum of the two preceding terms. Mathematician *Leonardo Fibonacci* created this succession of numbers in the thirteenth-century. Obviously there can be no coincidence that all of the numbers Saunière wrote on the floor belong to *Fibonacci's famous sequence*" [6].

Общий контекст употребления репрезентанта научного дискурса указывает на его особую важность с точки зрения развития сюжета, что подталкивает читателя к активной интерпретативной деятельности, заключающейся в поиске понятия, которое объективируется данной числовой последовательностью. Первоначально ряд чисел не связывается в сознании читателя с каким-либо понятием и предстает как некий шифр, ожидающий декодирования (*a numeric cipher; cryptographers are already working on it*). Автор предоставляет читателю самому сделать все шаги, необходимые для декодирования шифра, тем самым предвосхищая будущий контекст. Последовательно интерпретируя смысл числовой последовательности (располагая числа в возрастающем порядке, находя закономерности в чередовании чисел, проводя аналогии с рядом Фи-

боначчи), читатель как бы оказывается впереди персонажей, занимающихся расследованием дела (*put the numbers in increasing order; Fibonacci's famous sequence*), и, предвосхищая будущий контекст, ощущает свою сопричастность описываемым в романе событиям.

В итоге научное понятие, репрезентируемое числовой последовательностью, приобретает законченный вид: в его структуре можно выделить центральные (*a progression in which each term is equal to the sum of the two preceding terms*) и периферийные (*created this succession of numbers in the thirteenth-century*) признаки, которые могут иметь своим источником как контекст, так и фонд знаний читателя. Окончательное установление читателем связи между элементом научного дискурса и репрезентируемым им научным понятием является, по нашему мнению, конечной целью автора, т. к. без установления такой связи эффект, оказанный художественным произведением на читателя, не будет полным.

Следует отметить, что в вышеприведенном примере формирование в сознании читателя научного понятия ЧИСЛА ФИБОНАЧЧИ возможно в полном объеме и при отсутствии у читателя специальных научных знаний, что компенсируется уточняющим контекстом. Однако такое положение дел является скорее исключением, т. к. в большинстве случаев именно наличие у читателя специальных научных знаний является необходимым условием реализации маркером научного дискурса своей репрезентативной функции, как, например, в следующем текстовом фрагменте.

The idea of mining comets for food wasn't new, it went back to Krafft Ehrlicke in the 1950s anyway, only what he suggested was that people colonize them. It made sense. Bring along a little iron and trace elements—the iron to build a place to live in, the trace elements to turn *CHON*-chow into quiche lorraine or hamburgers — and you can live indefinitely on the food around you. Because that's what comets are made of. A little bit of dust, a few rocks, and a hell of a lot of frozen gases. And what are the gases? *Oxygen. Nitrogen. Hydrogen. Carbon dioxide. Water. Methane. Ammonia.* The same four elements over and over again. *CHON*. What does *CHON* spell?

Wrong. What comets are made of is the same thing you are made of, and what *C-H-O-N* spells is "food" [7].

В данном примере высокая плотность репрезентантов научного дискурса обеспечивается употреблением специальной лексики, представляющей собой обозначения химиче-

ских элементов и их соединений (*oxygen; nitrogen; hydrogen carbon dioxide* и др.). Необходимость в определенной интерпретативной активности со стороны читателя возникает, когда обозначения четырех химических элементов образуют последовательность, а читатель, следящий за ходом авторской мысли, вынужден заняться поиском того основания, которое позволяет объединить эти химические элементы в единое целое. Подсказки, оставленные автором в тексте (*the same thing you are made of*), вызывают в памяти читателя представления о молекулах биологических организмов. Данные молекулы представляют собой разнообразные комбинации шести химических элементов, в числе которых углерод, водород, азот, кислород, фосфор и сера. Используемая автором аббревиатура *CHON* репрезентирует первые четыре химических элемента из этого списка, что позволяет читателю сделать вывод о перспективах их использования в процессах синтеза пищи (*to turn CHON-chow into quiche lorraine or hamburgers; C-H-O-N spells is "food"*): если организм человека состоит из данных элементов, то и пища, предназначенная для него, должна иметь аналогичный химический состав. Таким образом, активная интерпретативная деятельность со стороны читателя ассоциируется в первую очередь с такими ситуациями, в которых репрезентанты научного дискурса объединяются автором в синтагматические последовательности, тем самым порождая новые смыслы.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что формой организации специального научного знания в концептуальном пространстве художественного текста является многослойный концепт, аккумулирующий информацию, принадлежащую как научной, так и иным картинам мира, включенный в сложную систему отношений с другими концептуальными образованиями и актуализирующийся посредством употребления автором художественного текста имени концепта в некотором окружении, которое и определяет направление интерпретативной активности читателя. Как следствие, процедуры интерпретации художественного текста, в пространстве которого находят свою реализацию специальные научные знания, представляют собой сложный когнитивный феномен. Комплексное исследование данного феномена предполагает параллельное использование как методов когнитивной лингвистики, так и методов, разработанных в рамках дискурса-анализа.

**Список литературы**

1. Барт Р. S/Z. М.: Эдиториал УРСС, 2001.
2. Валери П. Об искусстве. М.: Искусство, 1993.
3. Елизарова Л.Н. Терминологические и художественные новообразования в функциональном аспекте (на материале произведений современной научной фантастики): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Орел, 1992.
4. Разоренов Д.А. Термин в современном художественном произведении (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2006.
5. Чернявская В.Е. Интерпретация научного текста: учеб. пособие. 4-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2007.
6. Brown D. The Da Vinci Code. N.Y.: Anchor Books, 2006.
7. Pohl F. Beyond the Blue Event Horizon. Chicago: Tom Doherty Associates, 2015.

\* \* \*

1. Bart R. S/Z. М.: Editorial URSS, 2001.
2. Valeri P. Ob iskusstve. М.: Iskusstvo, 1993.
3. Elizarova L.N. Terminologicheskie i hudozhestvennye novoobrazovaniya v funkcional'nom aspekte (na materiale proizvedenij sovremennoj nauchnoj fantastiki): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Orel, 1992.
4. Razorenov D.A. Termin v sovremennom hudozhestvenno proizvedenii (na materiale anglijskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. М., 2006.
5. Chernyavskaya V.E. Interpretaciya nauchnogo teksta: ucheb. posobie. 4-e izd. М.: Izd-vo LKI, 2007.

***Functioning of language signs for specific purposes in fiction texts as a cognitive phenomenon***

*The article deals with the peculiarities of the implementation of special scientific knowledge in the conceptual environment of the fiction text. There are considered the language signs for specific purposes as the representatives of the scientific knowledge. There is concluded about the variety of the variants of the units' interpretation and the reader's role in the process.*

Key words: *special scientific knowledge, scientific notion, languages for specific purposes, fiction text, interpretation.*

(Статья поступила в редакцию 06.11.2019)

**О.В. НИКОЛЕНКО, Л.Д. БАБАКОВА,  
Б.Н. МОРЕНКО**  
(Ростов-на-Дону)

**СЕМАНТИЧЕСКИЕ ВАРИАНТЫ  
ГЛАГОЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ  
ЗАПРОСА ИНФОРМАЦИИ**

*Анализируются вопросы употребления в речи глагола «спросить» («спрашивать») в разных стилях и временных рамках, выявляются его сочетаемостные ресурсы и варианты трансформации в простом и сложном предложениях. Сделан вывод о необходимости внесения некоторых коррективов в методику предъявления в иноязычной аудитории конструкций с лексемой «спросить» («спрашивать»), доминирующей в косвенной речи.*

Ключевые слова: *лексика, лексема, синтаксема, семантика, глагол «спросить», грамматическое взаимодействие.*

Язык как феноменальное явление, с одной стороны, впитывает все социальные изменения и, вынужденно преобразуясь, отражает их, а с другой – представляет собой орудие, наделенное функцией влиять на сознание как отдельно взятого человека, так и целого общества посредством своей внешней и внутренней наполняемости. Это положение неоднократно доказывалось учеными-лингвистами, изучающими смысловую сторону языка, в том числе и скрытые возможности звука, слога, слова, предложения и текста. Авторы настоящего исследования, развивая обозначенную мысль, направляют свое внимание на анализ употребления в речи глагола *спросить* (*спрашивать*) в разных стилях и временных рамках, на выявление его сочетаемостных ресурсов и вариантов трансформаций в простом и сложном предложениях, а также указывают на необходимость внесения некоторых коррективов в методику предъявления в иноязычной аудитории конструкций с лексемой *спросить* (*спрашивать*), доминирующей в косвенной речи.

Интерес человечества к смысловой стороне языка не снижается на протяжении многих столетий. Это связано в первую очередь с тем, что язык формирует некий образ мировосприятия и позволяет говорящему исчерпывающе описывать явления и процессы действительности, характеризовать условия, в которых эти процессы протекают, выявлять причины, ко-



которые их вызывают, анализировать следствия, к которым они приводят, а также на интуитивном уровне передавать тонкие вуали подтекста, тем самым в определенной степени «насаждать» я-позицию, меняя сознание реципиента. Актуальность этого смысла доказывается и особым вниманием исследователей-филологов, чья научная деятельность связана с прагматикой, когнитивной, суггестивной и психолингвистикой. Среди них И.Ю. Черепанова, Л.Н. Мурзин, А.А. Романов, В.З. Демьянков, Н.Н. Болдарев и др. Эти ученые в своих трудах занимались в том числе интерпретацией речевого сообщения как продукта речемыслительной деятельности, в котором все уровни языка функционируют не изолированно, а в тесном единстве. Опираясь на опыт вышеназванных лингвистов, в рамках настоящей статьи мы ставим перед собой цель описать взаимодействие грамматических и лексических составляющих слова и выявить степень влияния их друг на друга в разных контекстах. В качестве языкового материала послужила лексема *спросить (спрашивать)*, всесторонний анализ которой, как мы считаем, наиболее точно подтверждает положение о том, что язык – явление, которое необходимо наблюдать в комплексе всех его уровней и их фоновых наполнений: лексическому влиянию подвержены все грамматические единицы (от морфемы до синтаксиса высокого порядка). Это исключает возможность изучения построения и употребления грамматических форм только с учетом данных словаря, в отрыве от художественной или живой фразы.

Докажем это на практике, обратившись к слову *спросить (спрашивать)*, его приоритетному и фоновому наполнению в ракурсе лексико-грамматического включения или исключения. Так, в «Толковом словаре русского языка» под редакцией С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой [8] за лексемой *спросить* закреплены следующие значения:

1. кого (что). Обратиться с вопросом. *Спроси, когда он будет дома.*
2. что или чего. Попросить разрешения взять что-н., попросить дать что-н. *С. книгу у кого-н. С. совета.*
3. кого (что). Вызвать кого-н., выразить желание видеть кого-н. *Постучали в дверь л. спросили нового жильца.*
4. кого (что). Вызвать (ученика) для проверки его знаний, для ответа (разг.). *С. у доски. Меня сегодня не спросят.*
5. что с кого. Взыскать, потребовать. *Эти деньги с меня спросят.*

6. с кого. Призвать к ответу, потребовать отчета. *Строго с. с работника за брак.*

Прочитав словарную статью, в большей степени акцентирующую внимание на лексическом наполнении слова, можно легко обнаружить грамматическую незавершенность, которая связана с неполнотой в предъявлении управления. Так, чтобы практически реализовать значение «попросить разрешения взять что-н», ученый приводит в пример фразу *С. книгу у кого-н.*, однако дополнение *у кого-н.* ни в одном из определений не описано. В то же время в словаре Д.Н. Ушакова [10] управление *у кого-чего* как вариант *кого-что, что* или *о чем* закреплено в слове СПРОСИТЬ за толкованием «обратиться к кому-нибудь с вопросом с целью узнать что-нибудь», но не подкреплено примером в обозначенной предложно-падежной конструкции, что, естественно, доказывает приоритетную роль лексики в толковании слова и заставляет обратиться к сочетаемым словарям, в частности к «Словарю сочетаемости слов русского языка» под редакцией П.Н. Денисова и В.В. Морковкина [9], где представлен, на наш взгляд, наиболее полный ряд грамматического взаимодействия анализируемой лексемы.

В первом значении (обращаться к кому-л. с вопросом с целью узнать, выяснить что-л.) глагол *спросить (спрашивать)* имеет управление *кого-что (с. друга...); что (с. фамилию кого-л...); что-л. у кого-чего (у друга...); о ком-чем (о матери...); где (в кабинете, на улице...); как (быстро, прямо...)*. Как видим, представляясь во всем семантическом многообразии и грамматическом воплощении, а также реализуясь в конкретном тексте и взаимодействуя с левым и правым окружением, этот глагол способен передавать разноплановые смыслы. Рассмотрим его в контексте: *Самые первые годы советской России показали, что главными факторами нового режима являются государственные чиновники, которые вовсе не спрашивают мнения у граждан* [7]. В данном примере дополнение *мнение* размыкает прямое значение глагола и наделяет его некогда вуальной (но сейчас ставшей приоритетной) семантикой «интересоваться», а значение «получить информацию» выступает уже в качестве сопутствующего. Сталкиваясь с подобным, мы можем говорить о смысловой дифференциации семантических оттенков при стремлении к передаче понятийной точности и однозначности. Предикат, безуслов-

но, является главным выразителем семантико-синтаксических отношений всей фразы, но и контекстное окружение вносит определенное смысловое содержание: статусное преобладание *чиновников* над *гражданами* без государственных полномочий дает первым негласное право поступать в соответствии со своими взглядами: пишущий или говорящий интуитивно чувствует эту способность языка одновременно передавать в одной и той же конструкции разные смыслы и отражать действительность в единстве «я-позиции» с общим мнением.

В то же время, анализируя природу построений с глаголом *спросить* (*спрашивать*) в устной и письменной коммуникации, можно заметить, что их семантика расширяется за счет ситуативно-эмпирического канала связи, представляющего собой своеобразную оболочку, контекстную конкретизацию информации путем опоры на прежний опыт участвующих в коммуникации индивидов, на знание ими конкретной обстановки, того или иного события, ситуации общения и т. д. За счет этой конструкции «обрастает» уже не синонимичными, а омонимичными значениями, что зачастую вызывает неоднозначность восприятия информации: *Он хотел спросить номер телефона Нины, но промолчал;* – *Где же гости? – спросила Маргарита у Коровьева.* Отсутствие предлога *у* перед словом *Нины* (равно как и его изъятие перед словом *Коровьева*), считаем, оставляет конструкции в рамках синтаксической омонимии, где стерта информация об источнике сообщения (Нина скажет свой номер телефона, или кто-то другой выполнит просьбу адресанта). Внедрение предлога *у* снимает с фразы омонимию.

Некоторые «лексемы, сужаясь и дифференцируясь, изменяют свое значение» [4, с. 175]. Думается, что возможность лексического расширения и наличие семантико-грамматических нюансов, приводящих к неоднозначности, связаны с ролью определяемого элемента по отношению к синтаксеме; и функцию демонимизатора в этом случае выполняет контекст, «который является более высоким по уровню, чем предложение» [1, с. 57].

В предложении *Спросите у иного любой интересующий вас номер телефона, и он ответит вам, не заглянув в записную книжку или телефонный справочник* устранение предлога *у*, считаем, отсылает конструкцию к четвертому значению глагола СПРОСИТЬ, зафиксированному в словаре под редакцией С.И. Ожего-

ва, Н.Ю. Шведовой [8] как «разговорное» (вызвать для проверки знаний, для ответа).

Если учитывать факт, что разговорная лексика находится за рамками нормативного употребления и приводит к речевой ошибке в неразговорных стилях, то возникает необходимость в пересмотре содержательной наполняемости многих учебников для школ и вузов (в том числе и учебного материала для иностранных граждан), что, полагаем, нецелесообразно и связано не столько с масштабностью работы, сколько с неактуальностью этого действия, ибо значение «проверять уровень знаний» стало в один нормативный стилистический ряд с другими значениями анализируемого слова: *На уроке Илью спросили, что такое краснотал; Когда вы спросите ребенка, почему корова называется коровой, он вам ответит: «Потому что у нее рога» или «Потому что она дает молоко».* В современном словоупотреблении внедрение предлога *у* в подобные конструкции будет рассматриваться как невладеение адресантом информацией и его желанием получить ее, что противоречит исходной семантике высказывания и приводит к выводу, что функционирование в предложении глаголов зависит от семантических свойств слов, находящихся в их окружении и накладывающих на всю синтаксему определенные грамматические ограничения; а возможность (невозможность) вступать в сочетаемостные отношения обусловлены не только лингвистическими, но и экстралингвистическими факторами. Иными словами, на возможность / невозможность вступления в сочетаемостные связи глаголов влияет как их собственное лексическое значение, так и содержательная наполняемость левого и правого окружения, формирующая дополнительные или вариантные позиции, выступая «вербальным кодом реализации не только реальной, но и ирреальной действительности» [3, с. 142].

Такие выводы подтверждаются и исключительной приоритетностью употребления беспредложного сочетания глагола *спросить* (*спрашивать*) в конструкциях, где объектом является возвратное местоимение *себя*: *Николай спрашивал себя: «Что есть любовь и как она действует на разум человека?»; Постоянно спрашивайте себя: «Как найти правильное решение?».* Думается, что такое положение обусловлено тесной связью мышления и функцией языка передавать сакральные знания предков (в данном случае несущие мысль, что ответ на любой вопрос человек может най-

ти в себе, поскольку является частью божественного (Вселенной)).

Обратимся к практической стороне обозначенного аспекта. В школе (в силу разных причин) управление как один из типов словосочетания изучается формально, его семантическая составляющая затрагивается лишь поверхностно. Естественно, это не может не отражаться на качестве устной и письменной речи обучающихся. В этой связи в целях повышения грамотности российских учащихся считаем необходимым обращать их внимание при анализе всех синтаксических единиц (от словосочетания до текста) на частные значения глагола и отглагольного существительного, зависящие от семантической природы построения для определения «живых» связей и структурно-семантических особенностей лексем в языке и, следовательно, для ликвидации информационных пробелов, связанных с лексической неточностью или речевой недостаточностью, «вызывающей коммуникативные затруднения» [5, с. 133].

В то же время если у носителя языка есть языковая интуиция, позволяющая чувствовать нюансы подтекста, то реципиент, для которого русский язык на является родным, зачастую вынужден заучивать искусственные фразы, не совсем точно отражающие речевую ситуацию. Так, преподаватели-словесники, работающие в иностранной аудитории, знакомя студентов подготовительного факультета с глаголом *спросить* (*спрашивать*), как правило, не дают варианты в его управлении, выбирая беспредложную конструкцию: *Преподаватель спрашивает студентов, студенты отвечают преподавателю; Студент спрашивает преподавателя, где его тетрадь*. В первом примере у глагола *спрашивать* напрямую реализуется его четвертое значение («вызвать ученика для проверки его знаний, для ответа») без дополнительных информационных лексем. Употребление беспредложной конструкции во втором примере, на наш взгляд, приводит к омонимии, размывая точность в определении основной информации и стирая границы фоновой наполняемости: во-первых, не ясно, чья тетрадь (преподавателя или ученика), во-вторых, в такого рода контексте ситуативно обучающийся превалирует над преподавателем.

Выводы данной работы в очередной раз доказывают, что чертой любого слова является его комплексная содержательная природа, характеризующаяся многоаспектностью синтаг-

матических и парадигматических отношений. Так, семантические характеристики глагола-сказуемого определяют грамматическую направленность зависимого элемента в словосочетании в составе высказывания, а его многогранная связь объясняется характером обозначаемого им процессуального действия. Владение информацией о текстообразующих и сочетаемых свойствах той или иной лексемы позволяет «правильно структурировать фразу, реализовать информативный замысел говорящего (пишущего) и избежать лексико-синтаксической омонимии» [6]. Знания о контекстной закреплённости или возможной вариативности в употреблении той или иной лексемы может помочь российским школьникам повысить качество своей речи, а изучающим русский язык иностранцам – «избавиться от “гипноза формы”, в результате которого они конструируют высказывания, строящиеся по единственно известной им модели конверсного преобразования» [2, с. 147].

#### Список литературы

1. Николенко О.В. Семантическое варьирование сложноподчиненных предложений с однородным соподчинением придаточных частей в русском языке: дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д., 2007.
2. Николенко О.В., Бабакова Л.Д. Научные тексты с усложненной однородностью // *Cross – Cultural Studies: Education and Science*. 2018. № 3. С. 146–150.
3. Николенко О.В. Лексико-грамматические ресурсы суггестивного художественного текста // *Семантика. Функционирование. Текст. К 70-летию со дня рождения С.В. Черновой: межвуз. сб. науч. тр. с междунар. участием*. Киров, 2018. С. 141–145.
4. Николенко О.В., Бабакова Л.Д., Моренко Б.Н. Лексико-грамматическая избирательность в учебных пособиях, репрезентируемых в иностранной аудитории // VI Международная научно-практическая конференция «Русский язык в современном Китае», Хуньбуирский институт (КНР, г. Хайлар). Чита, 2018. С. 174–177.
5. Николенко О.В., Захарчук О.Е., Ерещенко М.В. Сленг в коммуникативной практике иностранцев // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та*. 2018. № 7(130). С. 133–136.
6. Николенко О.В., Сумина Н.В., Белозерова А.В., Шаповалова Е.Ю. Parcelled phrases in the aspect of business communication [Электронный ресурс] // *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*. 2019. Vol. 483. URL: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/483/1/012106/pdf> (дата обращения: 17.05.2019).

7. Нуреев Р.М., Латов Ю.В. Когда и почему разошлись пути развития России и Западной Европы (подход с позиции институциональной экономической истории) // Мир России. 2011. № 4. С. 24–59.

8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Словарь русского языка. М., 1963.

9. Словарь сочетаемости слов русского языка / под ред. П.Н. Денисова и В.В. Морковкина. 2-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1983.

10. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. М., 1935–1940.

\* \* \*

1. Nikolenko O.V. Semanticheskoe var'irovanie slozhnopodchinennykh predlozhenij s odnorodnym so-podchinением pridatochnykh chastej v russkomazyke: dis. ... kand. filol. nauk. Rostov n/D., 2007.

2. Nikolenko O.V., Babakova L.D. Nauchnye teksty s uslozhennoj odnorodnost'yu // Cross – Cultural Studies: Education and Science. 2018. № 3. S. 146–150.

3. Nikolenko O.V. Leksiko-grammaticheskie re-sursy suggestivnogo hudozhestvennogo teksta // Semantika. Funkcionirovanie. Tekst. K 70-letiyu so dnya rozhdeniya S.V. Chernovoj: mezhvuz. sb. nauch. tr. s mezhdunar. uchastiem. Kirov, 2018. S. 141–145.

4. Nikolenko O.V., Babakova L.D., Morenko B.N. Leksiko-grammaticheskaya izbiratel'nost' v uchebnyh posobiyah, reprezentiruemykh v inostrannoj auditorii // VI Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya «Russkij yazyk v sovremennom Kitae», Hun'buirskij institut (KNR, g. Hajlar). Chita, 2018. S. 174–177.

5. Nikolenko O.V., Zaharchuk O.E., Ereshchenko M.V. Sleng v kommunikativnoj praktike inostrancev // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 7(130). S. 133–136.

6. Nikolenko O.V., Sumina N.V., Belozerova A.V., Shapovalova E.Yu. Parcelled phrases in the aspect of business communication [Elektronnyj resurs] // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. 2019. Vol. 483. URL: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/483/1/012106/pdf> (data ob-rashcheniya: 17.05.2019).

7. Nureev R.M. Kogda i pochemu razoshlis' puti razvitiya Rossii i Zapadnoj Evropy (podhod s pozicij institucional'noj ekonomicheskoj istorii) / R.M. Nureev, Yu.V. Latov // Mir Rossii. 2011. № 4. S. 24–59.

8. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Slovar' russkogo yazyka. M., 1963.

9. Slovar' sochetaemosti slov russkogo yazyka / pod red. P.N. Denisova i V.V. Morkovkina. 2-e izd., ispr. M.: Rus. yaz., 1983.

10. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka / pod red. D.N. Ushakova. M., 1935–1940.

### **Semantic variants of the verbs with the meaning of information request**

*The article deals with the analysis of the issues of the use of the verb “to ask” in speech in different styles and time frames. There are revealed its collocational resources and variant transformations in simple and complex sentences. The authors conclude that it is necessary to change the methods of presenting the constructions with the lexeme “to ask”, dominant in the reported speech, in foreign language audience.*

**Key words:** *vocabulary, lexeme, syntaxeme, semantics, the verb “to ask”, grammatical interaction.*

(Статья поступила в редакцию 27.06.2019)

**М.А. СТЕПАНОВА, В.Б. КОНДРАТЬЕВА**  
(Нижневартовск)

### **ПОЗДРАВИТЕЛЬНАЯ РЕЧЬ В МЕДИАПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КОГНИТИВНЫХ КООРДИНАТ**

*Анализируются возможные основания интерпретации поздравительной речи как конститутивного элемента медиаполитического дискурса. Ключевой позицией исследования является понятие «когнитивные координаты», рассматриваемое в качестве инструмента для изучения средств репрезентации идеологически нагруженных смыслов, ценностных установок, транслируемых обществу (так называемый месседж).*

**Ключевые слова:** *поздравительная речь, медиаполитический дискурс, интерпретация, когнитивные координаты, месседж.*

Дивергенция стратегий, форм и средств современной медиаполитической коммуникации определяет синкретизм подходов и методик исследования средств реализации коммуникативно-прагматических задач в рамках данной сферы социальной интеракции. Интерпретация фрагментов медиаполитического дискурса представляет собой многоаспектную и многоуровневую процедуру, особенно если исходить из широкой трактовки понятия

«интерпретация». В этом случае интерпретация «может пониматься как практически любая мыслительная операция, направленная на получение нового знания коллективного уровня» [1, с. 253].

Поскольку медиаполитический дискурс по своему характеру направлен на внушение [3, с. 127], использование разнообразных технологий введения социально значимых смыслов (конфигурирование «месседжа») является его имманентной характеристикой. При этом внушение не обязательно выглядит как аргументация с применением логически связанных аргументов, «можно еще воздействовать на эмоции, играть на чувстве долга, на других моральных установках. Еще более хитрый ход – когда, выдвигая доводы в присутствии кого-либо, вовсе не рассчитывают прямолинейно воздействовать на чье-либо сознание, а просто размышляют вслух при свидетелях (тогда имплицитированный адресат не совпадает со сценическим)» [Там же].

Представляется, что стратегия непрямого воздействия на имплицитированного адресата является одной из ключевых при конструировании официальной поздравительной речи ведущих политиков. Казалось бы, целевая аудитория поздравления четко обозначается в начальных позициях высказывания (письменного текста), однако сам выбор объекта поздравления (масштабность его характеристик, значимость с точки зрения национальных интересов государства), множественность последующих медиацитаций позволяют говорить о поздравительной речи как инструменте воздействия на чрезвычайно широкую аудиторию, в сущности, совпадающую по своим границам с нацией.

В этом отношении справедливым можно считать тезис В.А. Марьянчик о том, что «функциональные семантико-стилистические категории медиаполитического текста объединяются вокруг оценочности, центральная позиция которой определяется концептуальной оппозицией “свой – чужой”» [5, с. 6]. При этом автор полагает, что «когнитивной структурой, аксиологически типизирующей образ события в медиаполитическом тексте, является сценарий», который «формируется в результате сопоставления конкретного события с образами, хранимыми в памяти носителя языка» [Там же]. Согласно В.А. Марьянчик, сценарий представляет собой «цепочку событий (эпизодов), сюжетно ограниченную маркерами (1) темпоральности и локальности, (2) ролевыми маркерами и маркерами поведенческой модели»,

и является постоянным компонентом аксиологической структуры текста [5, с. 7].

Профилирование элементов структуры события как онтологической данности, безусловно, позволяет фрагментировать целостное восприятие события и вычленять в качестве ведущих те или иные ключевые позиции (участники события, процесс, пространственно-темпоральные параметры), формируя манипулятивный потенциал трансформации события как фрагмента реальной действительности в событие-идею [6; 10, с. 177–178]. Маркирование указанных элементов способствует построению сети когнитивных координат, которые, как кажется, можно весьма эффективно использовать в качестве отправных точек при интерпретации фрагментов медиаполитического дискурса.

Материалом для исследования в данной работе послужили поздравительные речи президента РФ В.В. Путина в адрес российских научно-образовательных учреждений: Всероссийского государственного института кинематографии имени С.А. Герасимова – ВГИКа (по случаю 100-летия) [2], Московского государственного института (Университета) международных отношений МИД РФ – МГИМО (по случаю 75-летия) [8], Дипломатической академии МИД России (по случаю 85-летия) [9], Российского научного центра «Прикладная химия» (по случаю 100-летия) [4], Московского суворовского военного училища (по случаю 75-летия) [7]. Необходимо указать, что выборка материала производилась также с учетом единства временных параметров: время размещения текстов на официальном сайте президента России kremlin.ru – октябрь 2019 г. Большая часть текстов (4 из 5) представляют собой поздравительные телеграммы, направленные в адрес организаций. Текст поздравления В.В. Путина по случаю 100-летия ВГИКа прозвучал в ходе встречи президента с преподавательским составом, студентами и выпускниками данного учебного заведения и многократно транслировался в эфире ведущих российских информационных средств.

Тематическая и коммуникативно-прагматическая общность исследуемых фрагментов медиаполитического дискурса позволяет говорить об определенной однородности материала исследования, что оправдывает использование общей методики при его анализе. Указанные фрагменты медиаполитического дискурса объединяет принципиально общий функционально-стилистический формат – поздравление по случаю юбилея. Как следствие, ведущими в интерпретации данных фрагментов яв-

ляются компоненты темпоральной координаты. Несомненно, базовым элементом, определяющим темпоральную координату, является числовое обозначение некоторой даты. Сам факт поздравления по случаю юбилея основывается на точно указанной дате:

(1) *За эти 100 лет ВГИК стал, безусловно, очень значимой частью нашего культурного ландшафта* [2] (здесь и далее выделено нами. – М.С., В.К.);

(2) *За прошедшие три четверти века МГИМО прочно утвердился в числе ведущих мировых центров* <...> [8];

(3) *Поздравляю вас по случаю 100-летнего юбилея Российского научного центра «Прикладная химия»* [4].

Во всех трех примерах темпоральные параметры эксплицитно обозначены словосочетаниями с числительными *100 лет, три четверти века, 100-летний*, что является четким индикатором значимости события на временной оси исторического развития государства. Однако заданность темпоральной координаты может быть имплицитно введена в конструкции с событийно-маркированным компонентом:

(4) *Основанный по инициативе Русского физико-химического общества центр внес выдающийся вклад* <...> [Там же];

(5) *Созданное в годы Великой Отечественной войны, училище* <...> [7].

В приведенных примерах временная метка формируется на основе указания исторического периода, который характеризуется определенным событийным рядом, имевшим значительное влияние на развитие государства (для справки: Русское физико-химическое общество существовало с 1868 по 1930 г.).

Анализ материала исследования показывает регулярность наличия в кластере компонентов темпоральной координаты средств актуализации антитезы «традиции – новации», что эксплицитно очевидную идею уважения традиций при стремлении к приращению динамики в развитии государства:

(6) *Важно, что помимо традиционных сфер учебной и исследовательской деятельности в университете активно развиваются и новые программы* <...> [8];

(7) <...> *профессорско-преподавательский состав должен, руководствуясь лучшими традициями отечественной дипломатии, учитывать новые моменты в дипломатической практике* <...> *Хотел бы поприветствовать также уважаемых ветеранов Академии, которые в разные годы с честью трудились в ее стенах* <...> [9].

В кластере компонентов темпоральной координаты компонент «традиции – новации» сосуществует с компонентом «континуум «прошлое – настоящее – будущее»», который акцентирует идею преемственности в развитии общества:

(8) *Такое впечатление, что через ВГИК прошли все наиболее знаковые, любимые поколения наших граждан режиссеры, актеры, сценаристы* <...> *Поздравляю вас с этим юбилеем, хочу вам пожелать дальнейших творческих успехов* <...> [2];

(9) <...> *самого глубокого признания заслуживает напряженный, поистине героический труд его коллектива по обеспечению нужд армии и защитников Северной столицы в годы Великой Отечественной войны. Отрадно, что нынешнее поколение ученых* <...> [4];

(10) <...> *славится богатой историей и многими поколениями выпускников, которые нашли свое призвание в ратной службе, на государственном поприще, в науке, культуре, бизнесе и через время пронесли искреннюю любовь к своей alma mater* [7].

Итак, темпоральная координата сформирована кластером компонентов (см. рис. 1), представленность которых варьируется в зависимости от коммуникативно-прагматических задач текущего фрагмента дискурса.

Пространственная координата в рассматриваемых фрагментах дискурса вводится регулярным компонентом, фокусирующим значение противопоставленности России (Отечества) другим членам мирового сообщества с распределением субзначений по шкале «сотрудничество – соперничество»:

(11) *И что тоже немаловажно, ваши специалисты работают как у нас в стране, так и за рубежом. Вы обучаете студентов из-за рубежа, и с учетом качества образования ВГИКа все это является такой серьезной, как сейчас модно говорить, российской «мягкой силой»* [2];



Рис. 1. Распределение компонентов темпоральной координаты

(12) В этом году в **Ташкенте** открылся **первый зарубежный филиал МГИМО** [8];

(13) Академия пользуется **высоким авторитетом в нашей стране и за рубежом** как один из ведущих учебных и научных центров <...> [9];

(14) Отрадно, что нынешнее поколение ученых, инженеров, специалистов приумножает славные традиции своих предшественников, высокопрофессиональной, востребованной работой укрепляет **индустриальный, технологический, оборонный потенциал нашей страны** [4];

(15) Ответственно относятся к учебе, общественной работе, участию в торжественных **патриотических, церемониальных мероприятиях** [7].

Важным элементом аксиологической системы медиаполитического дискурса является компонент, который актуализирует идею влиятельности конкретного государства в масштабе общемировых цивилизационных процессов:

(16) <...> ВГИК стал **существенной частью нашего культурного ландшафта**, но имея в виду значение для **нашей культуры**, – безусловно, это вклад и в **мировую культуру** [2];

(17) МГИМО расширяет свои международные связи, активно **взаимодействует** с ведущими **мировыми** университетами, а также с **многочисленными ассоциациями иностранных выпускников** [8].

Таким образом, кластер компонентов пространственной координаты сформирован бинарной оппозицией «отношения противопоставления – отношения включения» (см. рис. 2), что, по-видимому, объяснимо принципиальной дуальностью существования независимого государства: самодостаточность, противопоставленность другим членам мирового сообщества, но и обязательная включенность в глобальную систему социально-политических отношений.

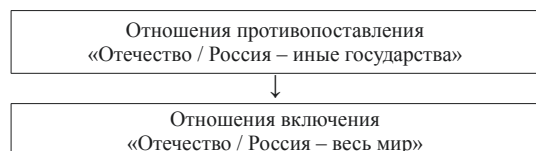


Рис. 2. Распределение компонентов пространственной координаты

Координата «социальная роль», которая коррелирует с двумя элементами событийной структуры (участники / действие), репрезентируется принципиально взаимодополняющими компонентами: сфера деятельности, профессиональная принадлежность, профессиональные качества и профессиональный вклад в развитие государства. Отметим, что в отдельных случаях разделение указанных компонентов весьма условно. Однако общая идея о возможности успешного применения качественных профессиональных знаний в самой широкой сфере государственных отношений относится к числу эксплицитно транслируемых социально значимых смыслов:

(18) <...> тех, кто, выйдя из стен этого замечательного вуза, посвятил себя **работе в различных государственных ведомствах и общественных структурах, науке, бизнесе и журналистике** [8];

(19) Выпускники **Дипакадемии** – в числе которых, помимо россиян, представители многих других государств – успешно **трудятся не только в дипломатии, но и в политике, науке, бизнесе** [9];

(20) <...> становление и развитие отечественного образования, науки, химической промышленности, разработку важнейших компонентов передовых образцов вооружения [4];

(21) <...> училище славится богатой историей и многими поколениями выпускников, которые нашли свое призвание в **ратной службе, на государственном поприще, в науке, культуре, бизнесе** <...> [7].

Если исходить из коммуникативно-прагматических задач рассматриваемого формата официальной поздравительной речи, репрезентация компонента «профессиональная принадлежность» сопровождается реализацией оценочной составляющей:

(22) <...> через ВГИК прошли все **наиболее знаковые, любимые поколениями наших граждан режиссеры, актеры, сценаристы, аниматоры, операторы** – в общем, **все специалисты** [2];

(23) **Весьма высокой оценки** заслуживает аналитическая, экспертная работа **преподавателей и научных сотрудников** [8];

(24) <...> **нынешнее поколение ученых, инженеров, специалистов приумножает славные традиции** своих предшественников <...> [4].

Компонент «профессиональные качества» тоже, как правило, репрезентируется в поздравительной речи оценочными лексическими

единицами с высокой положительной коннотацией:

(25) *Защищая внешнеполитические интересы страны, они проявляют **высочайший профессионализм, патриотизм и верность долгу*** [8];

(26) *Убежден, что ваш коллектив будет и далее **работать эффективно, с пользой для нашего общего дела*** [9];

(27) ***высокопрофессиональной, востребованной работой укрепляет** индустриальный, технологический, оборонный потенциал нашей страны* [4];

(28) *<...> чтобы вашими руками, вашим сердцем, вашим талантом и талантом ваших воспитанников создавались новые **шедевры**, которые радовали бы зрителей не только в нашей стране, но и во всем мире* [2].

Координата «социальная роль» представлена кластером взаимодействующих компонентов (см. рис. 3), присутствие которых отмечается в каждом из проанализированных фрагментов дискурса.

Таким образом, последовательный анализ когнитивных координат позволяет некоторым образом схематизировать процесс интерпретирования скрытых смыслов, введенных в ткань официальной поздравительной речи. Исследование приведенных фрагментов медиаполитического дискурса указывает на приоритетность в актуальном ранжировании социально значимых смыслов идеи *уважительного отношения к высокому профессионализму, который основан на преемственности, традициях и стремлении к новациям, и высокой востребованности специалистов-профессионалов, благодаря которым укрепляется индустриальный и гуманитарный потенциал страны, прирастает авторитет государства на международной арене, где Россия по праву занимает лидирующие позиции.*

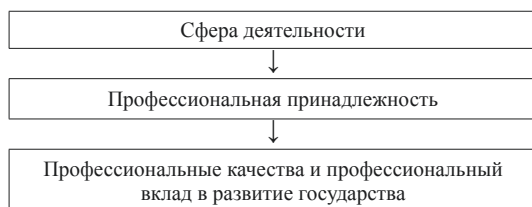


Рис. 3. Распределение компонентов координаты «социальная роль»

Резюмируем вышесказанное.

1. Конструирование официальной поздравительной речи как элемента медиаполитической коммуникации основано на стратегии непрямого воздействия на имплицитного адресата, что определяет ее высокий потенциал в аспекте транслирования ключевых социально значимых смыслов (конфигурировании «месседжа») в национальных масштабах.

2. Процесс интерпретации официальной поздравительной речи может быть определенным образом схематизирован и сведен к анализу особенностей профилирования элементов событийной структуры (маркеры темпоральности и локальности, ролевые маркеры), которые представляют собой сеть когнитивных координат.

3. Когнитивные координаты представлены кластерами компонентов, набор которых может в той или иной степени варьироваться в зависимости от коммуникативно-прагматических задач текущего фрагмента дискурса.

#### Список источников

1. Болдырев Н.Н. Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. М., 2019.
2. Встреча с мастерами, молодыми выпускниками и студентами ВГИКа [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/61847> (дата обращения: 22.10.2019).
3. Демьянков В.З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: учеб. пособие / отв. ред. М.Н. Володина. М., 2003. С. 116–133.
4. Коллективу и ветеранам Российского научного центра «Прикладная химия» [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/letters/61843> (дата обращения: 22.10.2019).
5. Марьянчик В.А. Аксиологическая структура медиа-политического текста (лингвостилистический аспект): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Архангельск, 2013.
6. Огнева Е.А. Варьирование когнитивных координат художественного текста при переводе // Когнитивные исследования языка. Вып. XIX: Когнитивное варьирование в языковой интерпретации мира: сб. науч. тр. М.: ИЯ РАН; Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. С. 550–558.
7. Преподавательскому коллективу, учащимся и выпускникам Московского суворовского военного училища [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/letters/61699> (дата обращения: 22.10.2019).
8. Профессорско-преподавательскому коллективу, сотрудникам, студентам, аспирантам и выпускникам МГИМО [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/letters/61795> (дата обращения: 22.10.2019).



9. Ректорату, профессорско-преподавательскому составу, студентам, слушателям, выпускникам и ветеранам Дипломатической академии МИД России [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/letters/61849> (дата обращения: 22.10.2019).

10. Степанова М.А. Медиapolитический дискурс: профилирование как инструмент интерпретации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 2(44): в 2 ч. Ч. II. С. 177–180.

\* \* \*

1. Boldyrev N.N. Yazyk i sistema znaniy. Kognitivnaya teoriya yazyka. M., 2019.

2. Vstrecha s masterami, molodymi vypusknikami i studentami VGIKa [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/61847> (data obrashcheniya: 22.10.2019).

3. Dem'yankov V.Z. Interpretaciya politicheskogo diskursa v SMI // Yazyk SMI kak ob"ekt mezhdisciplinarnogo issledovaniya: ucheb. posobie / otv. red. M.N. Volodina. M., 2003. S. 116–133.

4. Kollektivu i veteranam Rossijskogo nauchnogo centra «Prikladnaya himiya» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/letters/61843> (data obrashcheniya: 22.10.2019).

5. Mar'yanchik V.A. Aksiologicheskaya struktura media-politicheskogo teksta (lingvostilisticheskij aspekt): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Arhangel'sk, 2013.

6. Ogneva E.A. Var'irovanie kognitivnyh koordinat hudozhestvennogo teksta pri perevode // Kognitivnyye issledovaniya yazyka. Vyp. XIX: Kognitivnoe var'irovanie v yazykovoj interpretacii mira: sb. nauch. tr. M.: IYA RAN; Tambov: ID TGU im. G.R. Derzhavina, 2008. S. 550–558.

7. Prepodavatel'skomu kollektivu, uchashchimsya i vypusknikam Moskovskogo suvorovskogo voennogo uchilishcha [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/letters/61699> (data obrashcheniya: 22.10.2019).

8. Professorsko-prepodavatel'skomu kollektivu, sotrudnikam, studentam, aspirantom i vypusknikam MGIMO [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/letters/61795> (data obrashcheniya: 22.10.2019).

9. Rektoratu, professorsko-prepodavatel'skomu sostavu, studentam, slushatelyam, vypusknikam i veteranam Diplomaticheskoy akademii MID Rossii [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/letters/61849> (data obrashcheniya: 22.10.2019).

10. Stepanova M.A. Mediapoliticheskij diskurs: profilirovanie kak instrument interpretacii // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2015. № 2(44): v 2 ch. Ch. II. S. 177–180.

### *Congratulatory speech in media political discourse: interpretation of cognitive coordinates*

*The article deals with the possible foundation of the interpretation of the congratulatory speech as the constitutive element of the media political discourse. The key position of the research is the notion of "cognitive coordinates" that is considered as the tool for studying the means of the representation of ideologically loaded meanings, value system that is translated to the society (message).*

**Key words:** *congratulatory speech, media political discourse, interpretation, cognitive coordinates, message.*

(Статья поступила в редакцию 05.11.2019)

**А.А. БАКИРОВА, М.В. ПИМЕНОВА**  
(Санкт-Петербург)

### **СИМВОЛИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ КОНЦЕПТА ЗВЕЗДА В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПОЭЗИИ**

*Описываются символические признаки концепта «звезда» в русской лирике на изломе XX–XXI вв. Выделяются четыре основных кода лингвокультуры, которые наиболее широко представлены в соответствующих метафорах в авторских поэтических текстах: витальный, вегетативный, артефактный, стихийный.*

**Ключевые слова:** *языковая картина мира, концепт «звезда», символические признаки, структура концепта, русская поэзия.*

**Введение.** Каждая эпоха отмечена своим символизмом. Наибольший интерес вызывает стык эпох, когда изменяются привычные образы, появляются неожиданные прочтения уже существующих символов. Статья посвящена изучению символических признаков, входящих в структуру концепта *звезда*. Работно определением ключевого термина выбрано следующее. «Под *концептом* понимается национальный образ, символ, идея, которая

имеет сложную структуру представления, реализуемую различными языковыми средствами. <...> Концепт отражает ценностные характеристики знаний о некоторых фрагментах мира. В концепте заключаются признаки, функционально значимые для соответствующей культуры» [9, с. 47].

Для анализа выбраны произведения русской поэзии, написанные в самом конце XX в. Этот период избран по разным причинам.

1. Концепт *звезда* не описывался в этом ракурсе на материале данного исторического периода.

2. Символизм небесной сферы четче выражен в поэтических произведениях, изменения языкового сознания более заметны в лирике данного отрезка времени.

3. Символика звезд в современной русской поэзии не рассматривалась с позиций преемственности древнегреческой, скандинавской и славянской мифологии, а также образного ряда Библии.

В лингвистике концепт *звезда* был описан на материале разных языков в двух диссертациях: в русском и французском языках (А.А. Рольгайзер), на материале текстов заговорно-заклинательной поэзии и произведений И.А. Бунина (М.Н. Пирогова). Отдельные аспекты концепта *звезда* были рассмотрены на материале русского и английского языков (Е. Репьюк), в английском, русском, французском песенном дискурсах (Е.А. Осокина), проанализированы наивные представления о *звезде* (М.В. Пименова, Ю.В. Челбакова), рассмотрены репрезентация концепта *звезда* в русской языковой картине мира (Нгуен Тхи Тхань Тхюй), мотивирующие, понятийные и образные признаки в структуре концепта *звезда* (А.А. Бакирова), структура концепта *звезда* (М.В. Пименова), триединство составляющих – образа, понятия и символа звезды (М.Л. Попова).

Цель данной статьи – описать символические признаки концепта *звезда*. Основными задачами статьи являются: 1) анализ символических признаков через призму лингвокультурных кодов; 2) определение вектора развития символических признаков изучаемого концепта на стыке веков. Лингвокультурные коды описаны в работе В.А. Масловой, М.В. Пименовой [5].

Материалом исследования стали поэтические произведения таких авторов, как Б.А. Ахмадулина, Н. Байтов, И.А. Бродский, С.В. Кекова, А.В. Еременко, Б.Ш. Кенжеев, В.Б. Кривулин, Ю.П. Кузнецов, Е.Б. Рейн, О.Г. Чухонцев, О.А. Юрьев. Для анализа было

привлечено 802 примера. Источником материала стал Национальный корпус русского языка ([www.ruscorgpora.ru](http://www.ruscorgpora.ru)). Основными методами, используемыми в работе, послужили метод концептуального анализа и описательный.

В сознании носителя языка фиксируются архетипические формы представления о мире. Поэты тонко чувствуют изменения, возникающие в окружающей среде. «Деятельность познания – это специфическое взаимодействие человека как субъекта познания и объективной действительности как его объекта при помощи языка. Специфика этого взаимодействия, в первую очередь, состоит в том, что язык выступает как система общезначимых форм и способов вещественно-предметного выражения идеальных явлений. Он служит своего рода “мостиком”, опытом общества, человеческого коллектива и деятельности, в т. ч. опытом индивида, – члена этого коллектива и представляет собой явление идеально-материальное в своем актуальном аспекте» [4, с. 44]. Для русских поэтов и поэтов, пишущих на русском языке, мир 1990-х гг. становится, как и для всего народа России и бывшего СССР, непредсказуемо переломным. Прямо на глазах кардинально поменялась шкала ценностей. Пережившие это время люди никогда его не забудут. И именно поэты воплотили в своих произведениях идею перелома сознания, психологического надлома, выразившегося, прежде всего, в метафорах болезни. Соматические метафоры помогли выразить образ мира, который охватило страдание от переживаемых мук. Человек в небе видит не яркие звезды, сулящие ему счастье, а коросты на коже неба:

Небо в звездах, как тело в коросте,  
как листва в беловой пыли.  
Проступают берцовые кости  
на поверхности теплой земли

(С.В. Кекова. Небо в звездах,  
как тело в коросте..., 1995).

Мы встречаем в этом отрывке образ мертвеца, закопанного в сырую землю, – так видится поэту небо, всегда, во все века, бывшее символом вечности и бессмертия. Небо утратило свою незыблемость, превратилось в тлен и прах. Всему есть предел. И звезды тоже умирают:

Льет в Риме дождь, как бы твердящий «верь,  
ни в яме не исчезнешь ты, ни в шуме  
родных осин», – но умирает зверь,  
звезда, волна. И даже Бродский умер

(Б.Ш. Кенжеев. Льет в Риме дождь,  
как бы твердящий «верь...», 1990–1997).

Образ мертвеца достаточно часто встречается в поэтических произведениях этого периода. Звезды – реальность вечная и постоянная – вдруг утрачивает признаки жизни:

Покуда ты бормочешь, спишь и плачешь,  
А над тобой, не ведая стыда,  
В петле воздушной мертвая звезда  
Еще висит – и ты за это платишь  
(С.В. Кекова. Возвращение  
блудного сына, 1995).

Человек тесно связан со своей звездой. Ведь после смерти его душа окажется на небе в виде звезды [8; 11]. Однако это будет звезда живая, горящая ярким светом. А мертвая звезда – это символ чего? Утраты души бесмертной?..

Одно и то же небо, но видимое в разные исторические отрезки, воспринимается по-разному. *Небо в алмазной пыли* уже не замечается поэтами. Весь мир – земной и небесный – оказались пораженными сыпью, язвами. Язвы покрывают всю поверхность неба. Изменились человеческие ценности, изменился взгляд на мир. Человек оплакивает смерть мира:

Ты звезды, как язвы, не спрячешь, и тело  
не скроешь в снегу,  
я слышу, что ты еще плачешь, но плакать  
сама не могу.  
(С.В. Кекова. Созвездий небесное братство,  
причуд пустого ума..., 1999).

Мир погрузился во тьму. Как в Эдде, мир на сломе веков вступил в эпоху Рагнарека. Настали сумерки богов. Тьма такая, что не видно вообще ничего (*ночь слепящая*). Тьма – это известный символ незнания, неведения. Просвещение кануло в Лету. Звезды – глаза богов. Боги бросают косые взгляды на землю (*звезды немного косят*). Как будто боги и не понимают того, что творится на Земле:

Ночь да будет слепящей, пусть звезды  
немного косят,  
над провинцией спящей летучие мыши висят.  
(С.В. Кекова. Ночь да будет слепящей,  
пусть звезды немного косят..., 1995).

Еще одним распространенным способом описания неба и звезд служат артефактные метафоры. Небесная книга наполнена знаками, которые доступны для чтения человеку. Зодиак, видимый древним в виде звериного круга, уравновешивался Весами – созвездием, которое выбивалось из общего анималистического ряда:

Все наше смертное – бред и морок,  
если б не этот мост,  
мерцающий запредельным светом,  
где под стрелой повисли  
водные знаки, жвачные знаки,  
полный зверинец звезд,  
пестующий и несущий нас  
на мысленном коромысле  
(О.Г. Чухонцев. Закрытие сезона, 1996).

Зодиак призван хранить человека (*пестующий*), помогать ему выносить невзгоды, которые воспитывают его душу (*несущий нас на мысленном коромысле*). Думать пристало не о брэнном (*Все наше смертное – бред и морок*). Космический и вегетативный коды лингвокультуры помогают выразить поэтам традиционные, распространенные в народе поверья, что по смерти души станут звездами:

Мы в воды медлительной Леты летим,  
как зерно в борозду,  
а три одиноких планеты в одну превратились  
звезду  
(С.В. Кекова. Мы в воды медлительной Леты  
летим, как зерно в борозду..., 1995).

Лета – река забвения в древнегреческой мифологии – аналогична земле в славянской мифологии, куда хоронят тело (*Мы в воды медлительной Леты летим, как зерно в борозду*). А душа, отделяясь от тела, стремится в небеса (*а три одиноких планеты в одну превратились звезду*). «Мысль формируется в языковой материи – следовательно, знания закрепляются и откладываются в языке. Однако это не означает, что в самом языке и заключается вся история человеческих знаний» [3, с. 8].

Человеку пристало замечать то, что сигнализирует ему небо, знаками звезд указывая на грядущее. Следует читать небесную книгу, написанную звездными прописями:

<...>  
Закона, и небес открыта книга –  
В ней кровью наливается звезда,  
И свет ее приобретает вес,  
И падает, как камень у порога, –  
Так каждый звук немислимых словес  
Летит от уст неведомого Бога  
(С.В. Кекова. Возвращение  
блудного сына, 1995).

Земляне забывают, что выше всего закон небесный (*...Закона, и небес открыта книга*). Полагаясь на привычный быт и уклад жизни, человек вызывает гнев небес: от гнева у бога, как и у человека, кровью наливаются глаза: ведь звезды – это, как уже было сказано, есть

глаза бога (*В ней кровью наливается звезда*). Бог не просто забыт, целые поколения о нем ничего не знают (советское время принесло атеизм), и он с ними говорит на непонятном языке (*Так каждый звук немислимых словес Летит от уст неведомого Бога*).

Люди, привычно прислушивавшиеся к знакам звезд, прекратили это делать. Хотя есть те, кто еще слышит глас божий. Слышит, но не внемлет ему:

Прислушиваться к звездам я устала,  
но слышу то, что мне диктует Бог.  
И мир в моей транскрипции неплох,  
однако человеку не пристало  
знать, что давно ослеп он и оглох.

Эдем заполонил чертополох  
(С.В. Кекова. Прислушиваться к звездам  
я устала..., 1995).

Человек, возмнивший себя венцом творения, забыл про бога (*мир в моей транскрипции неплох*), он не только лишился разума, он разучился видеть и слышать (*давно ослеп он и оглох*). Рай опустел, зарос чертополохом – сорной травой: люди его покинули за ненадобностью, погнавшись за земными благами (*Эдем заполонил чертополох*).

Традиционный взгляд на бытие как на борьбу добра и зла понимается поэтами как череда позитивных и негативных событий. Для передачи этого образа используется метафора морских волн. Мир – это Майя, сон бога, сон человека, это иллюзия. Выйти из иллюзии сложно, еще сложнее сохранить свою внутреннюю целостность (*пусть он спас минимум из того, чем был*). Этот иллюзорный мир находится в пасти зооморфного чудовища. Если человеку удастся выпасть из этой иллюзии (*кто выпал из пасти свирепых волн*), он все равно остается не в реальности (*в бытии мнимом*):

Тот, кто выпал из пасти свирепых волн, –  
пусть он спас минимум  
из того, чем был, пусть стоит он гол  
в бытии мнимом, –  
все равно ему под любым углом  
можно видеть в звездах добро со злом  
или разукрасить времени сон  
слабым днем зимним

(Н. Байтов. Что касается, 1995).

Пытаясь познать мир, свое место в нем, человек не в силах это сделать, не оторвавшись от привычных стереотипов сознания (*все равно ему под любым углом можно видеть в звездах добро со злом*). Мир замер (*слабым днем зимним*), наступил сон разума (*разукрасить времени сон*).

Привычный ход событий изменился (*Сломались часы*). Звезды стали тайной: те, кто умеет читать по звездной книге, не видят самих звезд:

Надел звездочет свой волшебный халат,  
но звезды невидимы в сумраке мгlistом.  
Сломались часы. Жестяной циферблат,  
как озера берег, зарос стрелолистом  
(С.В. Кекова. Часы остановились, 1995).

Символика Рагнарека довольно широко применялась для описания смутных времен (*в сумраке мгlistом*). На Руси уже были смутные века. При переходе в новый – XXI – век это время очень напоминает уже пережитое тогда. Язык хранит и историческую, и культурную память народа.

Пришедшие в новый мир дети еще не забыли небесный мир. Ведь, по славянским традициям, по народным поверьям, детей с неба приносят аисты. Младенцы понимают происходящее на звездном небе. Но они еще не научились говорить на земном языке:

Звезда глядела через порог.  
Единственным среди них, кто мог  
знать, что взгляд ее означал,  
был младенец; но он молчал  
(И.А. Бродский. Бегство в Египет, 1995).

В стране, где мир перевернулся, атмосфера отравлена алкоголем и опасными путями (*Алкогольная светлая наледь*), ведущими в неизвестность. Звезды перестали указывать путь в будущее. Звезда не светит, она шелестит, как лист на мировом древе. Своим тихим шелестом звезда предупреждает об опасности (о звезде, шелестящей в беде):

Алкогольная светлая наледь, снег с дождем,  
и отечество, где  
нет особого смысла сигналить  
о звезде, шелестящей в беде  
(Б.Ш. Кенжеев. Алкогольная светлая  
наледь..., 1990–1997).

Основная функция звезды – указывать путь. Звезды не перестали этот путь указывать – человек разучился читать свой путь по звездам:

Одно спасенье – поезда...  
не спит: я на дне, я в яме,  
и покаянная звезда  
над окаянными полями  
куда-то светит не туда  
(В.Б. Кривулин. Без огня, 1997).

Вместо того чтобы читать небесную книгу, человек чаще смотрит себе под ноги. Негативно

тивно оценивая свое состояние, поэт использует ландшафтный код лингвокультуры, в котором верх знаменует позитивную часть оценочной шкалы – небо. Низ – земля и то, что находится ниже ее уровня поверхности, оценивается знаком минус (*я на дне, я в яме*). Оценка звучит и в эпитетах: *над окаянными полями, покаянная звезда*.

О мире, летящем в пропасть, говорилось еще в Библии, где появление всадников Апокалипсиса предвещает конец мира. Одним из таких знаков была звезда-полынь. Когда в 1986 г. на Украине взорвалась атомная электростанция в Чернобыле – многие вспомнили об этом знаке:

Сей мир, где с гаечным ключом Платонов  
и со звездой-полынью Достоевский, –  
не нам судить, о чем с тоской любовной  
стучат колеса в песне уголовной,  
зачем поэт сводил по доброй воле  
шатун и поршень, коршуна и поле  
(Б.Ш. Кенжеев. Прислушайся –  
немотствуют в могиле..., 1990–1997).

Перелом веков означает смену языка, на котором небо (или бог) говорит с человеком. Теряя свою связь с предками, мы перестаем их понимать. «Язык <...> есть универсальная форма первичной концептуализации мира и рационализации человеческого опыта, выразитель и хранитель бессознательного стихийного знания о мире, историческая память о социально значимых событиях в человеческой жизни» [15, с. 30]. Приспосабливаясь к новой жизни, сквозь боль и страдания человек учит новый язык:

Не жаль ему великолепных звезд,  
из влаги неба сделанных кристаллов –  
я вижу их роение и рост  
в словах любви, великих или малых.  
И вновь закат несет вино с небес  
тем, кто внезапно умер и воскрес, –  
камням, деревьям, детям, иноверцам...  
И человек стоит один, как лес,  
прижавшись к миру поврежденным сердцем  
(С.В. Кекова. «Здесь часто плачут;  
здесь на Рождество..., 1995).

Каждый, живший в этот срок, проходил через инициацию (*тем, кто внезапно умер и воскрес*), включая евхаристию – обряд причастия (*вновь закат несет вино с небес*). И звезды после такой трансформации видятся чистыми кристаллами, настоящими алмазными россыпями (*великолепных звезд, из влаги неба сделанных кристаллов*). И сквозь такое пере-

рождение человеку предстоит пройти в полном одиночестве (*человек стоит один, как лес*). Мы приходим в этот мир одни и уходим из него точно так же.

Звезды на небе, как и люди на земле, общаются. У них свои законы существования, свои миры. Звезды вступают между собой в диалог:

Звезда с звездой говорит  
(О.А. Юрьев. Экуменическое, 1998).

Мир на пересечении веков погружается в хляби. Небо становится болотом, а не небесным океаном, в котором свободно плавают небесные объекты:

В зеленых кольцах вился гад.  
И звезды плавали в болоте  
(А.В. Еременко. Над оседающим  
раствором..., 1997).

Утрачиваются чистота и ясность осознания происходящего в этом мире. Символика мертвой воды указывает на инициацию (как Царевна-лягушка из русских народных сказок, сидевшая три года в болоте [13]). Эту инициацию проходят души, которым предстоит родиться на земле (*И звезды плавали в болоте*). При этом вновь вспоминается библейский символ искушения – змей (*В зеленых кольцах вился гад*).

После 1990-х гг. мир вступает в новый век и новое тысячелетие. Он входит в них с новым знанием о строении звезд, с уже состоявшимися полетами в космос. А человек в своем восприятии мира остался прежним:

Вот комната моя в сплетеньи разных сил  
среди пустых пространств, галактик,  
черных дыр,  
пульсаров, квазаров, нейтронных звезд,  
а тут мой слабый мозг  
(Н. Байтов. Тридцать девять комнат,  
1996–1997).

Прежними остаются и представления о мире, где к звездам причисляют и болиды, и кометы, и метеориты:

Падает огненная звезда,  
метеорит. Аврал  
(Е.Б. Рейн. Пятьдесят седьмой, 1998).

Падающие с неба звезды знаменуют какие-то события. Обычно такие предзнаменования не предвещают ничего хорошего для землян. К звездам присматривались как сотни лет назад, так и в наше время, истолковывая знаки звезд согласно привычным народным приметам.

Поэты, описывая мир на сломе веков, часто используют мифологические образы из древнегреческой мифологии (*мы словно умерли, словно тени*). Эти образы переплетаются с образами современных научных знаний (*Сон Орфея – это все мы ... под звездами сверхновыми*):

Сон Орфея – это все мы словно умерли,  
словно тени движемся / под звездами  
сверхновыми,  
и неважно – в тишине ли в шуме ли –  
не слышны слова / одни деревья-стриженцы  
(В.Б. Кривулин. *Andante furioso*.  
Сон Орфея, 1997).

Наш мир находится под Солнцем, которое, по сути, обычная звезда. Другие звезды – это другие миры, чуждые земному:

Явившийся из отчужденных звезд,  
отринул все, что знаю и рифмую  
(Б.А. Ахмадулина. *Синяя арка*, 1996).

Войдя в XXI век, поэты «взяли с собой» три известных символа. Первый символ – пятиконечная звезда. Этот символ мы видим на Кремле в Москве:

И звезду над Российской державой  
(С.В. Кекова. *Чуть помедлив, вздохнешь, уходя...*, 1980–1999).

Вторым символом является библейская вифлеемская звезда, указавшая волхвам место рождения Мессии. В трудные времена человеку свойственно ждать помощи с небес, от бога:

Ты покинул родные места,  
но в глуши, над больницей земской,  
словно призрак, блуждает звезда  
отраженьем звезды Вифлеемской  
(С.В. Кекова.  
*Чуть помедлив, вздохнешь, уходя...*, 1999).

Третий символ – это звездное небо, которое предвещает будущие события. Во многих семьях хранят предания о том, что по звездам предугадывали будущее:

Еще в семнадцатом году,  
В ее младенческие лета,  
Ей нагадали на звезду,  
Ей предрекли родить поэта  
(Ю.П. Кузнецов. *Отпущение*, 1997).

**Выводы.** Подведем итоги. В ходе анализа было выделено четыре основных лингвокультурных кода, которые используются поэтами в описаниях звезд:

1) витальный, который чаще всего реализуется в морбиальных метафорах (метафорах заболевшего организма);

2) вегетативный, транслирующий известный символ мирового древа, связующего мир неба и мир земной, а также знаки конца света, когда перед появлением всадников Апокалипсиса загорается звезда Полюнь (Чернобыль);

3) артефактный, воплощенный посредством метафор небесной книги, где звезды образуют созвездия-знаки, читаемые теми, кто их понимает;

4) стихийный, проявляющийся в метафорах живой и мертвой воды.

**Заключение.** Витальный код лингвокультуры выражается через когнитивные признаки 'болезнь', 'язва', 'коросты', 'сыпь', 'смерть'. В отдельных контекстах встречаются признаки 'глаза', 'голос', 'взгляд'. Вегетативный код в описаниях звезды определяется по признакам 'лист', 'полюнь'.

Артефактный код лингвокультуры тесно связан с гносеологическими категориями и прочитывается в признаках 'знак', 'прочтение', 'понимание', 'указатель'. Истоки этого кода восходят к признакам 'преднаменование', 'провозвестие'. Когнитивные признаки 'вода (влага небес)', 'болото' выражают стихийный код лингвокультуры, передавая идею жизни и смерти, воды творящей и мертвой.

Трудный для России период 1990-х гг. переходит в стабильный период первого десятилетия XXI в. Звездный мир в поэзии этого периода описывается иными языковыми средствами. Однако это – тема другого исследования.

### Список литературы

1. Бакирова А.А. Способы вербализации мотивирующих признаков концепта звезда в русской языковой картине мира // Концептуальные исследования в аспекте лингвокультуры: сб. науч. ст. / отв. ред. М.В. Пименова. СПб.: СПбГЭУ, 2018. Вып. 22.
2. Бакирова А.А. Понятийные признаки, появившиеся у концепта звезда в истории развития русского языка // Исследования языка и речи: сб. науч. ст.; отв. ред. М.В. Пименова. СПб.: СПбГЭУ, 2018. С. 8–19.
3. Колшанский Г.В. Некоторые вопросы семантики языка в гносеологическом аспекте // Принципы и методы семантических исследований. М.: Наука, 1976. С. 5–31.
4. Леонтьев А.А. Язык. Познание, Общение // Методологические проблемы анализа языка. Ереван, 1976. С. 44.
5. Маслова В.А., Пименова М.В. Коды лингвокультуры. М.: Флинта, Наука, 2016.

6. Нгуен Тхи Тхань Тхуй. Концепт «звезда» в русской языковой картине мира: к постановке проблемы [Электронный ресурс] // Слово. Предложение. Текст: анализ языковой культуры: материалы X Междунар. науч.-практ. конф. (5 апр. 2016 г.). URL: <http://www.apriori-nauka.ru/media/slovo/10-2016/Nguen.pdf>. (дата обращения: 05.04.2019).
7. Осокина Е.А. Лексико-семантические средства вербализации концепта «звезда» [Электронный ресурс] // Язык. Культура. Коммуникации. URL: <https://journals.susu.ru/lcc/article/view/34/97> (дата обращения: 12.04.2019).
8. Пименова М.В. «Душа хотела б быть звездой...» // *Ethnohermeneutik und Anthropologie* / Hrsg. von E.A. Pimenov, M.V. Pimenova. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. 2004. Band 10. S. 38–43.
9. Пименова М.В. Концепт сердце: образ, понятие, символ. Кемерово: КемГУ, 2007.
10. Пименова М.В. К вопросу о методике концептуальных исследований (на примере концепта звезда) // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира; сост., отв. ред. Т.В. Симашко. М. – Архангельск, 2009. Вып. 4. С. 140–153.
11. Пименова М.В. Устойчивая художественная метафора «душа-звезда» и ее вариант «душа-солнце» // Информационный вестник Форума русистов Украины. 2013. Вып. 16. С. 37–44.
12. Пименова М.В., Бакирова А.А. Образные признаки концепта звезда // Язык и текст: сб. науч. ст. / отв. ред. М.В. Пименова. СПб., 2015. Вып. 6. С. 49–55.
13. Пименова М.В. Этногерменевтика русской сказки: моногр. М.: ИНФРА-М, 2018.
14. Пирогова М.Н. Концепт «Звезда» в русском фольклоре и литературе: на материале текстов заговорно-заклинательной поэзии и произведений И.А. Бунина: дис. ... канд. филол. наук. Йошкар-Ола, 2010.
15. Попова М.Л. Концепт как единство трех составляющих (на примере концепта ЗВЕЗДА) [Электронный ресурс]. URL: <https://e-koncept.ru/2016/86306.htm> (дата обращения: 16.04.2019).
16. Поставалова В.И. Лингвокультурология в свете антропологической парадигмы (к проблеме оснований и границ современной фразеологии) // Фразеология в контексте культуры. М., 1999. С. 25–33.
17. Репьюк Е.В. Концептуальные признаки стихий концептов звезда и star // Когнитивная лингвистика: новые парадигмы и новые решения: сб. ст. / отв. ред. М.В. Пименова. М.: ИЯРАН, 2011. Вып. 15. С. 429–435.
187. Репьюк Е.В. Признаки неживой природы концептов звезда и star (на материале произведений русских и английских авторов) // Вестн. Пятигор. гос. лингв. ун-та. 2013. № 1. С. 131–135.
19. Рольгайзер А.А. Анализ зооморфного кода культуры: на примере концептов звезда и étoile (на материале русского и французского языков) // Восточнославянские языки и литературы в историческом и культурном контекстах: когнитивная лингвистика и концептуальные исследования: сб. ст. / отв. ред. М. В. Пименова. Киев: Изд. дом Д. Бурого, 2012. С. 153–159.
20. Рольгайзер А.А. Объективация архетипических ментальных образований в русском и французском языках: на примере слов «звезда» и étoile: дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2015.

\* \* \*

1. Bakirova A.A. Sposoby verbalizacii motiviruyushchih priznakov koncepta zvezda v russkoj yazykovoj kartine mira // *Konceptual'nye issledovaniya v aspekte lingvokul'tury*: sb. nauch. st. / отв. ред. М.В. Пименова. СПб.: SPbGEU, 2018. Vyp. 22.

2. Bakirova A.A. Ponyatijnye priznaki, povyvivshiesya u koncepta zvezda v istorii razvitiya russkogo yazyka // *Issledovaniya yazyka i rechi*: sb. nauch. st.; отв. ред. М.В. Пименова. СПб.: SPbGEU, 2018. S. 8–19.

3. Kolshanskij G.V. Nekotorye voprosy semantiki yazyka v gnoseologicheskom aspekte // *Principy i metody semanticheskikh issledovanij*. M.: Nauka, 1976. S. 5–31.

4. Leont'ev A.A. Yazyk. Poznanie, Obshchenie // *Metodologicheskie problemy analiza yazyka*. Erevan, 1976. С. 44.

5. Maslova V.A., Pimenova M.V. Kody lingvokul'tury. M.: Flinta, Nauka, 2016.

6. Nguen Thi Than' Thyuj. Koncept «zvezda» v russkoj yazykovoj kartine mira: k postanovke problemy [Elektronnyj resurs] // Slovo. Predlozhenie. Tekst: analiz yazykovoj kul'tury: materialy X Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (5 apr. 2016 g.). URL: <http://www.apriori-nauka.ru/media/slovo/10-2016/Nguen.pdf>. (дата обращения: 05.04.2019).

7. Osokina E.A. Leksiko-semanticheskie sredstva verbalizacii koncepta «zvezda» [Elektronnyj resurs] // Yazyk. Kul'tura. Kommunikacii. URL: <https://journals.susu.ru/lcc/article/view/34/97> (дата обращения: 12.04.2019).

8. Pimenova M.V. «Dusha hotela b byt' zvezdoy...» // *Ethnohermeneutik und Anthropologie* / Hrsg. von E.A. Pimenov, M.V. Pimenova. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. 2004. Band 10. S. 38–43.

9. Pimenova M.V. Koncept serdce: obraz, ponyatie, simbol. Kemerovo: KemGU, 2007.

10. Pimenova M.V. K voprosu o metodike konceptual'nyh issledovanij (na primere koncepta zvezda) // *Problemy konceptualizacii dejstvitel'nosti i modelirovaniya yazykovoj kartiny mira*; sost., отв. ред. Т.В. Симашко. М. – Arhangel'sk, 2009. Vyp. 4. S. 140–153.

11. Pimenova M.V. Ustojchivaya hudozhestvennaya metafora «dusha-zvezda» i ee variant «dusha-solnce» // *Informacionnyj vestnik Foruma rusistov Ukrainy*. 2013. Вып. 16. С. 37–44.

12. Pimenova M.V., Bakirova A.A. *Obraznye priznaki koncepta zvezda* // *Yazyk i tekst: sb. nauch. st. / otv. red. M.V. Pimenova*. SPb., 2015. Vyp. 6. S. 49–55.

13. Pimenova M.V. *Etnogermenevtika russkoj skazki: monogr.* M.: INFRA-M, 2018.

14. Pirogova M.N. *Koncept «Zvezda» v russkom fol'klore i literature: na materiale tekstov zagovorno-zaklinatel'noj poezii i proizvedenij I.A. Bunina: dis. ... kand. filol. nauk.* Joshkar-Ola, 2010.

15. Popova M.L. *Koncept kak edinstvo trekh sostavlyayushchih (na primere koncepta ZVEZDA) [Elektronnyj resurs]*. URL: <https://e-koncept.ru/2016/86306.htm> (data obrashcheniya: 16.04.2019).

16. Postovalova V.I. *Lingvokul'turologiya v sve-te antropologicheskoy paradigmy (k probleme osnovanij i granic sovremennoj frazeologii)* // *Frazeologiya v kontekste kul'tury*. M., 1999. S. 25–33.

17. Rep'yuk E.V. *Konceptual'nye priznaki stihij konceptov zvezda i star* // *Kognitivnaya lingvistika: novye paradigmy i novye resheniya: sb. st. / otv. red. M.V. Pimenova*. M.: IYA RAN, 2011. Vyp. 15. S. 429–435.

18. Rep'yuk E.V. *Priznaki nezhivoj prirody konceptov zvezda i star (na materiale proizvedenij russkikh i anglijskikh avtorov)* // *Vestn. Pyatigor. gos. lingv. un-ta*. 2013. № 1. S. 131–135.

19. Rol'gajzer A.A. *Analiz zoomorfno go koda kul'tury: na primere konceptov zvezda i étoile (na materiale russkogo i francuzskogo yazykov)* // *Vostochnoslavyanskije yazyki i literatury v istoricheskom i kul'turnom kontekstah: kognitivnaya lingvistika i konceptual'nye issledovaniya: sb. st. / otv. red. M.V. Pimenova*. Kiev: Izd. dom D. Burago, 2012. S. 153–159.

20. Rol'gajzer A.A. *Ob#ektivaciya arhetipicheskikh mental'nyh obrazovanij v russkom i francuzskom yazykah: na primere slov «zvezda» i étoile: dis. ... kand. filol. nauk.* Kemerovo, 2015.

### ***Symbolic features of the concept of “star” in the modern Russian poetry***

*The article deals with the symbolic features of the concept of “star” in the Russian lyrics of the turn of XX–XXI centuries. There are revealed the four basic codes of the linguistic culture that are widely represented in the corresponding metaphors in the poetic texts: vital, vegetative, artifactual and spontaneous.*

**Key words:** *language world picture, the concept of “star”, symbolic features, concept’s structure, the Russian poetry.*

(Статья поступила в редакцию 11.11.2019)

**С.П. АНОХИНА**  
(Тольятти)

### **ПРЕЗЕНТАЦИОННАЯ СТРУКТУРА ОБЪЯВЛЕНИЙ О ЗНАКОМСТВЕ**

*Описываются языковые средства самопрезентации и презентации «первичного отправителя» американских и немецких объявлений, создающие его положительный имидж: типы и набор презентем, дискурсивные роли языковой личности, коммуникативные, риторические и логические стратегии, выявляются внутри- и межъязыковые сходства и различия мужских и женских объявлений, отмечаются черты, сближающие их с рекламным дискурсом.*

**Ключевые слова:** *презентема, функция информирования, функция воздействия, презентация, дискурсивная роль языковой личности.*

Объявления о знакомствах в большинстве своем являлись предметом исследования психологов и социологов, и лишь небольшой ряд работ посвящен изучению их как речевых произведений: наряду с другими регулятивными средствами человеческого общения [9]; гендерной и этнокультурной специфике английских и русских объявлений посвящена работа Е.В. Акуловой [1]. Эффективность физической внешности в отношении обратной связи описана в статье М. Линн, Б.А. Шургота [18].

В отличие от предыдущих исследований, в настоящей работе материалом исследования послужили американские и немецкие объявления о знакомствах\* в свете презентационной теории дискурса [7]. В связи с этим представляется целесообразным определить метаязык дальнейшего описания.

Согласно Т.А. Ван Дейку, дискурс понимается как «сложное единство языковой формы, значения и действия, которое могло бы быть наилучшим образом охарактеризовано с помощью понятия коммуникативного события» [12, с. 122]. Презентация представляет собой лингвокоммуникативное явление, «понимаемое как передача сформированного и структурированного информационного кластера партнеру по коммуникации в ходе коммуникации (взаимодействия) с целью воздействия на парт-

\* Источники эмпирического материала – сайт <https://www.friendfinder.com> и газета *Welt am Sonntag* (№ 34–38 за 2018 г.).



нера» [7, с. 201] и является первоначальной функцией любого агента любого дискурса, который с помощью определенных единиц языка и речи (в дальнейшем «презентем») создает семантическую картинку-образ, «конденсирующую наиболее важные для потребления и использования свойства или качества объекта, субъекта... делающую их привлекательными для восприятия и побуждающую наблюдателя (потребителя, воздействуемого) к определенной реакции» [Там же, с. 204–205].

Презентемы – мельчайшие информационные единицы воздействия трех типов:

- невербальные (сугубо семиотические);
- вербальные (лингвистические) (именно эти презентемы и служат предметом нашего описания);
- смешанные (вербально-невербальные, или лингвосемиотические) [Там же, с. 214].

Объявления о знакомствах, как и собственно рекламные объявления, относятся по критерию «основная функция текста» к одному классу – Appelltexte [13, с. 77] (тексты-обращения). Эта функция реализуется в обоих видах объявлений в создаваемом образе товара-артефакта или человека, который призван представлять, чтобы привлечь внимание. Создание образа и есть дискурсивное порождение собственного мира, что, по замечанию Х. Кусэ, является имманентной чертой рекламного дискурса [16] и что свойственно, следовательно, также персональным объявлениям.

Аналогично рекламе, объявления о знакомствах служат цели подвинуть реципиента к благоприятному действию, т. е. оказать на него то или иное воздействие. Коммуникация в обоих видах объявлений однонаправленная, односторонняя: «производитель» либо агентство не получают непосредственной положительной или отрицательной реакции, а просят сообщить о ней по указанному адресу (телефон, e-mail, почтовый ящик и т. п.).

Согласно А.В. Оляничу, интенции языковой личности [5] сводимы к трем «презентационным акциям»: самопрезентации, дескрипции и демонстрации. В дискурсе эти интенции выражаются тремя типами лексико-семантических презентем, презентационный потенциал которых заключается в самоидентификации, идентификации персонального жизненного пространства и в семиотической дескрипции как самой языковой личности, так и среды ее обитания, взятой в целом. К упомянутым типам презентем предлагается отнести лексико-семантические интродуктивы, дескриптивы и демонстративы [7, с. 270–271].

В американских мужских объявлениях типы и виды лексико-семантических презентем, их качественный и количественный состав разнообразны, что непосредственно влияет на эффективность их воздействующего потенциала. Это может быть только один интродуктив (самоидентификация по признаку «профессиональная деятельность»):

(1) *Businessman living between Maiami and New York will build forever worthy and interesting life with lonely, beautiful, free woman of my dreams, from 32 to 42 years.*

В следующем примере представлены персональный интродуктив (самоидентификация по признаку «возраст») и статусный интродуктив (идентифицирует матримониальный статус агента дискурса, фиксирующий его отношение к концепту «семья»), а также дескриптив (предъявляет физическую внешность агента дискурса по признаку «рост»):

(2) *61 years old, children adults, height 176 to get acquainted with a single woman.*

Как видим, воздействующий потенциал объявлений возрастает по мере увеличения в его тексте лексико-семантических презентем, поскольку каждая из них может заинтересовать реципиента. Следует отметить, однако, что встречаются и объявления, не соответствующие статусу презентационного дискурса, в которых отсутствует самоидентификация агента дискурса, т. е. с нулевым воздействующим потенциалом:

(3) *I am seeking financially secure woman.*

В то же время наиболее эксплицитно воздействующая функция текстов объявлений выражена там, где кроме лексико-семантических презентем есть и системно-концептуальные презентемы (в нашем случае «агент дискурса хороший»), языковой формой которых являются оценочные знаки-квалификативы [7, с. 300–302]. Данные тексты можно расположить на линейной шкале «интенсивности» воздействующего потенциала. В начале шкалы помещаются тексты с одним оценочным знаком-квалификативом, хотя они могут содержать и такие лексико-семантические презентемы, как персональные интродуктивы и дескриптивы, например:

(4) *I meet with a woman of Slavic appearance. About me: 33 years old, 5'9'', athletic, no bad habits (оценочный знак) brown hair, green eyes, engineer by education (Bachelor of Science in Aerospace Engineering) served in the US Army, currently.*

Затем предлагаем поместить тексты, содержащие только один оценочный знак-квали-

лификатив, но в иницирующей позиции. Топикализация данного оценочного знака и обуславливает больший воздействующий эффект:

(5) *Generous man seeking woman pleasant appearance to 47 years for a pleasant meeting. 917-275-0992.6.*

(6) *Decent, seeking a financially secure woman to comprehensively pastime.*

Сочетание такой лексико-семантической презентемы, как демонстратив (точнее, ее вербально-дефиниционного компонента, демонстрирующего возможности агента дискурса [7, с. 278, 279]), и оценочного знака формирует наиболее сильный воздействующий потенциал текста объявления:

(7) *We should meet if you want a nice genuine (оценка) man, who knows how to treat a girl and knows how to have a good time doing anything (адрес).*

Указанный компонент презентационной структуры данного объявления – демонстратив – вербализует придаточное предложение.

В тексте (7) реализуются несколько стратегий формирования положительного имиджа, общих для рекламных и данных объявлений. Это выстраивание имиджа вокруг способности агента дискурса удовлетворять какие-либо потребности адресата (здесь гедонистические). Способность удовлетворить потребность реципиента в уверенности в завтрашнем дне выражена также в тексте (1). Вторая стратегия – выстраивание положительного имиджа вокруг уникальности агента дискурса – вербализуется оценочным знаком. Таким же образом (в оценочных знаках-квалификативах) вербализуется эта же стратегия выстраивания положительного имиджа вокруг уникальности агента дискурса и в текстах (5), (6).

Предложенная шкала интенсивности воздействующего потенциала текстов объявлений о знакомствах отражает определенную связь между стратегиями создания позитивного имиджа и его воздействующим потенциалом. Данные стратегии с полным правом можно отнести к презентационным на основании общности их основной цели: «выделить объект среди конкурентных объектов и акцентировать (или даже искусственно создать) его привлекательные для адресата сообщения свойства (реальные или символические)» [Там же, с. 383]. Однако такие тексты составляют лишь 30% нашей выборки, что обуславливает превалирование в мужских объявлениях коммуникативной функции информирования над

функцией воздействия, следовательно, и превалирование такого аспекта риторического воздействия, как логос, над пафосом (об аспектах риторического воздействия см.: [3, с. 16; 8, с. 60; 10]).

Типы презентем коррелируют с дискурсивными ролями языковой личности: оценочные знаки-квалификативы обуславливают такие роли, как эстиматор, импактор; демонстративы – импактор; дескриптивы – дескриптор; интродуктивы – нарратор (о корреляции языковых функций и языковой личности см.: [7, с. 206]).

Определенное сходство между рекламными текстами и текстами персональных объявлений наблюдается и в направлении коммуникации: в первых оно всегда центростремительно: направлено на объект дискурса; мужские объявления образуют по этому признаку трехзвенную оппозицию: центробежное направление коммуникации (тексты с нулевыми презентемами) – равновесное между центростремительным и центробежным направлениями (тексты 1, 5, 6) – центростремительное направление (тексты 4, 7).

Женские объявления в определенной степени схожи с мужскими. Довольно значительную часть из них составляют, как и среди мужских, объявления с нулевой презентацией, т. е. относящиеся не к апеллятивным текстам, а к контактно-устанавливающим, например:

(8) *Seeking for a true and passionate love.*

(9) *Seeking for the right Man here so that we can build a relationship.*

Одна презентема – персональный интродуктив (самоидентификация по признаку «возраст») – не влияет на воздействующий потенциал текста:

(10) *Age 34 Would you do an ideal date? Genuine, thoughtful, intelligent funny guy who I can connect with and share my life with.*

Степень воздействующего потенциала текста зависит от наличия в нем других лексико-семантических презентем, таких, например, как дескриптивы внешнего облика:

(11) *Young beautiful blond girl invites you to learn on its territory (адрес).*

(12) *Slender brunette Alina wants to meet a man for leisure.*

(13) *Slim girl 25 years old would like to meet. Waiting for you! Call...*

В следующем объявлении агент дискурса скорее демонстрирует себя, а не представляет: первая из указанных интенций выражена метафорами, вербализующими два компонента презентемы-демонстратива: вербаль-

но-идентификационный (номинация субъекта презентации) и вербально- дефиниционный (семантическое предъявление субъекта презентации), демонстрирующий характер агента дискурса. Самоидентификация осуществляется с помощью персонального интродуктива – имени собственного; свой вклад в воздействующий потенциал текста вносят и дескриптивы внешности:

(14) *Oriental Princess* (вербально-дефиниционный компонент презентемы-демонстратива) *Lola... Brunette, beautiful body... This eastern Princess wants to get acquainted.*

Позитивный имидж субъекта дискурса выстраивается в данном тексте вокруг его уникальности, придавая ему (тексту) высокую степень воздействующего потенциала.

Несколько меньший воздействующий потенциал присущ текстам, в презентационной структуре которых содержатся не только лексико-семантические презентемы типа «дескриптивы», но и системно-кваликативные, вербализующие отношение субъекта дискурса к концепту «межличностные» и выраженные оценочными знаками-кваликативами *charming, sexual*:

(15) *Slim, charming and attractive blond girl get acquainted with a wealthy man for communication and pleasant meetings.*

(16) *A pleasant sexual woman wishes to meet with a wealthy man for romantic relationship.*

Таким образом, тексты с наибольшим воздействующим потенциалом как мужских, так и женских объявлений основываются на наличии в них прежде всего презентем-демонстративов, базовых презентем рекламного дискурса.

Что касается дискурсивных ролей языковой личности, то в женских объявлениях константной можно считать роль дескриптора (что не исключает ее сочетаемости с другими, указанными при описании мужских объявлений), которая вербализуется почти во всех объявлениях: 90% от нашей выборки (в мужских – только 10% (указание на рост)). Это объясняется естественным стремлением женщин представить себя внешне привлекательными, а высокий рост ассоциируется с силой и у мужчин, и у женщин, что согласуется с ранее проведенными исследованиями [11; 14; 15; 17]. Такое положение дел обуславливает превалирующую роль такого аспекта риторического воздействия, как пафос, над логосом, что отличает женские объявления от мужских.

Еще одним отличием является отсутствие однозначного соответствия между набором

презентем, стратегиями выстраивания положительного имиджа и направлением коммуникации, какое наблюдается для мужских объявлений, кроме первого звена – объявления с нулевой презентационной структурой, коммуникация в которых является исключительно центробежной, что еще ярче иллюстрирует следующий текст:

(17) *I'd like to meet someone Who's relaxed and independent. I don't like clingy men – and somebody to have a laugh with.*

Следующую группу представляют тексты с преобладанием центростремительного направления ориентации коммуникации и с небольшой долей центробежного (тексты 15, 16 со специфической уникальностью субъекта дискурса). Заключают эту оппозицию тексты центростремительного направления (11–14), в последнем из которых имидж агента дискурса выстраивается вокруг его уникальности; т. е. корреляция между направлением коммуникации и уникальностью агента дискурса проявляется в женских объявлениях как тенденция.

Характерной чертой немецких объявлений – как мужских, так и женских – является минимальное количество интродуктивов. Как правило, это персональные интродуктивы (самоидентификация по признаку «возраст»), дополненные иногда каким-либо статусным интродуктивом. Для всех объявлений типично наличие множества оценочных знаков-кваликативов, выраженных различными частями речи (прилагательными и наречиями, зачастую в превосходной степени, сложными именами существительными), а также модальных интенсификаторов.

Таким образом, позитивный имидж субъекта дискурса выстраивается вокруг его уникальности. При наличии презентем-демонстративов, реализующих их вербально-дефиниционный компонент, а именно характер субъекта, этот имидж выстраивается и вокруг способности агента дискурса удовлетворять потребности адресата. Если презентема-демонстратив представляет собой метафору, то в ней содержится и вербально-эмоциональный компонент. Эти презентемы дополняются множеством презентем-дескриптивов, которые выражают в большинстве своем личностные характеристики, а не черты внешнего облика агента дискурса. Ярким примером такого мужского объявления является следующий текст:

(18) *Weltpitze-Mann, absolut* (интенсификатор) *hochkraeftig* (интенсификатор *hoch*) – 57/182. *Er hat erfolgreich* (оценочный знак, вербализующий концепт «успех») *ein Weltimpe-*

*rium aufgebaut und gefuehrt* (все предложение – демонстратив). *Ein Mann mitg rauhen Schlaefen* (дескриптив) *und einer unwahrscheinlich* (интенсификатор) *positiven* (оценочный знак) *Ausstrahlung. Ein Charmeur und Gentleman* (демонстратив), *humorvoll und sensible* (дескриптивы), *eine Persoenlichkeit* (оценочный знак), *die sich auf internationalem Boden bewegt* (все придаточное предложение – демонстратив), *Wiener Opernball (ein Opernfan), Rotkreuz-Ball in Monaco uvm. Ein sehr* (интенсификатор) *musischer, kulturbegeisterter Mann* (дескриптивы), *der mit souveraenem* (оценочный знак) *Auftreten besticht und fuer Sie der Fels in der Brandung* (вся метафора одновременно и оценочный знак, и демонстратив: способность избавлять от любых проблем) *ist*. Весь текст вербализует такую системно-концептуальную презентему, как «настоящий мужчина».

Следующий текст интересен тем, что отмеченный смешанный тип презентем выступает в форме сложного слова, в котором первый компонент является оценочным знаком, а второй – статусным интродуктивом. Кроме того, в нем преобладают дескриптивы, описывающие личностные свойства агента дискурса:

(19) *Machinenfabrikant, 44/187, liebevoller Alleinerziehender* (статусный интродуктив), *der jedoch kein Uebervati* (смешанный тип презентем), *sondern mehr Freund* (интродуктив приватной социальной среды) *seines Filius (15 J.) ist, moechte bewusst ausserhalb seines privaten berufl. Umfeldes behutsam neue zarte Bande knuepfen. Welcher "Angesprochenen" koennte ein passable aussehender Aesthet* (оценочный знак) *mit sozialer Kompetenz gefallen, der in seinem Familienunternehmen ueberaus* (интенсификатор) *geachtet wird und privat sehr* (интенсификатор) *umgaenglicher und humorvoller Mensch mit Bodenhaftung ist? Auf nachstehender Homepage unter "Anzeigen" erfahren Sie noch mehr ueber ihn!*

В отличие от текста (18), в данном тексте позитивный имидж агента дискурса выстраивается только вокруг его уникальности, что подчеркивается и номинацией сына на латинском языке. Все приведенные тексты характеризуются центростремительным направлением коммуникации и составляют 40% от нашей выборки; столько же (40%) составляют тексты, в которых центростремительное направление преобладает, и в 20% текстов оба направления коммуникации представлены в равной мере.

Текст с преобладанием центростремительного направления коммуникации отличает-

ся от предыдущих не только этим признаком, но и основной дискурсивной ролью языковой личности: это нарратор.

(20) *NETTER DR.ING. 53/182 Unternehmensberater mit Bueros in Muenchen, Stuttgart, Frankfurt, Hannover + Duesseldorf sucht eine Lebensgefuehrtin, mit der er alt warden moechte. Berufl., bin ich weit ueber mein Traumziel hinausgelangt, in der Liebe jedoch war ich weniger erfolgreich, den meine Ehe scheiterte vor 2 J. Ich denke, dass ich aus meinen vergangenen Fehlern gelernt habe und moechte bei meiner naechsten Partnerin vieles besse machen. Gut passen wuerde ich zu einer mich fordernden Frau mit Herz und Verstand. Mehr ueber mich auf nachstehender Website unter "Anzeigen"! Gebuehrenfrei*

В следующем объявлении отправитель прибегает не только к таким аспектам риторического воздействия, как логос и пафос, но и к этосу, причем оговаривается, что это традиционные ценности:

(21) *Weihnachtswunsch: erfolgreicher, selbst. Architekt 53/186, Typ "grosser Junge"* (оценочный знак), *weltofen, mit guten Umgangsformen und bestens* (интенсификатор) *situiert, ein bodenstaendiger, fuersorglichen Mann* (дескриптивы, описывающие личностные качества), *der (fast) alles im Leben erreicht hat, ... bei allem Erfolg herrlich* (интенсификатор) *normal* (оценочный знак) *geblieben ist ... Wenn Sie mit Luxus umgehen koennen* (косвенная демонстрация возможностей отправителя), *traditionelle Werte lieben, ein erfuehltes, harmonisches Familienleben* (уточнение традиционных ценностей) *fuer Sie Prioritaet hat, dann sollten Sie anrufen...*

В ряде текстов отправитель прибегает и к логической аргументации [4]: в тезисе, начинающем текст, прокламируется уникальность агента дискурса, а дальнейшее описание служит аргументами, например:

(22) *Ein Mann, wie es nicht viele gibt.*

*Erfolgreicher Unternehmer / Verlagsgruender (prom.), Ende 59/1.88 m, mit dem Sie das Leben auf hoehem Niveau geniessen koennen!* (демонстратив: способность удовлетворить любые прихоти и желания адресата). *Es erwartet Sie ein serioeser, sehr gepflegter, sportlich-eleganter Gentleman, ein intellektueller, wie genauso lebensnaher, bodenstaendiger Mann* (уникальность вербализуется в антитезе: интеллектуал, но в то же время твердо стоящий на ногах, т. е. не витает в облаках) *als Autoritaet im wissenschaftl., kulturpolitischen & unternehmerischen Bereich intern. ein ausgezeichnetes* (оценочный знак) *Renommee geniessend. Sein Wunsch gilt ein-*

*er innerlich & aeusserlich attraktiven, warmherzigen, 'quiriligen' Frau mit 'Koepfchen', Gefuehl & Lachen, die Zweisamkeit ebenso schaezt wie das hochinteressante, gesellschaftliche Leben, das nur zu zweit Spass macht.*

Примечательно, что описание потенциальной партнерши гораздо подробнее, чем в американских объявлениях, но оно лишь в общих чертах и скупом отношении к ее внешнему виду, а в большей части – к чертам характера).

Составом презентем и их приоритетностью определяются и дискурсивные роли языковой личности: в немецких мужских объявлениях это прежде всего эстиматор, затем дескриптор, что в совокупности обуславливает его роль как мощного импактора. Таким образом, приоритетной является функция воздействия, а не информирования, тем более что отправитель использует и такой аспект риторического воздействия, как этос, в своей дискурсивной роли медиатора.

Женские объявления, в которых самопрезентация реализуется скупом (наличие только персональных интродуктивов и минимум дескриптивов), чрезвычайно редки и составляют 6% от нашей выборки.

(23) *Gutauasehende Gymnasiumlehrerin, 30, 165 sucht intelligenten, selbstbewussten Partner bis 37 fuer harmonisches Familienleben. Raum H.H. zu schriften.*

Преобладают объявления, содержащие системно-концептуальные презентемы, которые вербализуют концепт «женственность» и в которых могут иметься, кроме данных презентем, презентемы-демонстративы.

(24) *Schoene Musikerin, 40/173*

*Mit bezauberndem (оценочный знак) Laecheln, toller (оценка) Figur, zaertlich und erotisch, humorvoll und begeisterungsfahig, sucht Mann zum Welterobern (адрес).*

В следующем тексте позитивный имидж субъекта выстраивается вокруг его уникальности: способности разбудить в партнере рыцаря. Показательно при этом, что данная стратегия вербализуется не в оценочных знаках-квалификативах, а в дескриптивах, когнитивное содержание которых и обуславливает указанную способность агента дискурса:

(25) *Dipl. Kauffrau*

*Mit maedchenhafter (символизирует потребность в защите) Traumfigur, langen blonden Haaren, sinnlichem (символизирует страсть) Mund Eleganz (символизирует изысканность) und Sex-appeal, sie erweckt den Ritter in jedem Mann (e-mail).*

И среди данных объявлений встречаются тексты, построенные по схеме «тезис – аргументы», например:

(26) *Junggebliebene Sie 60 Jahre, Akademikerin, blond, schlank (это для женщины в таком возрасте весомый аргумент для тезиса о молодости) lebensbejaend, unternehmungs-und reieselustig, moechte nicht laenger alleine durchs Leben gehen und sucht einen niveauvollen Herrn mit Herz und Verstand fuer eine von Vertrauen und liebevollen Miteinander gepraeigte Partnerschaft (wohne im Raum OWL).*

Во многих объявлениях указывается финансовое положение агента дискурса в презентемах-демонстративах, реализующих вербально-идентификационный и вербально-дефиниционный компоненты, демонстрируя возможности агента дискурса создать партнеру и себе жизнь без экономических проблем. В то же время в тексте (27) акцентируются также женственные черты внешнего облика, много места отводится личностным характеристикам, что призвано разрушить стереотип представления о женщине («красивая, но дура; умная, но страшненькая»):

(27) *Apothekerin, 35/172*

*Erbin (демонстратив) einer gr. Apotheke am Marktplatz, ausserdem (когнитивный дескриптор [2], указывающий на совместимость в женщине стереотипных антитез) sehr huebsch, geschlecht und eine herz. Powerfrau (оценочный знак) mit weiblichen Kurven. Gute Chancen, mich zu erobern, hat ein interess. Mann bis 44 mit Erfolg im Beruf u. Standing, der keine "Hausfrau" sucht, sondern eine gleichberecht. Partnerin, mit der er sich eine Zukunft ohne wirtschaftl. Sorgen (демонстратив) vorstellt. Mehr verrate ich auf nachstehender Website unter "Anzeigen!" Gebuehrenfrei.*

Разрушению стереотипа о немецкой женщине как ККК призваны и такие презентемы-дескриптивы, как *keine Hausfrau, sondern gleichberechtigte Partnerin*, т. е. обращение к этосу, но в определенной степени к новым ценностям.

Напротив, в следующем тексте этос вербализуется в презентеме, выражающей одну из трех К – *Kueche*:

*Unternehmerwitwe, liebevolle, wunderschoen (интенсификатор), schlank, 52/165*

*Eine dunkelhaarige Rassefrau (оценочный знак) mit Esprite und Charme, dunklen zaertlichen Augen und einer hinreissenden Figur. Eine humorvolle und eine fuehlsame Frau mit Herz und Verstand. Sie ist eine hervorragende (интен-*

сификатор) *Gastgeberin und Koechin* (демонстратив). *Finanziell kann sie sich alles leisten* (демонстрация возможностей агента дискурса, т. е. его способность удовлетворить любую потребность партнера, ср.: *alles*) *und moechte Sie verwoehnen* (такой же демонстратив). *Sie ist bereit, fuer einen Neuanfang und eine liebevolle, zaertliche Beziehung. Vielleicht mit Ihnen?* В данном случае позитивный имидж агента дискурса выстраивается и вокруг его уникальности: *Rassefrau*.

По направлению коммуникации немецкие женские объявления составляют четыре группы: только центростремительное (60%), преобладание центростремительного и минимум центробежного (13%), равновесие обоих видов (25%), только центробежное (2%), т. е. в них преобладает центростремительное направление коммуникации, как и в мужских объявлениях. Сходство между мужскими и женскими объявлениями наблюдается и в отношении дискурсивных ролей языковой личности: это прежде всего импактор, составляющими которого являются эстиматор и дескриптор. Как видим, перечисленные характеристики согласуются с количественными данными по направлениям коммуникации. Таким образом, и в женских объявлениях приоритетной является функция воздействия, а не информирования.

Анализ эмпирического материала позволяет нам прийти к следующим заключениям. Различия американских мужских и женских объявлений носят в большинстве своем количественный характер. Качественно-количественные различия лежат в стратегиях выстраивания позитивного имиджа агента дискурса: в мужских он выстраивается и вокруг идеи его уникальности, и вокруг способности удовлетворять потребности адресата; в женских наблюдается только первая из упомянутых стратегий, причем тексты, которые реализуют эти стратегии, составляют 30% от мужских и лишь 12% от женских.

Следовательно, несмотря на приоритет функции информирования и логоса в мужских объявлениях, а пафоса как аспекта риторического воздействия – в женских, в первых текстах с функцией воздействия частотнее, чем в женских. Кроме отмеченных выше черт сходства немецких мужских и женских объявлений, они характеризуются сходством и в аргументационных стратегиях, и в функциональных приоритетах: во всех текстах преобладает функция воздействия.

Важным сходством американских и немецких объявлений является наличие смешанного типа презентем: системно-концептуальная + лексико-семантическая презентема в виде демонстратива. Основные различия между ними лежат в сфере направления коммуникации и аргументационных стратегий. Наличие логической аргументации, этоса и преобладание пафоса, а также интенсификаторов к другим типам презентем, большее количество случаев применения стратегий выстраивания позитивного имиджа агента дискурса обуславливает гораздо больший воздействующий потенциал немецких объявлений по сравнению с американскими, что, в свою очередь, определяет большую степень сходства немецких персональных объявлений с рекламными.

### Список литературы

1. Акулова Е.В. Жанр «Объявления о знакомстве»: гендерная и этнокультурная специфика: дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2010.
2. Анохина С.П. Когнитивные дескрипторы в составе простого предложения // *Вопр. когнитивной лингвистики*. 2018. № 1. С. 120–125.
3. Безменова Н.А. Риторическая модель речевой деятельности // *Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации* / отв. ред. Ф.М. Березин, Е.Ф. Тарасов. М.: Наука, 1990. С. 15–27.
4. Берков В.Ф. Аргументация как логико-коммуникативная процедура. // *Wisdom*. 2013. № 1. С. 27–32.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
6. Неверов С.В. Язык как средство убеждения и воздействия в общественно-языковой практике современной Японии // *Язык как средство идеологического воздействия: сб. обзоров*. М.: Наука, 1983. С. 205–218.
7. Олянич А.В. Презентационная теория дискурса. Волгоград: Перемена, 2004.
8. Пузырев А.В. Риторика в ее системной целостности // *Предмет риторики и проблемы ее преподавания: материалы I Всерос. конф. по риторике*. М.: Добросвет, 1998. С. 55–63.
9. Рубинов А.А. Системный анализ регулятивных средств человеческого общения: пособие по теорет. курсам. М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1986.
10. Соболева А.К. Риторическая подготовка студентов-юристов, или Юридическая риторика как учебный предмет // *Предмет риторики и проблемы ее преподавания: материалы I Всерос. конф. по риторике*. М.: Добросвет, 1998. С. 194–206.
11. Berscheid E., Walster E. Physical Attractiveness // *Advances in Experimental social psychology*. 1974. #17. P. 157–215.

12. Dijk T.A. van Discourse as Structure and Process. London: Sage publication, 1998. Vol. 1.
13. Janich N. Werbesprache. Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl. Tuebingen: Gunter Narr Verlag, 2005.
14. Korda M. Power: How to get it, how to fight it. N.Y.: Random House, 1975.
15. Krebs D., & Adinolfi A.A. Physical attractiveness, social relations, and personality style // Journal of Personality and Social Psychology. 1975. # 31. P. 215–253.
16. Kusse H. Rede in Religion und Politik. Zum Vergleich der Diskurse // Linguistische Beitrage zur Slavistikaus Deutschland, Oesterreich und der Schweiz. Muenchen, 1997. S. 185–206.
17. Lavarkas P.J. Female preferences for male physiques // Journal of research in Personality. 1975. # 3. P. 324–344.
18. Lynn M., Shurgot B.A. Responces to Lonely hearts Advertisments: Effects of Reported Physical attractiveness, physique, and Coloration // Personality and Social Psychology Bulletin. 1984. # 10(3). P. 349–357.

\* \* \*

1. Akulova E.V. Zhanr «Ob»yavleniya o znakomstve»: gendernaya i etonokul'turnaya specifika: dis. ... kand. filol. nauk. Saratov, 2010.
2. Anohina S.P. Kognitivnye deskriptory v sostave prostogo predlozheniya // Vopr. kognitivnoj lingvistiki. 2018. № 1. S. 120–125.
3. Bezmenova N.A. Ritoricheskaya model' rechevoj deyatel'nosti // Rechevoe vozdejstvie v sfere masovoj kommunikacii / otv. red. F.M. Berezin, E.F. Tarasov. M.: Nauka 1990. S. 15–27.
4. Berkov V.F. Argumentaciya kak logiko-kommunikativnaya procedura. // Wisdom. 2013. № 1. S. 27–32.
5. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd: Peremena, 2002.
6. Neverov S.V. Yazyk kak sredstvo ubezhdeniya i vozdejstviya v obshchestvenno-yazykovoj praktike sovremennoj Yaponii // Yazyk kak sredstvo ideologicheskogo vozdejstviya: sb. obzоров. M.: Nauka, 1983. S. 205–218.
7. Olyanich A.V. Prezentacionnaya teoriya diskursa. Volgograd: Peremena, 2004.
8. Puzyrev A.V. Ritorika v ee sistemnoj celostnosti // Predmet ritoriki i problemy ee prepodavaniya: materialy I Vseros. konf. po ritorike. M.: Dobrosvet, 1998. S. 55–63.
9. Rubinov A.A. Sistemnyj analiz reguljativnyh sredstv chelovecheskogo obshcheniya: posobie po teoret. kursam. M.: In-t yazykoznanija AN SSSR, 1986.
10. Soboleva A.K. Ritoricheskaya podgotovka studentov-yuristov, ili Yuridicheskaya ritorika kak uchebnyj predmet // Predmet ritoriki i problemy ee prepodavaniya: materialy I Vseros. konf. po ritorike. M.: Dobrosvet, 1998. S. 194–206.

### **Presentation structure of personal advertisement**

*The article deals with the language means of the self-presentation and the presentation of “primary sender” of the American and German personal advertisement creating its positive image: the types and the set of presentems, discursive roles of language personality, communicative, rhetorical and logical strategies. There are revealed the intralinguistic and interlinguistic similarities and differences of man and woman personal advertisement, there are emphasized the features that close them with the advertising discourse.*

**Key words:** *presentem, functions of information, functions of influence, presentation, discursive role of language personality.*

(Статья поступила в редакцию 07.11.2019)

**Н.В. ДУТОВА**  
(Новосибирск)

### **МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА КОММУНИКАТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ (на примере материалов СМИ)**

*Представлены результаты изучения сочетаемости мультимодальных средств, используемых для коммуникативного воздействия на адресата. Выявляются особенности корреляции вербальных, визуальных и просодических компонентов с целью убеждения читателя и манипулирования им.*

**Ключевые слова:** *убеждение, манипулирование, вербальные компоненты, визуальные компоненты, просодические компоненты.*

В последние годы все больше очевиден тот факт, что традиционное выделение лишь вербального кода как предмета лингвистического анализа представляет собой ограничение. Стало очевидным, что коммуникация не ограничивается вербальной формой – значительная доля приходится на невербальные компоненты (Gibbonetal. (eds.), 2000; Kress, 2002; Крейдлин, 2002; Hugot, 2007; Loehr,

2012; Дутова, 2014). Одна из наиболее перспективных мыслей современной лингвистики состоит в том, что естественный дискурс по своей природе мультимодален – он включает вербальную составляющую, просодию и визуальные средства (Kress, 2002; Adolphs, Carter, 2013; Müller et al. (eds.), 2014; Кибрик, Молчанова, 2014; Николаева, 2015). В настоящее время мультимодальность становится ключевым параметром анализа проблемы координации между каналами в процессе реальной коммуникации.

Актуальность настоящего исследования обусловлена переходом современных СМИ от мономодальности, когда при передаче информации использовались отдельные каналы восприятия, к мультимодальности – интеграции вербального, визуального и просодического каналов для убеждения и манипулирования. Новизна исследования состоит в том, что в работе впервые изучается сочетаемость мультимодальных компонентов в процессе воздействия на адресата при освещении одного и того же события русским и американским информагентствами.

Целью данной работы является изучение особенностей сочетаемости мультимодальных компонентов в процессе коммуникативного воздействия на адресата. Материалом исследования послужили материалы информагентств [gbk.ru](http://gbk.ru) и [bbc.com](http://bbc.com) о нашествии химической атаке в сирийской провинции Идлиб. Указанные материалы представляют собой мультимодальные ресурсы, состоящие из письменных текстов, видеоматериалов, фоторепортажей. В данном исследовании основополагающим считаем положение о том, что социальным назначением средств массовой коммуникации выступает активное воздействие на общественное сознание и чувства людей, т. е. не только информирование о событиях, а формирование общественного мнения путем убеждения или манипулирования.

Результаты анализа мультимодальных компонентов зафиксировали множество различий при осуществлении коммуникативного воздействия на аудиторию информагентствами. Изучение визуальных компонентов показывает, что русский материал представляет собой нарратив со ссылками на источники других информагентств в виде подчеркнутых слов. Слова-ссылки свидетельствуют о том, что главным образом выделены глаголы информирования: *сообщил, указывают, заявил*. Визуально выделенные глаголы придают повествованию динамику. Структуриро-

вание английского источника осуществляется на вопросно-ответной основе. Текст представляет собой диалог, в котором вопросы выступают либо подзаголовками, либо ссылками на другие источники. Диалогическая форма эффективна благодаря непринужденности изложения и легкости восприятия.

Тексты изучаемых информагентств сопровождаются фото и видео. Видео [gbk.ru](http://gbk.ru) содержит эмоциональные кадры жертв и показания свидетелей. В данном случае визуальные компоненты в сочетании с вербальной составляющей выступают эффективным средством убеждения. Английский материал изобилует фотографиями и видео пострадавших маленьких детей. Видео и фото сопровождаются в ресурсе надписями, содержащими лексемы *children, killed, injured, victims, asphyxiation, disturbing scenes* (*дети, убиты, ранены, жертвы, асфиксия, тревожные сцены*), эмоционально воздействуя на восприятие адресата. Видео не предоставляет доказательств и показаний свидетелей. На наш взгляд, подобное сочетание вербальных средств с визуальными компонентами есть пример манипуляции на страхе и жалости.

Далее рассмотрим вербальные компоненты исследуемых информационных ресурсов. Адекватное отражение действительности посредством убеждения должно удовлетворять двум требованиям: воздействовать на рациональную сферу восприятия и вызывать эмоциональную реакцию. Убеждая читателей в обоснованности обвинений РФ в химической атаке со стороны США, информагентство [gbk.ru](http://gbk.ru) использует ряд средств рациональной аргументации, в частности 27 ссылок на авторитетные источники (*Лондонский Сирийский центр мониторинга по правам человека (SOHR), правозащитную организацию Human Rights Watch, неправительственную организацию «Белые каски», администрацию президента США Дональда Трампа, Министерство обороны РФ, ООН и Организацию по запрещению химического оружия (ОЗХО), Совет Безопасности ООН*), 7 обращений к авторитетным лицам (*пресс-секретарю Белого дома Шону Спайсеру, Министру иностранных дел Великобритании Борису Джонсону, лидеру сирийской оппозиции Хасану Хадж Али, официальному представителю МИД России Марии Захаровой, представителю ООН по разоружению Ким Вон Су, командиру группировки «Свободная армия Идлиба»*), 12 ссылок на зарубежные информагентства (*Reuters, AlJazeera, Anadolu, CNN, BBC, SANA, The New*



*Khalij*) [5]. Высказывания экспертов и статистические данные подтверждаются информацией в ссылках. Однако семь из одиннадцати цитат о виновности правительства Сирии выступают выражением личного мнения, поскольку содержат обобщенные данные без указания конкретных имен, например: *western leaders (западные лидеры), many described (многие описали)*. Основу этих цитат составляет предположение: *Western leaders including President Trump blamed the Syrian government of President Basharal-Assad and called on its patrons, Russia and Iran, to prevent a recurrence of what many described as a war crime (Западные лидеры, включая президента Трампа, обвинили сирийское правительство президента Башара Асада и призвали его покровителей, Россию и Иран, предотвратить повторение того, что многие называют военным преступлением)* [13]. Считаем, что чрезмерное количество цитат и ссылок в примере осложняет поиск смысла и является благоприятным условием для навязывания собственного мнения. Англоязычное информационное агентство *bbc.com*, убеждая читателей, 16 раз ссылалось на различные источники информации. Чаще всего упоминались некие зарубежные авторитетные лица: *The UK's foreign secretary (министр иностранных дел Великобритании), Sonia Khush, Syria director of the charity Save the Children (Соня Хуш, директор сирийского благотворительного фонда «Спасите детей»), Syrian President Basharal-Assad (президент Сирии Башар Асад), Russian defence ministry spokesman Igor Konoshenkov (представитель Минобороны России Игорь Коношенко), Matthew Rycroft, the UK's ambassador to the UN (Мэтью Райкрофт, посол Великобритании в ООН), Russia's deputy ambassador to the UN, Vladimir Safronkov (заместитель посла России в ООН Владимир Сафронков), The US ambassador to the UN, Nikki Haley (посол США в ООН Никки Хейли), French UN envoy Francois Delattre (Французский посланник ООН Франсуа Делаттре), Hasan Haj Ali, commander of the Free Idlib Army rebel group (Хасан Хадж Али, командующий повстанческой группой Армии Свободного Идлиба), a chemical weapons expert, Col Hamish de Bretton-Gordon (эксперт по химическому оружию, полковник Хэмиш де Бреттон-Гордон), US President Donald Trump (президент США Дональд Трамп), EU foreign policy chief Federica Mogherini (глава внешнеполитического ведомства ЕС Федерика Могерини) [12]. При этом только в 6 случаях были использованы цитаты,*

в остальных прозвучало лишь упоминание какого-либо лица или организации без предоставления доказательств. Проверка достоверности цитат не предоставляется возможной, т. к. ссылки на источники отсутствуют. В статье есть только одна ссылка на сайт *Doctors without Borders* («Врачи без границ»). Как и в случае с официальными лицами, организации лишь упоминаются в связи с событием, но никак не обосновывается представленная точка зрения. Кроме того, *bbc.com* ни разу не сослалось на какие-либо другие информационные агентства. Было лишь одно голословное упоминание *Reuters*. Все шесть ссылок – ссылки на другие статьи одноименного агентства.

Как в русском, так и в английском материале широкое распространение получили неполные цитаты, например: *Пресс-секретарь Белого дома Шон Снайсер заявил во вторник, что... атака стала «следствием слабой и нерешительной» политики администрации Обамы...* [5]. В источнике, указанном в ссылке, цитата звучит следующим образом: *These heinous actions by the Basharal-Assad regime are a consequence of the past administration's weakness and irresolution (Эти отвратительные действия режима Башара Асада являются следствием слабости и нерешительности прошлой администрации)* [14]. С одной стороны, неполные цитаты с выборкой определенных слов служат для подчеркивания мысли автора, одновременно подкрепляя его авторитетным мнением известного лица, с другой – оказываются благодатной почвой для представления собственной точки зрения, поэтому требуют особого внимания к себе.

Экспрессивные средства придают речи эмоциональность и убедительность, однако являются отличным способом отвлечь внимание реципиента и сообщить ложную информацию. Например, игра слов (*По сектору газом: ...*), эллипсис (*американская администрация видит в этом след действий сирийского режима*), эпитет (*слабая и нерешительная политика администрации Обамы...*), метафора (*провести красную черту против применения химического оружия*), анафора (*По данным SOHR*) [5] являются средствами выразительности и одновременно убедительности, т. к. придают яркость речи, привлекают внимание к высказыванию, усиливают смысл, создают динамику повествованию и в то же время содержат доказательства в виде ссылок на авторитетные источники.

Обратимся к источнику *bbc.com*. Экспрессивные средства в данном ресурсе выполняют иную функцию. Анафора в названиях каждого абзаца исследуемого материала (*What happened?; What do the Russians say?; What did they say at the UN?; What do others say to the Russian version? (Что произошло?; Что говорят русские?; Что они сказали в ООН?; Что другие говорят о русской версии?)*) [12]) создает ритм повествования, делает читателя активным участником диалога, способствует усилению эмоционального воздействия. Оценочный эпитет *US President Donald Trump called the deaths a “terrible affront to humanity” (Президент США Дональд Трамп назвал смерти «страшным оскорблением человечества»)* [Ibid.] в заявлении Дональда Трампа о 52 взрослых и 20 детей, погибших в атаке, усиливает воздействие, нагнетает эмоции, вызывает у читателя отрицательные мысли и чувства к предполагаемым виновникам произошедшего. Метонимия в предложении *Moscow’s suggestions that civilians were poisoned by rebel weapons on the ground have been widely rejected (Предположения Москвы о том, что гражданские лица были отравлены оружием повстанцев на местах, были широко отвергнуты)* [Ibid.] искусно скрывает акт манипулирования, поскольку данное стилистическое средство содержит обобщение, но не называет конкретные имена. Повтор (*“Time and time again Russia uses the same false narrative to deflect attention from their ally in Damascus,” she said («Снова и снова Россия использует один и тот же ложный рассказ, чтобы отвлечь внимание от своего союзника в Дамаске», – сказала она)* [Ibid.]) представляет собой градацию отрицательных чувств и эмоций к России. Эффект усиливается лексическими единицами *the same false narrative (один и тот же ложный рассказ), to deflect attention from their ally (чтобы отвлечь внимание от своего союзника)*. Лексика с отрицательной коннотацией в предложении *Matthew Rycroft, the UK’s ambassador to the UN, told the Security Council that Mr Assad had “humiliated” Russia by “making a mockery” of the peace process it had brokered with some rebel groups (Мэтью Райкрофт, посол Великобритании в ООН, заявил Совету Безопасности, что Асад «унизил» Россию, «делая посмешище» из мирного процесса, который она организовала с некоторыми повстанческими группами)* [Ibid.] служит для создания отрицательного образа России и Сирии, ставит под сомнение международный авторитет России, тем са-

мым отвлекает внимание и заставляет адресата принять необоснованную точку зрения.

Далее рассмотрим просодические компоненты мультимодального текста. В данной работе с помощью компьютерной программы Praat, предназначенной для анализа и синтеза устной речи, исследованы следующие просодические параметры: частота основного тона, интенсивность. Как показало исследование, просодия служит для реализации смысловой делимитации текста, фразовой акцентуации. Исполняющий обязанности российского постоянного представителя в ООН В. Сафранков читает речь спокойно, четко проговаривая слова. С точки зрения просодического кода его речь характеризуется замедленным темпом и удлиненными паузами. С помощью параметра ЧОТ отправитель максимально выделяет следующие лексические компоненты: *фугасы* (260 Гц), *на территории* (245 Гц), *для использования* (244 Гц). Кроме того, было отмечено, что с помощью параметра интенсивности отправитель акцентирует больше лексических единиц. Ядром акцентуации выступают единицы, выделенные посредством двух параметров с максимальным значением: *фугасы, на территории*. Необходимо также отметить, что данные единицы усиливаются парцеляцией и невербальными жестами (движение корпусом вперед, акцентированный кивок головой и корпусом, взгляд на адресата). Закрытая поза, взгляд украдкой, перебирание листов руками говорит о неуверенности говорящего.

Речь Дональда Трампа характеризуется эмоциональностью. С помощью максимального показателя ЧОТ акцентируются фразы *big* (207,5 Гц) *impact (большое воздействие); I (я)* (207 Гц); *that (то)* (203 Гц). С помощью такого параметра, как интенсивность, были выделены лексическая единица *babies (дети)* (79 дБ); интенсификатор *very (очень)* (79 дБ); слово с отрицательной коннотацией *kill (убивать)* (78 дБ). Эмоциональность речи подчеркивается обилием кинесических жестов (разведение рук в стороны, акцентированный кивок, акцентированное движение указательным пальцем в сторону, акцентированное движение ребром ладони прямо), а также вербальными средствами: оценочным эпитетом *horrible thing (ужасные вещи)*, повтором слов-интенсификаторов *very (очень)*, метафорой *beyond the red line (за красной чертой)* [12].

Таким образом, согласно исследованию, мультимодальные средства коммуникативного воздействия находят широкое применение

в коммуникативном воздействии на адресата. В данной статье рассматривалась корреляция мультимодальных компонентов при освещении одного и того же события русским и американским информагентствами.

Материалы русского источника направлены главным образом на убеждение адресата. Этому способствует обилие вербальных выразительных средств рациональной аргументации с просодическим выделением смысловых акцентов и визуальной презентацией материала. Положения информагентства подкрепляются работающими ссылками на зарубежные источники, фоторепортаж и видеоматериалы. Rbk.ru старается правдиво показать ситуацию, выражаясь нейтрально по отношению к другим задействованным сторонам события, открыто демонстрирует нервозность официальных лиц в видео, при этом не скрывает напряженности положения. Рациональность рассуждений, которая подкреплена доказательной базой, заставляет адресата больше доверять материалам информагентства.

Как нам представляется, в материалах американского источника имеет место быть манипуляция на чувствах, эмоциях и страхе. С первых строк *bbc.com* старается держать адресата в напряжении, дискредитируя Россию и правительство Сирии, распространяя антироссийские настроения среди американских масс, манипулируя на чувстве страха за безопасность. Россию обвиняют в химической атаке и смерти людей, вызывая у читателя негативные чувства и страх за собственную безопасность и жизнь детей. Выставляя на передний план боль и страдания людей, американское информагентство маскирует бездоказательность своих утверждений стилистически окрашенными лексическими единицами, вызывающими слезы на глазах фотографиями и видео. Неполные цитаты, экспрессивные вербальные оценочные средства и невербальные жесты, просодические акценты скрывают недостаток аргументирующей базы и являются искусным способом манипулирования. Градация страха, нагнетание эмоций позволяют подать выгодную для информагентства точку зрения в качестве безусловной истины, не требующей доказательств. Таким образом, вербальный, визуальный и просодический коды, сочетаясь в процессе коммуникативного воздействия, могут дополнять друг друга либо вступать в противоречие друг с другом. Как нам представляется, координация между рассматриваемыми каналами обусловлена контекстуальными особенностями коммуникативной ситуации.

В заключение считаем необходимым отметить, что проблема сочетаемости мультимодальных компонентов – одна из самых актуальных в современной лингвистике, поскольку дает широкие возможности многоаспектного изучения реальной коммуникации. Мультимодальный подход к изучению действительности, где различные каналы становятся более интегрированными, открывает новую грань понимания и передачи сложных идей и мнений.

### Список литературы

1. Дутова Н.В. Гендерные особенности функционирования невербальных компонентов в коммуникативном поведении языковой личности: межкультурный аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2014.
2. Кибрик А.А., Молчанова Н.Б. Каналы мультимодальной коммуникации: относительный вклад в понимание дискурса // Мультимодальная коммуникация: теоретические и эмпирические исследования: сб. ст. М., 2014. С. 99–114.
3. Кибрик А.А., Николаева Ю.В., Федорова О.В. Структура устного дискурса: взгляд со стороны мультимодальной лингвистики // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Диалог – 2015: сб. ст. М., 2015. С. 487–500.
4. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М., 2002.
5. По сектору газом: что известно о химической атаке в Сирии [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rbc.ru/politics/05/04/2017/58e4d43b9a7947fd56d64210?story=58c7ff469a7947398567fb3dhttps://www.rbc.ru/politics/05/04/2017/58e4d43b9a7947fd56d64210?story=58c7ff469a7947398567fb3d> (дата обращения: 03.06.2019).
6. Adolphs S., Carter R. Spoken corpus linguistics: From monomodal to multimodal. N.-Y.: Routledge, 2013.
7. Gibbon D., Mertins I., Moore R. K. (eds.) Handbook of multimodal and spoken dialogue systems: Resources, terminology and product evaluation. Berlin: Springer, 2000.
8. Hugot V. Eye gaze analysis in human-human interactions. Master of sciencethesis. Stockholm, Sweden, 2007.
9. Kress G. The multimodal landscape of communication // Medien Journal. 2002. Vol. 4. P. 4–19.
10. Loehr D. Temporal, structural, and pragmatic synchrony between intonation and gesture // Laboratory Phonology. 2012. Vol. 3(1). P. 71–89.
11. Müller C., Fricke E., Cienki A., McNeill D. (eds.) Body – Language – Communication. Mouton de Gruyter, Berlin, 2014.
12. Syria chemical “attack”: Russia faces fury at UN Security Council [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bbc.com/news/world-middle-east-39500319> (дата обращения: 03.06.2019).

13. US officials: Early belief is that Syrian attack used sarin gas [Electronic resource]. URL: <https://edition.cnn.com/2017/04/04/politics/syria-chemical-attack-donald-trump-obama/> (дата обращения: 03.06.2019).

14. Worst Chemical Attack in Years in Syria; U.S. Blames Assad [Electronic resource]. URL: <https://www.nytimes.com/2017/04/04/world/middleeast/syria-gas-attack.html> (дата обращения: 03.06.2019).

\* \* \*

1. Dutova N.V. Gendernye osobennosti funkcionirovaniya neverbal'nykh komponentov v kommunikativnom povedenii yazykovoj lichnosti: mezhdul'turnyj aspekt: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ulan-Ude, 2014.

2. Kibrik A.A., Molchanova N.B. Kanaly mul'timodal'noj kommunikacii: otnositel'nyj vklad v ponimanie diskursa // Mul'timodal'naya kommunikaciya: teoreticheskie i empiricheskie issledovaniya: sb. st. M., 2014. S. 99–114.

3. Kibrik A.A., Nikolaeva Yu.V., Fedorova O.V. Struktura ustnogo diskursa: vzglyad so storony mul'timodal'noj lingvistiki // Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii. Dialog – 2015: sb. st. M., 2015. S. 487–500.

4. Krejdlin G.E. Neverbal'naya semiotika: yazyk tela i estestvennyj yazyk. M., 2002.

5. Po sektoru gazom: chto izvestno o himicheskoj atake v Sirii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.rbc.ru/politics/05/04/2017/58e4d43b9a7947fd56d64210?story=58c7ff469a7947398567fb3dhttps://www.rbc.ru/politics/05/04/2017/58e4d43b9a7947fd56d64210?story=58c7ff469a7947398567fb3d> (data obrashcheniya: 03.06.2019).

### **Multimodal means of communicative influence (based on the material of media)**

*The article deals with the results of studying the combinability of the multimodal means that are used for the communicative influence on the addressee. There are revealed the peculiarities of the correlation of verbal, visual and prosodic components with the aim of persuading and manipulating the reader.*

Key words: *persuasion, manipulation, verbal components, visual components, prosodic components.*

(Статья поступила в редакцию 09.09.2019)

**И.В. ЯКУШЕВИЧ**  
(Москва)

### **СИМВОЛ «КОШКА»: ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ В ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКЕ И РУССКИХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТАХ**

*Предлагается знаково-семантическая модель символа «кошка». Выявлено восемь символических значений: 1) домовый и другая нечистая сила; 2) небесный свет и домашний огонь; 3) мех, шерсть и изделия из него – одежда, обувь; 4) богатство, деньги; 5) детеныш; 6) женщина, любовь и блуд; 7) сон; 8) цепкость, охота и рыбалка. Их источником является этимология слов «кот» и «кошка», семантизация омонимичными корнями -кот- и -кош-, диалектная лексика и контекст русских народных песен, пословиц и загадок.*

Ключевые слова: *кошка, символ, означаемое, означающее, миф, этимологическое значение, мотивация.*

Любовь народа к кошке имеет глубокие корни в национальном менталитете и обусловлена древней славянской символикой. Цель данного исследования – определить символические значения слов *кот* и *кошка*, найти источники мотивации этих значений в этимоне слов, а также в диалектной лексике с корнями *-кош-* и *-кот-* в контексте фольклорных произведений малых жанров.

Символизация – означение перцептивно-обобщенным образом («кошка») или его деталями, свойствами («пушистый», «хищник», «мурлычет» и др.) отличного от него абстрактного понятия («уют», «плодородие», «богатство» и др.). Обобщенный эмпирический образ – «домашнее животное с повадками хищника, истребляющее мышей и крыс; самка кота» [19] – это означающее символа, а символическое значение – означаемое. Остановимся на основных свойствах символа «кошка».

1. Означающим символа может быть как само слово *кошка*, так и другие номинации (в том числе и диалектные), прямо или косвенно называющие это животное или его качества. К ним относятся а) однокоренные слова (*котейко, коша, кошара, кошарынька, кошатина, кошурка, котанко, кошачий, котиться, котная*) [17, т. 15]; б) родо-видовые номинации (*бурма, манул* и др.); в) метонимические номинации, в том числе и детали, качества жи-

вотного, действия (*хвост, когтистый, усы, шерсть, мяукать, мявкать, мурлыкать, мышеловничать, шипеть* и др.).

2. Означаемое символа, или символическое значение, – несколько закрепленных за перцептивным образом и связанных между собой абстрактных значений, обусловленных славянскими мифологическими представлениями о кошке. При этом миф понимается широко, как «форма целостного массового переживания и истолкования действительности при помощи чувственно-наглядных образов, считающихся самостоятельными явлениями реальности... Миф представляет собой своеобразное опредмечивание коллективных фобий, оформление в ярких и доступных образах массовых ожиданий, страхов и надежд...» [9, с. 634]. С помощью мифа осуществляется воздействие на свою судьбу, например во время молитвы или медитации.

3. Источником символического значения может быть этимон слова [13, с. 90], поэтому особое внимание в статье уделяется этимологическому анализу корней *-кош-* / *-кот-*.

4. Этимон – это не единственный источник символического значения. Часто слово семантизируется омонимичными корнями. Их формальное совпадение является причиной синкретизма значения и, как следствие, расширения «территории» символической семантики [12, с. 21].

5. Источником символического значения может быть текст фольклорного произведения. Тогда символ реализуется в речи либо полностью, когда вербализовано и означающее, и означаемое, либо частично, когда есть только означающее, а означаемое лишь подразумевается. В речевых примерах обозначим означающее и означаемое символа соответственно буквами А и Б. Например, в пословице *труслив, как заяц, блудлив (Б), что кошка (А)* [7, с. 459] в словах *кошка* и *блудлив* вербализованы оба компонента символа, поскольку ‘блуд’ – одно из символических значений кошки.

Чтобы сформировать означаемое символа «кошка», воссоздадим мифологические данные об этом животном и найдем их реализацию в диалектной лексике и русском фольклоре.

**1. Кошка символизирует домового и другую нечистую силу.** Мифологическое значение кошки амбивалентно. С одной стороны, она, как и домовая, живет в доме и покровительствует ему, с другой – является демоническим существом, славянским тотемом. Так, *котанкой* в Арх. называли не только саму кошку, но и домового, а также черта: *Котанко (А) серый привиделось нам* [17, т. 15, с. 101]; *Дома-*

*нушка (Б)* (домовой. – И.Я.), *говорят, на котьку (А) похож* (Арх.) [16, с. 103]. Н.А. Криничная приводит множество примеров из быличек, где домовая, банник или овиинник принимает облик кошки, например: *...мужик сквозь сон слышит страшную возню на току и открывает глаза. Он видит двух дерущихся кошек (А), которых он принимает за своего и чужого домового (Б)*. В русской загадке в облике домового нужно узнать кота: *Как у нас-то домового (Б) носит шубку бархатну (А); у него-то, него глаза огненные (А), нос курнос (А), усы торчком (А), ушки чутки (А), ножки прытки (А), когти цепки (А)*. *Днем на солнышке лежит, чудны сказки говорит, ночью бродит, на охоту ходит* (цит. по: [10, с. 127]). Здесь означаемое ‘нечистая сила’ выражено в слове *домовой*, а означающее представлено целым рядом внешних признаков кота. Общеизвестен славянский ритуал новоселья, когда в новый дом первой впускают кошку [1, т. 2, с. 117].

Предки верили, что, рыская по земле и выискивая себе более безопасного убежища, черти укрываются в косматых животных, в частности в кошках [Там же, т. 1, с. 266]. Выражение о возникшей между друзьями или знакомыми ссоре – *между ними черная кошка (А) пробежала* – указывает на лукавого духа, который становится между людьми и возбуждает в них враждебные чувства [Там же, т. 1, с. 650]. В русской песне «Как клонила калина...» злая невестка невзлюбила мужнину сестру и называет ее *кошкой* и *чертом*: *А невестушка-то молвит: «Уж как черт (Б) это, не гостья, Из иной избы то кошка (А)!»* [3, т. 3, с. 175–176].

Амбивалентность символических значений ‘кошки’ объясняется тем, что славяне изначально были знакомы с диким котом, живущим в лесу или в речных зарослях (камышовый кот). По мнению О.Н. Трубачева, древним названием кошки является общеславянское слово \*stьb-jь, произведенное из \*stьbь ‘стебель, камыш’. Поскольку дикий кот не поддавался приручению, то домашняя кошка была позаимствована у народов древней средиземноморской цивилизации вместе со своим общеславянским названием \*kotь, произошедшим из латинского *cattus*, обозначающего разных диких животных, в том числе и кошку [21, с. 93–96]. Так, в диалектах слово *кот* (иногда *кошка*) называет прежде всего дикого зверя – барса или рысь (Перм.) [18, т. 1, с. 432]. Таким образом, дикий кот, живущий в лесу, ассоциировавшийся у славян с тем светом, был воплощением зла. Домашняя же кошка заняла место ласки – более древнего славянского

символа любви, уюта и домашнего очага [4, с. 276–277] – и стала воплощением добра.

**2. Кошка символизирует небесный свет и домашний огонь.** Светящиеся в ночной тьме глаза кошки символизировали небесный свет, молнию или домашний огонь [1, т. 1, с. 647]. В Арх. и Яросл. о коте говорили: *Котанко (А) без огня (Б) видит* [17, т. 15, с. 101]. В русской скороговорке дневной свет сравнивается с кошкой: *Бежит кошка (А) по небу, догоню да поиму* [7, с. 465]. То же самое встречаем и в загадке, где на означаемое указывает постоянный эпитет дневного света – *белый*: *Белая кошка (А) лезет в окошко (свет (Б))* [8, т. 2, с. 182]. В русской народной песне «Солнушко котом, котом!..» в одной сравнительной конструкции объединены *солнышко* и *кот*: *Солнушко (Б) котом, котом (А)! Ехали князи рядом, рядом* [11, ч. 1, с. 124]. В другой русской песне «Под окном девка сидит...» семантический параллелизм соединяет две действия – задуть огонь и спрятать котика: *Дуня, дуй скорей огня (Б): Кто-то есть у тебя! Дуне горе горевать: Куда котика (А) девать?* [3, т. 4, с. 440–442].

Символизирующая огонь кошка живет на печи. Так, в песне «Кот на печи...» встречаем: *Кот (А) на печи (Б) Сухари толчет. Кошка (А) в лукошке ширинку шьет. Маленькие котята (А) в печурках (Б) сидят* [11, ч. 2, с. 282–283].

В пословице *Знай, кошка, свое лукошко! Знай, кошурка (А), свою печурку! (Б)* [7, с. 289] синтаксический параллелизм соединяет два слова – *кошка* и *кошурка*. Фольклорное слово *кошурка* во многих областях обозначало кошку [17, т. 15, с. 158]. Однако в Волог. *кошурками* называли специальные углубления в стене русской печи над шестом; в них клали сушиться рукавицы, носки. Там могли лежать другие мелкие предметы – тряпки, спички и даже обереги: *с того и другого боку по кошурочке, крыльышко клали, помельышко* [16, с. 129]. Предположительно, что у *кошки* и вологодской *кошурки* общий синкретичный корень, называющий и домашнее животное, и деталь печи.

С печью и кошкой связан ряд народных примет о приходе холодов: *кошка (А) к морозу в печурку (Б) садится; кошка (А) ложится на загнетку (Б) к морозу; кошка (А) в печурку (Б) – стужа во двор* [8, т. 2, с. 182].

**3. Кошка символизирует мех, шерсть и изделия из него – одежду и обувь.** Богатая пушистая шерсть издревле являлась символом потустороннего мира и одновременно достатка, богатства [2, с. 492–493]. По этому призна-

ку символически связаны славянские тотемы – кошка, медведь и заяц. В частности, мифологическое родство медведя с кошкой воплощено в слове *кошнёнок (кошенёнок)* (Вят.), либо *кошлёнок (кошелёнок)* (Перм.), т. е. ‘медвежонок до года’ [17, т. 15, с. 153; 18, т. 1, с. 431]. В русской пословице встречаем: *Кошка лапкою, медведь пятернею* [7, с. 363].

Признак ‘мягкая шерсть кошки’ мотивирует многие номинации верхней одежды и обуви, сделанной из меха или шерсти (войлока). На Кубани *кóтиком* называли пушистый меховой воротник [17, т. 15, 105]. Интересна судьба диалектного слова *кошуля*, которое произошло из народного латинского casual ‘плащ с капюшоном’ и заимствовало семьи ‘верхняя одежда’ [23, с. 192–193]. Однако в разных говорах *кошуля* обозначала разную одежду. В говорах южного наречия так называли рабочую или праздничную, обязательно вышитую, рубаху (Смол., Брян., Курск., Орл.). Однако в говорах северного наречия, средне-русских, сибирских, словом, в говорах тех областей, где зима была суровой, *кошулей* называли мех, шубу или верхнюю одежду на меху. Так, в Арх. это «шуба, покрытая сукном и обитая кругом мехом какого-либо недешевого зверька» или «отороченный мехом овчинный тулуп»; в Олон. и Новг. – «женская шуба с воротником», в Костр., Влад., Вят., Новосибир., Том. – «суконная праздничная шуба»; полшубок или сюртук на меху в Новг., Ярос., Влад., Вят. [17, т. 15, с. 157–158]. В этих словах значение меха никак не могло быть заимствовано, а, возможно, произошло от \*česati на другой ступени чередования \*kos (ср. укр. диалектн. *кошуля* ‘струп на голове ребенка’, а также записанное В.И. Далем слово *кошута* с тем же значением) [23, с. 191]. Возможно, на основе омонимии возникла семантизация, связавшая значения корня *-кош-* 1) ‘кошка’, 2) ‘верхняя одежда’, 3) ‘то, что нужно чесать’ (мех, волосы, перхоть, сыпь).

Похожая история и у слова *коты*. Народная этимология связывает омонимичные корни \*kot- как 1) ‘домашнее животное’ и 2) заимствованное из языка коми слово *kot* в значении ‘обувь из одного куска кожи, валенки’, восходящего в свою очередь к фин. *kotta* [22, с. 352]. Так, на Среднем Урале *кóтиками* называли самую разную теплую обувь – валяную, вязаную, меховую, содержащую войлочный подклад или детали. Это были башмаки с суконной полоской, теплые сапоги, валенки без голенищ, тапочки: *А котики мы называем тапочки, таки обшиты, ну как комнатны тапочки носят* [17, т. 15, с. 105, 116]. *Котёныцы* –

теплая обувь из заячьих шкур [17, т. 15, с. 104], а *кóтанцы* – валенки (Яросл., Арх., Иркут.) [Там же, с. 101].

**4. Кошка символизирует богатство и деньги.** Это значение непосредственно связано с символикой меха. Когда на новоселье впускали кошку, то приговаривали: «*Вот тебе, хозяин* (т. е. домовый. – И.Я.), *мохнатый (А) зверь на богатый (Б) двор!*». В одной фразе объединены слова *мохнатый* и *богатый* [1, т. 2, с. 117]. В русской народной сказке «Три копейки», записанной А.Н. Афанасьевым, кот мышеловством приносил своему хозяину гору золота, на которую он купил корабль с товарами. Герой русской народной песни «Серый кот кубовастый» – очень необычный кот, кот-банкир: *Серый кот (А) кубовастый, А сам возреастый. Здравствуйте, господа сенаторы! А я из банковской конторы (Б), От сенаторов остался, да и в полковники записался* [3, т. 7, с. 293].

Многие диалектные слова с корнем *-кош-* обозначают плетеную емкость: *кош* ('корзина' в Смол., Том., Свердлов.), *кошма́* ('холщовый мешок, кошелек с деньгами' в Иркут., Волог.), *кóшаль* ('берестяная сумка для переноски рыбы'), *кошёлка* ('корзина' в Ряз., 'лукошко' в Липец., Ворон., Ярослав.), *кошель* ('плетеный из лыка или бересты заплечный кузов' в Олон., Ряз., Пенз., Курск. и др.) [17, т. 15, с. 137, 138, 144, 152]. Однако к домашнему животному этот *-кош-* этимологически не относится. Он восходит к праслав. \**kosel*, родственному лат. *qualum* 'плетеная корзина' [23, с. 188]. Тем не менее в русском фольклоре корзина, лукошко – то, где богатство хранили, – является устойчивым атрибутом кошки. Народная этимология семантизирует омонимичные корни, например, в пословицах: *Дай бог и кошке (А) свое лукошко (Б)! / Кошка (А) в лукошке (Б) ширинки шьет, кот на печи сухари толчет / Знай, кошка (А), свое лукошко (Б)!* В прибаутке: *Сам на кобыле, жена на корове, ребята на телятах, слуги на собаках, кошки (А) на лукошках (Б)* [7, с. 53, 212, 289, 467]. О пермском слове *кошка*, обозначающем «вывернутую мехом вверх кошачью шкуру, которую крестьяне употребляли вместо мешка для хранения денег» [17, т. 15, с. 149], трудно сказать, какой из двух омонимичных корней *-кош-* (1 – 'кошка', 2 – 'плетеная корзина') мотивировали эту лексему.

**5. Кошка символизирует детеныша.** Символическое значение 'детеныш' обусловлено этимологией корня *кот-* в таких словах, как *котенок*, *котиться*. По мнению В.Н. Топорова, эти слова восходят к праславянскому

глаголу \**kotiti se* со значением 'рожать, производить детенышей', существовавшему в языке славян гораздо раньше заимствованного слова \**kot* и впоследствии с ним слившегося. С лежащим в основе \**kotiti se* корнем \**kat* «некогда ассоциировалось не название какого-либо конкретного молодого животного, а скорее, общее название всех или многих детенышей животных... в связи со способом их рождения: от почти технического термина со значением 'метать'» [20, с. 172].

В диалектах эта мотивация отражена в названии потомства разных животных, отнюдь не только кошки. Так, в Арх. *котенок* – детеныш животного небольшого размера: *Белка (Б) в скворечнике родила четырех котят (А)* [16, с. 98]. *Кошонком* в Перм. называли и котенка, и маленького ребенка [18, т. 1, с. 432]. Беременное животное характеризовали слова *котная* и *сукотная*: кошку – в Смол., Курск., Краснодар., крольчиху – в Курск. и Краснодар. овцу – в Курск, Ворон., Тул., Калуж., Смол, Моск. и др. [17, т. 15, с. 108]. *Кот-кот* – слово, которым подзывали в Яросл. телят [Там же, с. 106]. Глагол *котить* со значением 'рожать потомство' употребляли по отношению не только к кошкам и овцам, но и к женщинам, родившим двойню [Там же, с. 105].

Семантическая связь кошки и ребенка подчеркнута синтаксическим параллелизмом русских пословиц: *Княгине княжка, кошке котя, а Катерине свое дитя (милее) / У кошки котя – тоже дитя. У суки щеня, и то дитя* [7, с. 187, 281]. Кошка – издревле один из персонажей фольклорных жанров для малышей: в сказках (Кот, Баюн, Котофей, Котай, Котонаевич, Кот-Котонай, Котонаило Иванович и др.), в прибаутках и потешках. Символ богатства и достатка, кошка в пестушках часто приносит муку, хлеб, калачи, пироги: *Три-та. Та, три-та, та! Вышла кошка за котя. У кошки лепешки, У котя пирожки! // – Кисонька! Где была? – На мельнице. – Что делала? – Муку молола. – Что вымолола? – Грошик.*

**6. Кошка символизирует женщину, любовь, блуд.** Происхождение лексемы *кошка* спорно. Одна из версий – отнесение к древнерусскому слову \**кочька* через метафоризацию «кочка – кошачья голова» и дальнейший синкретизм с заимствованным словом *кот* [23, с. 207–208]. Более важна мотивационная связь с омонимичным словом \**kotiti se* 'котиться', обуславливающим яркое гендерное значение *кошки* как самки. Так, в Перм. *котком* называли сосок у кормящей кошки [18, т. 1, с. 428].

Символическое значение 'женщина' отражено в русских пословицах: *Без жены (Б), что*

без **кошки (А)**, а без мужа, что без собаки / Мужик да собака всегда на дворе, а **баба (Б) да кошка (А)** завсегда в избе [7, с. 173, 178] / Кто **кошек (А)** любит, будет **жену (Б)** любить [8, т. 2, с. 182]. В Арх. и Костр. *навалухой* называли и девушку, напросившуюся на замужество или принудившую взять себя замуж, и кошку, которая донимает тем, что трется об ноги, ласкаясь. О кошке, которая трется об ноги, ласкаясь: *Она ведь привалуха, приваливается все, навалуха, ластится, мурка-то* [17, т. 19, с. 148].

Образ кошки как символ жениха, любовника устойчив в русских народных песнях. Один из них мотивов – кошка, прыгающая в дом (или из дома) через окно. В контексте становится понятно, что речь идет о тайном возлюбленном, как, например, в песне «Катя маленькая...»: *Научить ли ты, Ванюша (Б), Как ко мне, Ваня ходить Под окошечко Серой кошечкой (А)? Оконницу выставляла Серу кошечку (А) пуцала* [11, ч. 1, с. 49]. В песне «Под окном девка сидит» Дуня прячет своего тайного возлюбленного от чужих глаз, а описывается кот, которого героиня то в подпол заперет, то во дворе спрячет, то за забор выпроводит: *Куда котика (А) девать? Посажу кота в припол, Понесу его на двор. Посажу я на забор. Кот (А) с заборику скочил...* Только в финале песни устанавливается тождество кота и любовника: *Что случилось у тебя? Не котовы (А) то следы, Молодцовы (Б) сапоги!* [3, т. IV, с. 440–442].

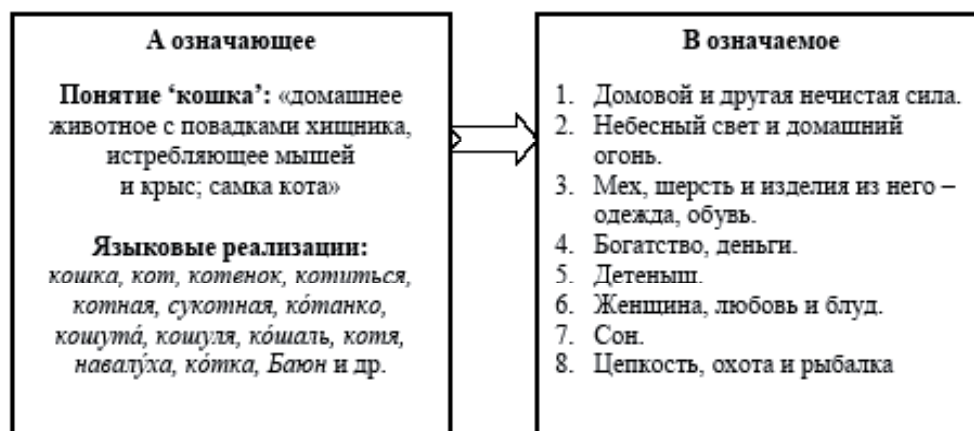
Значение ‘блуд’ отражено в пословице *Труслив, как заяц, блудлив (Б), что кошка (А)* [7, с. 459], а также во владимирском слове *котовать* – быть служителем в публичном доме, сутенером [17, т. 15, с. 108]. Значение ‘с вожделением’ имеет фразеологизм *как кот на*

*сало: Видно шибко тебе девка приглянулась – смотришь на нее как кот на сало* (Перм.) [18, т. 1, с. 427].

**7. Кошка символизирует сон.** Связь кошки с семантикой сна этимологически необъяснимо. Появление этого символического значения обусловлено древним славянским представлением о том, что, согласно пословице, «сон смерти брат» [5, с. 444]. Состояние сна близко смерти, человек находится на границе двух миров, где можно встретить кошку. Именно она относится и к миру мертвых, и к миру живых и охраняет дом и его домочадцев. Непосредственной материализацией этого символического значения является такой персонаж русских сказок, как Кот Баюн. Его прозвище происходит от праславянского глагола \**bajati* со значением ‘говорить’ [23, т. 2, с. 18]. Междометия *баю* и *бай*, а также глагол *убаюкивать* – однокоренные слова. Баюн живет на границе тридевятого царства и способен заговорить собеседника своими историями, навлекая сон, дремоту.

На Украине перед тем как впервые положить дитя в колыбель, клали кота, чтобы ребенок хорошо спал [14, с. 639]. В русских народных колыбельных песнях кот – постоянный атрибут, как, например, в песнях «У кота, кота...» и «Баю, баю, кот» [11, вып. I, с. 300]: *У кота (А), кота (А) Колыбель (Б) хороша, А у нашего дитяти Еще лучше того // Баю (Б), баю (Б), кот (А), Баю (Б), баю (Б), серый (А)! Приди, кот (А), ночевать (Б) На тесовую кровать...*

**8. Кошка символизирует цепкость, а также охоту и рыбалку.** Данное символическое значение мотивировано тем, что у кошки очень острые когти, которые помогают ей в самозащите и охоте. Это качество отраже-





но в русских пословицах и загадках: *На мышку и кошка зверь. Не велик зверь (А), да лапист (Б) / Лакома кошка (А) до рыбки (Б), да в воду лезть не хочется / Гладка шерстка, да и ноготок (Б) остер (кошка (А))* [7, с. 233, 251, 347].

Результатом метафоризации слова *кот* являются многочисленные названия якорей, охотничьего инвентаря и рыболовных снастей, столь же цепких, как и кошачьи когти. Так, *кóтка* – якорь, от ц-слав. \*kot (кот), т. к. «кошка и якорь одинаково цепляются когтями» [22, с. 350, 352]. Так, слово *кошка* обозначает 1) железный крючок (лапа), употребляемый для того, чтобы отцепить застрявший в воде невод (Смол.), любой крючок на рыболовных снастях (Новосиб.); 2) деревянную рогадку с грузом, употребляемую для извлечения из воды затонувшей оторвавшейся сети (Олон.); 3) род якоря при установке рыболовных снарядов: камень, оплетенный прутьями, опускаемый на дно водоема (Том., Куйбыш.); 4) длинный шест с крюком для поднятия ведер из колодца [17, т. 15, с. 150]. *Кот, котец* – «рыболовный забор в реке и приспособления для вытягивания различных предметов со дна реки» [Там же, с. 101]. В Яросл. *котóвить* – искать утопленную снасть маленьким якорьком, кошкой (Яросл.) [Там же, с. 109]. *Коточиг, или котач*, – деревянный, костяной или железный инструмент типа шила для плетения лаптей, корзин, обдирания бересты, лыка (Арх.) [16, с. 97].

Подведем итоги. У символа «кошка», который реализован в многочисленных номинациях как литературного языка, так и диалектов, нами найдено восемь значений (см. рисунок на с. 175).

Источником не всех символических значений являлся этимон слова (например, значений ‘цепкость, охота и рыбалка’, а также ‘детеныш, женщина’). Последние два значения явились результатом вторичной мотивации \*kotiti se → \*kot: само домашнее животное и называющее его слово *кот* было заимствовано на Руси гораздо позже, чем праславянское \*kotiti se (‘рожать, производить детенышей’). Источником символических значений ‘мех, одежда и обувь’, а также ‘богатство и деньги’ стала семантизация омонимичными заимствованными словами \*kosel (‘плетеная корзина’) и casual (‘плащ с капюшоном’). Остальные компоненты означаемого символа «кошка» – ‘домовой и др. нечистая сила’, ‘небесный свет и домашний огонь’, ‘сон’ – обусловлены этнографическими данными, диалектной лексикой и фольклорными текстами.


#### Список сокращений

Арх. – Архангельская губерния (область)  
 Брян. – Брянская область  
 Влад. – Владимирская губерния (область)  
 Волог. – Вологодская губерния (область)  
 Вят. – Вятская губерния  
 Иркут. – Иркутская губерния (область)  
 Калуж. – Калужская губерния (область)  
 Краснодар. – Краснодарский край  
 Куйбыш. – Куйбышевская область  
 Курск. – Курская губерния (область)  
 Липец. – Липецкая область  
 Моск. – Московская губерния (область)  
 Новг. – Новгородская губерния (область)  
 Новосиб. – Новосибирская область  
 Олон. – Олонечкая губерния  
 Орл. – Орловская губерния (область)  
 Пенз. – Пензенская губерния (область)  
 Перм. – Пермская губерния (область)  
 Ряз. – Рязанская губерния (область)  
 Свердл. – Свердловская область  
 Смол. – Смоленская губерния (область)  
 Том. – Томская губерния (область)  
 Тул. – Тульская губерния (область)  
 Ярос. – Ярославская губерния (область)

#### Список литературы

1. Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу: в 3 т. М.: Индрик, 1994.
2. Валенцова В.В. Шерсть // Славянская мифология: энцикл. словарь. М.: Междунар. отношения, 2002. С. 255–257.
3. Великорусские народные песни / изд. проф. А.И. Соболевским. СПб., 1902. Т. VII.
4. Гура А.В. Ласка // Славянская мифология. Энциклопедический словарь М.: Междунар. отношения, 2002. С. 276–277.
5. Гура А.В. Сон // Славянская мифология: энцикл. словарь. М.: Междунар. отношения, 2002. С. 444–446.
6. Гура А.В. Кошка // Славянская мифология: энцикл. словарь. М.: Междунар. отношения, 2002. С. 492–493.
7. Даль В.И. Пословицы и поговорки русского народа. М.: Эксмо-Пресс, 2000.
8. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М., 1994.
9. Жбанков М.Р. Миф // Новейший философский словарь. 3-е изд., испр. Минск: Кн. Дом, 2003.
10. Криничная Н.А. Русская мифология: Мир образов фольклора. М.: Академ. проект, 2004.
11. Песни, собранные П.В. Киреевским. Новая серия / Изд. о-вом любителей рос. словесности при I Моск. ун-те. М., 1911–1929. Вып. I, II.
12. Пименова М.В. Лексико-семантический синкретизм как проявление формально-содержательной языковой асимметрии // Вопр. языкознания. 2011. № 3. С. 19–48.

13. Потебня А.А. Мысль и язык. М.: Лабиринт, 1999.
14. Славянские древности: этнолингв. словарь: в 5 т. / ред. Н.И. Толстой. М.: Междунар. отношения, 1995. Т. 2.
15. Словарь вологодских говоров / науч. ред. Т.Г. Паникаровская. Вологда: Изд-во Волог. гос. пед. ун-та, 1983–2007. Вып. 1–12.
16. Словарь говоров русского Севера / под ред. А.К. Матвеева. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2014. Т. 6.
17. Словарь русских народных говоров / под ред. Ф.П. Филина. М. – Л., 1965–2016.
18. Словарь пермских говоров / ред. А.Н. Борисова. Пермь: Кн. мир, 2001. Вып. 1.
19. Словарь русского языка: в 4 т. [Электронный ресурс] / под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд. М., 1999. URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp> (дата обращения: 27.10.2019).
20. Топоров В.Н. О праславянском \*kot- // Вопросы славянского языкознания. М.: Изд-во АН СССР, 1962. Вып. 6. С. 172–176.
21. Трубочев О.Н. Происхождение названий домашних животных в славянских языках. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1960.
22. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубочёва. М.: Прогресс, 1964–1973. Т. 2.
23. Этимологический словарь славянских языков: праславянский лексический фонд / под ред. О.Н. Трубочева. М.: Наука, 1974–2014. Т. 11.
- \* \* \*
1. Afanas'ev A.N. Poeticheskie vozzreniya slavyan na prirodu: v 3 t. M.: Indrik, 1994.
2. Valencova V.V. Sherst' // Slavyanskaya mifologiya: encikl. slovar'. M.: Mezhdunar. otnosheniya, 2002. S. 255–257.
3. Velikorusskie narodnye pesni / izd. prof. A.I. Sobolevskim. SPb., 1902. T. VII.
4. Gura A.V. Laska // Slavyanskaya mifologiya: encikl. slovar'. M.: Mezhdunar. otnosheniya, 2002. S. 276–277.
5. Gura A.V. Son // Slavyanskaya mifologiya: encikl. slovar'. M.: Mezhdunar. otnosheniya, 2002. S. 444–446.
6. Gura A.V. Koshka // Slavyanskaya mifologiya: encikl. slovar'. M.: Mezhdunar. otnosheniya, 2002. S. 492–493.
7. Dal' V.I. Posloviy i pogovorki russkogo naroda. M.: Eksmo-Press, 2000.
8. Dal' V.I. Tolkovyy slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka: v 4 t. M., 1994.
9. Zhbakov M.R. Mif // Novejshij filosofskij slovar'. 3-e izd., ispr. Minsk: Kn. Dom, 2003.
10. Krinichnaya N.A. Russkaya mifologiya: Mir obrazov fol'klora. M.: Akadem. proekt, 2004.
11. Pesni, sobrannye P.V. Kireevskim. Novaya seriya / Izd. o-vom lyubitelej ros. slovesnosti pri I Mosk. un-te. M., 1911–1929. Vyp. I, II.
12. Pimenova M.V. Leksiko-semanticheskij sintetizm kak proyavlenie formal'no-soderzhatel'noj yazykovoj asimmetrii // Vopr. yazykoznaviya. 2011. № 3. S. 19–48.
13. Potebnya A.A. Mysl' i yazyk. M.: Labirint, 1999.
14. Slavyanskije drevnosti: etnolingv. slovar': v 5 t. / red. N.I. Tolstoj. M.: Mezhdunar. otnosheniya: 1995. T. 2.
15. Slovar' vologodskih govorov / nauch. red. T.G. Panikarovskaya. Vologda: Izd-vo Volog. gos. ped. un-ta, 1983–2007. Vyp. 1–12.
16. Slovar' govorov russkogo Severa / pod red. A.K. Matveeva. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. gos. un-ta, 2014. T. 6.
17. Slovar' russkih narodnyh govorov / pod red. F.P. Filina. M. – L., 1965–2016.
18. Slovar' permskih govorov / red. A.N. Borisova. Perm': Kn. mir, 2001. Vyp. 1.
19. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. [Elektronnyj resurs] / pod red. A.P. Evgen'evoy. 4-e izd. M., 1999. URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp> (data obrashcheniya: 27.10.2019).
20. Toporov V.N. O praslavyanskom \*kot- // Voprosy slavyanskogo yazykoznaviya. M.: Izd-vo AN SSSR, 1962. Vyp. 6. S. 172–176.
21. Trubachev O.N. Proiskhozhdenie nazvanij domashnih zhivotnyh v slavyanskih yazykah. M.: Izd-vo Akademii nauk SSSR, 1960.
22. Fasmer M. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka / per. s nem. i dop. O.N. Trubachyova. M.: Progress, 1964–1973. T. 2.
23. Etimologicheskij slovar' slavyanskih yazykov: praslavyanskij leksicheskij fond / pod red. O.N. Trubacheva. M.: Nauka, 1974–2014. T. 11.



**Symbol “cat”: language realization  
in the dialect vocabulary  
and the Russian folklore texts**

*The article deals with the sign and semantic model of the symbol “cat”. There are revealed the eight symbolic meanings: 1) brownie and other evil spirit; 2) heaven sun and fireside; 3) fur, wool and works of the material – clothes, shoes; 4) wealth, money; 5) kid; 6) woman, love and immorality; 7) dream; 8) prehensility, hunting and fishing. There is considered the etymology of the words “male cat” and “female cat”, the semantization by the homonymous roots, the dialect vocabulary and the context of the Russian folk signs, proverbs and riddles.*

**Key words:** *cat, symbol, signified, significant, myth, etymologic meaning, motivation.*

(Статья поступила в редакцию 20.11.2019)

**М.В. ФЛЯГИНА**  
(Ростов-на-Дону)

**НАРОДНАЯ ГЕОГРАФИЧЕСКАЯ  
ТЕРМИНОЛОГИЯ  
СЕВЕРНОРУССКОГО  
ПРОИСХОЖДЕНИЯ В ДОНСКИХ  
ГОВОРАХ**

*Рассматриваются народные географические наименования севернорусского происхождения в словаре донских казаков. Сделана попытка определить очаги наиболее активного влияния севернорусских диалектов на территории донского диалектного континуума.*



Ключевые слова: *севернорусские говоры, донские говоры, географический апеллатив, семантический дериват, диалектная зона, лексико-семантические соответствия.*

Вопросы формирования говоров территорий позднего заселения постоянно находятся в центре внимания современных диалектологов. Этому посвящены работы Л.В. Баранниковой, пытавшейся определить дифференцирующие признаки разных типов говоров вторичного образования и предложившей классификацию таких говоров [1], Л.М. Орлова, изучавшего говоры Волгоградской области и отметившего разную материнскую основу диалектов, сформировавшихся на указанной территории [6], работы исследователей говоров Заволжья и Сибири [5]. Все исследователи отмечают важность учета экстралингвистических и собственно лингвистических факторов формирования переселенческих говоров. Важнейшими экстралингвистическими факторами, которые значительно повлияли на становление и развитие новых группировок русского народа, оказались время переселения, характер переселения и характер отношений с окружающим населением на новой территории. Что же касается собственно лингвистических условий выделения особого типа говоров, то основополагающими являются материнская основа и степень однородности языка переселенцев. Н.А. Лукьянова отмечает: «Диалектную основу вторичного говора составляет совокупность структурных признаков определенного материнского говора или группы говоров, характеризующая данный (вторичный) говор» [5, с. 9].

Актуальность нашего исследования обусловлена недостаточной степенью изучен-

ности вопроса о диалектной (материнской) основе донских казачьих говоров – раннепереселенческих говоров, сложившихся, по разным оценкам русских диалектологов, на рубеже XV–XVI вв. на южной границе Московского государства. Исследователи донского диалекта в общем сходятся во мнении о том, что указанные говоры в большинстве своем сформировались на основе южнорусских первичных говоров разного типа, при этом не исключают влияния и севернорусских говоров в отдельных частях системы диалекта, а также иноязычного (славянского, тюркского) воздействия на различные уровни языка донских казаков.

Целью настоящей статьи является определение степени влияния севернорусских говоров на географическую апеллативную лексику донских говоров как одного из самых древних, а потому самых устойчивых лексических пластов диалекта. Для этого были поставлены следующие задачи: исследовать семантическую структуру донских лексем, имеющих соответствия в современных севернорусских говорах, рассмотреть особенности динамики их значений (семантические изменения и переходы внутри поля географической лексики), выявить по возможности их этимологию и мотивацию. В качестве ведущего в статье используется лингвогеографический метод. Таким образом, научная новизна определяется отсутствием исследований севернорусских лексических вхождений в словарь народных географических терминов донских говоров. Предпринятое автором ранее исследование ландшафтной лексики донских говоров с очевидностью доказало «сложность и неоднородность языкового ландшафта донской диалектной зоны», а также выявило «целесообразность дальнейшего исследования путей формирования словарного состава донских говоров» [12, с. 258].

К наименованиям, сближающим донские говоры с севернорусскими диалектами, относятся следующие термины: *крутоверт, крутик, ревун, веретье, полой, стрежень (стрешина), опечек, буй, проносная река, заморина, майна, вайгак*. Среди многочисленных наименований речного водоворота нами были зафиксированы три морфолого-фонетических варианта – *крутоверт, крутоверть, крутоворот*. Наименования представляют собой сложные слова и характеризуются наличием в их зна-

чениях комбинации двух признаков – ‘крутизны, резкости’ и ‘вращения’. *Крутовёрт* отмечено нами в говорах Цимлянского р-на Ростовской области, морфологический вариант (по роду) *крутовёрть* записан в Обливском р-не Ростовской области, лексема *крутоворот* зафиксирована в говорах в Константиновского р-на Ростовской области. Примеры: *Палал баркаса ф крутаварот, да на силу выхал; А быстрина – эта где склоны, там камушки, и там крутаверть крутит*. Таким образом, указанные апеллятивы образуют компактный ареал распространения в донских говорах – нижне-среднедонские говоры. Согласно данным «Словаря русских народных говоров», слово *крутоверт* в географических значениях в других русских говорах не зафиксировано (ср.: «Крутоверт, а, м. Притеснитель, угнетатель. Болх. Орл., 1901» [9, вып. 15, с. 330]). Однако в материалах Л.О. Чернейко отмечена географическая лексема *крутоверт* для архангельских говоров [13], в «Псковском областном словаре» в значении ‘водоворот’ отмечены *крутовер* и *крутовертъ* [8, вып. 16, с. 253], что свидетельствует о продуктивности указанной словообразовательной модели в говорах, а также, вероятно, о генетической близости донских говоров очерченной зоны с говорами русского Северо-Запада.

Лексема *крутик*, также встречающаяся в донских говорах в значении ‘водоворот’, в качестве географического апеллятива в русских говорах функционирует в рамках двух терминосистем – оронимической и гидронимической. Анализ данных диалектных словарей позволил сделать вывод о преимущественно севернорусской локализации наименования: слово известно в говорах Вологодской, Мурманской, Архангельской областей, а также в олонечских, вятских, уральских говорах, говорах Сибири [9, вып. 15, с. 325]. В южнорусских говорах лексема употребляется в разных негеографических названиях (для обозначения пряжи, одежды, кушаний). Изложенные факты с очевидностью указывают на связь донской лексемы с лексикой севернорусских говоров. Не исключаем также, что донское географическое наименование может быть поздним образованием и входит в словообразовательное гнездо независимо спродуцированных географических терминов со значением ‘водоворот, омут’, распространенных на обширной территории восточнославянской диалектной зоны (ср.: укр. *крутіж*, *крутівець*, *крутівиця* ‘водоворот’ [3, т. 2, с. 315]).

Для обозначения весенних ручьев в донском казачьем диалекте используются слова *рёва* и *ревун*. Эти наименования характеризуются наличием в значении семантического признака ‘издающий шум’. Апеллятивы образованы от глагола *реветь* и мотивированы его значением. Четко очерченного ареала на территории донского диалектного континуума лексемы не имеют, они спорадически отмечаются в говорах верхнедонской и нижнедонской диалектных зон, часто выступая как дублеты: = *Што рева, штораевун – адно и то ш* (Поп.); *А у уских пратоках ривун так и буркатить у калаверти* (Баг.) [2, с. 456]. Географические термины с тем же корнем отмечены в некоторых севернорусских говорах: *ревун* ‘место на лугу, расположенном вдоль берега реки с сильно суженным руслом, где весной после таяния снега вода мчится с большим шумом’ (перм.), ‘сырое болотистое место’ (киров.); *ревунец* ‘сырое болотистое место’ (киров.) [9, вып. 35, с. 11]. Взаимосвязь вышеуказанных значений со значением донской лексемы (‘весенний ручей’) не вызывает сомнений, что позволяет говорить о лексических сходствах донских говоров с упомянутыми севернорусскими диалектами.

Лексема *веретье* ‘лесная площадь между двумя озерами’ [2, с. 69] имеет единичные фиксации на территории донской диалектной зоны, однако не является случайным наименованием в донских говорах. В «Словаре русских народных говоров» приведено большое количество семантических и словообразовательных дериватов от *\*verteje*, обобщенное значение которых можно представить как ‘возвышенное сухое место на низменности: среди болот и сырых мест в лесу, на лугах, на берегу реки (используемое или неиспользуемое для хозяйственных целей)’ [9, вып. 4, с. 138–142].

Обширна география наименований: северо-западные и северные говоры, а также восточная часть южнорусского наречия. Многие исследователи (Н.И. Толстой, Ф.П. Филин, В.П. Строгова) считают слово древнейшим праславянским диалектизмом, унаследованным разными восточнославянскими диалектами, что позволяет сделать вывод о том, что донское географическое наименование, без сомнения, является исконным, однако практически утраченным современными донскими говорами. Несмотря на то, что донской апеллятив *веретье* не является изолированным образованием, обращает на себя внимание специ-

фичность его семантики в сравнении с другими говорами – ‘лесная площадь между двумя озерами’, – обусловленная конкретным географическим контекстом.

Географический термин *замóрина* отмечается в отдельных среднедонских говорах, в которых он служит обозначением низины с водой: *Заморина лесам абращёная и берех ни-соицный, падина и там рыбы куча* (Кочт.). Слово это не совсем ясно в этимологическом отношении, поскольку оно может быть сопоставимо как с глаголом *заморить*, так и с существительным *море*.

Неопределенность исходит от омонимичности предлога и префикса, а также корневых морфем. Предположив *замóрину* как отглагольное образование, мы должны, вероятно, ожидать наличие в значении термина такого семантического признака, который бы сближал название с болотом, гиблым местом. Приведенный выше контекст свидетельствует об обратном: рыба не будет водиться в болоте, ей нужен чистый водоем. Поэтому мы склонны рассматривать в качестве способа образования слова отыменную деривацию, основываясь по крайней мере на двух аргументах. Во-первых, *замóрина* имеет в других говорах лексико-семантические параллели, образованные по сходным моделям, ср.: перм. *выморина* ‘постоянно сырое место на лугу, в поле’ [7, с. 67], перм., арх., вят., приурал. *подмóрина* ‘низкое сырое место среди поля’ и перм. ‘сырое место в лесу, на лугу, в поле; яма с водой в болоте или на низком пойменном берегу’ [9, вып. 28, с. 84], яросл. *замóр* ‘низкая часть поля, где задерживается вода’ [15, вып. 4, с. 86]. Во-вторых, признавая в качестве мотивирующей основы *море*, имеем в виду ее диалектное значение ‘озеро’, хорошо известное в севернорусских говорах (олонецк., онежск.) [4, т. 2, с. 904]. Сходство процессов деривации и семантики донской лексемы с севернорусскими апеллятивами свидетельствует в очередной раз о тесных связях ниже-средней части донской диалектной зоны с севернорусскими говорами.

Еще одним северноруссизмом в донском народном географическом словаре, очевидно, является наименование *палóй*. Семантическая эволюция этой лексемы сходна с историей развития значений слова *залив*. Так же, как и последняя, *палóй* употребляется на Дону для обозначения низины, залитой полыми водами, и разлива реки: *На палоях рыба икру митала* (Елиз.); *Нонииний гот сильный палóй*

*был* (Пятзб.) [2, с. 396]. В первом значении наименование отмечено на Нижнем и Среднем Дону, во втором – в говорах устья Дона. Лексема, по-видимому, унаследована донскими говорами из материнских. Апеллятив хорошо известен в севернорусских говорах (арх., перм., яросл.), о чем свидетельствуют данные лексикографических источников [9, вып. 29, с. 107; 15, вып. 8, с. 52]. По М. Фасмеру, существительное этимологически связано с глаголом *лить* [11, т. 2, с. 314].

Составное наименование *проносная река* (*речка*) ‘река с быстрым течением’ нами записано в говорах Волгодонского, Обливского и Красносулинского р-нов Ростовской области: *Праносная рецка – эта ни стаящая, пратоцная, быстра бяжить* (Пот.); *Чир – рика праносная, висной снига тают, лед идет, крыги ох как ламаит* (Облив.). Прилагательное мотивировано значением глагола *проносить*, ср. здесь урал., арх. *пронóсный* ‘проточный (о воде, реке)’, карел. *пронóсливый* ‘быстрый, стремительный (о течении воды)’ [9, вып. 32, с. 197]. Таким образом, донской апеллятив не является номинативно изолированным, свидетельствует о продуктивности словообразовательной модели в говорах и связывает донские говоры с отдельными говорами севернорусского наречия.

Лексема *стрéшина* ‘место с быстрым течением’, по мнению донских диалектоносителей, является старым наименованием, имеет единичные фиксации в нижедонских говорах. Слово, на наш взгляд, является результатом фонетического изменения *стрезжина* (из *стрезжень*) > *стрешина*. *Стрежень* ‘место наибольшей глубины и быстроты течения в речном русле’ – хорошо известное в восточнославянских диалектах географическое название (слово зафиксировано в словаре И.И. Срезневского: «стръжьнь ‘стрежень, середина течения реки, самая глубина, быстрина» [10, т. 3, с. 565]).

И.Я. Яшкин, проведя сопоставление географической терминологии белорусских и западнорусских говоров, среди общих для указанных групп говоров лексем отметил *стрыжань*, *стрыжку* и *сцёржань*, обозначающие ‘быстрый поток в реке’ [16, с. 173]. Наименования от \**streig-* чаще всего встречаются в севернорусских говорах: ср. арх., перм., вят. *стреж*; сиб. *стрежь*; арх. *стрежá* [9, вып. 41, с. 302, 304]. Донской материал, таким образом, с одной стороны, расширяет ареал распространения исследуемых апеллятивов, с другой –

сближает донские говоры с западнорусскими и севернорусскими диалектами.

Местный географический термин *вайгак* 'наиболее глубокая часть русла реки' зафиксирован в говорах Тарасовского р-на Ростовской области: *Па вайгаку фчира баржа пришла с писком* (Мтк.) [2, с. 66]. На остальной территории донских говоров слово, по нашим наблюдениям, неизвестно. Не встречается название, по данным словарей Б.Д. Гринченко и Т.А. Марусенко, и на сопредельной территории, в украинских диалектах, поэтому заимствование из последних мы исключаем. Между тем в словаре В.И. Даля с пометой «архангельское» находим *вайга* 'ход, проход для судов, стрежень, русло, ворота, морской фарватер' и *вайгач* 'наносный, намывной, нижний (по течению) конец острова; наносная мель, коса, кошка' [4, т. 1, с. 393–394]. Близость семантики и звукового оформления донского апеллятива и названий, отмеченных у В.И. Даля, свидетельствует об их общем происхождении. *Вайгак* – темное в этимологическом отношении слово, представляющееся нам заимствованием из финно-угорских или балтийских языков: ср. фин. *vaaja* 'клин', эст. *vai*, лит. *vāgis* 'клин', лтш. *vadzis* то же [11, т. 1, с. 331]. Слово могло проникнуть в севернорусские говоры (архангельские) вследствие активности контактов соседних народов. Таким образом, на Дон наименование могло быть принесено, вероятнее всего, северноруссами.

Географические значения лексемы *опёчек*, отмеченные в некоторых русских говорах, без сомнения, являются вторичными, возникшими в результате метафорического переноса названия из сферы строительной терминологии. Старорусское *опечек* 'основание печи', 'примыкающее к печи деревянное сооружение различного хозяйственного назначения' было унаследовано донскими говорами из материнских говоров и до сих пор активно функционирует в живой речи. Из географических значений лексемы в донских говорах известны следующие: 'углубление, яма, обрыв на дне реки, где собирается рыба', 'подводный порог', 'отмель'. Примеры употребления: *Где апечик, там ловять рыбу наикиткай* (Стч.); *Апечки бывають фсякиш: глинисти и каминистыи* (Рзд.) [2, с. 338]. В говорах Усть-Донецкого р-на Ростовской области в значении 'углубление на дне реки, где собирается рыба' зафиксирована безаффиксная форма *опечь*: *Опечь – эта яма такая* (Рзд.) [Там же]. Кроме донских говоров, *опёчек* 'глубокое место на дне реки, где зимует

рыба' бытует в енисейских говорах, в значениях 'обрыв в реке', 'возвышение дна до уровня воды в реке, подводный холм' – в иркутских говорах, 'песчаная отмель в реке' – в восточносибирских, забайкальских русских говорах [9, вып. 23, с. 253–254]. Другие однокоренные формы, отмеченные в русских говорах: *опёчыё* 'порог на реке' (забайк.), *опёчка* 'песчаная отмель в реке' (иркут., якут., вост.-сиб.), *опёчки* 'островок, затапливаемый водой' (перм.), 'обвалы берегов в реке, мешающие проходу судов' (влг.) [Там же, с. 253–255]. На остальной территории производные от *\*obpekt'* употребляются в хозяйственных значениях. Таким образом, географическая лексема *опечек* (*опечь*) связывает донские говоры с говорами Восточной и Южной Сибири и с севернорусскими (вологодскими и пермскими) диалектами. Определить, какие говоры являются первоисточником развития географических значений, на наш взгляд, не представляется возможным. Языковые контакты казаков и жителей Сибири способствовали их взаимовлиянию, обусловившему наличие лексических параллелей.

Географическая лексема *буй* 'водоворот' зафиксирована в верхнедонских говорах: *Сильная тичения, такая, што крутить и затыгиваить, буимзавуть* (Веш.). Здесь же мы обнаружили и иное, ботаническое, значение у лексемы – 'заросли': *Буй – эта зарасли на далини Дона* (Веш.). Семантическая взаимосвязанность значений 'водоворот' и 'заросли' нам кажется маловероятной. Термины, скорее всего, образовались независимо, хотя и указывают на сходные мотивировочные признаки: водоворот – бурное, стремительное движение водного потока, опасное для движения; заросли – интенсивный рост растительности, обуславливающий труднодоступность и непроходимость.

По-видимому, географическое *буй* является следствием терминологизации прасл. *\*bujь* на основе широких значений последнего. Составители «Этимологического словаря славянских языков» считают прасл. *\*bujь*- j-товым производным от и.-е. *\*b(h)en-* 'расти, становиться сильным' [14, вып. 3, с. 84–85]. В значении 'водоворот' лексема *буй* широко известна в новгородских и псковских говорах, в последних она отмечается также в значении 'стремнина на реке' [8, вып. 2, с. 203–204; 9, вып. 3, с. 260].

Важно отметить, что на большей территории северных и северо-западных русских го-

воров, а также в некоторой части южнорусского наречия (калуж., тульск., смол., орл.) *буй* и его производные используются для обозначения возвышенного открытого места [9, вып. 3, с. 260] (ср. также укр. *буй* в выражении: *на буйі* 'на открытом месте, доступном ветрам' [3, т. 1, с. 108]). В воронежских и рязанских, а также на основной территории донских говоров наименование неизвестно. Это позволяет предположить, что в верхнедонские говоры лексема в гидрографическом значении была принесена с псковско-новгородской территории.

Лексема *майна* в донских говорах соотносится с двумя значениями: 'прурубь во льду для ловли рыбы в зимнее время' и 'незамерзающий участок реки'. Например: *Зимой прарубаим шырокую майну* (Конст.); *Вада на речки ни замёрзла – вот и майна. Эта на быстрики бываить* (Пятзб.) [2, с. 275]. Географический апеллятив *майна* хорошо известен в севернорусских говорах: 'попынья; глубокое, не застывающее зимою место на реке, озере' (вят., арх., олон., ленингр., перм.), 'открытая вода между плавающими льдинами' (север.), 'яма в толще льда реки, куда пропускалась вода для красной рыбы, чтобы не заморозить ее во время багрения' (урал.), 'большая лужа' (арх.), 'часть реки ниже плотины' (север.) [9, вып. 17, с. 304]. Таким образом, наименование *майна* сближает средне- и нижнедонские говоры с севернорусскими говорами, в которых оно является заимствованием из финно-угорских языков (ср. фин. *mainas* 'большая опынья', водск. *maina* – то же) [11, т. 2, с. 559].

Лингвогеографический анализ приведенных выше наименований позволил сделать следующие выводы. Указанные апеллятивы наиболее часто встречаются в говорах нижнего и среднего течения реки Дон и его левых притоков. Подавляющее большинство слов относится к гидрографической терминологии, что может быть обусловлено разветвленной речной системой как севернорусской территории, так и донской, жители которой и унаследовали гидрографический словарь, а также особой ролью водоемов в хозяйственной деятельности донских казаков, главной связующей артерией которых с другими русскими регионами является река Дон. Таким образом, определение локализации севернорусских наименований на донской территории может способствовать выявлению зон особо активного севернорусского влияния и очагов возможного размещения северян в период формирования донского диалектного континуума.

## Список литературы

1. Баранникова Л.И. О некоторых особенностях развития диалектов на территории позднего заселения // Язык и общество. Саратов: Саратов. ун-т, 1967. С. 16–36.
2. Большой толковый словарь донского казачества. М.: Рус. словари: Астрель: АСТ, 2003.
3. Грінченко Б.Д. Словник українськоімови. Київ, 1907–1909. Т. I–IV.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. 4-е изд. СПб.; М., 1912–1914. Т. I–IV.
5. Лукьянова Н.А. Сибирские говоры в общей системе русских народных говоров // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Сер.: История, филология. 2012. Т. 11. Вып. 2. С. 5–13.
6. Орлов Л.М. Русские говоры Волгоградской области: учеб. пособие. Волгоград: ВГПИ, 1984.
7. Полякова Е.Н. От «арainya» до «яра»: русская географическая терминология Пермской области. Пермь, 1988.
8. Псковский областной словарь с историческими данными. Л.: Ленингр. ун-т, 1967–2013. Вып. 1–24.
9. Словарь русских народных говоров. М.–Л.: Наука, 1965–2016. Вып. 1–49.
10. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка. М.: ГИС, 1958. Т. 1–3.
11. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачев. М.: Прогресс, 1986–1987. Т. I–IV.
12. Флягина М.В. Лингвогеографическое исследование ландшафтной лексики донских говоров: дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д., 2004.
13. Чернейко Л.О. Опыт парадигматического анализа лексики: на материале географических терминов архангельских говоров: дис. ... канд. филол. наук. М., 1980.
14. Этимологический словарь славянских языков. М.: Наука, 1974–2014. Вып. 1–39.
15. Ярославский областной словарь / отв. ред. Г.Г. Мельниченко. Ярославль: ЯПИ, 1981–1991. Вып. 1–10.
16. Яшкин И.Я. Топографическая и гидрологическая лексика Белоруссии и западной части РСФСР // Топонимия Центральной России. М.: Мысль, 1974. С. 172–176.

\* \* \*

1. Barannikova L.I. O nekotoryh osobennostyah razvitiya dialektov na territorii pozdnego zasele-niya // Yazyk i obshchestvo. Saratov: Sarat. un-t, 1967. S. 16–36.
2. Bol'shoj tolkovyj slovar' donsogo kazachestva. M.: Rus. sloviri: Astrel': AST, 2003.
3. Grinchenko B.D. Slovník ukraíns'koímovi. Kí-ív, 1907–1909. T. I–IV.

4. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka. 4-e izd. SPb.; M., 1912–1914. T. I–IV.

5. Luk'yanova N.A. Sibirskie govory v obshchej sisteme russkikh narodnyh govorov // Vestn. Novosib. gos. un-ta. Ser.: Istorija, filologiya. 2012. T. 11. Vyp. 2. S. 5–13.

6. Orlov L.M. Russkie govory Volgogradskoj oblasti: ucheb. posobie. Volgograd: VGPI, 1984.

7. Polyakova E.N. Ot «arainy» do «yara»: russkaya geograficheskaya terminologiya Permskoj oblasti. Perm', 1988.

8. Pskovskij oblastnoj slovar' s istoricheskimi danymi. L.: Leningr. un-t, 1967–2013. Vyp. 1–24.

9. Slovar' russkikh narodnyh govorov. M.–L.: Nauka, 1965–2016. Vyp. 1–49.

10. Sreznevskij I.I. Materialy dlya slovarya drevnerusskogo yazyka. M.: GIS, 1958. T. 1–3.

11. Fasmer M. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka / per. s nem. i dop. O.N. Trubachev. M.: Progress, 1986–1987. T. I–IV.

12. Flyagina M.V. Lingvogeograficheskoe issledovanie landshaftnoj leksiki donskih govorov: dis. ... kand. filol. nauk. Rostov n/D., 2004.

13. Chernejko L.O. Opyt paradigmaticeskogo analiza leksiki: na materiale geograficheskikh terminov arhangel'skikh govorov: dis. ... kand. filol. nauk. M., 1980.

14. Etimologicheskij slovar' slavyanskikh yazykov. M.: Nauka, 1974–2014. Vyp. 1–39.

15. Yaroslavskij oblastnoj slovar' / otv. red. G.G. Mel'nichenko. Yaroslavl': YAPI, 1981–1991. Vyp. 1–10.

16. Yashkin I.YA. Topograficheskaya i gidrologicheskaya leksika Belorussii i zapadnoj chasti RSFSR // Toponimiya Central'noj Rossii. M.: Mysl', 1974. S. 172–176.

### **Folk geographical terminology of the Northern Russian origin in the Don dialects**

*The article deals with the folk geographical terminology of the Northern Russian origin in the dictionary of the Don Cossacks. There is made an attempt to identify the centres of the most active influence of the Northern Russian dialects at the territory of the Don dialectal continuity.*

**Key words:** *the Northern Russian dialects, the Don dialects, geographical appellative, semantic derivative, dialectal zone, lexical and semantic correspondence.*

(Статья поступила в редакцию 26.11.2019)

**Л.В. КОПОТЬ**  
(*Майкон*)

### **РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭТНОГЕНДЕРНОЙ КАРТИНЫ МИРА В НАИМЕНОВАНИЯХ ПРОФЕССИЙ И ДОЛЖНОСТЕЙ ДРЕВНЕРУССКОГО ЯЗЫКА**

*Анализируется этногендерная картина мира, репрезентируемая в значениях древнерусских наименований профессий. Особое внимание обращается на этническое и гендерное значение в русской лингвокультуре, представленное в семантике национальной лексики. Изучена ЛТГ «наименования профессий и должностей», описана гендерная лексико-грамматическая специфика номинации лиц по профессии, а также выявлены маркеры, значимые для определения гендерной и этнической принадлежности носителя языка.*

**Ключевые слова:** *этногендер, гендерная картина мира, этническая картина мира, этничность, гендер.*

Любой языковой пласт, а тем более если речь идет о древнерусском языке, служит, как известно, источником сведений о культурном, историческом опыте народа. Вербализация общего и различного в восприятии мира и поведении, особенностей национального характера мужчин и женщин происходит уже в детстве, поскольку ребенок усваивает определенную картину мира через язык.

Показательно, что русский язык, сформировавшийся много столетий назад, проецирует представления, в которых изначально мужчина доминирует, признается эталоном, превосходит женщину, что репрезентировано в профессиональных номинациях, отраженных в «Словаре древнерусского языка XI–XVII веков». Языковая картина мира, транслируемая сквозь эпохи, – это сконцентрированная в вербальных единицах вербальная сублимация видения народом действительности на том или ином этапе его развития. Анализ этногендерной специфики, зафиксированной в значениях знаков, образующих смысловое языковое пространство, является важным условием для более полного понимания сущности русской лингвокультуры. И, соответственно, можно выдвинуть гипотезу о том, что в словарях древнерусского языка транслируется этно-



гендерная картина мира, отраженная в наименованиях профессий и должностей в древнерусском языке, обладающих существенными национальными отличиями в семантике.

Теоретические вопросы этнолингвистики и лингвокультурологии разработаны в работах С.Г. Воркачёва, В.И. Карасика, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, В.А. Масловой, Э. Семира, Ю.С. Степанова, С.Г. Тер-Минасовой и др. Основные положения фундаментальной гендерологии изложены в трудах А.В. Кирилиной, Е.И. Горошко, Н.Л. Грейдиной. Итак, этногендерная картина мира представляет собой тесное взаимодействие с гендерной и этнической картинами.

Согласно Н.В. Дутовой, гендерная картина мира (ГКМ) – это упорядоченная, внутренне связанная, непротиворечивая совокупность существующих в обыденном сознании языковых и культурных ценностей, идеалов и установок, в которых находит отражение языковая и культурная дифференциация полов [5, с. 30]. ГКМ формируется на основе сопоставления двух типов культур: фемининной и маскулиной. По мнению И.И. Булычева, различие полов установлено природной и социальной эволюцией, исторически закрепившей за ними определенные функции. Подобное разделение мужских и женских ролей является чрезвычайно глубоким фактором, который детерминирует важнейшие черты и образы двух полов [2]. При этом маскулинный тип традиционно в разных культурах связан, как правило, с властью, силой, могуществом, фемининный тип представляет собой подчинение, созерцание, пассивность. Мужское и женское начала – это бинарная оппозиция в гендерной картине мира, элементы которой дополняют друг друга.

Этническая картина мира (ЭКМ), отмечает Т.А. Сироткина, – это неотъемлемая часть менталитета народа, включающая различные этнокультурные концепты и концептуальные структуры [10, с. 10]. Н.Ф. Алефиренко сущность ее видит в ментальности: «...совокупности типичных проявлений в категориях родного языка (понимания каждым членом данного культурно-языкового сообщества) внешнего и внутреннего мира, специфическое проявление в процессах познания интеллектуальных, духовных и волевых качеств национального характера» [1, с. 16]. Носителями культурного многообразия выступают этнические общности со своими традициями, обычаями, ритуалами. ЭКМ опирается на представление об об-

щественных процессах. По мнению Е.С. Дериги, ЭКМ – конструируемый, упорядоченный социальный феномен, в фундаменте которого заложены представления индивида о социальной реальности, связывающей его с определенной этнической общностью [4, с. 6]. Подобная картина неразрывно связана с понятием этничности, служащей характеристикой групповой идентичности, проявляющейся в сходных образах членов этноса о социальной действительности. Она репрезентируется через язык, традиции, обычаи, символы, ритуалы, фольклор, искусство в виде связи между субъективным совокупным миром этноса и реальным. Таким образом, этническую картину мира определяет социокультурное пространство общества.

А.В. Олянич понимает этногендер как этническую особенность проявления пола в его социокультурной детерминированности. Как считает ученый, «универсальное понятие “гендер” соткано из множества конкретизированных этнокультурных воплощений, обусловленных национальными традициями, историческими условиями, этико-эстетическими предписаниями определенного народа» [9, с. 64].

Следовательно, этногендерная картина мира – это сложное взаимодействие двух ментальных структур, одна из которых определяет этнокультурные представления, преломленные сквозь призму конкретной общности, другая – социокультурные ценности, отражающие дифференциацию полов.

Анализ 500 наименований мужских и женских профессий, полученных методом сплошной выборки из «Словаря древнерусского языка XI–XVII вв.», позволил выявить следующую специфику по а) гендерному и б) социальному значениям в целом.

**А. Гендерные компоненты значения.** Из всего корпуса слов (500) найдено лишь 29 наименований профессий женского рода (чуть менее 6%), оформленных грамматически. Подавляющее их большинство имеет параллели среди мужских профессий. Ср.: *гарусник – гарусница, дверник – дверница*. В древнерусском языке существительные, обозначающие лицо по профессии, преимущественно сохраняют параллельные формы мужского и женского рода (в тех случаях, когда относятся к женщинам и мужчинам)-, оформленные суффиксально, что объяснимо спецификой национальных словообразовательных традиций. Небольшое количество женских наименований профессий подтверждает наши представления о том, что в

Древней Руси существовала традиционная модель полоролевой стратификации.

Обнаружено семь исключительно женских профессий. Участие *варьи* (готовит пищу), *домовницы* (следит за детьми), *мытницы* (поломойка) ограничено исключительно женской сферой труда. Уход за детьми, присмотр за ними, приготовление пищи, черная работа по дому, мытье полов традиционно соотносятся с континуумом женской активности. Основа лексемы *вскупница* (торговка) не встречается среди мужских занятий, значение не уточняется через дифференциальные семы (чем торгует), подчеркивается скорее, что именно женщина ведет торговлю. Хотя в исследуемых выпусках словаря архисема «торговец» присутствует эксплицитно или имплицитно во многих мужских номинациях. Показательно, что торговля молочными продуктами была закреплена за женщиной (*молочница*), т. к. параллелей не найдено, несмотря на то, что пастухами крупного рогатого скота выступали как мужчины, так и женщины (*говядарь* (ж), *говедарь* (ж), *говядопасец* (м)). Такой домашний промысел, как изготовление нитей и торговля ими, преимущественно был закреплён за приватным пространством жизнедеятельности женщины (*нитница*).

Отметим, что *баяльница* (ворожея) не имеет однокоренного наименования в мужской занятости. Однако в те далекие времена знахари, гадалки, колдуны и прорицатели пользовались в древнерусском обществе большим успехом и занимали весомое место в социуме, поскольку знали свойства растений, тайны заговоров, тщательно охраняемые и передаваемые из поколения в поколение. Если судить по словоформам, колдовством чаще всего занимались женщины [6, с. 39]. Как замечает В.И. Карасик, женщины в интуиции намного превосходят мужчин, в то время как у мужчин доминирует рациональное осмысление действительности. Тем не менее анализ ЛСГ с архисемой «гадание» свидетельствует о том, что данное ремесло было не чуждо и мужчинам: *альманашник*, *арбуи*, *банник*, *волхв*, *ворожильник*. Женские номинации: *ворожейка*, *ворожея*, *баяльница*, *гадательница*, *гадальница*.

Женские профессии *деловица*, *мытница* имеют омонимичные мужские пары в номинации деятельности, однако семантика их не совпадает. Ср.: *деловица* (мастерица) и *деловец* (работник для выполнения повинностей); *мытница* (поломойка) и *мытник* (сборщик податей).

Таким образом, женщины в своей профессиональной занятости не выходят за пределы семейного континуума. Их деятельность реализуется в границах концепта «семья» и, согласно Л.Б. Кацубе, ассоциируется «с домом, семейным очагом, бытом; с близкими людьми – родственниками, соединенными кровными узами и особыми, теплыми доверительными отношениями» [7, с. 185]. Показательно, что за несколько столетий женщина осваивает профессии, ранее ей не свойственные, летит в космос, служит в полиции, идет в армию, становится кузнецом (Ася Евтых).

**Б. Социальные компоненты значения.** В исследуемом нами корпусе нашли отражение гражданское и земельное право, административная, судебная, научная, культурная сферы, представленные опосредованно через вербальные формы. Так, найдено 33 наименования должностей, которые относятся к административно-правовой системе. Из них отмечено 10 лексем со значением «сборщик податей, налогов»: *бельщик*, *боровщик*, *востяжник*, *выводщик*, *выдельщик*, *данник*, *должник*, *езовщик*, *закосник*, *мздоиматель*. В судебной сфере были члены суда, исполнители решений, мелкие чины для поручений, стряпчие, прокуроры, нотариусы: *докладчик*, *изветник*, *изводник*, *вчинник*, *доводчик*, *нотарий*. Армия всегда была опорой любого государства. Поэтому найдены должности, связанные с рекрутскими наборами и обеспечением войска необходимыми запасами: *выборщик*, *выбойщик*, *высылщик*, *зажитник*.

В Древней Руси было развито сельское хозяйство – земледелие, садоводство, виноградарство – в силу природно-климатических и экономических условий. Так, найдено 25 наименований профессий, дифференцирующих отдельные виды работ, связанные с землей, например: *всеец*, *землепашец*, *жнец*. Традиционно земельные работы связывают с мужской деятельностью, однако есть и параллельная номинация профессии: *жнец* – *жнея*.

Строительство особым образом выделялось на Руси: *архитектон*, *архитектор*, *городник*, *горододелец*, *градоздавец*, *домостроитель*, *застеничник*, *зидарь*, *зодчий*, *началоздатель*, *началохитрец*. Постоянные набеги врагов предопределили создание крепостей, укреплений, городов. Архитектор древности, стремясь защитить жителей, воплощал собственные эстетические представления о красоте, поэтому многие сооружения навсегда остались в памяти людей образцами древнерусского зодчества.

На Руси пользовались популярностью музыка, живопись. Музыкальные профессии – *варганник, волюношник, гобоист, гораздогудец, гусельник, демественник, мусичник, нагарник*. ЛСГ с архисемой «художник» представляет собой номинации, во многом семно отражающие стремление древних людей выразить Бога материально, в виде написания икон: *живописец* (художник, иконописец), *зограф* (художник, иконописец), *иконник, иконограф, иконописец, иконописатель* (иконаписец). И лишь *моляр* (живописец), *знаменщик* (рисовальщик), *золотописец* (пишущий твореным золотом) расширяют функции художника.

Известно свыше 40 видов ремесел. Нами найдено более 60 слов, называющих профессии, связанные с ремеслами.

1. Это оружейники (*гранатчик, железечник, зелейник*). Производство оружия было исторически связано с потребностью в защите русских границ. Профессия кузнеца была почетной и уважаемой в древности.

2. Кузнецы предоставляли землешапцам серпы, косы, элементы сохи. Воинам – мечи, копья, стрелы, боевые топоры. Все бытовые вещи и орудия труда изготавливались в кузнечных мастерских. Обнаружено 12 наименований с архисемой «кузнец» и 9 – с архисемой «металл»: *вогр, гвоздарь, железковец, жерноков* и т. д.

3. Было представлено кожевенное и скорняжное производство и изготовление кожаной обуви: *башиачник, заячинник, душичник, ирешиник, медведник, мешинник, седельник, тульник, скорняк*. Среди жителей спрос на кожаные изделия был велик. Из кожи изготавливалась обувь, а также другие предметы хозяйственного и бытового назначения.

4. Распространение такого материала, как глина, пригодного для изготовления керамической посуды, обеспечило развитие гончарного дела в Древней Руси: *глинщик, гончар, горнчар, горшечник, здарь*. Мастера производили различную посуду и детские игрушки, кирпичи.

5. Прядение и ткачество было наиболее массовым, распространенным, т. к. изготовление одежды являлось необходимым ремеслом, связанным с ростом населения и развитием торговли: *армячник, балахонец, бахромщик, варежник, душегрейник, золотошвей, манатейник, ногавичник*. При этом профессии портного представлены преимущественно в мужском роде. А вот расчесывание гребнем льна (*загребенница*) – исключительно женская

профессия. Нами не найдены эквиваленты в мужском роде.

6. Основной материал для производства на Руси – дерево. Из него строились дома, укрепления, корабли, сани, изготавливались орудия труда и инструменты, посуда, мебель, домашняя утварь: *деревечник, горюдник, драничник, древодел*.

7. В городах было развито ювелирное дело, связанное с обработкой драгоценных металлов. Древнерусские ювелиры создавали подлинные шедевры, их изделия из серебра и золота получили известность далеко за пределами государства: *алмазник, золотодел, золотопродавец, златарь, серебряник, золотильщик, золотарь, золотокузнец, златолиятель*.

Научная деятельность представлена профессиями *историка, математика, географа, астронома, химика, ритора*. При этом звездное небо особенно влекло человеческое сознание: *астролог, остролог, астрономъ, острономъ, астрономик, острономишь*. Это, безусловно, отражает верования народа, а также жажду познания окружающей действительности, жидущегося на необходимости в точной навигации и путешествиях, походах, связанных с ориентированием по звездному небу.

Медицина развивалась как на основе инфернальных верований человека (*арбуи, волхв*), так и в научном направлении. Уже в древности дифференцируются профессии врача-гастроэнтеролога (*брюхолекарь, брюк-лекарь*) и стоматолога (*зубоврач*).

Выявление этногендерной специфики исследуемых единиц на семном уровне позволило сделать следующие выводы. Наименования профессий и должностей, репрезентирующих категории гендера и этничности, являются ключевыми словами для русской лингвокультуры. Данные лексемы, безусловно, обладают особым историческим наследием, позволяющим рассматривать семантическую структуру данных слов с учетом их концептуального содержания. Дальнейшие перспективы исследования видим в анализе территориального, темпорального и стилистического значения в наименованиях древнерусских профессий и должностей.

#### Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка. М.: Флинта, 2010.
2. Булычев И.И. Образы маскулинности и феминности в формате гендерной картины мира [Электронный ресурс] // *Credo new*. 2004. № 1.

URL: <http://credonew.ru/content/view/384/56/> (дата обращения: 28.09.2019).

3. Голубева С.С. Лексико-грамматические особенности номинации лицо профессии с учетом гендерного аспекта в ряде естественных языков // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 10. Ч. 3. С. 29–31.

4. Дерига Е.С. Сущность и структура этнической картины мира в контексте конструирования социальной реальности: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2008.

5. Дутова Н.В. Гендерная картина мира: основные характеристики и функциональное предназначение // Наука и образование: новое время. 2018. № 6. С. 30–32.

6. Карасик В.И. Языковое проявление личности. Волгоград, 2014.

7. Кацюба Л.Б. Паремии концептосферы «семья» в современном русском языковом сознании // Ценности и интересы современного общества: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Ч. 1: Правовые и гуманитарные ценности современного общества. М., 2015. С. 184–186.

8. Киреева К.О. Национальная специфика семантики наименований профессий и должностей в сфере образования (на материале русского и испанского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2010.

9. Олянич А.В. Формирование феномена этногендера с позиции теории этничности // Дискурс-Пи. 2016. Т. 13. № 3-4. С. 61–76.

10. Сироткина Т.А. Языковая репрезентация категории этничности в русской лингвокультуре: на материале этнонимии Пермского края: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2012.

11. Толстова М.А. Отражение гендерной картины мира в наименованиях лиц женского пола в диалекте [Электронный ресурс]. URL: <https://libweb.kpfu.ru/publication/papers/> (дата обращения: 28.09.2019).

12. Тугуз З.Ю. Этнокультурные особенности гендерных отношений в Республике Адыгея: дис. ... канд. социол. наук. Майкоп, 2012.

\* \* \*

1. Alefirenko N.F. Lingvokulturologiya. Cenostno-smyslovoe prostranstvo yazyka. M.: Flinta, 2010.

2. Bulychev I.I. Obrazy maskulinnosti i feminosti v formate gendernoj kartiny mira [Elektronnyj resurs] // Credo new. 2004. № 1. URL: <http://credonew.ru/content/view/384/56/> (дата обращения: 28.09.2019).

3. Golubeva S.S. Leksiko-grammaticheskie osobennosti nominacii lico professii s uchetom gendernogo aspekta v ryade estestvennyh yazykov // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2016. № 10. Ч. 3. С. 29–31.

4. Deriga E.S. Sushchnost' i struktura etnicheskoy kartiny mira v kontekste konstruirovaniya social'noj real'nosti: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. Novosibirsk, 2008.

5. Dutova N.V. Gendernaya kartina mira: osnovnye harakteristiki i funkcional'noe prednaznachenie // Nauka i obrazovanie: novoe vremya. 2018. № 6. С. 30–32.

6. Karasik V.I. Yazykovoe proyavlenie lichnosti. Volgograd, 2014.

7. Kacyuba L.B. Paremii konceptosfery «sem'ya» v sovremennom russkom yazykovom soznanii // Cennosti i interesy sovremennogo obshchestva: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ч. 1: Pravovye i gumanitarnye cennosti sovremennogo obshchestva. M., 2015. С. 184–186.

8. Kireeva K.O. Nacional'naya specifika semantiki naimenovaniy professij i dolzhnostej v sfere obrazovaniya (na materiale russkogo i ispanskogo yazykov): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh, 2010.

9. Olyanich A.V. Formirovanie fenomena etnogenдера s pozicii teorii etnichnosti // Diskurs-Pi. 2016. Т. 13. № 3-4. С. 61–76.

10. Sirotkina T.A. Yazykovaya reprezentaciya kategorii etnichnosti v russkoj lingvokulture: na materiale etnonimii Permskogo kraja: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Volgograd, 2012.

11. Tolstova M.A. Otrazhenie gendernoj kartiny mira v naimenovaniyah lic zhenskogo pola v dialekte [Elektronnyj resurs]. URL: <https://libweb.kpfu.ru/publication/papers/> (дата обращения: 28.09.2019).

12. Tuguz Z.Yu. Etnokul'turnye osobennosti gendernyh otnoshenij v Respublike Adygeya: dis. ... kand. sociol. nauk. Majkop, 2012.

### **Representation of the ethnogender world picture in the names of the professions and posts of the old Russian language**

*The article deals with the analysis of the ethnogender world picture, represented in the meanings of the old Russian names of professions. There is paid special attention to the ethnical and gender meaning in the Russian linguistic culture, presented in the semantics of the national vocabulary. There is studied the lexical and thematic group "names of professions and posts". The author describes the gender lexical and grammar specificity of naming the persons by professions. There are revealed the markers that are significant for the definition of the gender and ethnical belonging of the native speakers.*

**Key words:** *ethnogender, gender world picture, ethnical world picture, ethnicity, gender.*

(Статья поступила в редакцию 10.10.2019)

**О.Н. ИВАНИЩЕВА, МЭНЦЗЕ ЛЯН**  
(Мурманск)

## ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ПРИМЕТ

*Рассматривается специфика познавательной функции приметы как культурного феномена в современной речевой русскоязычной практике. Дано представление о суеверных приметах, заимствованных из китайской культуры и представленных в китайской «Книге Перемен». Показано, что носители русской культуры адаптируют китайские приметы, анализируя лишь поверхностный слой глубинного народного / мифологического знания носителя китайской культуры.*



Ключевые слова: *познавательная функция, русские приметы, китайская культура.*

**Введение.** Актуальность работы обусловлена интересом современной науки к гносеологическим аспектам отражения культуры. Антропоцентрическая тенденция в развитии современной научной мысли, а также когнитивный подход к языку предполагают обращение к человеку как носителю данного языка и культуры. В рамках этой парадигмы важно, как знания о мире отражаются в языке. Чтобы ориентироваться в окружающем мире, человек должен обладать определенной совокупностью сведений о мире, о его объектах и способах обращения с ними. Такие сведения называются знаниями и делятся на декларативные (знания, что...) и процессуальные (знания, как...), обыденные и научные. Деление знаний на типы затруднено, поэтому Е.С. Кубрякова предлагает выделять знание о языке и знание о мире, ословленные (вербальные) и неословленные (невербальные) [12, с. 10–11].

Примета как объект исследования интересна тем, что она, как ни один другой жанр, закрепляет реальные / мифологические причинно-следственные связи в сознании носителя языка / культуры. При этом познавательный потенциал приметы становится ведущим в представлении приметы. Интересно рассмотреть пути установления причинно-следственных связей между явлениями действительности. При этом сценарий предусматривает две позиции: какие явления действительности выбираются для установления связи и какие именно причинно-следственные связи

между ними устанавливаются. Обе позиции не являются окончательно закрепленными в сознании носителя языка / культуры, они меняются с течением времени, зависят, как и все культурные феномены, от факторов внелингвистического характера.

Таким образом, примету как лингвистический и культурный феномен исследуют с точки зрения внутренней организации и внешней ситуативной обусловленности. Новизна данной работы состоит в ином взгляде на внешнюю ситуативную составляющую приметы – гносеологическую, которая обеспечивает познавательную функцию приметы как культурного знака. Познавательная функция тесно связана с прогностической. Эвристическая функция прогноза – заполнение белых пятен в познавательной картине мира. Познавательная функция – средство обучения чему-то, передающему смысл ситуации, преобразующему ее в урок.

Цель работы – описать специфику познавательной функции приметы как культурного феномена в современной русскоязычной речевой практике. Объект исследования – примета, предмет – ее ситуативная составляющая. Материалом исследования послужили русские и китайские приметы. Источниками материала явились словари русских примет, а также результаты опросов носителей русского и китайского языков. В следующем разделе статьи изложены результаты исследования.

**Примета как лингвистический и культурный феномен.** Примета как закрепленное народной традицией соотнесение двух ситуаций (событий), которые произвольно ставятся в казуальную (причинно-следственную) связь [16, с. 6], привлекает внимание лингвистов с разных позиций: жанровой специфики, текстовых особенностей, классификации, этнокультурных стереотипов, структурно-семантической организации [1; 8; 13; 18; 23; 25; 26]. При этом активно разрабатывается сопоставительный аспект изучения примет: русские приметы представлены в сопоставлении с английскими, немецкими, французскими, вьетнамскими, китайскими, чувашскими и др. [2; 6; 7; 13; 20; 21; 29].

Одной из характерных черт приметы ученые называют ее прецедентность [1; 14], которая предполагает узнаваемость приметы в сознании носителя данной культуры. В связи с этим важным становится когнитивно-праг-

матический аспект исследования примет. На материале русского языка приметы в этом аспекте изучались с точки зрения роли примет как части дискурса / ситуации. В работах выделяются ситуации-метки и ситуации-интерпретаторы [22], коммуникативные ситуации наставления, запрещения, предостережения, совета, инструкции и наказа [13], ситуации-условия и ситуации-следствия [25] и др.

Помимо коммуникативно-прагматического компонента семантической структуры народной приметы изучается ее пропозиционно-когнитивный компонент. Указывается, например, на наличие в примете пропозиции-следствия и пропозиции-условия, фреймов и сценариев [13].

С нашей точки зрения, прецедентность примет не столь однозначна. Не все приметы, представленные в современной речевой русскоязычной практике, прецедентны в одинаковой степени (ср. иное мнение в: [14]). Прецедентные тексты – это «(1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, (2) имеющие сверхличностный характер, то есть хорошо известные и окружению данной личности, включая и предшественников и современников, и, наконец, такие, (3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [10, с. 216], те, чье знание общественно осознается как необходимый признак образованного, «культурного» человека и которые составляют костяк фоновых знаний [11, с. 44]. Последнее замечание о прецедентных текстах как раз и вызывает сомнение в абсолютной прецедентности примет. По нашему мнению, во-первых, не все приметы известны абсолютному большинству носителей данной культуры, особенно это касается новых примет, в том числе суеверных, о которых речь пойдет ниже. Во-вторых, знание прецедентных текстов – это результат социализации носителя культуры. Примета не обладает главным условием прецедентных текстов – усвоение феномена через обучение и воспитание. Несомненно, что в процессе социализации человек усваивает социальные нормы, ценности и образцы поведения. Но примета принадлежит к иному уровню ценностей и образцов поведения человека. Она приближена к уровню сакрального (эзотерического) знания, сигнализирует об особом типе коммуникации [3].

**Гносеологический аспект изучения примет.** Перейдем к обсуждению результатов исследования. Характер информации, которая выступает основой для прогноза в при-

мете, представляется учеными как ценностные знания. При этом в примете отмечен как прямой, так и опосредованный способ передачи информации.

Нам представляется актуальным гносеологический аспект исследования примет. По нашему мнению, важно подчеркнуть, какие знания необходимы, чтобы понимать и / или употреблять примету как текст.

Нам близко понятие фоновых знаний (в иной терминологии энциклопедические, лингвистические, неязыковые, невербализованные). Представленная в литературе классификация фоновых знаний построена на разных основаниях. Со стороны содержания, например, фоновые знания разделяются на житейские, донаучные, научные, литературно-художественные. Донаучные знания предполагают наличие каждодневного житейского опыта, «здорового смысла», уверяющего нас, что земля плоская, а солнце ходит вокруг земли. Наивный носитель донаучного сознания, накопив большое количество бытовых сведений и обнаружив, что не может увязать их воедино, призывает на помощь науку [15, с. 18–19]. Кроме того, степень отвлеченности слова различна у людей образованных и необразованных. Необразованный человек часто верит, что болезнь можно «вогнуть» и «выгнуть» [17, с. 74].

При определении фоновых знаний необходимо, с нашей точки зрения, различать их когнитивную и коммуникативную сущность. В первом случае подчеркивается, что фоновые знания по своей природе имеют внеязыковой характер и как часть имплицитного контекста (фоновые знания коммуникантов о предшествующей ситуации) являются одним из видов пресуппозиции. Во втором случае фоновые знания определяются как общий фонд, который позволяет говорящим на одном языке, т. е. пользующимся одними и теми же лексическими, грамматическими и стилистическими ресурсами, понимать друг друга, как обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения [4, с. 498]. Актуализация когнитивной (в иной терминологии – гносеологической) сущности фоновых знаний дает возможность выявить обыденные (ненаучные) представления о мире носителя языка, например, то, что связано у него с тем или иным словом / словосочетанием / предложением / текстом.

Гносеологический аспект исследования примет, с нашей точки зрения, предполагает описание структуры и содержания фоновых

знаний (в понимании О.С. Ахмановой). Первично при этом изучение обыденного сознания носителей языка / культуры, народного (традиционного) знания, в том числе религиозного и мифологического.

**Сакральные (эзотерические) знания как основа суеверных примет.** В целях нашего исследования актуальным является разделение фоновых знаний на обыденное, научное и мифологическое (включая религиозное). Прогноз, представленный в семантической структуре примет, может быть основан на обыденных (приметы-наблюдения) и мифологических (приметы-суеверия) знаниях.

Понимание примет как культурного феномена зависит от фоновых знаний носителя культуры и языка. Так, чтобы понимать китайские приметы о палочках для еды, надо обладать знаниями китайской культуры. Как известно, палочки – артефакт китайской культуры [5], и знания о них передаются от поколения к поколению. С палочками для еды связаны древнейшие поверья китайского народа: *если держать палочки для еды так, что торчит указательный палец, это расстроит хорошие отношения с тем, на кого указал палец; во время трапезы палочками постоянно копать – к несчастью; если во время трапезы палочки для еды используются вверх концами, то это к бедности семьи; если во время трапезы положить палочки для еды в форме креста, это приносит несчастье; палочки уронить на пол – к беде* (о других китайских приметах о палочках для еды см.: [2]).

Отсутствие знания о символике реалии «палочки для еды» в китайской культуре усиливает ситуацию непонимания сути примет, связанных с этой реалией, носителями русской культуры. Носители китайской культуры понимают суть примет и причину этих суеверий. Так, все китайцы знают, что постоянно копать палочками во время еды нельзя, т. к. это напоминает раскапывание могилы с целью обогащения. Использовать палочки вверх концами нельзя, потому что это показатель бедности семьи, когда все голодны и едят все без разбору. Положить палочки во время трапезы в форме креста означает отрицание всех присутствующих за столом и неуважение к себе. Уронить палочки на пол значит показать неуважение к традициям. Согласно китайским традициям, предки спят под землей, и им нельзя мешать спать.

Введение китайской реалии в обиход в последнее время (а китайские палочки часто подают к еде в китайских ресторанах России

сегодня) не означает, что носители русской культуры знакомы с традициями и приметами, с ними связанными. Подчас они даже не знают, как этими палочками пользоваться, и просят официанта принести им европейский столовый прибор.

Однако есть приметы, которые представителями русской культуры могут быть известны и которые все больше становятся частью современного российского образа жизни. Речь идет прежде всего о новых приметах, связанных с новыми суевериями в русской культуре. Например, большинству русских людей суеверные приметы, связанные с китайскими воззрениями, стали известны благодаря эзотерической литературе. Т.В. Симашко отмечает, что увлечение фэншуй, где одним из эффективных талисманов считается денежное дерево, которое помогает привлечь богатство, привело к появлению следующих примет: *денежное дерево погибает – к финансовому краху; в офисе должно быть денежное дерево – это к финансовому благополучию* [22, с. 164].

Увлечение магией и эзотерикой в современном российском обществе отмечается во многих социологических исследованиях [9]. По мнению Е. Хмелевской, русский человек, обладая не только разумом, интуицией, но и способностью к постоянной саморефлексии, открыт к богооткровению, которое проявляется в разных формах. Для русских характерны вера в чудо, надежда на «русский авось», желание «договориться с Судьбой» [27, с. 11]. Именно поэтому русские так восприимчивы к чужеродным суевериям и, соответственно, все больше употребляют в речи суеверные приметы. Не последнюю роль в склонности верить в приметы играет у русских врожденное коллективистское начало (о зависимости между коллективистским началом и верой в удачу у азиатских народов см.: [28]). Подобные черты русского менталитета дают основание утверждать, что приметы, которые связаны с суевериями и навеяны эзотерической литературой, должны быть предметом специальных исследований.

Состав примет, как известно, подвергается изменениям, граница между достоверными и суеверными приметами не строга, кроме того, возникают окказиональные приметы [16]. Интересна также адаптация азиатских (китайских) примет к русскому мировоззрению. Так, все китайцы знают, что прежде чем выйти из дому, надо подбросить в воздух три монетки, чтобы по образам, выражающим триграм-

мы, предсказать судьбу и найти ответ в китайской «Книге Перемен» (об этой книге см.: [24]). В России также есть люди, которые не выйдут из дома, не подбросив прежде в воздух три монетки, чтобы прочесть ответ в китайской «Книге Перемен» (об этом см.: [19]). Но насколько они понимают всю глубину китайской мудрости – большой вопрос. В таком случае вера в эту примету объясняется внедрением эзотерического сознания в русскоязычное общество, а в более широком контексте – глобализацией культурной жизни и обыденного сознания.

Кроме того, при заимствовании чужих примет в культуре другого народа меняется их статус. Для русской культуры традиция подбрасывать три монетки, например, – это примета, а для китайца – основа традиционных знаний. Китайская «Книга Перемен» называется «И-цзин». Согласно исследованиям ученых, эта книга появилась в эпоху Западной Чжоу (примерно XI в. – 771 г. до н. э.) или в эпоху Чжаньго (Воюющих царств) (475–221 гг. до н. э.). Китайцы рассматривают эту книгу как теоретическую основу и источник философии в гуманитарной практике и в китайской традиционной идеологической культуре. Данная книга содержит описание многих аспектов жизни и оказывает глубокое влияние на политику, экономику и культуру Китая в течение 7 000 лет.

«Книга Перемен», как утверждают китайцы, появилась потому, что этот народ придумывал способы связать человека с Богом. В этом плане традицию подбрасывать три монетки в рамках русской культуры можно квалифицировать как примету, но в рамках исконной (китайской) культуры – это сакральное знание, приближающееся к суеверию. В отличие от приметы, суеверия позволяют человеку моделировать свое поведение. Приметы же только прогнозируют те или иные события. Однако такой тип примет, как суеверные, соединяет обе функции, обеспечивая способность и прогнозировать ситуацию, и осуществлять процесс восприятия / усвоения иного ценностного знания.

**Выводы.** Познавательная функция примет, по мнению большинства исследователей, является вторичной после прогностической. Однако она важна для понимания процесса применения примет в речевой практике. Знание и правильное восприятие примет обуславливает определенное правило поведения в данном обществе (*черная кошка перебежа-*

*ла дорогу – жди неприятностей*, значит, попытайся найти другой путь, там, где кошка не перебежала тебе дорогу). Особенно актуально исследование познавательной функции в случае, когда речь идет о суеверных приметах, заимствованных из другой культуры. Распространение эзотерических знаний в современном российском обществе создает условия для функционирования сакральных знаний. Большинство действующих в русской культуре суеверных примет связаны с китайскими традициями и суевериями, в том числе представленными в китайской «Книге Перемен». Исследование показало, что носители русской культуры адаптируют китайские приметы, реализуя лишь «поверхностный» слой глубинного народного / мифологического знания носителя китайской культуры. Но даже такое усвоение знаний о чужой культуре свидетельствует о тенденции интеграции продуктов иного культурного слоя и позволяет изменить ракурс гносеологических (когнитивных) исследований, связанных с осмыслением механизмов этой интеграции. Таким образом, выявляется специфика познавательной функции примет как культурного феномена, которая состоит в том, что примета реализует эту функцию, заполняя пробел в системе определенного типа знаний носителя языка / культуры, позволяя осваивать иные причинно-следственные связи. Особенно это касается новых, в частности суеверных, примет.

### Список литературы

1. Агапова Н.А. Ключевое слово народной приметы в лингвокультурологическом аспекте [Электронный ресурс] // Язык и культура. 2012. № 2 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevoe-slovo-narodnoy-primety-v-lingvokulturologicheskom-aspekte> (дата обращения: 21.10.2019).
2. Антонова Ю.А. Китайские бытовые приметы как носитель лингвокультурологической информации: особенности трапезы в дискурсе [Электронный ресурс] // Лингвокультурология. 2012. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kitayskie-traditsii-i-primety-kak-nositel-lingvokulturologicheskoy-informatsii-osobennosti-trapezy-v-diskurse> (дата обращения: 02.10.2019).
3. Астафурова Т.Н., Олянич А.Н. Сакральный дискурс [Электронный ресурс] // Дискурс-ПИ. 2015. № 3-4 (20-21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/sakralnyy-diskurs> (дата обращения: 10.10.2019).
4. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М.: Едиториал УРСС, 2004.
5. Бахтина Е.В. Китайские палочки – столовый прибор, ставший объектом искусства // Иностран-



ные языки: лингвистические и методические аспекты. 2014. Вып. 29. С. 256–269.

6. Вагнер К.Р. Семантика и синтаксис русских народных примет с компонентом «зооним» (на материале английских примет): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2008.

7. Гэн Цзэ. Бинарная оппозиция небо-земля в русском и китайском языках (на материале малых жанров фольклора): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2015.

8. Иванова Н.Н. Структурно-семантические особенности и лингвокультурологический потенциал приметы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Великий Новгород, 2006.

9. Измоденова Н.Н. Суеверия как способ жизнедеятельности образованных групп населения [Электронный ресурс] // Труды Кольского научного центра РАН. 2013. № 6 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sueveriya-kak-sposob-zhiznedeyatelnosti-obrazovannyh-grupp-naseleniya> (дата обращения: 26.10.2019).

10. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 2-е изд., стер. М.: Едиториал УРСС, 2002.

11. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Старые мехи и молодое вино: из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века. СПб.: Златоуст, 2001.

12. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М., 2004.

13. Кулькова М.А. Когнитивно-смысловое пространство народной приметы: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Казань, 2011.

14. Кулькова М.А. Пространство прецедентности как один из параметров паремиологического дискурса (на материале русских и немецких народных примет // Филология и культура. 2012. № 2 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prostranstvo-pretседentnosti-kak-odin-iz-parametrov-paremiologicheskogo-diskursa-na-materiale-russkikh-i-nemetskih-narodnyh-primet> (дата обращения: 20.10.2019).

15. Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии. Анализ поэтического текста. Статьи. Исследования. Заметки. СПб.: Искусство-СПб, 2001.

16. Норман Б., Райнохова Н. Приметы и их вербализация в традициях двух славянских народов: культурологический и прагмалингвистический аспекты [Электронный ресурс] // Jazykovedný casopis. 2017. Vol. 68. Is. 1. URL: <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/jazcas.2017.68.issue-1/jazcas-2017-0014/jazcas-2017-0014.pdf> (дата обращения: 15.10.2019).

17. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. 7-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1956.

18. Садова Т.С. Народная примета как текст и проблемы лингвистики фольклорного текста: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2004.

19. Свечников В.С., Чевтаева Л.Н. Телевидение и интернет – новые возможности распространения магического мышления [Электронный ресурс] // Вестн. Саратов. гос. техн. ун-та. 2011. № 4(60). Вып. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/televidenie-i-internet-novye-vozmozhnosti-rasprostraneniya-magicheskogo-myshleniya> (дата обращения: 22.10.2019).

20. Семенова Е.Н. Аргументативная паремнология как фрагмент языковой картины мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Чебоксары, 2007.

21. Серебренникова А.Н., Доан Тхи Кам Чьесу, Нгуен Тхи Тхуи Чам. Специфика русской свадебной приметы на фоне вьетнамской лингвокультуры [Электронный ресурс] // Вестн. науки Сибири. 2014. № 4 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-russkoj-svadebnoj-primety-na-fone-vietnamskoj-lingvokultury> (дата обращения: 07.10.2019).

22. Симашко Т.В. К вопросу об изучении современных примет на фоне традиционных // Гуманитарный вектор. 2011. № 4 (28). С. 160–165.

23. Тонкова Е.Е. Народная примета с позиций лингвокогнитивистики и лингвокультурологии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2007.

24. Тридцать шесть стратагем. Китайские секреты успеха [Электронный ресурс] / пер. с кит. В.В. Малявина. М.: Белье Альвы, 2000. URL: [https://librebook.me/the\\_thirty\\_six\\_stratagems\\_infinite\\_success\\_](https://librebook.me/the_thirty_six_stratagems_infinite_success_) (дата обращения: 22.10.2019).

25. Фаттахова Н.Н. Семантика и синтаксис народных примет в русском и татарских языках: сопоставительный аспект: дис. ... д-ра филол. наук. Казань, 2002.

26. Харченко В.К., Тонкова Е.Е. Лингвистика народной приметы: моногр. Белгород, 2008.

27. Хмелевская Е.Н. Иррациональное в массовой культуре современной России: аспекты исследования: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ростов н/Д., 2010.

28. Ning Chen, Maia J. Young. The Relationship Between Belief in Stable Luck and a Propensity for Superstition: the Influence of Culturally Conferred Agency Belief [Electronic resource] // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2018. Vol. 49(7). URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022022118777296?journalCode=jcca> (дата обращения: 17.10.2019).

29. Strausova S.K., Strausov V.N. Semiotic Patterns of Superstitious Discourse (Comparative Research) [Electronic resource] // Middle-East Journal of Scientific Research. 2013. No. 13(9). URL: [https://www.researchgate.net/publication/298561507\\_Semiotic\\_patterns\\_of\\_superstitious\\_discourse\\_Comparative\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/298561507_Semiotic_patterns_of_superstitious_discourse_Comparative_Research) (дата обращения: 15.10.2019).

\* \* \*

1. Agapova N.A. Klyuchevoe slovo narodnoj primety v lingvokul'turologicheskom aspekte [Elektronnyj resurs] // Yazyk i kul'tura. 2012. № 2(18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevoe-slovo-na-rodnoj-primety-v-lingvokulturologicheskom-aspekte> (data obrashcheniya: 21.10.2019).
2. Antonova Yu.A. Kitajskie bytovye primety kak nositel' lingvokul'turologicheskoj informacii: osobennosti trapezy v diskurse [Elektronnyj resurs] // Lingvokul'turologiya. 2012. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kitajskie-traditsii-i-primety-kak-nositel-lingvokulturologicheskoj-informatsii-osobennosti-trapezy-v-diskurse> (data obrashcheniya: 02.10.2019).
3. Astafurova T.N., Olyanich A.N. Sakral'nyj diskurs [Elektronnyj resurs] // Diskurs-PI. 2015. № 3-4 (20-21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/sakralnyj-diskurs> (data obrashcheniya: 10.10.2019).
4. Ahmanova O.S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. 2-e izd., stereotip. M.: Editorial URSS, 2004.
5. Bahtina E.V. Kitajskie palochki – stolovyy pribor, stavshij ob'ektom iskusstva // Inostrannyye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty. 2014. Vyp. 29. S. 256–269.
6. Vagner K.R. Semantika i sintaksis russkikh narodnyh primet s komponentom «zoonim» (na materiale anglijskikh primet): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Kazan', 2008.
7. Gen Cze. Binarnaya oppozitsiya nebo-zemlya v russkom i kitajskom yazykah (na materiale malyyh zhanrov fol'klora): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Kazan', 2015.
8. Ivanova N.N. Strukturno-semanticheskie osobennosti i lingvokul'turologicheskij potencial primety: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Velikij Novgorod, 2006.
9. Izmodenova N.N. Sueveriya kak sposob zhiznedeyatel'nosti obrazovannyh grupp naseleniya [Elektronnyj resurs] // Trudy Kol'skogo nauchnogo centra RAN. 2013. № 6 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sueveriya-kak-sposob-zhiznedeyatel'nosti-obrazovannyh-grupp-naseleniya> (data obrashcheniya: 26.10.2019).
10. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. 2-e izd., ster. M.: Editorial URSS, 2002.
11. Kostomarov V.G., Burvikova N.D. Starye mekhi i molodoe vino: iz nablyudenij nad russkim slovoupotrebleniem konca XX veka. SPb.: Zlatoust, 2001.
12. Kubryakova E.S. Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znaniy o yazyke: chasti rechi s kognitivnoj točki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira. M., 2004.
13. Kul'kova M.A. Kognitivno-smyslovoe prostranstvo narodnoj primety: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Kazan', 2011.
14. Kul'kova M.A. Prostranstvo precedentnosti kak odin iz parametrov paremiologicheskogo diskursa (na materiale russkikh i nemeckikh narodnyh primet // Filologiya i kul'tura. 2012. № 2 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prostranstvo-pretседentnosti-kak-odin-iz-parametrov-paremiologicheskogo-diskursa-na-materiale-russkikh-i-nemeckikh-narodnyh-primet> (data obrashcheniya: 20.10.2019).
15. Lotman Yu.M. O poetah i poezii. Analiz poeticheskogo teksta. Stat'i. Issledovaniya. Zametki. SPb.: Iskusstvo-SPb, 2001.
16. Norman B., Rajnohova N. Primety i ih verbalizatsiya v traditsiyah dvuh slavyanskikh narodov: kul'turologicheskij i pragmalingvisticheskij aspekt [Elektronnyj resurs] // Jazykovednyj casopis. 2017. Vol. 68. Is. 1. URL: <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/jazcas.2017.68.issue-1/jazcas-2017-0014/jazcas-2017-0014.pdf> (data obrashcheniya: 15.10.2019).
17. Peshkovskij A.M. Russkij sintaksis v nauchnom osveshchenii. 7-e izd. M.: Izd-vo MGU, 1956.
18. Sadova T.S. Narodnaya primeta kak tekst i problemy lingvistiki fol'klornogo teksta: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. SPb., 2004.
19. Svechnikov V.S., Chevtseva L.N. Televidenie i internet – novye vozmozhnosti rasprostraneniya magicheskogo myshleniya [Elektronnyj resurs] // Vestn. Sarat. gos. tekhn. un-ta. 2011. № 4(60). Vyp. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/televidenie-i-internet-novye-vozmozhnosti-rasprostraneniya-magicheskogo-myshleniya> (data obrashcheniya: 22.10.2019).
20. Semenova E.N. Argumentativnaya paremiologiya kak fragment yazykovoj kartiny mira: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Cheboksary, 2007.
21. Serebrennikova A.N., Doan Thi Kam Ch'esu, Nguen Thi Thui Cham. Specifika russkoj svadebnoj primety na fone v'etnamskoj lingvokul'tury [Elektronnyj resurs] // Vestn. nauki Sibiri. 2014. № 4 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-russkoj-svadebnoj-primety-na-fone-vietnamskoj-lingvokul'tury> (data obrashcheniya: 07.10.2019).
22. Simashko T.V. K voprosu ob izuchenii sovremennyh primet na fone tradicionnyh // Gumanitarnyj vektor. 2011. № 4 (28). S. 160–165.
23. Tonkova E.E. Narodnaya primeta s pozitsij lingvokognitivistiki i lingvokul'turologii: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Belgorod, 2007.
24. Tridcat' shest' stratagem. Kitajskie sekrety uspekha [Elektronnyj resurs] / per. s kit. V.V. Mal'yavina. M.: Belye Al'vy, 2000. URL: [https://librebook.me/the\\_thirty\\_six\\_stratagems\\_\\_infinite\\_success\\_](https://librebook.me/the_thirty_six_stratagems__infinite_success_) (data obrashcheniya: 22.10.2019).
25. Fattahova N.N. Semantika i sintaksis narodnyh primet v russkom i tatarskikh yazykah: Sopostavitel'nyj aspekt: dis. ... d-ra filol. nauk. Kazan', 2002.
26. Harchenko V.K., Tonkova E.E. Lingvistika narodnoj primety: monogr. Belgorod, 2008.
27. Hmelevskaya E.N. Irratsional'noe v massovoj kul'ture sovremennoj Rossii: aspekty issledovaniya: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. Rostov n/D., 2010.

### **Cognitive function of signs**

*The article deals with the specificity of the cognitive function of sign as a cultural phenomenon in the modern speech Russian practice. There is given the characterization of the superstitious signs borrowed from the Chinese culture and presented in the Chinese book of Changes. The authors demonstrate that the members of the Russian culture adapt the Chinese signs by realizing only the "surface" layer of the deep folk/ mythological knowledge of the member of the Chinese culture.*

Key words: *cognitive functions, the Russian signs, the Chinese culture.*

(Статья поступила в редакцию 28.10.2019)

**Н.В. КРИВОШАПОВА**  
(Тирасполь)

### **ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Е.Г. ВОДОЛАЗКИНА**

*В романах Е.Г. Водолазкина лингвокультуры, выраженные антропонимами, имеют большое историческое, культурологическое и литературное значение. Язык романов стилистически неоднороден. В текстах встречаются древнерусские слова, украинизмы, жаргонизмы, разговорная и просторечная лексика, поэтому творчество писателя вызывает повышенный интерес не только у простых читателей, но и у профессиональных филологов.*

Ключевые слова: *антропоним, интерференция, лингвокультурема, билингв.*

Имена собственные как именованья, называющие единственное индивидуальное лицо или предмет, – это существенная часть истории и культуры народа. В именах отражаются быт, верования, чаяния, фантазии и художественное творчество народов, их исторические контакты. Люди с древности верили в таинственную силу имени, способную влиять на судьбу и характер человека.

Лингвокультурема в нашем понимании есть совокупность формы языкового знака,

его содержания и культурного смысла, сопровождающего этот знак. Художественные тексты Е.Г. Водолазкина содержат достаточное количество лингвокультурем, интересных для исследования. Прежде всего это касается всем известного романа «Брисбен». Данные лингвокультуремы представляют собой национальные, интернациональные и заимствованные образы.

Об этом романе Евгения Водолазкина необходимо сразу сообщить главное: он не похож на все предыдущие. В нем нет ни многослойного игрового филологизма «Соловьева и Ларионова», ни прекрасной средневековой атмосферы «Лавра», ни суховатой и концептуальной сюжетности «Авиатора». Вероятно, правильнее всего будет сказать, что, в отличие от предыдущих книг писателя, «Брисбен» написан в первую очередь ради самого текста и его мелодического звучания. Разгадать тайну языка Е.Г. Водолазкина – значит приблизиться к постижению художественного мира одного из самых ярких и загадочных писателей современности.

В соответствии с законами сольфеджио, повествование в «Брисбене» распадается на два голоса, звучащих попеременно (неслучайно прежде, чем всерьез заняться музыкой, герой «Брисбена» учится на филолога, и тема его диплома – полифония по Бахтину). Первый голос рассказывает о 2012–2014 гг., когда Глебу Яновскому, известному музыканту, диагностируют болезнь Паркинсона. Голос номер два описывает более длительный период – с 1971 г., когда Глеб впервые взял в руки инструмент (поначалу еще не гитару даже, а украинскую четырехструнную домру), и до 2000 г., когда к нему, уже гитаристу, приходит первый большой успех. Главы, относящиеся к детству и юности героя, написаны от третьего лица, в главах же современных на смену прохладному *он* приходит жгучее *я*, а лирически отстраненная интонация сменяется трагически напряженной. Однако в целом оба голоса звучат в унисон: они переплетаются, дополняют друг друга и, чередуя смысловые параллели и аллюзии, совокупно выводят единую тему.

Роман производит сильнейшее впечатление на читателей не только глубиной и яркостью сюжета, но и необыкновенной плотностью письма. Автор показывает живой язык нашего времени, присущий людям различных социальных групп. Основной особенностью произведения можно назвать разноуровневые

стилистические пласты, причудливо перемешивающиеся в романе.

Писатель ярко изображает живой язык, который мы можем встретить на улице. Так, две героини романа (мать и дочь) говорят на чем-то среднем между русским и украинским языком, используя неправильные формы слов, ломают орфоэпические нормы. Приведем примеры.

Людмила:

– А я мама Ани с города Мелитополя.

**Здрасьте;**

– Анька, **доця**, с какого перепуга ты стала Ганной? От анекдот! Ну не дочка, а цирк на проволоке;

– Засунь себе свой язык знаешь куда? **Хабалкой** была, **хабалкой** и осталась!;

– Зато ты **профэссор**;

– А **де** яблони, **груши**, **сливы**?;

– **Гутен морген**, **зятек!** И **Хэндэхох!**;

Людмила выбрасывает руки в зиге:

– **Гитлер капут!**;

– **Кому-то звОняют!**;

– А **нахр..** ж я все это рассказываю?;

– Анька, **фатит мамкать!** Семинарский устав: **выпей** и **постав**;

– Я вам скажу, **шо...** шокирована;

– Та какой **Фетеп**. Все **брехня...**

Анна:

– Мама, ну ты **блин**, чего...;

– Мама, конечно, **придурковатая**, но добрая;

– **Щезни!** – командует Аня.

Писатель мастерски передает особенности речи персонажей, создавая благодаря этому яркие комические образы. Украинско-русское двуязычие в Приднестровье характеризует еще и такая особенность, как широкое попеременное использование билингвами в разных ситуациях то украинского, то русского языка, что вместе с их структурной близостью является основным источником смешивания средств обоих языков, взаимного проникновения элементов их систем.

Анализируя современное состояние украинско-русского двуязычия в контексте теории языковых контактов, можно предположить, что для подавляющего числа украинско-русских билингвов характерен тот тип соотносительности двух языковых систем, при котором отсутствует их четкое противопоставление. Поскольку взаимодействие языковых систем происходит через индивидов, использующих два языка в процессе общения, есть основания говорить о разной степени смешения, которая зависит от языковой компетенции индиви-

да: чем выше степень языковой компетенции, тем ниже степень смешения особенностей, относящихся к разным языковым системам. Уже по речи персонажей можно сделать выводы о том, что хорошего от них ожидать не стоит. Например: *Оказывается, что Ганна, как она представилась Глебу, обычная Анька, которая хотела использовать его для получения собственной выгоды. А ее мать нахальная, при этом пьющая женщина* [2]. Такую языковую характеристику персонажей автор использует для создания комического эффекта.

Е.Г. Водолазкин не только талантливый писатель, но и филолог. Его любовь и интерес к слову передается и его персонажам, далеким от филологии. Так, в романе мы встречаем размышления маленького Глеба о родовой принадлежности слова «путь»: *Склонение существительного **путь**. Был такой параграф в учебнике русского языка, изданном для украинских школ. Русские формы – путь, пути, пути, путь, путем, пути – сопоставлялись там с украинскими: путь, путі, путі, путь, пуття, путі. Главное отличие: в украинском путь – она. Грамматический женский род. Однажды Глеб спросил отца, как так получилось, что путь – она. Тому що наша путь, ответил Федор, вона як жінка, м'яка та лагідна, в той час як російський путь – жорсткий, для життя непередбачений. Саме тому у нас і не може бути спільної путі... После недели размышлений он принес Федору список украинских слов мужского рода, противопоставленных женскому роду в русском: биль / боль, дріб / дробь, пил / пыль, посуд / посуда, рукопис / рукопись, Сибір / Сибирь, собака / собака. Он попросил отца прокомментировать и эти случаи. Следовало ли из грамматического рода, что боль в русском ощущении по-женски мягче, а дробь – мельче? О чем, наконец, говорило то, что собака в украинском – он? Отец, подумав какое-то время над списком, вынужден был признать, что грамматические толкования имеют свои пределы* [Там же].

Главный герой романа Глеб Яновский, как и писатель, сын украинца и русской, рос в Киеве, учился в украинской школе, и, соответственно, право на него в равной мере предъявляют две культуры – русская и украинская, между которыми он упорно отказывается проводить границу. Его равно безупречные украинский и русский языки позволяют ему хотя и не без труда – раз за разом отказываться от выбора, что позволяет прочесть биографию Глеба как историю единства двух противоборствующих начал.

Грамматический уровень интерференции, по нашему мнению, обусловлен невольной интерпретацией грамматических категорий второго языка сквозь призму первого, связанной, прежде всего, с нарушением морфологических норм. Так, русские, изучающие украинский язык, относят украинские существительные мужского рода *біль, розпродаж, посуд, Сибір, ярмарок* (рус. *боль, распродажа, посуда, Сибирь, ярмарка*) к женскому роду в соответствии с нормой русского языка. Эта же закономерность прослеживается при образовании в украинском языке множественного числа некоторых существительных мужского рода в соответствии с нормой русского языка: *вчителя* (вм. *вчителі*), *друзья* (вм. *друзі*), *ректор* (вм. *ректори*).

Что касается изучения категории родовой принадлежности, безусловно, сложнее осознавать, что одинаковые по звучанию слова, означающие одни и те же понятия (в русском и украинском языках), не соотносимы по роду, чем запомнить новое слово с его иноязычной родовой принадлежностью и формально-грамматическими признаками другой языковой системы.

Несмотря на то, что в условиях русско-украинского двуязычия ошибки, связанные с нарушением морфологических норм украинского языка, встречаются гораздо реже, чем недочеты на фонетическом уровне, они являются более стойкими и сложнее поддаются коррективке. К распространенным интерференционным ошибкам на морфологическом уровне, на наш взгляд, можно отнести также интерферемы в украинской речи билингов, моделирующие части речи русского языка. Мы имеем в виду такие нарушения, как неверное образование действительных причастий (*запобігший, наступивший*), степеней сравнения прилагательных (*самий нижчий* вместо *найнижчий*), форм деепричастий (*малюя* вм. *малюючи*), падежных форм сложных числительных (*п'ятидесяти* вм. *п'ятдесяти*) [5, с. 71].

В романе автор размышляет об истории слова. Приведем рассуждение одной из героинь романа: *Слово как человек: имеет свою историю и не всегда было таким, как мы его знаем сейчас. Например, слово «успех» в древности имело три основных значения. Первым и самым важным было значение «польза», прежде всего польза духовная. Добрые дела творились «на успех людям». Вторым значением было «движение вперед, продвижение», например по службе. Наконец, тре-*

*тье значение слова «успех» передается современным (и родственным «успеху») словом «поспешность». Так, выражение «вставать с успехом» обозначало не удачное, а поспешное вставание. Словари современного языка в слове «успех» выделяют по преимуществу два значения. Первое определяется как «положительный результат, удачное завершение», второе – как «общественное признание». Ни то ни другое значение не связано с пользой. Два других древнерусских значения стоят ближе к современным значениям слова. Особенно это касается «поспешности», которая часто связана с достижением успеха в его нынешнем понимании. Используя однокоренное слово, можно сформулировать это так, что успех сопровождает того, кто успел. Какая уж тут духовная польза... [2].*

В романе автор сам дает ответ на вопрос, почему же главное значение слова *успех* не сохранилось. Ответ нужно искать не в сфере языка. Скорее всего, вопросы нравственности перестали быть в обществе центральными. Развитие человечества в Новое время было связано с углублением персонального начала. Всякое развитие, однако, имеет две фазы – созидательную и разрушительную. Созидание персонального в человеке сделало личность тоньше, открыло новые горизонты. Достижение этих горизонтов и движение за них начали личность разрушать. Персональные права, поставленные выше нравственности, превратили современного человека в машину для удовольствий. Ему было предоставлено заманчивое право заплывать за буйки, и гуманизм превратился в свою противоположность.

Евгений Водолазкин легко передает нюансы любой эпохи, описанной в произведениях. Он точно знает, когда и на чем нужно сделать акцент, как сделать так, чтобы читатель оказался непосредственным участником событий, а действия, выполняемые героями, стали понятны каждому. Главная идея всех книг Водолазкина – «времени не существует, все едино и связано со всем». В своих произведениях он стремится передать это отсутствие времени, связь событий, произошедших когда-то давно, с тем, что мы наблюдаем сегодня.

На уровне лексики в романе можно увидеть большое число культурно значимых слов, словосочетаний и предложений. Гениальность писателя состоит в умении выбрать и соединить такие слова, в которых читатель острее всего на интуитивном уровне улавливает существенные этнокультурные смыслы.

К культурно значимым мы можем отнести имена собственные (антропонимы, топонимы, прагматонимы), а также фразеологизмы, лингвокультуреми, концепты и т. д. Приводимые ниже антропонимы являются лингвокультуремами, представляющими собой национальные и интернациональные образы-архетипы: *Ему иногда казалось, что Пушкин вообще не жил. Был плодом русской фантазии, прекрасной мечтой народа о самом себе* [2]. Так, А.С. Пушкин является олицетворением России. Он сумел выразить самое прекрасное в русском народе, показать его величие и красоту. Еще при жизни Пушкина, в 1832 г., Гоголь сказал, что он есть явление чрезвычайное и, может быть, единственное явление русского духа: это русский человек в его развитии, в каком он, может быть, явится через 200 лет.

*Он был настоящий Шерлок Холмс, этот Егор, и ему нравилось, что его тогда так называли, ведь на ночь он как раз читал Конан Дойля* [Там же]. Образ знаменитого лондонского частного детектива пришел к нам из английской культуры. Однако после выхода романа «Приключения Шерлока Холмса» Артура Конан Дойля умный, благородный борец со злом становится всемирным культовым образом. Данную лингвокультуреми можно отнести и к заимствованным, и к интернациональным образам.

Приведем еще несколько примеров: *Иван Алексеевич в самом деле не любил советскую власть... Брежнев он порицал за его нескончаемость, руководство быстро умерших Андропова и Черненко осуждал, напротив, за скоротечность; Мефодий вежливо склонил голову: справедливо, Юрий Гагарин Бога не бачив. Не отрываясь от небес в окне, старик широко улыбнулся. Але Бог його бачив. I благословив* [Там же].

В романах антропонимы можно условно разделить на две группы, каждая из которых имеет свои функции в тексте. К первой группе относятся лингвокультуреми, представляющие собой национальные, заимствованные и интернациональные образы. Их основная функция в тексте состоит в том, что они наполняют произведение историческим и культурологическим прошлым страны. Это использование упоминаний об известных людях, играющих роль в культурной памяти страны и народа. Так в тексте мы обнаружили следующие лингвокультуреми: *летописец Нестор, А.П. Чехов, Евгений Онегин, Соломон и Китоврас, В.И. Ленин, Белка и Стрелка, Шерлок Холмс, Фемиды, Христофор Колумб, Пе-*

*гас, Парис, Тесеи, Елена, Ариадна, Минотавр, Моисей, Иисус Христос, Пилат, Юрий Гагарин* и др.

Основная функция данных лингвокультуреми заключается в обогащении повествования культурным и историческим значением. Данные антропонимы являются общеизвестными и создают в сознании читателя яркие образы, несущие в себе информацию об истории, религии, мифологии: *В первый и третий часы каждого дня мы поминаем суд Пилата над Господом нашим Иисусом Христом, в шестой час – Его крестный путь, а в девятый час – крестное страдание* [3, с. 374]. Понтий Пилат – это прокуратор Иудеи. Согласно Новому Завету, Понтий Пилат во время суда трижды отказывался предать Иисуса Христа смерти, в которой был заинтересован синедрион во главе с первосвященником Каиафой. Суд Пилата – описанный в Евангелии суд над Иисусом Христом, которому Пилат, следуя требованиям народа, вынес смертный приговор. Во время суда, согласно Евангелиям, Иисуса Христа подвергли истязаниям (бичеванию, возложению тернового венца), поэтому суд Пилата входит в число Страстей Христовых.

Следующий пример: *Не обращая внимания на их возражения, капитан изложил также доступные ему сведения о Минотавре, Тесеи и нити Ариадны* [Там же, с. 329]. Минотавр – это критское чудовище, жившее в лабиринте и убитое Тесеем. По греческому преданию, Минотавр – чудовище с телом человека и головой быка, происшедшее от несчастливой любви дочери Гелиоса Пасифаи, жены царя Миноса, к посланному богом морей Посейдоном быку, который затем был укрощен Гераклом и убит Тесеем. Тесеи – в древнегреческой мифологии сын афинского царя Эгея (или бога Посейдона) и Эфры, царь Афин. Центральная фигура античной мифологии и один из самых известных персонажей всей греческой мифологии. Упомянут уже в «Илиаде» и «Одиссее». Ариадна – в древнегреческой мифологии, прекрасная царевна, дочь критского царя Миноса и Пасифаи. Упомянута уже в «Илиаде», ее историю рассказывал Нестор в «Киприях».

Когда Тесеи решил убить Минотавра (единоутробного брата Ариадны), которому афиняне по требованию отца Ариадны посылали ежегодно позорную дань из семи юношей и семи девушек (таким образом Тесеи избавлял отечество от чудовища), получил от любившей его Ариадны клубок ниток, выведший его из лабиринта, где обитал Минотавр. Сле-

дую классификации Г.А. Кажигалиевой, данные лингвокультуры можно отнести к прямым (неопосредованным), структурный разброс которых фиксируется в границах, обозначенных словом.

Антропонимы участвуют в описании характеров героев, формируют художественное время, рисуют историко-религиозную картину времени совершения действия. Функцией второй группы лингвокультурем является создание художественного образа, раскрытия судьбы и характера персонажа произведения.

Часто значение имени играет большую роль для раскрытия идеи и смысла произведения в целом. Антропонимом является название одного из романов Е.Г. Водолазкина «Лавр».

Роман повествует о жизненном пути средневекового человека. В разное время у главного героя было четыре имени, также два прозвища. Каждое имя очерчивало новый этап в жизни героя, новый характер и новые цели.

При рождении главному герою было дано имя *Арсений*. Данное имя греческого происхождения, в переводе означает «мужественный», «отважный», «решительный». Значение имени отражает характер главного героя в годы его детства и юности.

После смерти своего дедушки и духовного наставника Христофора (в переводе с древнегреческого «Несущий Христа») Арсений получает два прозвища, связанные с его профессиональной деятельностью. Первое прозвище *Рукинец* – отсылка к месту его рождения Рукиной слободке. Второе – *Врач*, для современников он был прежде всего врачом, хотя то, что он совершал, выходило за пределы врачебных возможностей.

Слово *врач* происходит от слова *врати*, т. е. *заговаривать*. Как объясняет сам автор, такое родство подразумевает, что в процессе лечения огромную роль играло слово. Слово как таковое – что бы оно ни значило, ведь из-за ограниченного набора медикаментов роль слова в Средневековье была значительнее, чем в наши дни.

Средневековая медицина, во многом бывшая логотерапией, являлась таковой не только из-за отсутствия медикаментов и эффективных методов диагностики. В романе представлен мифологизм, отождествляющий имя и реалию. В мифологической интерпретации вещь субстанциально присутствует в своих номинациях, и вместе со словом меняется сама действительность. Но это не примитивный магизм праологического мышления.

Сущность данного мифологизма не магия, а вера, по которой слова покаяния, например, не только облегчают душу, но и мгновенно помогают страдающему от опухоли дыхательных путей корабельщику Прокопию. После произнесенного признания Прокопий выдохнул. И следующий вздох показался ему легче предыдущего. Вера в суггестивную силу слова основана на неконвенциональной концепции имени, согласно которой оно является неотъемлемым атрибутом вещи.

Имя – такой же признак материи, как ее протяженность, масса и энергия. В картине мира средневековой Руси имя, будучи частью материальной действительности, может замещать сам предмет. Отсюда возможность оперирования физической субстанцией через язык.

Язык в романе может служить средством «коммуникации» между человеком и неодушевленной сущностью. Мировоззрение средневековых врачей позволяет им обратиться к болезни напрямую. При этом речь их выглядит лишь имитацией, т. к. она бессмысленна. Но в этих семантически выхолащенных речевых актах присутствует прагматический смысл, позволяющий добиться целенаправленного эффекта и в такой сомнительной коммуникативной ситуации.

Произнося ритмичные, внешне лишённые смысла речи, они заговаривали болезнь, убеждая ее покинуть тело пациента. При этом «коммуникативный успех» во многом зависит от больных, которые обязаны верить врачу и силе его слов. Тогда, рассказывая о своих мучениях, они могли чувствовать облегчение. По вере средневековых людей, врач уговаривает болезнь уйти, и вместе со словами о боли она, по ощущениям больных, действительно выходит. Это подчеркивается сближением однокоренных слов, выступающих в функции субъекта (болезнь) и объекта (боль) предложения.

Вместе с тягучими, пропитанными болью словами мало-помалу из них выходила болезнь. Пропитанные болью слова не метафора, как это видится современному читателю. В поэтическом мире романа данные слова можно понимать буквально.

Безверие больных лишает целителя его силы. Оклеветанный Лавр (имя Арсения в схиме) воспринимается людьми как падший праведник и теряет в их глазах божественную санкцию и моральное право на исцеление. Свою неспособность справиться даже с простейшей болезнью Лавр объясняет именно неверием пациентов.

После смерти своей возлюбленной Арсений берет себе новое имя, нарекая себя *Усти-*

ном. Это имя имеет православные корни и означает «справедливый». Святым покровителем имени является Иустин Философ – раннехристианский мученик и апологет, причисленный к лику святых в православной и католической церквях. Иустин Философ часто напоминал о необходимости заботы христиан о нуждающихся.

Значение данного имени совпадает с выбранным главным героем жизненным ориентиром. Дабы искупить свой грех, Устин в романе помогает лечить тяжелобольных людей, спасает жизнь ребенка. Герой выбирает образ жизни юродивого, главными чертами которого являются честность и справедливое отношение к людям.

Судьба главного героя в романе перекликается с жизнью святого Иустина Философа. Устин также много путешествует, преодолевая нелегкий путь к Святой Земле, проявляет милосердное отношение к людям и даже к преступникам, оказывается на грани жизни и смерти от рук язычников.

После возвращения в Псков Устин выбирает новый путь, путь монаха, получая новое имя *Амвросий* в память святителя Амвросия Медиоланского, миланского епископа, проповедника, богослова и поэта, одного из четырех великих латинских учителей церкви. Имя было значимым для главного героя и напоминало о его друге Амброджо, которого Устин потерял во время путешествия в Иерусалим. Имя *Амвросий* греческого происхождения и в переводе означает «бессмертный», «божественный».

Жизнь главного героя в монастыре наполнена исправным трудом, а также помощью больным, приходившим за помощью. Последнее свое имя главный герой получил после принятия схимы: *Глядя на седые пряди на полу, Амвросий услышал свое новое имя: Брат наш Лавр постригает власы главы своея во имя Отца и Сына и Святого Духа. Рцем о нем: Господи, помилуй!* [3, с. 401].

18 августа было днем святых мучеников Флора и Лавра, родных братьев, покровителей лошадей. Именно в этот день Арсений принял большую схиму, с этого дня главный герой стал Лавром: *Хорошее имя Лавр, ибо растение, тебе отныне тезоименитое, целобно. Будучи вечнозеленым, оно ознаменует вечную жизнь* [Там же].

Поскольку лавровые листья никогда не увядают, оставаясь зелеными, в различных культурах лавр стал символом вечности, обновления жизни и бессмертия. Лавровое дерево яв-

ляется символом победы, одержанной над собой, и плодотворного мира, который есть ее результат; или же победы над невежеством и фанатизмом.

В Античности лавровым листьям греки приписывали целительные свойства и способность очищать от душевного осквернения. Лавровые листья применялись в ритуале очищения от пролитой крови. Так, Аполлон очистил себя лавром после умерщвления дракона-змея Пифона и Ореста, убившего свою мать Клитемнестру.

В христианстве символ победы христианской веры над смертью заимствован из античной культуры. В раннем христианстве – символ вечной жизни или новой жизни, которая наступит благодаря искупительным деяниям Христа. Венок из лавра символизирует также мученичество.

Роман «Лавр» о святости, о любви, которая сильнее смерти и о промысле Божиим. Таким образом, лингвокультуремы, называющие имена главного героя, позволяют нам проследить путь средневекового травника Арсения к святости. Данные лингвокультуремы не только отсылают нас к христианским образам святых, к традиции давать имена детям в честь святых покровителей, но и являются ключом для понимания замысла произведения. С помощью антропонимов мы воспринимаем героев как выразителей национально-культурных миров, определенных пластов истории.

Главным героем романа «Авиатор» является Иннокентий Платонов, которого поколение постсоветской эпохи считает «жертвой тоталитаризма». На самом же деле главный герой оказался убийцей, покарвавшим доносчика. После «разморозки» герой нуждается в прощении и покаянии.

Эта сложная этическая проблематика перекликается с философскими поисками русской литературы XIX–XX вв., прежде всего Ф.М. Достоевского, а идея воскресения как исцеления от греха напрямую перекликается с евангельскими сюжетами об исцелении ослабленного при овечьей купели и о воскрешении Лазаря. Неслучайно отдел крионики, созданный на Соловках, кодируется у Водолазкина аббревиатурой *ЛАЗАРЬ* (Лаборатория по замораживанию и регенерации).

Согласно Евангелию от Иоанна, Лазарь из Вифании (Лазарь Четверодневный) был воскрешен через четыре дня после смерти Иисусом Христом. После воскрешения он прожил еще тридцать лет, а затем во второй раз скончался на Кипре в 63 г.



Имя главного героя Иннокентий в переводе с латинского означает «невинный». Имя связано с диалектикой вины и невинности повествователя и является своего рода намеком на прощение, даруемое самим автором.

Фамилия ассоциируется с философом Платоном и несет в себе оттенок мудрости. Кроме того, фамилия перекликается с фамилией писателя Андрея Платонова, герои произведений которого видят в социальной революции средство для построения нового мира, в котором смерть будет уничтожена, а мертвые воскреснут.

Диалектику жизни и смерти А.П. Платонов раскрывает в «Котловане» и «Чевенгуре». Характерно установление связи между мистическим значением коммунизма и преодолением смерти, таким образом, смерть героев будет маркировать неудачу социальных преобразований.

Еще одной значимой лингвокультуремой в романе Е.Г. Водолазкина «Авиатор» является антропоним *Фемида*: *На шкафу, излучая справедливость, держит весы Фемида* [1, с. 411]. Фемида – богиня правосудия в греческой мифологии, древнее божество из поколения титанов, дочь бога неба Урана и богини земли Геи. Греки первоначально изображали богиню с рогом изобилия в одной руке и весами в другой, а глаза Фемиды не были покрыты повязкой. Весы в этой версии символизировали справедливость и меру.

Фемида взвешивала на весах поступки людей, совершенные ими при жизни, чтобы определить в них меру добра и зла и таким образом решить посмертную участь человека. Рог изобилия в этом случае символизирует воздаяние, которое человек получит или не получит после того, как его поступки будут взвешены и оценены.

Фемида – олицетворение закона, справедливого, карающего, единого для всех и беспристрастного. Это выражают атрибуты, с которыми Фемида изображается и ассоциируется – повязка на глазах, меч и весы. Однако такой способ изображать Фемиду пришел уже из Древнего Рима. Интересно, что в романе именно статуэтка Фемиды становится орудием убийства в руках главного героя.

Таким образом, лингвокультуремы как совокупности плана выражения и плана содержания языкового знака и культурного смысла, сопровождающего этот знак, выраженные антропонимами, в достаточной степени представлены в художественных текстах Е.Г. Водолазкина. Согласно классификации Г.А. Кажигалиевой, данные лингвокультуремы мож-

но отнести к описательным, представляющим собой образы, которые вызывают в сознании носителя языка определенный комплекс сведений, указывающий на логическую конструкцию выражения, обуславливающий границы его употребления и стилистику, а также вносящий дополнительные смысловые оттенки в контексте произведений [4].

Такие лингвокультуремы названы нами вслед за Г.А. Кажигалиевой транслингвокультурологическими единицами, поскольку в любом многонациональном регионе, в том числе в Приднестровье, лингвокультурологические единицы представляют собой единую систему, компоненты которой функционируют по принципу сообщающихся сосудов. Лингвокультуремы в романах Е.Г. Водолазкина проанализированы нами с учетом особенностей лингвокультурологии как научной дисциплины, ставящей во главу угла соизучение языка и культуры, выявление особенностей национально-языковой картины мира и специфики художественного текста, языка произведений литературно-художественного творчества.

#### Список литературы

1. Водолазкин Е.Г. Авиатор. М.: Изд-во АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2019.
2. Водолазкин Е.Г. Брисбен. М.: Изд-во АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2019.
3. Водолазкин Е.Г. Лавр. М.: Изд-во АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2019.
4. Кажигалиева Г.А. О системе текстовых лингвокультурем // Вестн. Татар. гос. гуманит.-пед. ун-та. 2009. № 16. С. 144–146.
5. Щукина О.В., Кривошапова Н.В., Луговская Е.Г. Фонетическая и грамматическая интерференция при обучении русскому и иностранному языкам билингов в Приднестровье: моногр. Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2018.

\* \* \*

1. Vodolazkin E.G. Aviator. M.: Izd-vo AST: Redakciya Eleny Shubinoj, 2019.
2. Vodolazkin E.G. Brisben. M.: Izd-vo AST: Redakciya Eleny Shubinoj, 2019.
3. Vodolazkin E.G. Lavr. M.: Izd-vo AST: Redakciya Eleny Shubinoj, 2019.
4. Kazhigalieva G.A. O sisteme tekstovykh lingvo-kult'urem // Vestn. Tatar. gos. humanit.-ped. un-ta. 2009. № 16. S. 144–146.
5. Shchukina O.V., Krivoshepova N.V., Lugovskaya E.G. Foneticheskaya i grammaticheskaya interferenciya pri obuchenii russkomu i inostrannomu yazykam bilingvov v Pridnestrov'e: monogr. Tiraspol': Izd-vo Pridnestr. un-ta, 2018.

*Linguocultural units in the works  
by E.G. Vodolazkin*

*The linguocultural units in the novels by E.G. Vodolazkin, expressed by the anthroponyms, have a great historical, cultural and literary meaning. The novels' language is stylistically non-homogeneous. The texts are full of the Old Russian words, the Ukrainisms, jargons, colloquial vocabulary and coarse words so that the creative work of the writer is the interest not only of ordinary readers but also professional philologists.*

Key words: *anthroponym, interference, linguocultural units, bilingual.*

(Статья поступила в редакцию 16.10.2019)

**Е.В. СЕРДЮКОВА**  
(Ростов-на-Дону)

**МОДЕЛИ НОМИНАЦИИ И ИСТОРИЯ  
НАЗВАНИЙ ВИНОГРАДА  
В СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКАХ**

*Рассматриваются названия винограда и его плодов в русском и других славянских языках, история этих слов в русском языке, а также модели номинации. Основными моделями номинации названий винограда являются имеющие индоевропейский характер модели со следующими мотивационными признаками: а) 'вьющееся растение с гибкими побегами' (вино, виноград, лоза); б) 'дающий побег, соплодие' (гроздь).*

Ключевые слова: *модели номинации, этимология, история названий растений.*

Для обозначения растения *Vitis vinifera* и его плодов обнаружено много слов во всех славянских языках. В русском языке встречаются слова, которые в тот или иной период существования языка имели одно из значений 'виноград': *вино, виноград, гроздь, лоза, стафиль, изюм, кишмиш*.

Наиболее древним является праславянское слово *гроздь*, для которого значение 'ягоды (плоды) винограда' существовало приблизительно до XVIII в., в других славянских языках это слово в значении 'плоды винограда',

'виноград' распространено и сейчас (сербском, болгарском и др.). Слова *\*grozdъ / grozdъ, \*grezdъ / grezdъ* являются праславянскими, происходящими, по утверждению многих ученых, из и.-е. *\*ghras -d(h)o-* или *\*ghrəs-d(h)o-*, сюда же гот., др.-в.-нем. *gras* 'трава', далее *\*grana* восходят к индоевропейской глагольной основе *\*ghrō-, \*ghrē-, \*ghrə-* 'расти, давать побеги', где, видимо, *-s-, -n-* являются тематическими показателями именных основ, а *-d(h)o* – вторичный суффикс, совпадающий по значению с *\*-no-* [7, с. 275, 279]. Можно предположить, что первоначальное значение *\*ghras -d(h)o-* 'дающий побег, соплодие' (ср. *\*grana* с первоначальными значениями 'ветка', 'соплодие').

В памятниках древнерусской письменности слово *гроздь(ь)* зафиксировано в значении 'виноградная гроздь', 'плоды винограда', 'гроздь, кисть вообще', собирательные формы выступали в значении 'виноград (растение)'. В современном русском языке сохранилось только значение 'гроздь, кисть вообще', поэтому обязательно употребляется со словом, указывающим, о каких плодах идет речь: *гроздь винограда, рябины* и т. д. Значение 'ягоды (плоды) винограда' существовало приблизительно до XVIII в., о чем свидетельствуют данные памятников письменности. Но в других славянских языках это слово в значении 'плоды винограда', 'виноград' распространено очень широко и сейчас, например, сербохорват. *грозд* м.р. 'виноград, виноградная гроздь', болг. *грозде* 'виноград', укр. диал. *грозно дике* 'дикий виноград' и т. д.

Слово *вино* также встречается уже в самых ранних памятниках древнерусской письменности. Некоторые исследователи считали слово *вино* средиземноморским термином (А. Мейе, А. Неринг), эта точка зрения встречается в этимологических словарях латинского, греческого и других индоевропейских языков. Данная теория обычно подкрепляется тем фактом, что индо-иранский не знает названия вина, общего с лат. *vīnum* и др.-греч. (F)οῖνος, а кельтские, германские, славянские и балтийские слова в конечном счете восходят к лат. *vīnum*. Были также попытки объяснить индоевропейский характер этих слов (К. Бругман, С. Младенов, В. Георгиев и др.). К этому вопросу вновь обратились Ю.В. Откупщиков, Вяч. Вс. Иванов и Т.В. Гамкрелидзе. Они, опираясь на фонетические, словообразовательные и др. факты, убедительно доказали, что лат. *vīnum* и др.-греч.

(F)οἶνος являются словами индоевропейского происхождения, возникли в части индоевропейского ареала после распада общеиндоевропейского языка-основы, т. е. эти слова не были заимствованиями из неиндоевропейского языка-основы [2; 10].

Лат. *vīnum* и др.-греч. (F)οἶνος являются отглагольными прилагательными с суффиксом *\*-no* от корня *\*uei-/ \*uj-* в значении 'вить', 'плести'. Этот корень широко используется для номинации растений (ср. *ива*, *верба* и др.). Образования с корнем *\*uei-/ \*uj-* и значение самого корня 'вить', 'плести' «делает весьма вероятным предположение об образовании индоевропейского слова для 'винограда', 'вина' как 'плода выщегося растения' от того же корня *\*uei-* в различных его огласовках» [2, с. 650]. Первоначально этим словом называли растение, а затем плоды этого растения и продукты, получаемые от этих плодов, т. е. название напитка является вторичным.

У славян слово *вино* является древним. Об этом свидетельствуют сербск.-цслав. *винага* (XII в.), сербохорв. *вињага* 'дикий виноград', словен. *vinjaga* 'виноград'. Можно добавить сюда же также сербохорв., болг. *винобер* 'сбор винограда', сербохорв. *винов* 'виноградный' и др., отражающие более древнее значение 'виноград', а не 'вино'. Большинство исследователей (В. Кипарский, М. Фасмер, А.С. Львов и др.) считали, что славянское *вино* является ранним заимствованием из латинского или германского источника. Ю.В. Откупщиков предположил, что если считать местом локализации индоевропейской прародины Балканы (по мнению Ю.В. Откупщикова, это наиболее убедительная точка зрения), то можно утверждать, что славянские слова не являются заимствованиями [10, с. 97]. Виноградарство в Европе особенно распространяли римляне, поэтому заимствованию из латинского языка отдавали предпочтение. Первыми с этой культурой познакомились южные славяне, о чем свидетельствуют географическое положение и исторические факты. У восточных славян это слово активизировалось двумя путями: устным и письменным. В качестве письменного источника нужно назвать старославянские памятники письменности. Устным же путем это слово заимствуется либо у южных славян, либо у греков. Некоторые исследователи считают, что слово попадает в язык восточных славян не ранее X–XI вв. [5, с. 173].

Первоначально вино на Руси было привозным (в качестве дани, подарков). Первое упоминание в летописи о вине встречается

под 907 г.: «видевше же Грѣцѣ оубояшася рекоша выславше ко Ольгови не погоублаи горад имемьса по дань. яко же хощещи и стави Олегъ вои и вынесоша емоу брашно и вино» [4, с. 21]. Свое производство хмельного напитка из винограда у восточных славян в этот период не существовало, распространенными были мед и квас. Первоначально вино обозначало 'спиртной напиток, получаемый в результате перегонки различных продуктов, в том числе ржи, пшеницы, ячменя', т. е. включало в себя понятие 'хлебное вино, водка'. В старославянском языке слово *вино* употреблялось в значении 'виноград', 'виноградник', но чаще в значении 'вино (напиток)' [16, с. 117]. Метонимический перенос (продукт → напиток, приготовленный из этого продукта) характерен для наименований напитков, а поскольку вино производили в первую очередь из винограда, то слово имело именно эти значения. Можно сравнить с лат. *vīnum* – 1) 'вино', 2) 'виноград', 3) 'виноградник'; нем. *winum* – 1) 'вино', 2) 'виноград'.

В памятниках древнерусской письменности слово *вино* встречается в значениях 'вино (напиток)', 'виноград (растение)'. В современном русском языке и его диалектах слово *вино* не сохранило значения 'виноград', однако оно широко представлено в других славянских языках: укр. диал. *ди́ко вино* 'дикий виноград', в.-луж. *vīno* – 1) 'вино', 2) 'виноград', чеш. *vīno* – 1) 'вино', 2) 'виноград', болг. *винобер* 'сбор винограда' и т. д.

Утрате словом *вино* значения 'виноград' в древнерусском языке способствовали экстралингвистические факты. Поскольку восточные славяне не были знакомы с такой культурой, как виноград, то значение 'виноград (растение)' для слова *вино* не получило широкого распространения и носило книжный характер, тогда как второе значение – 'вино (напиток)' распространилось шире и проникло в разговорную речь. Забвению значения 'виноград' у слова *вино* способствовали и чисто лингвистические факты, о чем будет сказано ниже.

Слово *виноградъ* обнаружено в письменных памятниках XI–XII вв. Это слово известно также во многих славянских языках. Восточные славяне заимствовали это слово из старославянского языка, на что указывали в своих работах многие исследователи. Первоначальное значение этого слова 'виноградник', 'плодовый сад' (ср. гот. *weinagards*, крым.-гот. *wingart* 'виноградник' и т. д.). В древнерусских памятниках письменности слово *виноградъ* зафиксировано в нескольких значени-

ях: 1) 'виноградник', 2) 'сад вообще', 3) 'виноград (растение)', 4) 'виноград (ягоды)', 5) 'вино'. В памятниках до XV в. более распространенным было значение 'виноградник'. Данное значение сохранилось в сербохорв. языке: *виноград* 'виноградник'.

Чтобы понять, как изменялась семантика слова, почему утрачивались некоторые значения, необходимо рассмотреть употребление этих слов в памятниках письменности. В одном из ранних памятников древнерусской письменности «Апракосе Мстислава Великого» встречаются все три слова. Слово *вино*, *виноградъ* часто встречаются как в старославянских памятниках, так и в древнерусских, написанных книжно-литературным языком. Слово *вино* в «Апракосе Мстислава Великого» 20 раз употреблено только в одном значении – 'вино (напиток)', но прилагательное, образованное от этого слова, указывает на значение 'виноград': «глю же вамъ яко не имамъ пити оуже отъ сего плода виннааго» [1, с. 194]. Слово *виноградъ* встретилось 40 раз, 34 – в значении 'виноградник', 1 – 'фруктовый сад', 5 – 'виноград'. Слово *гръзнь* употреблено в значении 'ягоды винограда'. В Успенском сборнике XII–XIII вв. также встречаются все три слова. Слово *вино* употреблено 14 раз в значении 'вино' и 6 – 'виноград'. Слово *виноградъ* 1 раз в значении 'сад', 10 – 'виноградник', 9 – 'виноград (растение)'. Слово *гръзнь* употреблено в значении 'ягоды винограда', 1 раз употребляется с прилагательным *виньны*: «идѣмъ чада да коупимы на коупилищи гръзны виньны на путь нашъ» [15, с. 207]. В Успенском сборнике есть место, где в одном контексте встречаются одновременно три слова: «и въшьдѣши въ виноградъ жены Θεогностовы оутърже гръздъ и рѣша ѿи ѿтери тоу стоящихъ гѣже чюжего вина оутърже гръздъ» [Там же, с. 286]. Слово *виноградъ* употреблено в значении 'виноградник', *вино* – 'виноград (растение)', *гръздъ* – 'виноград (ягоды)'. О том, что слово *гроздь* в разных фонетических и орфографических вариантах имело значение 'виноград (ягоды)' свидетельствует пример в одной словарной статье в «Словаре русского языка XI–XVII вв.»: «Гроздь – ягода винная, по тотарски нарицаема изюмъ. Алф. <sup>1</sup>, 55. XVII в.» в значении 'виноград' [13, вып. 4, с. 139]. В КДРС также есть пример, подтверждающий значение 'виноград (ягоды)': «принесоша хлѣбы на ослѣх и на велблоудѣх моулах и волах на яденіе моукоу громады смоквіа, гроздіе сухое вино. 1 парал. XII. 40. Библ. Генн. 1499 г.». В

переводе Библии употреблено слово *изюм* для *гроздіе сухое*, т. е. 'сушеный виноград (ягоды)'.

О том, что для слова *виноградъ* основным было значение 'виноградник', свидетельствуют данные «Словника староукраїнської мови XIV–XV вв.», составленного на основании памятников делового содержания (грамоты, юридические акты и т.д.). В этом словаре [14, т. 1, с. 175] указывается, что слово *виноградъ* встретилось 31 раз в значении 'виноградник' и 1 – 'виноград'.

В «Словаре русского языка XI–XVII вв.» значение 'фруктовый сад' зафиксировано по памятнику XII в.: «Смоквъ имѣ нѣкто насажденоу въ виноградѣ своемъ. Ефр. Корм., 580. XII в.» [13, вып. 2, с. 185]. Данные слова в XI–XIII вв. употребляются широко в церковно-богослужебной и светской литературе. К сожалению, нет данных об употреблении этих слов в грамотах и других деловых документах. Скорее всего, в этот период слово *виноградъ* характерно для книжной речи, в разговорную речь широко не проникает. Для слова *виноградъ* значения 'виноград (растение)' и 'виноград (ягоды)' являются вторичными. Об этом свидетельствуют данные современных русских говоров и других славянских языков, в последних слово *виноград* либо вообще не употребляется (болг., польск.), либо имеет значение 'виноградник' (сербохорв.).

Значениям слова *виноград* в современных русских народных говорах была посвящена статья А.Ф. Марецкой [6], где подробно доказывается, что значение 'виноград (растение)' является вторичным. Но при этом автор считает, что первичным для данного слова было значение 'любое плодое растение', а затем 'любой плодовый сад', и только позже появились значения 'виноградник', 'виноград'. Это утверждение вызывает возражения, т. к. слово *виноград*, очень распространенное в церковно-богослужебной литературе, в разговорную речь (влияние церковных текстов, которые люди слышали во время служб) проникает в значении 'фруктовый сад любой', т. е. оно ассоциировалось в сознании людей с местом, где что-то растет (подобно словам *сад*, *огород*). Значения 'виноградник', т. е. 'место, где растет виноград' и 'виноград', были распространены только в книжной речи, в разговорной речи не могли найти широкого распространения из-за отсутствия самой культуры (винограда). Таким образом, в разговорном языке это слово закрепляется в значении 'сад фруктовый вообще'. Говорить о первичности значения 'любое плодое дерево' непра-

вомерно, т. к. это значение не зафиксировано в ранних древнерусских памятниках, нет его в южнославянских и западнославянских языках, в более поздние периоды это значение тоже не получило широкого распространения. Можно только предположить, что в книжной и разговорной речи значения указанных слов развиваются параллельно и не всегда пересекаются.

В книжной речи наблюдаются следующие явления: слово *вино* употребляется в двух значениях – 1) ‘вино (напиток)’, 2) ‘виноград (растение)’; слово *виноградъ* первоначально используется в значении ‘виноградник’, затем происходит перенос с места, где растет виноград, на растение, т. е. появляется переносное значение ‘виноград’. В разговорной речи слово *вино* закрепляется только в значении ‘напиток’ и, не имея связи с одним конкретным продуктом, из которого готовят вино, не сохраняет значение ‘виноград’. Слово *виноградъ* расширяет свое значение ‘виноградник’ → ‘любой фруктовый сад’. Перенос ‘любое фруктовое дерево’ широкого распространения в речи не получил (зафиксировано в белорусских говорах), вряд ли может являться для данного слова первичным. На первичность значения ‘виноградник’ указывает судьба слов *вино* с первичным значением ‘виноград’ и *виноградникъ*, которое до XV в. употреблялось только в значении ‘человек, ухаживающий за виноградом’, а также структура слова *виноград*, которое образовано из двух корней: *вино* ‘виноград’ и *градъ*, родственное рус. *огород* (ср. с нем. *Garten* ‘сад’).

В памятниках древнерусского языка употреблялось слово *стафилъ* ‘виноград (ягоды)’. Это слово заимствовано из греческого языка через южнославянское посредство, где обозначало ‘ягоды винограда’ – греч. *стаφυλή*. Для обозначения ‘виноград (растение)’ в греческом языке употреблялось слово *ἄμπειλος*.

В памятниках XVI–XVII вв. появляется еще два слова, которые обозначали ‘виноград (растение или ягоды)’. Это слова *изюмъ* и *кишмышь*. Оба слова являются заимствованиями из тюркских языков. Слово *изюмъ* в «Словаре русского языка XI–XVII вв.» дано в двух значениях: 1) ‘виноград’, 2) ‘изюм’; «Лозия же виноградъ есть, изъ него же ягоды виноточны, глаголемы по татарски изюмы, а по писанию гроздие. М. Гр. Неизд. III, 96. XVI в.» [13, вып. 6, с. 219]. В этом контексте слово *изюмъ* имеет значение ‘ягоды винограда’ и является синонимом к слову *гроздие*. А. Жаримбетов [3, с. 47] считает, что это слово заимство-

вано не позже XVI в. без указания на точную дату. «В качестве непосредственного источника заимствования русск. *изюм* предпочтительнее указать на крым.-тат. ввиду исторических причин» [3, с. 109].

В тюркских языках слово *изюм* употребляется не в значении ‘сушеный виноград’, как в русском языке, а в значении ‘виноград вообще’. «Сужение значения слова связано с тем, что русские покупали виноград в Крыму только в сушеном виде», полагая при этом, что *изюм* – это ‘сушеный виноград’ [Там же, с. 109]. В памятниках письменности слово *изюмъ* употреблялось как в значении ‘сушеный виноград’, так и в значении ‘виноград (ягоды)’. В Назирателе: «смокви изюмы, и иные ꙋвоци блꙋгоуханные болши по горамꙋ родятся» [8, с. 346]. О том, что слово *изюмъ* употреблялось в значении ‘виноград (растение)’, свидетельствуют и данные русских народных говоров. В «Словаре русских народных говоров» указано, что *изюм* в фольклоре часто употребляется в сочетании *изюм-ягода*, *изюм-виноград* [12, с. 179]. В «Словаре русских говоров Приамурья» зафиксировано слово *изюм* в значении ‘кусты кишмиша’ [11, с. 108], к сожалению, без объяснения значения слова *кишмиш*. О том, что речь идет именно о винограде, может свидетельствовать граница распространения винограда – Уссурийский край, а также названия сортов винограда: амурский или уссурийский, которые использовал И.В. Мичурин для выведения морозоустойчивых сортов и продвижения культуры. Слово *изюмъ* в старорусском языке в момент заимствования вступает в синонимические отношения со словами *виноградъ*, *гроздь(ь)* и постепенно утрачивает значение ‘виноград (ягоды)’, сохраняя за собой только значение ‘сушеный виноград’. Это слово известно в русском языке и его диалектах, в других славянских языках не распространилось. Слово *кишмиш* / *кишмышь* известно в памятниках русского языка с XVII в. А. Жаримбетов указывает дату 1646 г. и источник заимствования: «По семантическим признакам слово заимствовано русскими через посредство крым.-тат. и азерб. кишмиш» в значении ‘изюм, мелкий виноград без косточек’ [3, с. 127]. По всей видимости, русские заимствовали это слово в значении ‘сорт мелкого винограда без косточек’, но поскольку именно из этого сорта приготавливали чаще всего изюм, то слово приобретает и второе значение ‘сушеный виноград, т. е. изюм’. В тюркских языках эти слова (*кишмиш*, *изюм*) находятся в родо-видовых отно-

шениях, поскольку *изюм* ‘виноград вообще’, а *кишмиш* ‘сорт винограда без косточек’, а также ‘продукт, приготовляемый из этого сорта винограда – изюм’. В русском языке слово *изюм* первоначально вступило в синонимические отношения со словами *виноградъ*, *гроздь(ь)*, а затем со словом *кишмышь*. Слово *кишмышь*, находясь в синонимических отношениях со словом *изюмъ*, вступило, в свою очередь, в родо-видовые отношения со словом *виноградъ*, т. к. виноград – общее название культуры, родовое понятие, а кишмиш – вид винограда, особый сорт.

Кроме указанных выше слов привлекает внимание также слово *лоза*. В памятниках древнерусской письменности это слово встречается в значении ‘виноградная лоза’, ‘побег виноградной лозы’, в ст.-чеш., ст.-польск., слов., ст.-слав., сербохорв. и др. славянских языках и диалектах это слово употреблялось в значении ‘виноград’. Уже в ст.-слав. и церк.-слав. списках Евангелия *виноградъ* и *лоза* выступают в качестве лексических дублетов или вариантов: «Азь њсмь виноградъ а вы лозиѣ»; «яко же розга не можетъ плода сътворити о себѣ аще не боудеть на лозѣ»; «Азь њсмь лоза а вы рождиѣ»; «яко бо лоза не можетъ плода сътворити о себѣ аще не боудеть въ виноградѣ» [1, с. 220, 56, 198]. Кроме того, прилагательные *виньныи* и *лозьныи* тоже выступают в качестве лексических дублетов и подтверждают, что *лоза*, *лозьныи* имеют значения ‘виноград’, ‘виноградный’: «не имаѣмъ пити оуже отъ сего плода виньнаго»; «не имаѣмъ пити отъ плода лозьнаго» [Там же, с. 194, 191].

А.С. Новикова указывает на разночтения при сравнительно-сопоставительном изучении текста Тайной Вечери в 40 списках Евангелия разных редакций и изводов X–XVII вв. и приводит примеры следующих лексико-синтаксических различий: *плода лозьна(а)го* – *плода виньнаго* – *плода виноградьнаго*, что также указывает на вариантность данных словосочетаний [9, с. 44]. Слово *лоза* встречается в современных диалектах в значении ‘виноград’ только в словосочетаниях *виноградная лоза*, *винная лоза* (Закарпатье и др.), само же слово *лоза* употреблялось в значении ‘виноград’ на очень ограниченных территориях.

Особенный интерес вызывают данные, собранные в Назирателе. В нем употребляются слова *вино*, *виноградъ*, *лоза*. Слово *вино* встречается как в значении ‘вино (напиток)’, так и в значении ‘виноград (растение)’: «такъ ж и ѡныя которые долго или добрѣ высоко ро-стоут. какъ то винѡ тыквы. калины трость»;

«вина в’ водоу к питиу примѣшивати, есть вещь село полезнаа» [8, с. 210, 136]. Слово *виноградъ* употреблено в двух значениях: ‘виноградник’, ‘виноград’; «наипаче ж в’ масличномъ дереве и в’ виноградѣхъ. сѣирѣчь в’ масле и в’ винѣ»; «а что идетъ ѡ виноградаех. или ѡ ѡгородах и садехъ прививошныхъ. ѡ томъ боудеть наука пониж» [Там же, с. 440–441, 336]. Кроме того, в данном тексте очень часто встречаются лексические варианты *лоза виноградная (винная)* или *матица*. В старопольском языке XVI в. *matica winna* ‘привитые виноградные лозы’. *Лозы виноградные* являются синонимом к слову *виноградъ*: «при заборѣ подобает насадити, лоз или матиць виноградныхъ. или каковаго нибуод древа прохладнаго гдѣ винограда не родитя»; «виноградная матица или лоза»; «еще ж бы кто привиль или в’щепиль виноградную матицоу или лозоу въ сливоу и в’ черешню. или въ гроушевое дерево. тогда ѡныя виноградные агоды боудоут поспѣвати...» [Там же, с. 168, 220, 249] и т. п.

Распространение слова *лоза* и его производных в старославянском, болгарском, сербохорватском языках дает основание предполагать, что для этого слова ‘виноградная’ семантика распространена в южнославянских языках и пограничных им говорах, у восточных славян – юго-западные территории. На остальной территории восточные славяне чаще употребляли это слово в значении ‘ива’, что нашло отражение в памятниках письменности и диалектах. Это вполне закономерно, т. к. слово *лоза* этимологически связано со словом *лезу* и т. п. Первоначально обозначало ‘гибкие или вьющиеся ветви растений’ (это отражено в значениях данного слова), а далее название переносилось на название растения, имеющего гибкие ветви, побеги: *виноград*, *ива* и т. п. В данной лексической микросистеме слово *лоза* является синонимом к слову *виноград* (растение) и имеет ограниченный ареал распространения в этом значении. С XVIII в. основной лексемой для обозначения винограда (растения и ягод) стало слово *виноград*. Другие слова, входившие в эту лексическую микросистему, изменили свои значения или вышли из употребления.

Основными моделями номинации названий *винограда* являются: а) модель с мотивационным признаком ‘вьющееся растение с гибкими побегами’ (*вино*, *виноград*, *лоза*); б) модель с мотивационным признаком ‘дающий побег, соплодие’ (*гроздь*). Данные модели имеют индоевропейский характер, что и подтверждает древнейшее формирование дан-

ной лексической микросистемы. В ней названия винограда в различные периоды развития русского языка обнаруживают семантическую близость слов, частичное или полное совпадение значений, возможность их взаимозаменяемости при определенных условиях: *вино – виноградъ, изюмъ – кишмышь, гроздь(ь) – стафиль, лоза – виноградъ*. В данный ряд входили два словосочетания, имеющие довольно прозрачную этимологию: *лоза винная (виноградная), ягода винная*.

В истории русского языка наблюдается утрата многозначности у большинства слов, входящих в эту микросистему. Синонимия, которая характерна для названий винограда в XI–XVII вв., разрушается. Это могло произойти потому, что данное растение было не очень распространено у восточных славян. Слова со значением ‘виноград’ носили книжный характер. При номинации растений отмечено такое явление: чем чаще встречается растение в повседневной жизни носителей данного языка, тем больше названий ему присваивается. В данном же случае наблюдается обратное явление – сокращение количества слов с одинаковым значением.

#### Список литературы

1. Апракос Мстислава Великого / Рубежа XI–XII вв. / под ред. Л.П. Жуковской. М.: Наука, 1983.
2. Гамкрелидзе Т.В., Иванов Вяч. Вс. Индоевропейский язык и индоевропейцы: реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры. Тбилиси, 1984. Кн. I–II.
3. Жаримбетов А. Тюркские лексические элементы в русской номенклатуре растений: исследование и историко-этимологический словарь. Нукус: Каракалпакстан, 1980.
4. Ипатьевская летопись. М.: Изд-во вост. лит., 1962. Т. 2.
5. Львов А.С. Лексика «Повести временных лет». М.: Наука, 1975.
6. Марецкая А.Ф. Из истории слова виноград // Диалектная лексика 1977: сб. ст. Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1979. С. 90–100.
7. Мейе А. Введение в сравнительное изучение индоевропейских языков. М.–Л., 1938.
8. Назиратель. XVI в. / под ред. С.И. Коткова. М.: Наука, 1973.
9. Новикова А.С. Из истории славянского перевода текста Тайной Вечери // Палеославистика. Лексикология. Лексикография: тез. Междунар. науч. конф., посвящ. памяти Р.М. Цейтлин, 27–29 ноября 2002 г. М., 2002. С. 43–45.
10. Откупщиков Ю.В. Об индоевропейском происхождении лат. *vīnum*, др.-греч.(F) *οἶνος* ‘вино’ // Вопр. языкознания. 1985. № 4. С. 95–103.
11. Словарь русских говоров Приамурья / отв. ред. Ф.П. Филин. М.: Наука, 1983.
12. Словарь русских народных говоров / гл. ред. Ф.П. Филин. Л.: Наука: Ленингр. отд-ние, 1977. Вып. 12.
13. Словарь русского языка XI–XVII вв. М.: Наука, 1975–2015.
14. Словник староукраїнської мови XIV–XV ст. Київ: Наукова думка, 1977–1978. Т. 1–2.
15. Успенский сборник XII–XIII вв. / под ред. С.И. Коткова. М.: Наука, 1971.
16. Цейтлин Р.М. Лексика старославянского языка: опыт анализа мотивированных слов по данным древнеболгарских рукописей X–XI вв. М.: Наука, 1977.

\* \* \*

1. Aprakos Mstislava Velikogo / Rubezha XI–XII vv. / pod red. L.P. Zhukovskoj. M.: Nauka, 1983.
2. Gamkrelidze T.V., Ivanov Vyach.Vs. Indoevropskij jazyk i indoevropcey: rekonstrukciya i istoriko-tipologicheskij analiz prajazyka i protokul'tury. Tbilisi, 1984. Kn. I–II.
3. Zharimbetov A. Tyurkskie leksicheskie elementy v russoj nomenklature rastenij: issledovanie i istoriko-etimologicheskij slovar'. Nukus: Karakalpakstan, 1980.
4. Ipat'evskaya letopis'. M.: Izd-vo vost. lit., 1962. T. 2.
5. L'vov A.S. Leksika «Povesti vremennyh let». M.: Nauka, 1975.
6. Mareckaya A.F. Iz istorii slova vinograd // Dialektnaya leksika 1977: sb. st. L.: Nauka, Leningr. отд-ние, 1979. S. 90–100.
7. Meje A. Vvedenie v sravnitel'noe izuchenie indoevropskijh jazykov. M.–L., 1938.
8. Naziratel'. XVI v. / pod red. S.I. Kotkova. M.: Nauka, 1973.
9. Novikova A.S. Iz istorii slavyanskogo perevoda teksta Tajnoj Večeri // Paleoslavistika. Leksikologiya. Leksikografiya: tez. Mezhdunar. nauch. konf., posvyashch. pamyati R.M. Cejtlin, 27–29 noyabrya 2002 g. M., 2002. S. 43–45.
10. Otkupshchikov Yu.V. Ob indoevropskom proiskhozhdenii lat. *vīnum*, dr.-grech.(F) *οἶνος* ‘vino’ // Vopr. yazykoznanija. 1985. № 4. S. 95–103.
11. Slovar' russkih govorov Priamur'ya / отв. red. F.P. Filin. M.: Nauka, 1983.
12. Slovar' russkih narodnyh govorov / gl. red. F.P. Filin. L.: Nauka: Leningr. отд-ние, 1977. Vyp. 12.
13. Slovar' russkogo yazyka XI–XVII vv. M.: Nauka, 1975–2015.
14. Slovník staroukrajinskoi movi XIV–XV st. Kiiiv: Naukova dumka, 1977–1978. T. 1–2.
15. Uspenskij sbornik XII–XIII vv. / pod red. S.I. Kotkova. M.: Nauka, 1971.
16. Cejtlin R.M. Leksika staroslavjanskogo yazyka: Opyt analiza motivirovannyh slov po dannym drevnebolgarskih rukopisej X–XI vv. M.: Nauka, 1977.

***Models of nomination and history of grapes' names in the Slavic languages.***

*The article deals with the grape's names and its fruits in the Russian and other Slavic languages, the history of the words in the Russian language and the models of nomination. The basic models of nominating the grapes' names are the models having the Indo-European character with the following motivational traits: a) 'climbing plants with tress' (wine, grapes, grapevine); b) 'spindling, collective fruit' (cluster of grapes).*

**Key words:** *models of nomination, etymology, history of plants' names.*

(Статья поступила в редакцию 10.10.2019)

**Л.В. ВЕРЕЩАГИНА, И.В. ГРУЗНОВА**  
(Саранск)

**ПРИНЦИПЫ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ КУЛЬТУРНЫХ И ЯЗЫКОВЫХ РЕАЛИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ**

*Освещается процесс переводческой адаптации реалий русской культуры посредством их реноминации в английском языке на материале романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и его англоязычного перевода. Языковые и культурные реалии не имеют эквивалентов в языке перевода, в результате чего переводчику приходится адаптировать такие лексические единицы для их использования в рамках чужой культуры.*

**Ключевые слова:** *культурная реалья, переводческая адаптация, реноминация, эквивалент, перевод, художественный текст.*

Культура и язык представляют собой уникальное явление, затрагивающее все аспекты человеческой жизни и оказывающее воздействие на все сферы общества. Особое место в рамках каждой языковой культуры занимают лингвокультурные реалии, представляющие собой предметы и явления материальной культуры и заключающие в себе культурное богат-

ство и наследие того или иного народа. Уникальность такого лингвистического явления, как реалья, заключается в отсутствии лексических эквивалентов в языке перевода, что обусловлено национальным и историческим колоритом.

Появление чужеродных реалий в лексическом составе других языков связано с художественной литературой и ее переводом на другие языки мира. Являясь основополагающим средством межкультурной коммуникации, позволяющим производить детальный сопоставительный анализ двух принципиально различных языковых систем, перевод представляет собой процесс интерпретации текста, который способствует диалогу культур и нейтрализации лингвоэтнического барьера.

Особая проблема возникает при адаптации культурных и языковых реалий, представляющих собой пласт безэквивалентной лексики, чуждый картине мира потенциального получателя перевода. Адаптация слов-реалий, функционирующих в качестве этнокультурных маркеров художественного произведения, является актуальной лингвистической проблемой, поскольку затрагивает способы и методы освоения «своим» языком «чужой» культуры.

Проблема адаптации реалий связана с необходимостью подбора уместных средств номинации в языке перевода, позволяющих осуществить адекватную трансляцию компонентов инородной культуры, представленной в тексте оригинального произведения. Реалии, являясь носителями национального и / или исторического колорита, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках и не поддаются переводу «на общих основаниях», требуя особого подхода [3].

В своем исследовании мы проанализировали специфику процесса переводческой адаптации реалий русской культуры посредством их реноминации в английском языке на материале романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и его англоязычного перевода, выполненного Л.Г. Волохонской и Р. Пивером.

Процесс адаптации культурных и языковых реалий рассматривается в рамках теории реноминации, разработанной А.А. Кретовым. Реноминация как процесс адаптации лексических единиц для их использования в рамках чужой культуры наиболее часто прослеживается при трансляции языковых и культурных реалий [4].

Н.А. Фененко определяет реноминацию как именование в тексте перевода «чужих» ре-



алий средствами «своего» языка, которое воплощается во введении в текст перевода полнотью, частично или условно эквивалентных номинаций иноязычных реалий [5]. В теории реноминации Н.А. Фененко выделяет следующие типы реалий.

R-реалии рассматриваются как предмет реальной действительности, т. е. натурфакт, артефакт. Они являются денотатами, составляющими материально-культурную среду окружающего мира.

C-реалии представляют собой понятия и представления, формирующие духовную и интеллектуальную сферу, в которой живут и взаимодействуют носители того или иного языка.

L-реалии являются средством номинации культурного концепта, образуя словарный запас конкретного языка [6].

Механизм лингвокультурной адаптации реалий обуславливает определенные типы их реноминации:

- 1) чужая R-реалия → чужая L-реалия;
- 2) чужая R-реалия → чужая L-реалия + своя C-реалия;
- 3) чужая R-реалия → своя R-реалия;
- 4) чужая C-реалия → своя C-реалия.

Первый тип реноминации представляет собой передачу слова-реалии путем заимствования иноязычной лексемы и ее концепта при помощи транскрипции и транслитерации, что способствует сохранению изначальной этноконнотации оригинала в тексте перевода.

«Откуда? – задаю я всем вопрос! Он истомлен голодом и жаждой! Ему жарко. Ну, взял на пробу горемыка мандарин. И вся-то цена этому мандарину **три копейки**» [2].

“Where? – I ask you this entire question! He’s languishing with hungered thirst, he’s hot. So the hapless fellow took and sampled a mandarin. And the total worth of that mandarin is **three kopecks**.” [8].

Заимствованная лексема *kopeck* имеет следующее словарное определение: «денежная единица, равная 1/100 рубля, а также мелкая монета этого достоинства». Следовательно, данная реалия, заимствованная вместе с концептом и переданная посредством транскрипции, сохраняет свою национальную принадлежность и культурную маркированность.

Аналогичный механизм перевода прослеживается при передаче реалии «борщ»:

Он открыл портфель, глянул в него, сунул в него руку, посинел лицом и уронил портфель в **борщ** [2].

He opened the briefcase, glanced into it, put a hand inside, went blue in the face, and dropped the briefcase into **the borscht** [8].

Реалия *borscht* в англоязычном переводе свидетельствует о слабой освоенности английским языком соответствующей русской реалии на момент осуществления перевода, поскольку в настоящее время встречаются разные варианты орфографического оформления данной лексической единицы. Орфографические различия в словарях указывают на то, что слово-реалия находится в процессе адаптации, и в словарном составе принимающего языка еще не появилось общепринятое адаптированное соответствие.

Анализируемая реалия является словарным соответствием лексических единиц текста оригинала и рассматриваются в качестве индикатора формальной эквивалентности. Надо отметить, что довольно часто такие соответствия становятся причиной возникновения в тексте перевода культурологических лагун, затрудняющих его понимание.

Второй тип реноминации заключается в том, что в текст перевода заимствуется иноязычная лексема-номинал, при этом в текст вносятся постраничные сноски или финальные комментарии.

Не надо, товарищи, завидовать. **Дач всего двадцать две**, и строится еще только семь, а нас в МАССОЛИТе три тысячи [2].

We mustn’t be envious, comrades. **There’s twenty-two dachas** in all, and only seven more being built, and there’s three thousands of us in Massolit [8].

Из текста перевода следует, что переводчики также применили прием транслитерации в комбинации с переводческим комментарием, включающим в себя не только дефиницию реалии, но и ее правильное произношение в соответствии с нормами языка-оригинала:

Dachas: The Russian dacha (pronounced DA-tcha) is a summer or country house [8].

В рамках данного механизма переводчик сохраняет форму чужеродного слова (L-реалию), значение которого объясняется при помощи сноски, являющейся развернутой C-реалией, т. е. в данном типе реноминации C-реалия выступает в качестве развернутой экспликации, представленной в сноски и комментариях к тексту перевода.

«**Типичный кулачок** по своей психологии, – заговорил Иван Николаевич, которому, очевидно,

приспичило обличать Рюхина, – и притом кулачок, тщательно маскирующийся под пролетария» [2].

“Psychologically, a typical little kulak,” Ivan Nikolaevich began, evidently from an irresistible urge to denounce Riukhin, “and, what’s more, a little kulak carefully disguising himself as a proletarian.”

Kulak: (Russian for ‘fist’) refers to the class of wealthy peasants, which Stalin ordered liquidated in 1930 [8].

Словарные определения слова-реалии *кулак*, взятые из англоязычных источников, отражают особенности значения лексической единицы русского языка только частично. Пытаясь объяснить англоговорящему читателю значение незнакомой русской реалии, переводчики не учли не только значение русского слова, но и его негативную коннотацию.

В оригинальном произведении эта лексема имеет отрицательную коннотацию и описывает скупого и корыстолюбивого крестьянина-собственника, деятельности которого свойственны эксплуататорство и угнетение крестьян, в то время как в англоязычных словарях и указанном переводческом комментарии отмечается скорее положительная коннотация, выраженная в обозначении человека, добившегося успеха путем упорного труда. Кроме того, в комментарии присутствует историческая дезинформация.

Несмотря на то, что денотативная информация представлена максимально подробно, англоязычная С-реалия позволяет сделать вывод о наличии частичной эквивалентности анализируемых понятий. Однако всесторонняя детализация денотата, применяемая в сносках, может обусловить появление С-реалий, заключающих в себе избыточную информацию. Так, текст перевода произведения «Мастер и Маргарита» изобилует большим количеством комментариев, в которых представлена литературоведческая и энциклопедическая информация.

Основа функционирования третьего типа реноминации заключается в замене чужеродной реалии лексическими единицами принимающего языка. При этом в задачу переводчика входит адаптация текста перевода к контексту культуры англоязычного читателя.

– Дайте **нарзану**, – попросил Берлиоз.

– Нарзану нету, – ответила женщина в будочке и почему-то обиделась [2].

“Give us **seltzer**,” Berlioz asked.

“There is no **seltzer**,” the woman in the stand said, and for some reason became offended.” [8].

Реалия «нарзан» в рамках русской культуры является лечебно-столовой природной минеральной водой на Северном Кавказе, которая разливается в городе Кисловодск. В толковом словаре русского языка Д.Н. Ушакова представлена следующая дефиниция: углекислая минеральная лечебная вода (по названию источника в Кисловодске) [7]. При этом словарь Cambridge Dictionary определяет слово *seltzer* как ‘mineral water with bubbles’ [9] (газированная минеральная вода). В связи с наличием указанных различий в сигнификатах значения лексические единицы в данной паре не являются полными эквивалентами, о чем свидетельствует более широкая смысловая наполненность русской реалии.

В следующем примере переводчики прибегли к механизму реноминации реалии вымышленной действительности, принадлежащей к русскому фольклору. В связи с отсутствием эквивалента в принимающем языке, реалия была адаптирована в тексте англоязычного перевода описательно, что привело к частичной утрате смыслового компонента, заложенного в русскую реалию.

Повернув голову вверх и налево, летящая любовалась тем, что луна несется под нею, как сумасшедшая, обратно в Москву и в то же время странно образом стоит на месте, так что отчетливо виден на ней какой-то загадочный, темный – не то дракон, не то **конек-горбунок**, острой мордой обращенный к покинутому городу [2].

Turning her head up and to the left, the flying woman admired the way the moon madly raced back over her towards Moscow, and at the same time strangely stayed in its place, so that there could be clearly seen on it something mysterious, dark – a dragon, or a little **humpbacked horse**, its sharp muzzle turned to the abandoned city [8].

Таким образом, данный тип реноминации заключается в замене русскоязычной реалии реалией иноязычной культуры. Данный прием также называют уподобляющим переводом, преимущество которого заключается в облегчении понимания смысловых особенностей текста получателем перевода.

Четвертый тип реноминации заключается в том, что концепты с меньшим уровнем национально-культурной специфики передаются через близкие по значению слова в языке оригинала и перевода. В подобной ситуации формируется ряд разнообразных текстовых соответствий. Этот тип реноминации основывается на приеме замены реалии исходного языка реалией переводящего языка. Однако

отличие заключается в том, что объектом перевода становятся ментефакты – С-реалии. Реноминация по данному типу передает суть понятия концепта, однако в связи с культурной асимметрией в тексте перевода наблюдается концептуальная лакуна. В ряде случаев реноминация реалий – культурных концептов осуществляется путем поиска словарных соответствий, однако нередко специфика их значения предполагает поиск текстовых эквивалентов.

«За очень важное сведение, которое мне, как путешественнику, чрезвычайно интересно», – многозначительно подняв палец, пояснил *заграничный чудак* [2].

“For some very important information, which is of great interest to me as a traveler,” the *outlandish fellow* explained, raising his finger significantly [8].

«Ч у д а к и, ей-богу!» – пожав плечами, проговорил артист, и занавес скрыл его [2].

“*Odd birds*, by God!” the artiste said, shrugging, and the curtain hid him [8].

«Все до одной знали, королева, – отвечал Коровьев, – я в восхищении. Этот двадцатилетний мальчуган с детства отличался странными фантазиями, мечтатель и ч у д а к» [2].

“Every one of them knew, Queen,” answered Korooviev. “Delighted! ... This twenty-year-old boy was distinguished from childhood by strange qualities, a dreamer and *an eccentric*.” [8].

Концепт «чудак» текста оригинала передается переводчиками на английский язык с помощью различных лексем: *outlandish fellow* (несуразный человек), *odd birds* (странные люди, белые вороны), *an eccentric* (чудак, чудик).

Лексические единицы, предложенные переводчиками при передаче анализируемого концепта, можно описать как условную номинацию. Представленное в англоязычном тексте разнообразие переводческих решений говорит о том, что в английской лингвокультуре нет эквивалентной лексемы, в полной мере отражающей семантическую характеристику русскоязычного культурного концепта «чудак». Таким образом, приведенные варианты передачи русских реалий на английский язык можно рассматривать только в качестве условно эквивалентных соответствий.

В рамках теории реноминации процесс адаптации лингвокультурных реалий русского языка осуществляется посредством определенных механизмов, которые имеют как достоинства, так и недостатки. Это свидетельствует о том, что каждый тип реноминации в процессе адаптации реалий представляет со-

бой сложный процесс, который не всегда позволяет достичь необходимого уровня эквивалентности, что зачастую приводит к потере национально-культурного компонента реалий.

### Список литературы

1. Борисова Е.С., Верещагина Л.В. Теоретические основы изучения культурных и языковых реалий в аспекте перевода // XLVII Огарёвские чтения: материалы науч. конф.: в 3 ч. Саранск, 2019. Ч. 3. С. 301–305.
2. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита. М.: Современник, 1984.
3. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Междунар. отношения, 1980.
4. Кретов А.А., Фененко Н.А. Реноминация как проблема переводоведения // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. № 2. С. 154–157.
5. Фененко Н.А. Две стратегии перевода реалий // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 1. С. 121–128.
6. Фененко Н.А. Язык реалий и реалии языка / под ред. проф. А.А. Кретова. Воронеж: ВГУ, 2001.
7. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ushakovdictionary.ru> (дата обращения: 13.09.2019).
8. Bulgakov M. The Master and Margarita / transl. with notes by Richard Pevear and Larissa Volokhonsky. N.Y.: Penguin Books, 2016.
9. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения: 13.09.2019).

\* \* \*

1. Borisova E.S., Vereshchagina L.V. Teoreticheskie osnovy izucheniya kul'turnyh i yazykovyh realiz v aspekte perevoda // XLVII Ogaryovskie chteniya: materialy nauch. konf.: v 3 ch. Saransk, 2019. Ch. 3. S. 301–305.
2. Bulgakov M.A. Master i Margarita. M.: Sovremennik, 1984.
3. Vlahov S., Florin S. Neperevodimoe v perevode. M.: Mezhdunar. otnosheniya, 1980.
4. Kretov A.A., Fenenko N.A. Renominaciya kak problema perevodovedeniya // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2011. № 2. S. 154–157.
5. Fenenko N.A. Dve strategii perevoda realiz // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2009. № 1. S. 121–128.
6. Fenenko N.A. Yazyk realiz i realii yazyka / pod red. prof. A.A. Kretova. Voronezh: VGU, 2001.
7. Ushakov D.N. Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ushakovdictionary.ru> (data obrashcheniya: 13.09.2019).

**Principles of translation adaptation of cultural and language realia in fiction texts**

*The article deals with the process of translation adaptation of the realia of the Russian culture by the means of their renomination in English language based on the novel "Master and Margarita" by M.A. Bulgakova and English language translation. The language and cultural realia don't have the equivalents in the language of translation, as the result the translator has to adapt such lexical units for their usage in the context of the foreign culture.*

Key words: *cultural realia, translation adaptation, renomination, equivalent, translation, fiction text.*

(Статья поступила в редакцию 02.10.2019)

**Н.А. КРАСАВСКИЙ**  
(Волгоград)

**МЕТАФОРА КАК СПОСОБ ЭКСПЛИКАЦИИ РЕВНОСТИ В РУССКИХ И НЕМЕЦКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ**

*На материале русских и немецких художественных текстов выявлены наиболее частотные семантические типы метафор при экспликации концепта «ревность». Установлены когнитивные и перцептивно-образные признаки данного концепта, выраженного метафорой. Определен аксиологический статус концепта «ревность» в русском и немецком языках.*

Ключевые слова: *метафора, тип метафоры, чувство, эмоция, текст, концепт, частотность.*

Проблемы этиологии (лингвистики эмоций) не теряют своей актуальности и вызывают, как известно, в современной филологии бурные дискуссии [7, с. 7–23; 8, с. 7–10; 10, с. 195–197; 11, с. 119–126; 18; 19; 20, с. 29–43; 21, с. 849–855], что обусловлено, на наш взгляд, следующими основными причинами. Во-первых, мыслительная деятельность человека, как установлено в психологии и когни-

тологии, не ограничивается исключительно уровнем ratio. Восприятие действительности, переработка поступающей через различные каналы в мозг человека информации сопряжены с его эмоционально-психической деятельностью. Познание мира имеет своим результатом не только классификацию, систематизацию человеком его объектов (в широком смысле слова), но и их оценку. Она – обязательный компонент познавательной деятельности человека, который, исходя из созданной им системы ценностей (моральных, эстетических, утилитарных), квалифицирует явления мира, в том числе свои действия, равно как и поступки других. Здесь уместно указать на взаимосвязь категорий ценности и оценки. Вопрос об их соотношении полемичен [1; 6; 9, с. 49–60]. Нам близка позиция ученых, считающих ценность основанием оценки [1; 9, с. 49–60]. С.Ф. Анисимов справедливо замечает: «Для каждого вида социальной и духовной деятельности и связанной с нею группы ценностей в качестве критерия оценки выдвигается некий обобщенный образ, образец, стереотип: правило, норма, идеал и тому подобные формальные и неформальные регуляторы коллективной жизни <...> Эти образцы ценного – правила, нормы, идеалы, каноны – вырабатываются и функционируют в общественном мнении и так или иначе формируют мир оценок, преобладающих в духовной деятельности данного народа, класса, эпохи. В свою очередь господствующие в данной социальной среде оценки ограничивают оценочный произвол индивидов» [1, с. 45]. Во-вторых, мир эмоциональных переживаний в силу сложности его структурной организации и диффузного характера трудно вербализуем. Здесь имеется в виду в первую очередь детальная номинация легко переходящих друг в друга человеческих переживаний, границы референтов которых сложно определить (ср.: *гнев – бешенство – ярость*). Иначе говоря, мир эмоций, пользуясь английским термином, представляет собой *fuzzy sets* (нечеткие множества). Размытость обозначаемого эмоционального феномена, таким образом, вызывает значительные трудности при его вербализации. В-третьих, если лингвистику эмоций признавать междисциплинарной наукой (см. [19]), то нельзя не отметить ее теоретическую ценность и прикладную значимость для гуманитариев различных профилей – психологов, педагогов, аксиологов, этнографов, этнологов, языковедов, специалистов по меж-

культурной коммуникации. В разноплановом исследовательском поле эмотиологов видится перспективность данной научной парадигмы.

В силу своей психологической и – в целом – культурной релевантности эмоциональные переживания достаточно вариативно и детально номинируются в языке, в разных типах коммуникации и в особенности в художественной. Художественные тексты, решающие в том числе и эстетические задачи, избивают, как установлено учеными [13, с. 104–106; 14, с. 102–110; 19], экспрессивно-изобразительными лексическими средствами. К ним относится и метафора. Номинанты эмоций, согласно наблюдениям исследователей [3; 4; 12, с. 387–415; 19], подвержены метафоризации, в особенности в художественной коммуникации. Под метафорой принято понимать «троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т. п., для характеристики и наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении» [2, с. 296]. В основе данной фигуры речи лежит сравнение, некое формальное или функциональное сходство между объектами внешнего мира и внутреннего мира человека. Посредством фиксации человеческим сознанием сходства и аналогии между этими объектами происходит их метафоризация. Данный процесс объясняется ассоциативностью человеческого мышления, которое выявляет определенные отношения между объектами мира, в частности между объектами реально существующей действительности и внутренним (эмоциональным) миром человека. Определение подобного рода ассоциативных отношений детерминировано национальной культурой. Выбор объектов метафоры по этой причине во многом оказывается этнически обусловленным.

Базисными функциями метафоры признают номинативную, когнитивную, экспрессивную и художественно-эстетическую [2, с. 296–297; 4; 13, с. 104–06; 15, с. 68–81]. Стоит заметить, что язык, его словарный состав во многом развиваются благодаря именно метафорическим переносам. А. Ричардс пишет: «Метафорична сама мысль, она развивается через сравнение, и отсюда возникают метафоры в языке» [16, с. 47]. Философ Х. Ортега-и-Гассет справедливо указывает на неисчерпаемые когнитивные возможности метафоры, которая позволяет «обособить труднодоступные для мысли абстрактные объекты и придать им са-

мостоятельность» [15, с. 75]. Не менее значителен, по его мнению, и номинативный потенциал метафоры, в частности служащей средством обозначения чувственной сферы человека: «Неудивительно, что лексика располагает малым количеством слов, которые с самого начала обозначали феномены психики. Почти вся современная психологическая терминология – это чистая метафора: слова с конкретным значением были приспособлены к тому, чтобы обозначать явления психологического порядка» [Там же, с. 76]. Аналогичную мысль ранее высказал Ш. Балли: «Величайшее несовершенство человеческого ума состоит в том, что он не способен к абсолютной абстракции; он не может выделить чистое понятие, воспринять идею вне всякой связи с конкретной действительностью. Мы уподобляем абстрактные понятия предметам чувственного мира, ибо для нас это единственный способ познать их и ознакомить с ними других. Таково происхождение метафоры; метафора – это не что иное, как сравнение, в котором разум под влиянием тенденции сближать абстрактное понятие и конкретный предмет сочетает их в одном слове» [5, с. 221].

Рассматривая систему различных типов обозначения, А.А. Уфимцева отмечает когнитивный и номинативный потенциал косвенной номинации, к которой относится и метафора. Ученый пишет: «Аппарат косвенной номинации – наиболее гибкий и универсальный инструмент номинативной деятельности, посредством которого человек может не только обозначать новые стороны или новые аспекты рассмотрения фрагментов действительности, но и выражать тонкие и мельчайшие их подробности» [17, с. 92].

Экспрессивная и художественно-эстетическая функции характеризуют художественную коммуникацию. Их реализация в данном типе общения подчинена основной коммуникативно-прагматической цели – эстетическому воздействию на читателя с помощью художественно-изобразительных языковых средств. В предлагаемой читателю статье мы ставим следующие задачи: а) выявить наиболее частотные семантические типы метафор при экспликации ревности в русских и немецких художественных текстах; б) определить когнитивные и перцептивно-образные признаки концепта ревности. Материалом для анализа служат русские и немецкие художественные (прозаические) произведения XIX–XX вв.

Самым высокочастотным индексом употребления как в русских, так и в немецких ху-

дожественных текстах обладает антропоморфная метафора, служащая средством выражения ревности. Частотность применения этой фигуры речи в русских художественных текстах составляет 42%, в немецких – 50%. Приведем вначале несколько примеров из русских текстов. Но прежде заметим, что более чем в половине случаев в данных текстах указан locus переживания ревности – сердце: *Так что не успел он еще добежать к себе на квартиру, как ревность уже опять закопошилась в неугомонном сердце его* (Ф.М. Достоевский. Братья Карамазовы); *Неукротима дневная тоска моя, а ночами приходит злая ревность и обидно терзает сердце сладостными соблазнами* (Максим Горький. Жизнь Матвея Кожемякина); *Ревность или жажда мести терзает им сердце, и даже самый ужасный крик не в силах выразить обуревающую их боль* (Андрей Геласимов. Степные боги); *Он отчетливо ощутил, как тревога и ревность подступают к сердцу* (Дмитрий Каралис. Роман с героиней); *Я минута за минутой пережил в воображении все, что должно происходить в церкви, и жгучая злоба, ревность разрывали мне сердце* (И.А. Бунин. Без роду-племени).

Достаточно часто в русских художественных примерах, эксплицирующих ревность с помощью антропоморфной метафоры, используется также и лексема *душа*, указывающая на место «прописки» этого импульсивного чувства. Для иллюстрации данного утверждения приведем примеры: *Ревность все сильнее овладевала душой Куприяна. Ему ясно представилось, с каким покорным лицом Матрена смотрит теперь на мужа, готовая беспрекословно подчиниться ему и для побоев и для ласки* (М.П. Арцыбашев. Куприян); *Но потом дикая животная ревность поднялась со дна души и заслонила все* (М.П. Арцыбашев. Санин); *Бедная женщина, неужели злость или ревность прокрадывается в твою смиренную душу?* (Т.Г. Шевченко. Наймичка).

Как можно видеть из приведенных примеров, глаголы, метафоризирующие ревность, характеризуют определенные действия человека (*закопошиться, подступать, подняться, овладеть, красться* и др.). Можно, таким образом, заключить, что ревность уподобляется действиям человека.

В немецких художественных текстах locus ревности (лексема *Herz*) указывается только один раз – *Etwas wie Eifersucht regt sich in seinem Herzen* (Horster Hans-Ulrich. Ein Herz spielt falsch). Эквивалент русскому слову *душа* (*Seele, Gemüt*) в немецких текстах не обнару-

жен. Приведем ниже ряд немецких примеров с антропоморфной метафорой: *Schon regte sich in ihm etwas wie Eifersucht, als er die Freundlichkeit des Barons zu seiner Mutter bemerkte* (Zweig St. Brennendes Geheimnis); *In rührender Weise regte sich nun unter diesen Leuten, die sich alle für Auserwählte hielten, Eifersucht* (Hauptmann Gerhart. Der Narr in Christo Emanuel Quint); *Weil <...> die grundlose Eifersucht diejenige Würde vernichtet, deren die gute Liebe bedarf* (Keller Gottfried. Der grüne Heinrich); *Ich fühlte eine leise Regung von Eifersucht, wie sie mich manchmal grundlos befällt* (Seghers Anna. Transit); *Juliette packte zornige Eifersucht* (Werfel Fr. Die Vierzig Tage des Musa Dagh I); *Von wütender Eifersucht gequält, gab er seine einsamen Fahrten auf und wich kaum noch von ihrer Seite* (Braun Lily. Lebenssucher); *Meine leicht reizbare Eifersucht zeigt mir vieles verzerrt* (Rinser Luise. Mitte des Lebens); *Niemand darf eifersüchtig gemacht werden, Eifersucht sieht zu scharf...* (Ebner-Eschenbach Marie. Agave); *Es ist nicht oder doch nicht bloß Eifersucht auf Lerch, die mich schüttelt* (Klemperer Victor. Tagebuch). В данном случае, как и с примерами из русских художественных текстов, имеет место употребление глагольной антропоморфной метафоры. Посредством глаголов *sich regen, vernichten, befallen, packen, quälen, zeigen, sehen, schütteln* ревности (*Eifersucht*) приписываются человекоподобные действия. Она может зорко видеть, уничтожить человека, овладеть им, мучить его, трясти.

Как свидетельствуют разноязычные примеры, переживание ревности человеком дискомфортно. Ревность деструктивна (ср.: *разрывать, терзать, quälen, packen*). Человек, испытывающий ревность, не в состоянии адекватно оценивать события, поступки других людей: *Но потом дикая животная ревность поднялась со дна души и заслонила все* (М.П. Арцыбашев. Санин); *Meine leicht reizbare Eifersucht zeigt mir vieles verzerrt* (Rinser Luise. Mitte des Lebens). Когнитивными признаками концепта «ревность», выраженного антропоморфной метафорой, являются: 1) интенсивность действия (*разрывать, schütteln*); 2) медлительность (*закопошиться, sich regen*); 3) обладание (*овладевать, befallen, packen*); 4) дискомфорт (*терзать, quälen*); 5) деструктивность (*разрывать, vernichten*); 6) приближение (*подступать*); 7) незаметное появление (*прокрадываться*).

Применительно к концепту ревности распространенной в русских и немецких художественных текстах оказалась, судя по нашим

наблюдениям, и огневая метафора (14 и 15% соответственно). Этот тип метафоры, как установлено исследователями, активно используется при вербальной экспликации чувственной сферы человека [11, с. 119–126; 12, с. 387–415], что, видимо, обусловлено витальной и культурной значимостью феномена огня для сообщества людей. Как и в случае с русской антропоморфной метафорой, здесь указывается локус ревности – сердце и душа: *Любовью разжигалась в ее сердце ревность, – ревностью еще пламеннее разжигалась любовь* (Ф.К. Сологуб. Королева Ортруда); *Ревность, вспыхнувшая в ее душе под влиянием подозрений, улеглась на время и Катя, вполне успокоившись, дала своему любовнику торжественное обещание не мучить его вздорными предположениями...* (Валентин Курицын. Томские трущобы). Имеют место и примеры без указания локуса ревности: *Они друзья. Однако между ними не затухает скрытая ревность. Раньше Корчагин был у меня первым разведчиком. Теперь у него очень опасный конкурент* (Н.А. Островский. Как закалялась сталь). В немецких примерах с огневой метафорой место переживания этого чувства не указывается: *Teuflich frohlockt er, als er die Eifersucht Toscas aufflammen sieht* (Schuhmann Otto. Meyers Opernbuch); *Eifersucht heizt die Liebe an* (Brückner Ch. Wenn du geredet hättest, Desdemona); *Natürlich lodert Iwanows komische Eifersucht wieder auf, als der Franzose Marie allerlei Schmeicheleien sagt und ihr sogar ein Lied singt* (Schuhmann Otto. Meyers Opernbuch). Огневая метафора, раскрывающая образное содержание концепта «ревность», в обоих языках представлена в основном глагольными лексическими единицами – *разжигать, вспыхнуть, aufflammen, anheizen, auflodern*. Основным когнитивным признаком концепта «ревность», выраженного огневой метафорой, является интенсивность (*вспыхнуть, aufflammen*).

Третью позицию по частотности употребления в русских художественных текстах занимает гастрономическая метафора (13% от общего количества использованных метафор), выражающая концепт ревности. Данный тип метафоры в немецких художественных текстах применяется значительно реже (6%). Приведем несколько наиболее интересных примеров: *Если только ревность нас не пожрет, думала в ответ Нора* (Василий Аксенов. Новый сладостный стиль); *...Ибо ревность по доме Твоем снедает меня* (Сергей Роганов. Номо mortem); *Ревность, ненасытная жадность и тяга к этой страшной бабе*

*съедали душу дьяка* (Алексей Иванов. Сердце Пармы); *«Страсть обуревала ее, – растолковывает суду г-н Утин, – ревность уничтожила, поглотила ее ум и заставила играть страшную игру»* (Ф.М. Достоевский. Дневник писателя); *Nicht, daß er ihn noch hätte töten oder sonstwie strafen wollen; wunderbarerweise wurde Prinz Kriegsmaske jetzt mehr denn je von Liebe, Sehnsucht und Eifersucht verzehrt* (Stucken Eduard. Die weißen Götter); *Jedenfalls habe ich durch sie schon die Qualen der Eifersucht durchkosten müssen* (Deussen Paul. Mein Leben). Базисным когнитивным признаком концепта «ревность», выраженного гастрономической метафорой, является признак «поглощение» (*съесть, verzehren*).

Частотность употребления остальных типов метафоры, выражающей концепт ревности, ниже 10% (зооморфная, механическая, акваметафора, флористическая, пространственная, световая).

При рассмотрении проблемы метафоризации концепта ревности интерес представляет, на наш взгляд, определение его аксиологического статуса, т. е. поиск ответа на вопрос о том, какие оценочные признаки приписываются этому чувству. Как в русских, так и в немецких художественных текстах ревность характеризуется отрицательно. Русская ревность *злая* (Максим Горький. Жизнь Матвея Кожемякина), *животная* (М.П. Арцыбашев. Санин), *бешенная* (Олег Глазов. Любовь стратегического назначения), *темная* (Людмила Улицкая. Голубчик), *жадная* (М.П. Арцыбашев. Санин), *тоскливая* (Алексей Иванов. Географ глобус пропил), *скрытая* (Н.А. Островский. Как закалялась сталь), *холодная, равнодушная, стонущая, вопиющая* (И.А. Гончаров. Обыкновенная история). Немецкой ревности (Eifersucht) приписываются такие признаки, как *zornig* (Werfel Fr. Die Vierzig Tage des Musa Dagh I), *wütend* (Braun Lily. Lebenssucher), *schrecklich* (Boy-Ed Ida. Vor der Ehe), *reizbar* (Rinser Luise. Mitte des Lebens), *neidvoll* (P. Reznicek, B. Reznicek. Der vollendete Adam), *blöd* (Suttner Bertha. Martha's Kinder). Материал показывает, что в русских художественных текстах по сравнению с немецкими у концепта «ревность» больше перцептивно-образных признаков: «свет» (*темная*), «холод» (*холодная*), «скрытость» (*скрытая*), «стон» (*стонущая*), «черты характера человека» (*жадная*), «эмоции и чувства» (*бешеная, тоскливая*). Судя по немецким художественным примерам, ревность обладает такими признаками, как «черты характера человека» (*reizbar*,

*neidvoll*), «эмоции и чувства» (*zornig, wütend, schrecklich*), «нерациональность» (*blöd*).

Резюмируем изложенное выше.

Наиболее высокий индекс употребления как в русских, так и в немецких художественных текстах имеют антропоморфная и огневая метафоры, эксплицирующие концепт ревности. Помимо данных типов метафоры выявлено использование зооморфной, флористической, пространственной, световой, механической и акваметафор. Индекс их применения в художественных текстах составил менее 10%.

Частотное употребление антропоморфной метафоры объясняется, на наш взгляд, склонностью человека приписывать чувствам и эмоциям свойства, характеризующие его действия, поступки. Активное применение огневой метафоры обусловлено, видимо, витальной и, как следствие, культурной значимостью феномена огня. Этнокультурная специфика метафорически эксплицированного концепта «ревность» состоит в том, что в русских художественных текстах по сравнению с немецкими часто указывается локус данного эмоционального переживания – сердце (реже душа).

Основными когнитивными признаками концепта «ревность» являются: 1) интенсивность действия; 2) медлительность; 3) обладание; 4) дискомфорт; 5) деструктивность; 6) приближение; 7) незаметное появление; 8) поглощение. В концепте «ревность», метафорически выраженном в русских художественных текстах, выявлено заметно больше перцептивно-образных признаков, чем в концепте «Eifersucht», нашедшем речевое воплощение в немецких художественных текстах.

### Список литературы

1. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М.: Мысль, 1988.
2. Арутюнова Н.Д. Метафора // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1990. С. 296–297.
3. Бабенко Л.Г. Русская эмотивная лексика как функциональная система: дис. ... д-ра филол. наук. Свердловск, 1990.
4. Балашова Л.В. Русская метафорическая система в развитии: XI–XXI вв. М.: Рукописные памятники Древней Руси: Знак, 2014.
5. Балли Ш. Французская стилистика. 2-е изд., стер. М.: Эдиториал УРСС, 2001.
6. Брожик В. Марксистская теория оценки / пер. со словацкого. М.: Прогресс, 1982.
7. Дженкова Е.А. Концепты «стыд» и «вина» в немецкой лингвокультуре // Немская концептосфера: национальные и индивидуально-авторские

концепты: кол. моногр. Волгоград: Парадигма, 2012. С. 7–23.

8. Ионова С.В., Ларина Т.В. Лингвистика эмоций: от теории к практике // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Лингвистика. 2015. № 1. С. 7–10.

9. Коршунов А.М. Социальное познание, ценность и оценки // Филос. науки. 1977. № 6. С. 49–60.

10. Красавский Н.А. Рецензия на монографию Е.Е. Стефанского «Эмоциональные концепты как фрагмент мифологической и современной языковых картин мира (на материале концептов, обозначающих негативные эмоции в русской, польской и чешской лингвокультурах)» // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2009. № 10(44). С. 195–197.

11. Красавский Н.А. Метафора как средство вербализации эмоций в произведениях Стефана Цвейга // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 3(126). С. 119–126.

12. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 387–415.

13. Макарова О.С. Метафорическая реализация индивидуального базисного концепта «Wahrheit» в философии Ф. Ницше // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 4(22). Ч. 1. С. 104–106.

14. Москвин В.П. Классификация русских метафор // Языковая личность: культурные концепты: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 1996. С. 102–110.

15. Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры // Теория метафоры / общ. ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журинской М.: Прогресс, 1990. С. 68–81.

16. Ричардс А. Философия риторики // Теория метафоры / общ. ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журинской. М.: Прогресс, 1990. С. 44–67.

17. Уфимцева А.А. Лингвистическая сущность и аспекты номинации // Языковая номинация. Общие вопросы. М.: Наука, 1977. С. 7–98.

18. Фесенко С.Л. Лингвокогнитивные модели эмоций в контексте национальных культур: дис. ... канд. филол. наук. М., 2004.

19. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: моногр. М.: Гнозис, 2008.

20. Шаховский В.И. Эмоции как объект исследования в лингвистике // Вопр. психолингвистики. 2009. № 9. С. 29–43.

21. Jäger L., Plum S. Problems of description of feeling words in the General monolingual dictionary // Dictionaries. Dictionaries. An international guide to lexicography. Berlin, 1989. Vol. 5. P. 849–855.

\* \* \*

1. Anisimov S.F. Duhovnye cennosti: proizvodstvo i potreblenie. M.: Mysl', 1988.

2. Arutyunova N.D. Metafora // Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar'. M.: Sov. encikl., 1990. С. 296–297.



3. Babenko L.G. Russkaya emotivnaya leksika kak funkcional'naya sistema: dis ... d-ra filol. nauk. Sverdlovsk, 1990.

4. Balashova L.V. Russkaya metaforicheskaya sistema v razviti: XI–XXI vv. M.: Rukopisnye pamyatniki Drevnej Rusi: Znak, 2014.

5. Balli SH. Francuzskaya stilistika. 2-e izd., ster. M.: Editorial URSS, 2001.

6. Brozhik V. Marksistskaya teoriya ocenki / per. so slovacckogo. M.: Progress, 1982.

7. Dzhenkova E.A. Koncepty «styd» i «vina» v nemeckoj lingvokul'ture // Nemeckaya konceptosfera: nacional'nye i individual'no-avtorskie koncepty: kol. monogr. Volgograd: Paradigma, 2012. S. 7–23.

8. Ionova S.V., Larina T.V. Lingvistika emocij: ot teorii k praktike // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Lingvistika. 2015. № 1. S. 7–10.

9. Korshunov A.M. Social'noe poznanie, cennost' i ocenki // Filos. nauki. 1977. № 6. S. 49–60.

10. Krasavskij N.A. Recenziya na monografiyu E.E. Stefanskogo «Emocional'nye koncepty kak fragment mifologicheskoy i sovremennoj yazykovyh kartin mira (na materiale konceptov, oboznachayushchih negativnye emocii v russkoj, pol'skoj i cheshskoj lingvokul'turah)» // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Filologicheskie nauki. 2009. № 10(44). S. 195–197.

11. Krasavskij N.A. Metafora kak sredstvo verbalizacii emocij v proizvedeniyah Stefana Cvejga // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 3(126). S. 119–126.

12. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metafor, kotorymi my zhivem // Teoriya metafor. M.: Progress, 1990. S. 387–415.

13. Makarova O.S. Metaforicheskaya realizaciya individual'nogo bazisnogo koncepta «Wahrheit» v filosofii F. Nicshe // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2013. № 4(22). Ch. 1. S. 104–106.

14. Moskvina V.P. Klassifikaciya russkix metafor // Yazykovaya lichnost': kul'turnye koncepty: sb. nauch. tr. Volgograd: Peremena, 1996. S. 102–110.

15. Ortega-i-Gasset H. Dve velikie metafory // Teoriya metafor / obshch. red. N.D. Arutyunovoj, M.A. Zhurinskoj. M.: Progress, 1990. S. 68–81.

16. Richards A. Filosofiya ritoriki // Teoriya metafor / obshch. red. N.D. Arutyunovoj, M.A. Zhurinskoj. M.: Progress, 1990. S. 44–67.

17. Ufimceva A.A. Lingvisticheskaya sushchnost' i aspekty nominacii // Yazykovaya nominaciya. Obshchie voprosy. M.: Nauka, 1977. S. 7–98.

18. Fesenko S.L. Lingvokognitivnye modeli emocij v kontekste nacional'nyh kul'tur: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2004.

19. Shahovskij V.I. Lingvisticheskaya teoriya emocij: monogr. M.: Gnozis, 2008.

20. Shahovskij V.I. Emocii kak ob#ekt issledovaniya v lingvistike // Vopr. psiholingvistiki. 2009. № 9. S. 29–43.

### *Metaphor as the way of jealousy explication in the Russian and German fiction texts*

*The article reveals the most frequent semantic types of metaphors while explicating the concept “jealousy” based on the Russian and German fiction texts. There are found out the cognitive and perceptive figurative signs of the concept expressed by metaphors. There is defined the axiological status of the concept “jealousy” in the Russian and German languages.*

Key words: *metaphor, types of metaphor, feeling, emotion, text, concept, frequency.*

(Статья поступила в редакцию 06.08.2019)

**Е.В. ВЛАСОВА**  
(Одиноково)

### **РИТУАЛИЗИРОВАННЫЕ СТРАТЕГИИ НЕДООЦЕНКИ И ПЕРЕОЦЕНКИ В РЕЧИ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛИЧАН**

*Рассматриваются ритуализированные стратегии недооценки и переоценки в речи персонажей романов начала XXI в. Определяется особая роль в осуществлении коммуникативного взаимодействия англичан недооценки и переоценки, которые задают общий тон разговора и выступают средством реализации различных речевых стратегий.*

Ключевые слова: *ритуализированные стратегии, недооценка, переоценка, негативная и позитивная информация, коммуникативное поведение.*

Недооценка и переоценка рассматриваются как национально специфические коммуникативные категории, содержанием которых являются ритуализированные речевые стратегии. Под речевыми стратегиями мы понимаем коммуникативное поведение или комплекс речевых действий, направленных на достижение определенной коммуникативной цели. Система стратегий коммуникативного поведения (вербального и невербального) нацелена

на на гармоничное, бесконфликтное общение и соблюдение общественно принятых норм при установлении, поддержании и завершении межличностного контакта. Недооценка и переоценка играют особую роль в осуществлении коммуникативного взаимодействия англичан, определяя общий тон разговора, и выступают средством реализации различных речевых стратегий [4, с. 133]. В этой связи стратегии недооценки (преуменьшения) направлены на смягчение положительных и отрицательных характеристик и эмоций и реализуются с помощью модераторов, паузы и невербальным способом. Стратегии переоценки (преувеличения) направлены на сближение с собеседником и реализуются с помощью гиперболы, повторов, интенсификаторов, экспрессивных оценочных глаголов и прилагательных [3, с. 168]. Речь мужчин и женщин среднего класса среднего возраста демонстрирует реализацию стратегий смягчения критического отношения к людям и предметам, побуждения и убеждения, оправдания и самозащиты, сочувствия и похвалы, вежливого отказа. С помощью речевых стратегий достигается комический эффект и реализуется стратегия несловесного способа выражения недооценки, проявляющаяся в сдержанном поведении (поведенческая реакция на ситуацию) [1, с. 161].

На основании проведенного анализа произведений современной художественной литературы начала XXI в. устанавливается, что ритуализированные стратегии, реализуемые недооценкой и переоценкой в речи современных англичан разного возраста, пола и класса, выступают в качестве социальных индикаторов. За речевыми стратегиями прочитываются культурные традиции и навыки, манера поведения, жизненные установки на социальный рост и повышение благосостояния, свойственные средним классам. Анализ речи персонажей современной художественной литературы позволил нам выделить следующие ритуализированные стратегии: смягчения негативной информации, умолчания негативной информации, вежливого отказа, выражения похвалы и благодарности, оправдания и самозащиты. Рассмотрим примеры.

**Стратегия смягчения негативной информации.** Анализ отобранного материала показал, что персонажи, сообщая какую-либо негативную информацию, вне зависимости от возраста и социального класса в своей речи наиболее часто прибегают к употреблению недооценки. Смягчение негативной информации имеет место в разговорах на тему физического состояния, здоровья, травм и т. д.

(1) “Well, there’s no bruise,” she said. “And I can’t see any scratches either. Bit of a swelling here, though” [8, p. 10] (– Ну, синяка нет, – подытожила она. – И каких-либо царапин не видно. Правда, тут немножко припухло (здесь и далее при отсутствии ссылки на источник перевод наш. – Е.В.)).

Бабушка осматривает ногу девочки после того, как та травмировала ее, неудачно спрыгнув с дерева. В данном примере смягчение негативной информации происходит посредством применения смягчающего наречия *bit of*. Интересным представляется и построение высказывания таким образом, что даже смягченная негативная информация появляется в последнюю очередь, следуя после ободряющих фактов о том, что на ноге нет ни синяков, ни ссадин, что также смягчает общий тон высказывания. Следует отметить, что фразы смягчения негативной информации – это элемент английской культуры, составляющий психологию англичан [9, p. 91].

(2) “Alison winced again. ‘That’s been there for a while,’ she said. ‘I don’t think it’s anything much” [8, p. 10] (Элисон снова поморщилась от боли. – Это уже давно так. Не думаю, что это что-нибудь серьезное).

В данном примере уже сама девочка комментирует припухлость, используя преуменьшение. Примечателен комментарий автора, который доказывает, что припухлость болезненна и беспокоит девочку. Недооценка реализуется посредством отрицания со сниженной категоричностью *I don’t think* в сочетании с фразой, передающей неопределенное значение *anything much*.

(3) “It’s no more than a touch of illness,” Leclare said quietly, smiling and closing his eyes. – ‘A little kiss of cancer, so it is. No more than that” [10, p. 20] (– Всего-навсего приступ, – негромко ответил Леклер, улыбаясь и закрывая глаза. – Прощальный поцелуй рака. Всего-навсего [7, с. 45]).

В этом примере описывается ситуация, когда говорящий – взрослый мужчина – находится в предсмертном состоянии среди двух мальчишек на яхте. Адресант явно старается сгладить негативный эмоциональный фон случившейся ситуации. Пример интересен тем, что говорящий неоднократно использует преуменьшение, реализуемое отрицанием *no more than* вместе со способом реализации преуменьшения посредством метафорического сравнения: *a little kiss of cancer, a touch of illness*.

Если же речь идет о более серьезных неприятностях, если сообщение напрямую мо-

жет повлечь серьезные эмоциональные переживания у адресанта, говорящий предпочитает скрыть негативную информацию. В данном случае логичным представляется выделение «ответвления» от стратегии смягчения негативной информации – **стратегии умолчания негативной информации**:

(4) “A few weeks ago, she had a bit of a ... funny turn. So the doctor asked me to keep an eye on her, that’s all” [8, p. 9] (– Просто с месяц назад ее... слегка повело. И доктор велел глаз с нее не спускать, вот и все).

На самом деле «слегка повело» – это не что иное, как эпилептический припадок, и были серьезные подозрения на опухоль мозга как причину этого припадка. В данном примере мы также видим использование недооценки для скрытия негативной информации, которая реализуется посредством наречия *a bit of* и фразы *that’s all*. Пауза в речи указывает на то, что говорящий пытается подобрать нужные слова, чтобы скрыть реальное положение дел.

Смягчение негативной информации также может быть осуществлено по этическим соображениям, например:

(5) “She just noticed that you were from a different ... culture, I suppose” [8, p. 35] (– Она просто подметила, что ты из другой... культуры, я полагаю).

Данный пример иллюстрирует случай преуменьшения негативной для слушателя информации. Из соображений вежливости и нежелания оскорбить собеседника его принадлежность к другой национальности заменяется на принадлежность к другой культуре (*different... culture*), что звучит более приемлемо, тогда как оба коммуниканта понимают суть передаваемой информации. Наблюдается также стремление говорящего снизить ответственность за категоричность информации, используя вводную фразу *I suppose* и преуменьшение категоричности посредством *just noticed*, когда на самом деле информация была акцентирована.

**Стратегия вежливого отказа.** Приведем пример:

(6) “That’s really kind,’ Rufus was saying, ‘but you know. I’m afraid not. I’m a bit hammered actually. Don’t think I’d be much use. Probably embarrass you, as a matter of fact” [10, p. 228] (– Мне очень приятно, – уже отвечал Руфус, – но, сам понимаешь. Я немного пьян, если честно. Не думаю, что от меня будет много проку. Собственно говоря, я вам только помешаю).

Отказываясь от приглашения или угощения, персонажи обязательно положительно отмечают оказанное им внимание (*that’s really kind*), что также проявляется и в других примерах. После чего они объясняют причину, по которой они должны отвергнуть это предложение. Следует отметить, что формула отказа *I’m afraid not* представляет собой этикетную формулу вежливости, закрепленную в английском языке национально-культурной традицией [2, с. 42].

Перейдем к рассмотрению **стратегий, направленных на выражение позитивной информации**.

Наибольшее количество найденных примеров выражения позитивной информации представляют собой **стратегии выражения похвалы**.

(7) “It’s about your song the other night – which was really lovely, by the way.’ ‘I can’t stop thinking about it, actually” [8, p. 45] (Я о твоей песне, что ты пела в ту ночь, которая, кстати говоря, была невероятно прекрасна. Я не могу перестать думать о ней, на самом деле).

В качестве интенсификатора высказывания выступает наречие *really*. Примечательно использование фразы *by the way* во избежание излишней концентрации внимания на похвале, что делает ее более искренней. Таким образом, выражение похвалы сопровождается преувеличением с помощью эмоционально окрашенных слов и интенсификаторов в виде наречий и суперлативов. Большинство хвалебных высказываний представляют собой развернутые реплики, где похвала дублируется. Реализация данной стратегии с помощью лексической гиперболы, повторов, употребления экспрессивных оценочных прилагательных «в самых прозаических ситуациях общения», является очень важной [5, с. 169–189].

(8) “Bloody hell, Ash! That’s completely brilliant. Bloody proud of you, Ash. Always knew you were a genius” [10, p. 48] (– Черт возьми, Эш! Это же абсолютно блестяще. – Я чертовски горд за тебя, Эш. Всегда знал, что ты гений).

В данном примере демонстрируется похвала, выражаемая юными людьми их приятелю. В обоих случаях похвала реализуется посредством преувеличения. Говорящие используют эмоциональное прилагательное *bloody*, которое характерно для британского английского, повышая тем самым эмоциональность выражаемого. Первый пример примечателен употреблением двойного преувеличения в виде прилагательно и лексики превосходной

степени: *completely brilliant*. Помимо увеличения эмоциональности посредством *bloody*, говорящий реализует похвалу посредством комплимента *genius*, которому предшествует усиленная конструкция из наречия *always* и глагола *knew*.

**Стратегия выражения благодарности.**  
Приведем пример:

(9) “Thank you very much for the tea, and for looking after me so well” [8, p. 201] (*Большое спасибо за чай и за то, что так хорошо обо мне позаботились*).

“Ah! Is one of these for me? How very kind” [Ibid.] (*Ах! Это мне? Очень приятно*).

Для выражения благодарности в данном примере помимо фиксированной формы *thank you very much* употребляется интенсификатор *so well*. Во втором предложении при оценивании положительного действия был использован интенсификатор *very*, а также вопросительная усиленная частица, которая повышает экспрессивность высказывания.

**Стратегия оправдания и самозащиты.**  
Приведем пример:

(10) “She hasn’t had a chance to listen to it yet. But she said she was really looking forward to it” [Ibid., p. 204] (*У нее пока не было возможности прослушать. Но она говорит, что ей не терпится сделать это*).

В данном примере описывается следующая ситуация: девушка записала свою песню и отправила в музыкальную студию, где запись пока не стали прослушивать и не спешили с положительным ответом. Однако девушка уже говорит о некоем успехе, о том, что ее работой заинтересовались. Несмотря на то, что говорящий сообщает о действиях продюсера, оправдание и защита направлена на самого себя, т. е. речь идет о ее песне и репутации.

В реплике прослеживается использование как недооценки, так и переоценки: в первом случае говорящий сообщает о том, что продюсер не прослушал ее песню лишь потому, что пока не выдалось такой возможности, что снижает категоричность высказывания и оправдывает молчание продюсера; во втором случае говорящий также преувеличивает, сообщая о том, что продюсер испытывает большое желание прослушать эту запись. При преувеличении используется интенсификатор *really*. К оправданию говорящий может прибегать извиняясь за что-либо:

(11) “Look, I’m sorry, Maddstone,” he said, staring down at the decking. “I suppose I was a bit up-

set by it all. Didn’t mean to criticise you. It’s right for you to be in charge” [10, p. 223] (*Послушай, Маддстоун, извини, – сказал он, опустив взгляд вниз, на палубу. – Наверное, я был немного расстроен всем этим. Не хотел придираться к тебе. Ты достоин того, чтобы быть за главного*).

В данном примере при извинении говорящий прибегает к оправдательному комментарию, который должен несколько смягчить вину адресанта, перекидывая часть ответственности на обстоятельства (*by it all*). В речи оправдание выражается некатегорично, посредством указания о своих предположениях (*I suppose*), а также преуменьшения (*I was a bit upset*).

Итак, недооценка и переоценка играют важную роль в осуществлении коммуникативного взаимодействия англичан, определяют общий тон разговора и выступают средством реализации различных речевых стратегий. Обобщение стратегий недооценки и переоценки в речи англичанина позволяет нам выявить не только его стратегические намерения, но и тонкий механизм межличностного общения в британской культуре.

#### Список литературы

1. Азарова Л.В. Лексические средства выражения некатегоричности высказываний // Системное описание лексики германских языков. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. Вып. 5. С. 137–142.
2. Азарова Л.В. Прием преуменьшения и его функции в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1981.
3. 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.
4. Ивушкина Т.А., Власова Е.В. Недооценка и переоценка в речи современного англичанина: социолингвистический аспект: моногр. Волгоград: Перемена, 2005.
5. Ларина Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах: моногр. М.: Изд-во РУДН, 2003.
6. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
7. Полецкая Е. Номер 11 / пер. с англ. «Фантом Пресс», 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://libking.ru/books/prose/prose-contemporary/610534-dzhonatan-kou-nomer-11.html#book> (дата обращения: 23.08.2019).
8. Coe J. Number 11 // Viking Press, 2015 [Electronic resource]. URL: <https://royallib.com/read/Coe>

e\_Jonathan/number\_11.html#0 (дата обращения: 23.09.2019).

9. Fox K. Watching The English. The Hidden Rules of English Behaviour. Nicholas Brealey Publishing, 2004.

10. Fry S. The Stars' Tennis Balls. Hutchinson, 2000.

\* \* \*

1. Azarova L.V. Leksicheskie sredstva vyrazheniya nekategorichnosti vyskazyvanij // Sistemnoe opisanie leksiki germanskikh yazykov. L.: Izd-vo Leningr. un-ta, 1985. Vyp. 5. S. 137–142.

2. Azarova L.V. Priem preumen'sheniya i ego funktsii v sovremennom anglijskom yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. L., 1981.

3. Vlasova E.V. Sociolingvisticheskiy aspekt izucheniya nedoocenki i pereocenki v rechi sovremennogo anglichanina (na materiale hudozhestvennykh proizvedenij nachala XXI veka): dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2005.

4. Ivushkina T.A., Vlasova E.V. Nedoocenka i pereocenka v rechi sovremennogo anglichanina: sociolingvisticheskiy aspekt: monogr. Volgograd: Pe-remena, 2005.

5. Larina T.V. Kategoriya vezhливosti v anglijskoj i russkoj kommunikativnykh kul'turakh: monogr. M.: Izd-vo RUDN, 2003.

6. Larina T.V. Kategoriya vezhливosti i stil' kommunikatsii. M.: Rukopisnye pamyatniki Drevnej Rusi, 2009.

7. Poleckaya E. Nomer 11 / per. s angl. «Fantom Press», 2016 [Electronic resource]. URL: <https://libking.ru/books/prose-/prose-contemporary/610534-dzhonatan-kou-nomer-11.html#book> (data obrashcheniya: 23.08.2019).

### ***Ritualized strategies of undervaluation and revaluation in the speech of the modern British***

*The article deals with the ritualized strategies of undervaluation and revaluation in the speech of the novels' characters in the beginning of the XXI century. There is defined the special role of undervaluation and revaluation in the implementation of the communicative interaction of the British, that create the general tone of the conversation and act as the means of the implementation of different speech strategies.*

**Key words:** *ritualized strategies, undervaluation, revaluation, negative and positive information, communicative behavior.*

(Статья поступила в редакцию 18.10.2019)

**М.В. КРАТ**  
(Пятигорск)

### **ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-МАГАЗИНОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ БИЗНЕС-СТРАТЕГИЯ (на примере британского интернет-магазина ASOS)**

*Рассматривается языковая политика англоязычных интернет-магазинов, которая представлена как актуальная бизнес-стратегия, способная привлечь новых клиентов. Проводится подробный этимологический анализ современных терминов модной индустрии в сегменте «женская одежда» (на примере онлайн-магазина ASOS). Рассматриваются способы заимствования и варианты адекватного перевода англицизмов из сферы фешен-бизнеса на русский язык.*

**Ключевые слова:** *языковая политика, бизнес-стратегия, англоязычная терминология модной индустрии, глобализация англицизмов.*

Мода как социальное явление отражает сиюминутные потребности людей, новые художественные вкусы и эстетические тенденции, психологическое настроение общества, стремление подражать общепризнанным эталонам и подчеркивать свой социальный статус. Модные тенденции быстротечны, меняются от сезона к сезону, поэтому словарь модных терминов всегда открыт и постоянно пополняется новыми лексическими единицами – как узкоспециальными, так и приобретающими массовый характер.

Термин *языковая политика* обычно трактуется в масштабах страны и нации как совокупность мер, предпринимаемых государством «для изменения или сохранения существующего функционального распределения языков или языковых подсистем, для введения новых или сохранения употребляющихся лингвистических норм» [5, с. 117]. К цели и задачам нашего исследования подходит более «приземленное» определение термина, предложенное сербским лингвистом Р. Бугарски: политика общества «в сфере языковой коммуникации, а именно совокупность взглядов, принципов и решений, отражающих отношение сообщества к речевому репертуару и коммуникативному потенциалу» [3, с. 10].

Цель статьи – исследовать языковую политику современных интернет-магазинов как ключевой элемент бизнес-стратегии по привлечению новых клиентов. Для достижения поставленной цели были заявлены следующие задачи:

- подбор актуальных терминов из сферы модной индустрии в сегменте «женская одежда» (платья);
- анализ этимологии терминов и варианты их адекватного перевода на русский язык;
- определение способов заимствований из англоязычного фешен-бизнеса в русский язык;
- подтверждение глобализации англицизмов из мира моды.

Появление английской терминологии, касающейся одежды, восходит к кельтскому периоду (600-е гг. до н. э. – 55 г. до н. э.). Разновидность узких коротких брюк, которые кельты носили с меховыми куртками или клетчатыми накидками, *bracca* – это одно из первых обозначений одежды, на основе которого возник термин *breeches*, зафиксированный Оксфордским словарем только в 1642 г. [1, с. 36].

Бизнес-стратегия современных интернет-магазинов рассчитана на достижение максимального охвата аудитории во всем мире, поэтому языковая политика – это один из ключевых моментов, который помогает интернет-магазину привлечь и удержать своих покупателей. Каждая модель одежды, обуви или аксессуаров сопровождается не только фотографией и видео, но и подробным красочным описанием, которое дает полное представление о будущей покупке и легко запоминается. Для удобства пользователей все товары распределены по категориям, коллекциям, типу, крою / стилю, бренду, ценовому диапазону, цвету, размеру и даже степени «экологичности». Соответственно, социолингвистический и экономический факторы играют немалую роль в столь активном терминообразовании и развитии современного фешен-бизнеса.

Рассмотрим, как представлены различные по стилистике модели платьев в терминологии самого популярного британского интернет-магазина одежды и косметики ASOS. Начнем с модели «чайное платье», привычно вызывающей ассоциацию с викторианской Англией.

*Tea gown* – “a long, loose-fitting dress, typically made of fine fabric and lace-trimmed, worn at afternoon tea and popular in the late 19th and early 20th centuries” [10] («длинное платье свободного кроя, обычно из легкой тонкой ткани с кружевной отделкой, для дневного чаепития, популярное в конце XIX и начале XX в.»

(здесь и далее перевод наш. – М.К.)). В 1878 г. [11], когда такой наряд был упомянут впервые, чайные платья можно было носить только дома для приема близких друзей. Подобные платья были, как правило, светлых оттенков, без корсета, с длинными рукавами и воротником-стойкой, но давали возможность проявить фантазию в отделке. По словам Эмили Пост, автора книги по этикету 1922 г., чайное платье – «это гибрид купального халата и балльного платья» (“a hybrid between a wrapper and a ball dress”) [14].

В терминологии интернет-магазина ASOS для обозначения чайного платья используется сочетание *tea dress* – это легкое мини- или миди-платье, как приталенного силуэта, так и свободного струящегося кроя с оборками, обычно украшенное нежным цветочным принтом в романтическом стиле: *tea dress with button front in vintage floral\** («чайное платье с застежкой на пуговицы спереди с винтажным цветочным рисунком»).

Категория трикотажных платьев предлагает платье-свитер (*sweater dress*) и платье-джерсер (*jumper dress*). Свитер (от англ. *sweat* – «потеть») и джерсер (от англ. *jump* – «прыгать») появились в женском гардеробе в начале XX в. Свитер как теплая вязаная одежда без застежек с длинными рукавами и облегающим шею воротником была одеждой моряков и крестьян, но в начале XX в. свитер стал неотъемлемой частью модного образа спортсменов, занимающихся зимними видами спорта, а затем проник в женский гардероб. Такие дизайнеры, как Жанна Ланвен и Коко Шанель, популяризировали фасон женского свитера и ввели его в свои коллекции в 1920-х гг. [8].

*Sweater dress / sweaterdress* – “a knitted or crocheted dress” [11] («трикотажное или вязаное крючком платье»). Термин появился в 1952 г. [Ibid.]. Технология вязки для платья-свитера может быть самой разной: *cable knit / cable-knit* (вязка «косичкой», крупная вязка), *fine knit* (плотная вязка), *ribbed* (вязка в рубчик). Для представления платья на сайте отбивается подробное описание каждой модели, помогающее покупателям быстро сориентироваться, подходит им данный образец или нет. Например: *cable knit mini dress with volume sleeve* («мини-платье вязки “косичкой” с объемными рукавами»); *knitted jumper dress with contrast stripe in camel* («бежевое трикотажное платье-джерсер с контрастной отделкой»).

\* Источник примеров здесь и далее – интернет-сайт ASOS (URL: <https://www.asos.com/women>).

В XX в. наряду с *sweater* и *sweater dress* стал очень популярен термин *sweatshirt* (от англ. *sweater* – «свитер» + *shirt* – «рубашка») – “a loose, warm sweater, typically made of cotton, worn when exercising or as leisurewear” [10]: свободного кроя теплый свитер, обычно из хлопка, для занятий спортом или для отдыха. Приведем пример: *oversized sweatshirt in neon pink* («объемный неоново-розовый свитшот»).

Такой фасон спортивной одежды был разработан в 1930-е гг. американским предпринимателем Бенджамином Расселом (Benjamin Russell), которому принадлежала небольшая фабрика по производству белья, трикотажа и спортивной одежды. Сын Рассела увлекался футболом и пожаловался на то, что ему жарко играть в шерстяном свитере. Так появился свитшот, или спортивная фуфайка [13].

Интересно, что термин *свитишот* проник в русский язык в результате прямого заимствования не только значения английского *sweatshirt*, но и написания и приблизительного звучания слова. При заимствовании способом практической транскрипции воспроизводится звучание слова на письме [2, с. 50; 4, с. 14].

Следующая модель платья появилась в 1990-е гг. благодаря такому виду спорта, как фигурное катание. *Skater dress* – “a short dress with a fitted waist and a skirt that flares into an A-line shape” [10] («короткое приталенное платье с юбкой А-силуэта»). Приведем пример: *botanical floral pep hem mini skater dress* («короткое приталенное платье с цветочным узором и оборкой»).

На сайте интернет-магазина ASOS можно найти платья самого разного кроя, например платье в стиле *Bardot*. Это один из самых женственных силуэтов, которые нравились французской актрисе Брижит Бардо: с открытой линией плеч, вырезом лодочкой: *layered tulle bardot maxi dress in lilac* («многоярусное сиреневое платье макси из тюля с открытыми плечами»).

Платья с открытыми плечами делятся еще на два вида в стилистике ASOS: *cold shoulder* и *off shoulder*. Сочетание *cold shoulder* чаще используется для обозначения прорезей на рукавах: *cold shoulder Chinoiserie print beach dress with stud detail* («пляжное платье с вырезами на плечах, узором в китайском стиле и отделкой заклепками»). *Off shoulder* – вырез лодочкой, с открытыми плечами: *puff sleeve off shoulder mini dress in velvet* («бархатное мини-платье с пышными рукавами и открытыми плечами»).

Еще одна версия платья с открытыми плечами, но без рукавов – *bandeau*. Термин *ban-*

*deau* является прямым заимствованием из французского (франц. *bande* – «полоса» → *bandeau* – «повязка») с сохранением оригинальной орфографии. Существительное вошло в состав английского языка в 1706 г. в значении «лента, повязка для волос» [11], затем в 1986 г. появилось значение «бюстгальтер без бретелек» [12]. В терминологии интернет-магазина ASOS *bandeau dress* – это облегающие платья разной длины с корсетным лифом без бретелек: *bandeau midaxi dress with frill* («платье-бандо средней длины с оборкой»).

Длина *midaxi* является гибридом *midi* и *maxi*. Новое слово-телескоп *midaxi* передает длину платья или юбки чуть выше лодыжки.

К облегающим платьям относится также силуэт *bodycon* – “a style of clothing that fits very closely to the body” [7] («стиль одежды, плотно облегающей тело»). Термин *bodycon* вошел в состав английского языка в 1990-е гг. [10; 11], является сокращением от *body conscious* (букв. «с заботой о своем теле»): *high neck leopard print mini bodycon dress in velvet* («бархатное облегающее мини-платье с высоким воротом и леопардовым принтом»).

К стилю *bodycon* относятся две разновидности платья, которые фактически не отличаются друг от друга: *wiggle dress* и *pencil dress*. Название первого платья происходит от глагола *wiggle* «покачивать, покачиваться (при ходьбе)» [6]. Подол такого платья уже, чем бедра, ноги прижаты вместе, поэтому женщине, надевшей его, приходится семенить мелкими шажками, покачивая бедрами. Силуэт *wiggle* был особенно популярен в 50–60-е гг. XX в. благодаря голливудским дивам, в первую очередь Мэрилин Монро [9]. Приведем пример: *knee length wiggle dress in tile print* («облегающее платье длиной до колена с мозаичным узором»).

Что касается термина *pencil dress*, он описывает фасон прямого облегающего силуэта, но не настолько зауженного, как у *wiggle dress*. Подол платья-карандаш заканчивается чуть ниже колена, и, как правило, сзади есть небольшой разрез [Ibid.]. Собственно *pencil dress* – это синоним *sheath dress*, т. е. платье-футляр. Например: *sleeveless asymmetric pencil dress in colourblock* («асимметричное платье-футляр контрастных цветов без рукавов»).

Удобная одежда свободного кроя, которая легко снимается и надевается через голову, представлена в интернет-магазине термином *slip-on* или *slip*. *Slip dress* – “a loose-fitting garment, typically a short petticoat” [10] («одежда свободного кроя, обычно короткое белье /

комбинация», т. е. платье-комбинация). Например: *cami mini slip dress in velvet with lace up back* («короткое бархатное платье-комбинация со шнуровкой на спине»). В данном примере для определения кроя платья используется также сокращение *cami*: лат. *camisia* – «сорочка, нижняя рубашка» → франц. *chemise* – «рубашка, сорочка» → англ. *camisole* – «женский топ / майка на бретельках» [7; 12].

Английский глагол *slip* («скользить, плавно передвигаться; <sup>2</sup>двигаться легко, мягко, не привлекая внимания» [6]) способствовал пополнению словаря модных терминов двумя новыми видами обуви: *slippers, slip-ons*.

*Slippers* – “a type of soft, comfortable shoe for wearing inside the house” [7] («мягкие удобные домашние туфли, тапочки»). Бархатные слиперы с причудливой вышивкой надевали аристократы в XIX в. для приема гостей. Считается, что они вошли в моду благодаря принцу Альберту, мужу королевы Виктории, и Уинстону Черчиллю. В конце XX в. слиперы появились в женском гардеробе, их делают из мягкой кожи, замши или ткани: *wide fit raffia slipper* («слиперы из рафии для широкой стопы»).

*Slip-on shoes / slip-ons* – обувь без шнурков (также одежда без застежек) [10; 11]. Классические слипоны для занятий спортом выпустила американская компания Vans в 1979 г., у них парусиновый верх и толстая резиновая подошва. В рекламных постах Vans чаще всего можно увидеть сочетание *slip-on sneakers*, т. е. кеды без шнурков. В лексиконе британского магазина ASOS вместо американского термина *sneakers* используется вариант из британского английского *plimsolls* («кеды») или *trainers* («кроссовки»). Например: *Vans Slip-On checkerboard plimsolls in black* («кеды-слипоны в черно-белую клетку от компании Vans»).

Как *слиперы*, так и *слипоны* появились в русском языке в результате прямого заимствования способом транслитерации. Транслитерация, в основе которой лежит графический принцип, передает написание заимствованного слова буквами алфавита принимающего языка [4].

Рассмотрим еще несколько моделей платьев, входящих в ассортимент интернет-магазина ASOS. Свободное расклешенное платье с завышенной линией талии, как правило, украшенное сборками или складками на груди, называется *smock dress*. Термин *smock* пришел из древнеанглийского языка в значении «женское нижнее белье» [10; 11]. Появление фасона *smock dress* также связано с глаголь-

ным значением данного слова – “decorate (a garment) with smocking” [10] («украшать одежду сборками»). Например: *floral square neck smock dress* («свободного кроя платье с цветочным рисунком и квадратным вырезом»). В модном словаре интернет-магазина ASOS похожий силуэт платья носит название *swing dress*: легкое струящееся платье, которое расширяется по крою практически от горловины изделия и слегка раскачивается при ходьбе (от англ. *swing* – «качать; раскачивать; качаться» [6]). Например: *scoop neck long sleeve swing dress in black* («черное свободного кроя платье с округлым вырезом и длинными рукавами»). Как мы видим из примеров, невозможно дать точный и адекватный перевод для терминов *smock dress* и *swing dress*, приходится обращаться к подробному пояснительному переводу.

Перефразируя цитату Р. Бугарски, можно сказать, что языковая политика англоязычных интернет-магазинов направлена на максимальное расширение «речевого репертуара» [3]. Актуальная бизнес-стратегия в данной сфере – это постоянное внедрение новых лексических единиц для обозначения моделей одежды, обуви, аксессуаров, легко воспринимаемых покупателями и со временем приобретающих массовый характер. Проведенный анализ показывает, что современные термины из модного лексикона онлайн-магазинов отражают:

- актуальные тенденции (*bodycon, slip*);
- новый необычный крой (*cold shoulder, bandeau dress, skater dress, swing dress*);
- популяризацию стиля звезд кино, моды, шоу-бизнеса и интернета (*bardot dress, wiggle dress*);
- стремление к удобству в носке (*smock dress, slippers*);
- спортивность (*sweater dress, sweatshirt, jumper dress, slip-on plimsolls*).

Для адаптации заимствований из англоязычной индустрии моды в русский язык часто обращаются к прямому заимствованию материальной формы исходного слова способами транслитерации (*slipper* – «слипер», *slip-on* – «слипон») и практической транскрипции (*sweatshirt* – «свитшот»). Чтобы передать значение устойчивых словосочетаний, нередко прибегают к калькированию, т. е. к заимствованию семантической структуры, как, например, в наименовании модели платья *tea dress / gown* – «чайное платье». В ряде случаев калькирование словосочетаний сопровождается перестановкой (транспозици-



ей) исходных лексических единиц, что связано с различными лексико-грамматическими нормами языка-источника и языка-реципиента: *sweater dress* – «платье-свитер», *jumper dress* – «платье-джерсер», *pencil dress* – «платье-карандаш», *sheath dress* – «платье-футляр». Несмотря на активный процесс заимствования англицизмов в русский язык, некоторые современные образцы женской одежды не имеют русского эквивалента, и приходится обращаться к пояснительному переводу: *wiggle dress* – «платье облегающего силуэта длиной до колена, с зауженным подолом».

Английский язык является языком межнационального общения, *lingua franca* современного поколения, для которого в приоритете все актуальные требования, связанные с развитием международной торговли, распространением информационных технологий, появлением мобильных приложений, легкостью покупок в интернет-магазинах из любой точки мира. Развитая экономика англоговорящих стран диктует модные тенденции и приводит к постепенной глобализации англицизмов из индустрии моды.

### Список литературы

1. Долгова Т.В. Формирование и развитие английской терминологии дизайна одежды и моды в социолингвистическом аспекте: дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2007.
2. Лихачева Ж.В. О способах заимствования в современном русском языке на примере молодежного сленга // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2017. № 4(30). С. 48–52.
3. Селиверстова О.А. К вопросу о дефиниционных различиях понятий «языковая политика» и «языковое планирование» в отечественной и зарубежной лингвистике // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2014. № 10(95). С. 8–12.
4. Тимофеева Г.Г. Новые английские заимствования в русском языке. Написание. Произношение. СПб.: Юна, 1995.
5. Швейцер А.Д., Никольский Л.Б. Введение в социолингвистику. М.: Высш. шк., 1978.
6. ABBYY Lingvo [Electronic resource]. URL: <https://www.lingvolive.com/ru-ru> (дата обращения: 25.10.2019).
7. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 25.10.2019).
8. Encyclopaedia Britannica [Electronic resource]. URL: <https://www.britannica.com/> (дата обращения: 25.10.2019).
9. Hybrid Fashion [Electronic resource]. URL: <https://www.hybridfashion.com/> (дата обращения: 23.10.2019).
10. Lexico [Electronic resource]. URL: <https://www.lexico.com/en> (дата обращения: 25.10.2019).
11. Merriam-Webster [Electronic resource]. URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 25.10.2019).
12. Online Etymology Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.etymonline.com/> (дата обращения: 23.10.2019).
13. Russell Athletic [Electronic resource]. URL: <https://www.russellathletic.com/> (дата обращения: 29.09.2019).
14. The Dreamstress [Electronic resource]. URL: <http://thedreamstress.com/> (дата обращения: 29.09.2019).

\* \* \*

1. Dolgova T.V. Formirovanie i razvitie anglijskoj terminologii dizajna odezhdy i mody v sociolingvističeskom aspekte: dis. ... kand. filol. nauk. Omsk, 2007.

2. Lihacheva Zh.V. O sposobah zaimstvovaniya v sovremennom russkom yazyke na primere molodezhnogo slenga // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2017. № 4(30). S. 48–52.

3. Seliverstova O.A. K voprosu o definicionnyh razlichiyah ponyatij «yazykovaya politika» i «yazykovoe planirovanie» v otechestvennoj i zarubezhnoj lingvistike // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2014. № 10(95). S. 8–12.

4. Timofeeva G.G. Novye anglijskie zaimstvovaniya v russkom yazyke. Napisanie. Proiznoshenie. SPb.: Yuna, 1995.

5. Shvejcer A.D., Nikol'skij L.B. Vvedenie v sociolingvistiku. M.: Vyssh. shk., 1978.

### *Language policy of English online stores as an effective business strategy (based on the British online store “ASOS”)*

*The article deals with the language policy of the English online store that is presented as an actual business strategy, capable of attracting the new customers. There is given a detailed etymological analysis of the modern terms of the fashion industry in the segment of “women’s clothes” (based on the online store “ASOS”). There are considered the ways of loanwords and the variants of the adequate translation of the English loan words from the sphere of fashion industry into Russian.*

**Key words:** *language policy, business strategy, English terminology of fashion industry, globalization of English loan words.*

(Статья поступила в редакцию 28.10.2019)

**Н.В. ТИМКО**  
(Одинцово)

**СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА  
ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ  
В ПОЛИТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ  
(на материале заголовков  
статей медиаресурса ВВС)**

*Проводится сопоставительный анализ цветообозначений на материале текстов политической направленности, что позволяет расширить знания о языковой репрезентации цветовых символов в политическом дискурсе, выявить лингвокультурологические особенности перевода цветообозначений с английского языка на русский. Анализ проводится на материале заголовков статей медиаресурса ВВС и их переводов на русский язык.*



Ключевые слова: цветообозначения, цветовая метафора и метонимия, языковая репрезентация цветообозначений, перевод заголовков.

Популярность исследования цветообозначений обусловлена тем фактом, что, несмотря на безусловную трудность тематической классификации, «цветообозначения напрямую сопряжены с экстралингвистической реальностью – цветовым спектром» [1, с. 5]. Цвет – это неотъемлемая составляющая окружающего мира, наличествующая в каждом явлении и предмете, воспринимаемая посредством органов чувств, причем не как отдельная единица окружающего мира, а как качество того или иного объекта реальности. «Социальные стереотипы и этнопсихологические особенности налагаются на “физиологический” смысл цвета, вызывая тем самым определенные ассоциации, характерные только для данной языковой общности» [2, с. 5].

Неудивительно, что в политическом дискурсе цветообозначения прочно вошли в активное использование и в качестве символа, отождествляемого с партиями и политическими движениями, и в качестве самостоятельного явления, обладающего значительным влиянием на стабилизацию, управление и регламентацию общественно-политических процессов. Большое значение имеет версия о семантическом происхождении политических цветообозначений, высказанная В.У. Тэрнером [4, с. 44]. Ученый определяет триаду красного, белого и черного цветов как базис всеохватывающего опы-

та человека, непосредственно связанного с жизненными функциями. По мнению В.У. Тэрнера, данная цветовая триада получила такую значимость вследствие ассоциативного ряда с конкретными выделениями тела (красный – кровь, белый – грудное молоко и семя, черный – экскременты). Вследствие этого *красный, белый и черный* относятся к одним из древнейших символов, созданных человечеством. Именно поэтому в политическом дискурсе три этих цвета используются наиболее часто в разных комбинациях или по отдельности, т. к. они подсознательно воспринимаются как могущественный и эффектный символ.

Наименования партий и движений, основанные на цветовых ассоциациях, использовались в политике еще в прошлом. Один из самых ярких и очевидных примеров – революционные события 1917 г. в России и последовавшая за ними Гражданская война. Доподлинно известно происхождение наименований оппозиционных групп *красные – белые*. Слово *белый* приобрело политическую окраску в связи с появившимся во Франции в 1815 г. словосочетанием *белый террор*. Впоследствии цветообозначение *белый* приобрело контрреволюционную коннотацию, и уже в данном обобщенном значении появилось сначала в русском языке, а затем калькирование распространилось и на другие языки. В начале XX в. *белый* стремительно входит в русский язык в структуре таких словосочетаний, как *белая гвардия, белое движение, белая армия*, в состав таких сложных слов, как *белогвардеец, белоказак*, а также в форму субстантивированного прилагательного *белые*. Таким образом, при переносе прилагательных цвета на имена лиц – представителей партии или движения – происходит осуществление модели «цвет» – «такой, который имеет атрибуты данного цвета» [3, с. 140]. По данному механизму произошел также метонимический перенос с понятия «красное знамя» на представителей данного движения (*красный командир, Красная армия*); также имеет место субстантивация прилагательных (война *красных и белых*).

Интересно в этой связи рассмотреть эволюцию политических цветообозначений в русском языке, произошедшую в последние десятилетия.

Во-первых, с течением времени изменилось смысловое наполнение прилагательных. Например, *красный* не только имеет значение явления или лица / группы лиц, связанных с

коммунистическим движением, но и является синонимичным прилагательному *левый*. Так, в статье «Яйцо левого раздора» (Новости Донбасса. 2007. 3 авг.) речь идет о расколе в рядах коммунистической партии Украины.

Во-вторых, появились сочетания слов с прилагательным *красный*, относящиеся к новой реальности: *красный директор, красный регион, красный губернатор, красный пояс*. Например: *Главная цель патриотов – возвращение Курской области в «красный пояс»* (URL: <https://kprf.ru/party-live>).

В-третьих, противопоставление таких политических терминов, как *красный* и *коричневый*, в настоящее время потеряло свою актуальность. Если в Советском Союзе эти прилагательные были в употреблении в качестве антонимов, то в журналистике нашего времени все чаще можно увидеть сближение их значений, например: *...Так называемые интеллектуальные бестселлеры... переливается всеми цветами фашистской радуги – от красного до коричневого...* (Вяч. Рыбаков. Клеветникам Ордуси).

В-четвертых, кардинальным изменениям подверглась оценка таких знаковых для российской истории прилагательных, как *белый* и *красный*. При советской власти сочетание всевозможных реалий того времени с данными прилагательными употреблялось в целях государственной пропаганды. Так, слово *белый* совместно с такими лексемами, как *капиталист* и др., являлось частью парадигмы с гиперонимом *чужой* и значением «отрицательный»; слово *красный* по аналогии составляло целое со словами *революционер, пролетариат, коммунист* и др. в парадигме с гиперонимом *свой* и значением «положительный». Имена собственные, имеющие в своем составе прилагательное *красный*, получили особое распространение (например, *Красный Октябрь, красный галстук*). Совершенно другая ситуация наблюдается в русском языке постсоветского этапа: одновременно с изменением политической ситуации изменился и политический смысл рассматриваемых цветообозначений. В настоящее время появившиеся отрицательные оценочные коннотации прилагательного *красный* нередко употребляются в ироническом ключе. Например: *Андрюша, может, скорую?»: «Красный губернатор» Приморья сходит с ума?* (Primorye24. 2019. 15 окт.).

Перейдем к анализу лингвистических особенностей цветообозначений в общественно-политических текстах на английском языке.

Как уже было отмечено выше, в политическом дискурсе цвет выполняет функцию самостоятельного политического символа, оказывающего воздействие на эмоциональное состояние людей и напрямую воздействуя на политическую ситуацию. В результате анализа речей известных зарубежных политических деятелей выделяется семь самых частотных цветов: *white, black, grey, blue, red, green, yellow* [1, с. 28]. По мнению Д.Р. Будаевой, данная цветовая группа характеризуется явной стилистической окрашенностью за счет большой эмоциональности и экспрессии. Так, известный политический деятель США Альберт Гор выразил свое отношение к трагедии 11 сентября, употребив такие словосочетания, как *black moment* (тяжелая минута), *black ordeal* (странное испытание), *white fury* (неукротимая ярость), *grey thoughts* (мрачные мысли), *black despair* (безысходное отчаяние), *white propaganda* (открытая пропаганда).

Анализируя лингвистические особенности цветообозначений в общественно-политических текстах на английском языке, можно сделать вывод о прямой связи между лексикофразеологической составляющей и культурно-историческими особенностями лингвокультуры. Например, словосочетания *black Monday* (Черный понедельник) и *black Tuesday* (Черный вторник) обозначают биржевой крах 1929 г., известный также как *крах Уолл-Стрит*, который принял катастрофические масштабы и стал началом Великой депрессии. Термин *black Friday* (Черная пятница) появился в Филадельфии и означал сильные пробки на дорогах в пятницу после Дня благодарения. Современная трактовка этого словосочетания в английском языке более позитивна – связана с идиомой *in the black* (т. е. «положительный баланс»), в противоположность *in the red* – «отрицательный баланс»), подразумевая, что многие продавцы в этот день начала рождественских распродаж выйдут в плюс.

Отличительной чертой англосаксонского политического дискурса является противопоставление черного (негативное значение) и белого (положительное значение) цветов. Частотным является сочетаемость данных цветообозначений со словами *pair, рынок* и др. (*white PR – black PR; white market – black market*).

Символическими и крайне важными для США являются цвета *blue* и *red*. Последние два десятилетия электоральные карты США раскрашивают так: штаты, население которых

в большинстве своем поддерживает Республиканскую партию, обозначаются красным цветом, а штаты, которые традиционно голосуют за демократов, – синим. Иногда добавляется третий – фиолетовый – цвет (цвет, получающийся при смешении красного и синего): это колеблющиеся штаты (*Swing States*), где демократов и республиканцев примерно поровну, и волеизъявление этих штатов может стать решающим на президентских выборах. Отсюда *to vote blue* – «голосовать за демократов», *to vote red* – «голосовать за республиканцев», *purple states* – «колеблющиеся штаты».

А теперь перейдем к рассмотрению переводов заголовков. Материалом для данной статьи послужили 14 заголовков статей BBC на английском языке и их уже переведенные на русский язык аналоги:

1) *Facebook to Ban White Nationalism and Separatism*. – Facebook решила запретить белый национализм;

2) *Black Monday: Polish Women Strike Against Abortion Ban*. – Аборты в Польше: «черный понедельник» и женская сила;

3) *“Black Tuesday” Strike in France*. – «Черный вторник» во Франции: профсоюзы бросили вызов, устоит ли Макрон?

4) *First Tax Havens Blacklist Published by EU*. – ЕС опубликовал черный список стран-офшоров;

5) *Colorado Has Become the Cannabis Black Market for the Rest of the US*. – Как один черный рынок выходит из тени в Колорадо;

6) *UK Devising Measures to Stem “Red Money” From Russia, China*. – Пресса Британии: лордов отделят от «красных денег»;

7) *Commentators Call Virginia a “Swing or Purple” State*. – Вирджиния была «красным» штатом, но в последние годы сделалась пурпурным;

8) *France Fuel Protests: Who are the “Gilets Jaunes” (Yellow Vests)?* – Протесты «желтых жилетов» в Париже: столкновения, задержания и слезоточивый газ;

9) *Who Will Replace “Eminence Grise” Behind President Putin?* – Пресса Британии: «серый кардинал» Кремлю уже не нужен?;

10) *Ukraine: Why the Orange Revolution Ran Out of Steam*. – Кризис Оранжевой революции;

11) *Austria Votes in Run-off Between Far Right and Independent Backed by the Greens*. – «Зеленый» или крайне правый: Австрия выбирает президента;

12) *Beijing Police Have Issued a Yellow Security Alert in the City*. – В Пекине на Рождество объявлен желтый уровень опасности;

13) *The Midterm Election “Blue Wave” Was Not a Tsunami*. – Выборы в США: «синяя волна» демократов не превратилась в цунами;

14) *Blue Stream: New Gas Pipeline Towards Turkey*. – «Голубой поток» пустили официально.

Как видно из приведенных примеров, во всех случаях при переводе используются либо устоявшиеся аналоги (*черный рынок, черный список, Оранжевая революция, желтый уровень опасности, серый кардинал, зеленые, Голубой поток*), либо дословный (буквальный) перевод (*черный понедельник, красные деньги, синяя волна, красный штат* и т. д.).

Несмотря на культурологическую асимметрию восприятия и символической оценки цветообозначений как культуронесущих смыслов, а также явный недостаток дословного перевода как приема, не передающего всех культурно детерминированных коннотаций, хотим отметить, что использование этого приема все же имеет под собой некое основание: во-первых, так называемые нераскрытые культурные смыслы определяются самим контекстом заголовка и содержанием статьи (*UK Devising Measures to Stem “Red Money” From Russia, China*. – Пресса Британии: лордов отделят от «красных денег»), во-вторых, заголовок не предполагает развернутых описаний и пояснений, в-третьих, переводчикам все же удается использовать внутритекстовые дополнения к калькам в качестве пояснения (*The Midterm Election “Blue Wave” Was Not a Tsunami*. – Выборы в США: «синяя волна» демократов не превратилась в цунами).

Прокомментируем некоторые примеры: *UK Devising Measures to Stem “Red Money” From Russia, China* (BBC, 29 April 2019). – Пресса Британии: лордов отделят от «красных денег» (Би-би-си. 2019. 29 апр.). Интерес представляют коннотации прилагательных *red* и *красный*, совпадающие в данном контексте в английском и русском языках. История красного цвета как символа социалистического движения берет начало в XVIII в. (период Великой французской революции). Красное знамя республиканцев, противников монархии, затем стало символом многих социалистов, а впоследствии, в начале XX в., – большевиков. *Красные деньги*, или *red money*, в данном случае означают деньги, полученные в результате деловых контактов с Россией и Китаем. Именно совпадающие коннотации делают использование дословного перевода в этом контексте наиболее адекватным и объективным переводческим приемом.

*Commentators Call Virginia a "Swing or Purple" State* (BBC, 8 November 2017). – *Вирджиния была «красным» штатом, но в последние годы сделалась пурпурным* (Би-би-си. 2017. 8 нояб.). В данном заголовке говорится о политической ситуации в штате Вирджиния на момент последних выборов президента США. Выше мы говорили о делении штатов на «красные», «синие» и «фиолетовые». Северо-восток штата представляет собой оплот Демократической партии, в то время как юго-запад заселен республиканцами, и потому предсказать результаты предвыборной кампании в штате Вирджиния довольно сложно, в результате он был назван «пурпурным» (*purple*), т. е. колеблющимся. Полагаем, однако, что в данном контексте использование дословного перевода не совсем уместно. Возможно, использование разъяснительного перевода, конкретизирующего смысл символов «красный» и «пурпурный», было бы здесь наиболее адекватной стратегией, например: *Вирджиния всегда была республиканским штатом, но в последние годы никак не может определиться* (или: *...но в последнее время постоянно колеблется*).

*Austria Votes in Run-Off Between Far Right and Independent Backed by the Greens* (BBC, 22 May 2016). – «Зеленый» или крайне правый: Австрия выбирает президента (Би-би-си. 2016. 22 мая). Данный пример демонстрирует использование в политическом английском дискурсе субстантивированных прилагательных. Символ партии, полное название которой «Зеленая альтернатива», – это стрела зеленого цвета. Выбор цвета обусловлен идеологией партии, ориентирующейся на решение проблем окружающей среды и социально-экологические реформы. В немецком языке прилагательное *зеленый* перешло в субстантивированную форму и приобрело статус одного из официальных названий партии (*Die Grünen*). Перевод на русский язык здесь вполне оправданно осуществляется при помощи аналога – *Зеленые*.

*Colorado has become the cannabis black market for the rest of the US* (BBC, 12 April 2017). – *Как один черный рынок выходит из тени в Колорадо* (Би-би-си. 2016. 28 апр.). В английском заголовке речь идет о легализации марихуаны в штате Колорадо. Отсюда использование выражения *black market* как обозначение «черной» торговли, ранее запрещенной законом. В русском заголовке отсутствует отсылка к марихуане, однако использование

фразеологизма *выходить из тени* в сочетании с выражением *черный рынок* можно признать удачным переводческим решением заголовка, призванным максимально привлечь внимание читателя.

Итак, заголовки медиаресурсов представляют собой отдельную область политических текстов, при переводе которых необходимо прибегать к различным стратегиям с целью адекватно передать не только название цветообозначения, но и смысл заголовка целиком. Сложности возникают в том случае, когда цветовые ассоциации не совпадают в разных языках, вследствие чего часть лингвокультурной информации остается потерянной или переданной частично.

В результате исследования была выделена тенденция к использованию аналогов и дословного перевода цветových символов при переводе с английского на русский язык, вследствие чего русскоязычный читатель иногда лишается возможности в достаточной степени оценить смысловую составляющую заголовка и, как следствие, статьи. В каждом конкретном случае от переводчика требуется глубокое понимание имплицитно выраженных цветových смыслов, разделяемых всеми членами лингвокультурной общности и основанных на ее культурных и исторических ценностях.

#### Список литературы

1. Будаева Д.Р. Цветообозначения в политическом дискурсе // Лингвокультурология. Екатеринбург, 2011. Вып. 5. С. 4–33.
2. Рогулина Е.Э. Национальная культурная семантика цвета в испанской фразеологии: дис. ... канд. филол. наук. М., 2006.
3. Сандакова М.В. Политическая метонимия цветových прилагательных // Современная политическая лингвистика: материалы Междунар. науч. конф. (г. Екатеринбург, окт. 2003 г.). Екатеринбург, 2003.
4. Тэрнер В.У. Символ и ритуал. М., 1983.

\* \* \*

1. Budaeva D.R. Cvetooboznacheniya v politicheskom diskurse // Lingvokulturologiya. Ekaterinburg, 2011. Vyp. 5. S. 4–33.
2. Rogulina E.E. Nacional'naya kul'turnaya semantika cveta v ispanskoj frazeologii: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2006.
3. Sandakova M.V. Politicheskaya metonimiya cvetovyh prilagatel'nyh // Sovremennaya politicheskaya lingvistika: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (g. Ekaterinburg, okt. 2003 g.). Ekaterinburg, 2003.
4. Terner V.U. Simvol i ritual. M., 1983.

*The specifics of the translation of color names in political texts (based on the articles' headlines of the media resource BBC)*

*The article deals with the comparative analysis of the color names based on the texts of the political orientation that allows to expand the knowledge of the language representation of the color symbols in the political discourse and to reveal the linguistic and cultural peculiarities of the translations of the color names from English into Russian. The analysis is conducted on the basis of the articles' headlines of the media resource BBC and their translation into Russian.*

Key words: *color names, color metaphor and metonymy, language representation of color names, translation of titles.*

(Статья поступила в редакцию 18.10.2019)

**В.Г. ПИКСЕНДЕЕВА**  
(Мурманск)

**СПОСОБЫ ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ВРЕМЕНИ В РОМАНЕ ВИРДЖИНИИ ВУЛФ «МИССИС ДЭЛЛОУЭЙ»**

*Рассматриваются особенности языковой репрезентации концепта ВРЕМЯ в английском языке. Материалом исследования послужил роман английской писательницы В. Вулф «Миссис Дэллоуэй». Анализ ключевых лексем, а также предложных сочетаний позволил установить основные концептуальные признаки времени. Сформулированы и дополненные признаки, которые являются отражением индивидуально-авторского восприятия временного континуума.*

Ключевые слова: *концепт, картина мира, когнитивная лингвистика, языковая репрезентация, художественная картина мира, ключевая лексема, темпоральность, значение.*

**Введение.** Время и пространство являются базовыми атрибутами картины мира. Но при всей стабильности и неизменчивости этих понятий языковые средства выражения кон-

цепта ВРЕМЯ претерпевают значительные изменения, обусловленные субъективным восприятием человека окружающей действительности. Концепт как хранилище определенных культурных кодов включает в себе такие глубины восприятия действительности, которые в современной лингвистике связаны с понятием «языковая картина мира».

Индивидуально-авторская, или художественная, картина мира является формой мировидения как альтернатива миру действительному, физическому. По мнению Н.А. Ежовой, это образ мира, смоделированный «сквозь призму сознания художника как результат его духовной активности» [4, с. 34].

В. Вулф, несмотря на свою творческую неординарность, была носителем определенной авторской художественной картины мира, в которой обнаруживается совмещение национального и индивидуального компонентов, т. к. образ действительности предстает отраженным с позиции определенного эстетического идеала. Кроме того, в начале XX в. возникает новый тип повествования, так называемый поток сознания. Появляются романы, действие которых развивается в рамках одного дня, где время выступает как часть психологического бытия человека. В романах В. Вулф сама субъективность времени становится отдельным концептуальным признаком бытия. По мнению писательницы, именно психологический роман – роман, проникающий внутрь человеческой души, – соответствовал задачам художественной литературы времени, в котором она жила.

**Материалы и методы исследования.** Исследование проводилось на материале романа В. Вулф «Миссис Дэллоуэй», который занимает особое место в литературной парадигме. Для творчества В. Вулф время имеет особое значение. Более того, для англосаксонской культуры время является доминантой по сравнению с пространством. К такому выводу приходит Г.Д. Гачев, аккумулируя знания философии, социологии, истории и экономики в изучении картин мира разных культур: «Что более важно и как бы врождено данному народу в его культуре? Пространство или время? Для германцев – Время роднее». При этом время не поддается чувственному восприятию человека, что создает трудности при его рассмотрении [Там же, с. 54]. Анализируемый концепт неизбежно присутствует в жизни героев романа и руководит их мышлением. Особый

исследовательский интерес представляют способы репрезентации такого сложного и многомерного концепта в художественном произведении.

Существует множество точек зрения на определение самого термина *концепт*. Основываясь на психолингвистических исследованиях Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, И.Н. Горелова, И.А. Стернин определяет «концепт как комплексную дискретную единицу сознания, с помощью которой осуществляется процесс человеческого мышления» [10, с. 15–30]. Следовательно, в настоящем исследовании концепт ВРЕМЯ рассматривается как явление психологическое, субъективное, и, несмотря на существование общих представлений о времени, в сознании каждого отдельного человека он отражается по-своему. Писатель неизбежно вкладывает в произведение особенности своей языковой личности, именно поэтому изучение языковой репрезентации того или иного концепта необходимо и очень важно для понимания авторской позиции, его творческого стиля, смысла идей, заложенных в его произведениях.

Перейдем к рассмотрению результатов исследования.

**Постановка вопроса.** По мнению С.А. Аскольдова-Алексеева, художественные концепты – это совокупность чувств, эмоций, понятий и представлений [1, с. 268]. В основе художественных концептов лежит «диалогическая структура отношений человека, культуры и природы» [Там же, с. 146]. Художественный концепт отличается от других его видов тем, что писатель основывается не только на своем опыте и своих эмоциях, но и на общественном мнении, на нравственных нормах. И.А. Тарасова утверждает, что в литературе имеет большую значимость анализ «внутренней формы слова», «первообраза», с которым генетически связано данное представление» [11, с. 146]. Таким образом, анализируя языковую сторону художественного концепта, следует рассматривать интертекстуальные связи. Такой анализ путем изучения лексических единиц дает возможность выявить те или иные концептуальные признаки. Как утверждает Л.В. Миллер, концепт – это «универсальный художественный опыт, зафиксированный в культурной памяти и способный выступать в качестве фермента и строительного материала при формировании новых художественных смыслов» [7, с. 41].

Художественное время в своей основе имеет систему языковых средств. Данная система включает в себя видо-временные формы

глагола в определенной последовательности, употребление времени в переносном значении, лексические единицы, обладающие временным значением, определенные синтаксические конструкции и т. д. Несомненно, глагольные формы обладают особой важностью при изображении художественного времени, с их помощью создается ощущение движения времени или его статичности. Но особенностью психологического повествования востребованы не столько глагольные сочетания, сколько лексические единицы, меняющие стандартные временные характеристики, либо лексические единицы, выражающие оценочное значение при интерпретации временного континуума.

Изучение сочетаемости времени-субъекта и времени-объекта показало, что время можно оставить (*leave*); провести (*spend*); потратить зря (*waste*); заполнить (*fill*); выбрать (*chose*); иметь (*have*); в нем можно нуждаться (*need*); заставить двигаться (*make... move*). Автор разделяет повествование на два противоположных мира: настоящее и прошлое героини, ее воспоминания и воспоминания других героев. Скорее всего, два мира – это не простая диалектика, а определенный хронотоп, в рамках которого протекают как вполне формальные события, так и душевные переживания главной героини. В художественном тексте часто нарушается временная последовательность. Небезынтересным представляется описание восприятия времени Б. Уорфа, приведенное в статье «Отношение норм поведения и мышления к языку». В сознании человека, как отмечает автор, «соединены чувственная и нечувственная стороны восприятия мира» [11]. Человек может назвать то, что видит, слышит, осязает в данный момент (*the present*), другую сторону – обширную, воображаемую область памяти (*the past*), область веры, интуиции и неопределенности (*the future*). Именно три фазы в осознанном человеком бытии всего сущего и находят свое отражение в обыденном восприятии времени.

В действительности «реальное время» отражается в сознании человека как *getting later*, как необратимый процесс изменения определенных отношений. В этом *latering* заключено основное противоречие между самым недавним моментом, находящимся в центре внимания, и остальными, предшествующими ему. Многие языки прекрасно обходятся двумя временными формами, соответствующими этому противоречию. Система настоящего, прошедшего и будущего времени большинства ин-

доевропейских языков есть лишь общая тенденция к объективизации опыта, свойственная носителям данных языков. Как следствие стремления к объективизации Б. Уорф объясняет и появление слова *time*. Без объективизации, абстрагирования, утверждает автор, данное представление было бы субъективным переживанием реального времени, т. е. сознания *becoming later and later* [11, с. 135–160].

Многие литературоведческие исследования показывают, что психологическим романам Вирджинии Вулф свойственны ослабленная событийность, тематическая наполненность и отражение ментальных структур сознания персонажа, а также подробное изображение внутреннего мира героев. Данное произведение соткано из воспоминаний главной героини Клариссы: во многом она живет в прошлом. Тема времени, прошлого и настоящего, пронизывает произведение. Время присутствует в произведении не только в обыденном его понимании, но и в почти одушевленном облике.

**Обсуждение результатов.** В произведениях В. Вулф время концептуализировано, оно имеет свое особое выражение в индивидуально-авторской картине мира. По мнению Н.А. Николиной, концептуализация времени проявляется следующим образом [8, с. 45]:

- в оценочных суждениях или комментариях автора или героя;
- тропах, которые характеризуют время;
- субъективном восприятии времени героями и определенной последовательности событий;
- представлении разных временных плоскостей и характеристик времени в структуре художественного произведения.

В ходе анализа «событийного» аспекта было выявлено, что время в романе может быть представлено следующим образом:

- время-отрезок: *For they might be parted for hundreds of years, she and Peter...*;
- время – определенный момент на часах: *No, it is precisely half-past eleven, she says;*
- время – действующий герой: *The sound of Big Ben striking the half-hour struck out between them with extraordinary vigour, as if a young man, strong, indifferent, inconsiderate, were swinging dumb-bells this way and that;*
- время-событие: *There was a quiet scene one night – an argument about something or other, what, he could not remember; ...find somewhere to sit, till it was time for Lincoln's Inn...; Now it was time to move and, as a woman gathers her things together;*

- время-образ: *...but she feared time itself, and read on Lady Bruton's face, as if it had been a dial cut in impassive stone, the dwindling of life...*

Репрезентация разных временных пластов и событийных характеристик представлена предложными конструкциями, которые описывают базовые и дополнительные концептуальные характеристики. Эти единицы занимают близко периферийное положение в полевой структуре концепта.

Для временных предлогов существует давняя и устоявшаяся традиция семантического описания и последующей семантической группировки на основе пространственных, т. е. чисто геометрических, понятий и отношений между ними. Одни предлоги выражают идею предшествования (*after, before*) (не-что, имеющее место на отрезке (на прямой, на интервале и т. д.)), они предшествуют некоторой точке, которую принято называть точкой отсчета на том же или другом отрезке, на данной прямой.

Другие предлоги связаны идеей следования одного какого-то события, состояния (календарного, суточного и др. времени) за некоторым другим, локализация которого на шкале времени совпадает с точкой отсчета (*at, on, in*). Третьи сопряжены с идеей включенности одного времени в другое; эта идея представлена на временной шкале как то, что один отрезок (интервал и др.) является частью другого (*of, within*). Четвертые заставляют воспринимать время как движение, а временное пространство не как промежуток времени, а как измерение протяженности во времени некоторых событий или отношений. Они говорят не просто о возможной временной локализации, а о протекании события во времени или изменении во времени его параметров (*for, at, during*). Эти предлоги ставят в фокус внимания не только или, может быть, не столько сам факт покрытия временного промежутка действием, деятельностью / процессом или каким-то иным более частным видом события, сколько постепенное заполнение его развивающимся действием, деятельностью, процессом и т. п. Иными словами, они акцентируют «растягивание» события по времени. Пятые демонстрируют не привычное нам «научное» горизонтальное течение времени, а его возможное «наивно-языковое» движение в вертикальной плоскости. Именно так отражена в английском языке, например, сложная идея возраста, для выражения которой широко используются также предлоги *under, above, about*. Возраст «любит» круглые даты: мы говорим *She is under 40; Hei-*



*sabote* 70. Возраст, разумеется, самым тесным образом связан с физиологическим и анатомическим строением живого организма, с идеей вертикальности и роста. Наконец, в современном английском языке есть предложные сочетания, которые могут служить средством выражения природного круговорота, т. е. обратимого процесса.

Использование предлогов, конкретизирующих временную локализацию, указывает на достаточно очевидную фабулу: действие романа происходит в определенные часы одного дня. Но в силу переживаний героини время растягивается, и у читателей создается впечатление о том, что событие не имеет временных границ. Далее приведем примеры наиболее часто употребляющихся сочетаний с предлогами, которые характеризуют базовые признаки концепта.

1. Предлоги, используемые при обозначении части дня – *in, at*: *...perhaps at midnight, when all boundaries are lost...* Чаще всего в произведении употребляется предлог *in*. Именно как предлог *in* может использоваться при обозначении любой части дня, а предлог *at* – только со словами *night, midnight*.

2. Предлог *on* соотносится с представлением о времени как о точке на временном отрезке как месте события: *...but adorable to walk with on a morning like this*. Он используется в таких конструкциях, как *on a... day / weekday / afternoon / morning*, но в романе встречается достаточно редко.

3. Предлоги, используемые при передаче календарного времени / времени на часах (*in, at*): *...that she should forget him, or merely remember him as he was in August 1922*. Более частное использование предлога *in* по сравнению с *at* может быть объяснено тем, что в произведении достаточно редко обозначается точное время; роман описывает, прежде всего, субъективное ощущение времени героями. Стоит отметить, что предлог *on* в данном значении не встречается совсем.

4. Предлоги, выражающие предшествие одного действия другому, – предлоги *before, after*: *Oh, they had to go before the end!* В большей степени автор использует предлог *after* (36 раз). Это связано с тем фактом, что для главной героини романа время *before* (до) – это счастливая страница детства и юности, а время *after* (после) наступило после более счастливого периода в ее жизни и заставляет ее размышлять о том, что происходит с ней в реальности.

5. Предлоги, выражающие протекание события во времени, – предлоги *during, for*: *...her dismissal from school during the War...* Предлог *for* используется чаще, т. к. он употребляется с существительным *moment*, которое является одной из ключевых лексем в романе. Такие словосочетания описывают моменты жизни героини, которые являются эмоционально окрашенными.

6. Предлоги со значением «приблизительное» – *under, about, over*: *...and the old lady (who is about his own age)...* Предлог *under* говорит о незаконченности события, *over* – о сверхвремени, *about* – о том, что Кларисса живет ожиданием какой-то очень важной встречи.

7. Предлоги, обозначающие давность события – *ago*: *She was only up from Edinburgh two days ago*. Его использование обусловлено фабулой романа, размышлениями героев о прошлом.

8. Предлоги, конкретизирующие время события: описывающие действие, которое происходило до определенного момента, – *till, until*; предлоги, обозначающие действие, происходящее с определенного периода / момента в прошлом, – *since*: *Regent's Park had changed very little since he was a boy*.

Анализ предложных сочетаний, репрезентирующих концепт ВРЕМЯ в данном произведении, позволил представить базовые признаки этого концепта, такие как:

- локализация события на временной оси;
- длительность или кратковременность;
- законченность-незаконченность.

С помощью формальных лексико-грамматических конструкций можно описать базовые постоянные признаки концепта, семантически связанные с восприятием времени как отрезка, промежутка в последовательной смене происходящих событий, фиксируемых квантами измерения (минутами, часами, месяцами, годами), или с временем – определенным моментом, точкой отсчета на линейном векторе событий. Благодаря таким словосочетаниям возможно представить и дополнительные, несвойственные данному явлению концептуальные признаки.

Время, объективно обладающее постоянными свойствами, в восприятии автора оказывается способным менять свои качества. Для главной героини время субъективное намного важнее и значительнее, чем та временная реальность, в которой она существует.

В моменты душевного напряжения, обостренного мироощущения время в сознании

персонажей противоречит присущим ему характеристикам.

1. Время может непомерно растягиваться в моменты нетерпеливого ожидания: *For they might be parted for hundreds of years, she and Peter, he never wrote a letter and his were dry sticks; but suddenly it would come over her, if he were with me now what would he say? – some days, some sights bringing him back to her calmly, without the old bitterness.*

2. Время может приостанавливаться, как кадр из фильма: *But with Peter everything had to be shared; everything gone into.*

3. Время может быть наполнено важным для героев событием: *They sat up till all hours of the night talking. Sally it was who made her feel, for the first time, how sheltered the life at Bourton was...*

4. Время может казаться ограниченным ресурсом: *Oh, they had to go before the end!*

5. Время может становится незаметным и потерянным ресурсом: *But what was the time? – where was a clock?*

6. Время характеризует героя: *...because he came down to tea for the fiftieth time with his hands unwashed...*

В романе ключевая лексема *time* встречается в большом количестве устойчивых словосочетаний *all the time*, которые обозначают протяженность события в воспоминаниях или размышлениях героини. Это субъективное время, имеющее различные смысловые оттенки от сожаления до волнения, от отчаяния до счастья: *...here she's been sitting all the time I've been in India...* (сожаление); *She looked at Peter Walsh; her look, passing through all that time and that emotion, reached him doubtfully...*; *And all the time, he knew perfectly well, Dalloway was falling in love with her...*; *...all the time talking to the dog as if it were a human being...*; *...and all the time they argued, discussed poetry, discussed people, discussed politics.*

Передавая внутренний мир главной героини, В. Вулф очень часто обращается к ее воспоминаниям. Внутренний конфликт Клариссы определяется противоборством в ее душе двух значимых временных пластов: настоящего и прошлого героини. Кларисса живет прошлым, т. к. оно для нее было по-настоящему счастливым. Теперь, когда эти времена ушли, она думает о том, что было раньше, до настоящего момента, и какой ее жизнь стала после; о том, что будет после того, как ее не станет. Согласно нашему анализу, чаще всего в романе употребляются предлоги *before* и *after*. Оппозиция этих временных пространств коррелирует с двумя жизненными установками: *have*

и *were*. Важно также отметить, что время в романе маркировано дополнительными концептуальными признаками: противопоставление длительности и моментальности, быстротечности и продолжительности, повторяемости и единичности, временности и вечности, цикличности и необратимости.

**Выводы.** В. Вулф формирует собственное восприятие времени, наделяя его индивидуально-авторским смыслом, который также имеет черты английской культуры. В данном исследовании особую важность представляют понятия субъективного и объективного времени. Субъективное время – это время, в котором живет писательница и которое «переживает» ее героиня. В. Вулф неизбежно вкладывает в произведение особенности своей языковой личности, свое мироощущение. Описание языковой репрезентации доминантных концептов художественной картины мира автора делает возможным расшифровать особенности ее индивидуально-авторского восприятия окружающей действительности. В романе «Миссис Дэллоуэй» время растягивается, переживается, и связано это с тем, что внимание автора приковано к психологическому состоянию героев, их размышлениям, воспоминаниям. Фактические события во времени – это объективное время, которое пересекается со временем внутренним.

#### Список литературы

1. Аскольдов-Алексеев С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории к структуре текста: антология. М.: Academia, 1997. С. 267–279.
2. Богатова С.М. Концепт ДОМ как средство исследования художественной картины мира Вирджинии Вулф: дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2006.
3. Гачев Г.В. Национальные образы мира. М., 1998.
4. Ежева Н.Ф. Способы языковой репрезентации эмоциональных концептов в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина»: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2002.
5. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. Л.: Наука, 1967.
6. Миллер Л.В. Художественный концепт как смысловая и эстетическая категория // Мир русского слова. 2000. № 4. С. 39–45.
7. Николина Н.А. Категория времени в художественной речи // Текст. Интертекст. Культура: сб. докл. Междунар. науч. конф. М., 2001. С. 51–66.
8. Нильсен Е.А. К экспликации концепта «Время» в английском языке // Вестн. Самар. гос. ун-та. 2006. № 10-2. С. 211–217.
9. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ, 2007.

10. Тарасова И.А. Модель индивидуальной поэтической концептосферы: базовые единицы и когнитивные структуры // Русский язык: исторические судьбы и современность: тр. и материалы II Междунар. конгресса исследователей русского языка (Москва, 18–21 марта 2004 г.). М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. С. 146–147.

11. Уорф Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку // Новое в лингвистике. М.: Инostr. лит., 1960. Вып. 1. С. 135–168.

12. Широкова Е.Н. Эмотивное время как эксплицитная составляющая субъективного времени // Вестн. Сев. (Аркт.) фед. ун-та. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2007. № 1. С. 85–90.

13. Woolf V. Mrs. Dalloway. M., 2017.

\* \* \*

1. Askol'dov-Alekseev S.A. Koncept i slovo // Russkaya slovesnost'. Ot teorii k strukture teksta: antologiya. M.: Academia, 1997. S. 267–279.

2. Bogatova S.M. Koncept DOM kak sredstvo issledovaniya hudozhestvennoj kartiny mira Virdzhinii Vulf: dis. ... kand. filol. nauk. Omsk, 2006.

3. Gachev G.V. Nacional'nye obrazy mira. M., 1998.

4. Ezheva N.F. Sposoby yazykovoj reprezentacii emocional'nyh konceptov v romane L.N. Tolstogo «Anna Karenina»: dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh, 2002.

5. Lihachev D.S. Poetika drevnerusskoj literatury. L.: Nauka, 1967.

6. Miller L.V. Hudozhestvennyj koncept kak smyslovaya i esteticheskaya kategoriya // Mir russkogo slova. 2000. № 4. S. 39–45.

7. Nikolina N.A. Kategoriya vremeni v hudozhestvennoj rechi // Tekst. Intertekst. Kul'tura: sb. dokl. Mezhdunar. nauch. konf. M., 2001. S. 51–66.

8. Nil'sen E.A. K eksplikacii koncepta «Vremya» v anglijskom yazyke // Vestn. Samar. gos. un-ta. 2006. № 10-2. S. 211–217.

9. Popova Z.D., Sternin I.A. Kognitivnaya lingvistika. M.: AST, 2007.

10. Tarasova I.A. Model' individual'noj poeticheskoj konceptosfery: bazovye edinicy i kognitivnye struktury // Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost': tr. i materialy II Mezhdunar. kongressa issledovatelej russkogo yazyka (Moskva, 18–21 marta 2004 g.). M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 2004. S. 146–147.

11. Uorf B.L. Otnoshenie norm povedeniya i myshleniya k yazyku // Novoe v lingvistike. M.: Inostr. lit., 1960. Vyp. 1. S. 135–168.

12. Shirokova E.N. Emotivnoe vremya kak eksplitsitnaya sostavlyayushchaya sub"ektivnogo vremeni // Vestn. Sev. (Arkt.) fed. un-ta. Ser.: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2007. № 1. S. 85–90.

### **Means of linguistic representation of time in the novel “Mrs. Dalloway” by Virginia Woolf**

*The article deals with the peculiarities of the linguistic representation of the concept ‘TIME’ in English language. The study is based on the novel “Mrs. Dalloway” by Virginia Woolf. The analysis of the key lexemes and the suggested combinations allowed identifying the basic conceptual signs of time. There are formulated and completed the signs that reflect the author’s individual perception of the continuum.*

**Key words:** *concept, world picture, cognitive linguistics, linguistic representation, artistic world picture, key lexeme, temporality, meaning.*

(Статья поступила в редакцию 17.10.2019)

**О.А. КАСАТКИНА**  
(Орехово-Зуево)

### **ПРЕДЛОЖЕНИЯ ДЕНОТАТИВНОГО ТОЖДЕСТВА В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ**

*Анализируются предложения денотативного тождества и их внутримодельные модификации. Семантико-грамматическая вариативность предложений денотативного тождества обусловлена составом элементов, реализующих главные компоненты: подлежащим и предикативом, парадигматическими модификациями глагола-связки être и возможностью введения в состав структурной схемы S+Vc+P дополнительных строевых элементов.*

**Ключевые слова:** *тождество, предложения денотативного тождества, внутримодельные модификации.*

Исходя из положения, что отношения тождества могут быть установлены между именами по их отношению к денотату, денотатами или сигнификатами имен, мы выделяем три типа предложений тождества:

1) предложения номинативного тождества, основанные на отношении именованности (*Le lac Léman, c’est le lac de Genève*);

2) предложения денотативного тождества, опирающиеся на функцию идентификации (*Paris est la capitale de la France*);

3) предложения сигнификативного тождества, обозначающие идентичность понятий (сигнификатов) (*L'exactitude c'est la politesse des rois*).

Существенное значение для выделения предложений денотативного тождества имеет определение природы идентифицируемого объекта и характера отношений между словесными знаками и объектами. Ср.:

- |                                       |               |
|---------------------------------------|---------------|
| (1)                                   | Suzy:         |
| Topaze                                |               |
|                                       | Castel-Bénac: |
| Qui ça, Topaze?                       |               |
|                                       | Suzy:         |
| Le professeur de Gaston               |               |
|                                       | Castel-Bénac: |
| Ce malheureux barbu en chapeau melon? |               |
|                                       | Suzy:         |
| Pourquoi pas?                         |               |

(2) – Il est probable que Mlle Gendreau n'était pas seule avec son frère dans son appartement cette nuit-là.  
– Que voulez-vous dire?  
– Que, selon toutes probabilités, la troisième personne était le comte d'Anseval.

- (3) Elle reçut les photos en tremblant.  
– Sûr qu'il rappelle quelqu'un!  
– M.Belot, n'est-ce pas? leur dis-je.  
Tous deux me regardèrent avec stupéfaction.  
– C'est ma foi vrai, dit Morin.

- (4) – C'est d'ailleurs l'avis de M.Proste.  
– Quel M.Proste?  
– Vous ne connaissez pas?

Et avec un coup d'oeil soupçonneux à l'arrière-boutique:

– Celui dont la soeur est morte écrasée. C'est chez nous qu'il prend ses repas maintenant.

В примере (1) осуществляется поиск носителя имени: информация «учитель Гастона» указывает на индивидуализирующие признаки персонажа, залогом успешной идентификации является знание его примет: несчастный бородач в котелке. В примере (2) отношение тождества опирается на предпосылку существования некоторого лица, которое находилось в квартире брата и сестры Жандро. По ряду признаков было установлено, что этим лицом является граф д'Ансеваль. В примере (3) происходит идентификация человека, известного под именем г. Бело, с человеком, изображенным на фотографии. В примере (4) процесс идентификации осложнен необходимостью выбора: располагая данными о персонаже, сестра которого погибла, мы идентифицируем его с одним из посетителей кафе, неким

г. Простом. В приведенных выше примерах легко распознать типичные ситуации идентификации: узнавание (3), поиск носителя имени (1, 4), детективный поиск (2).

Во французском языке для выражения идентифицирующей референции используются следующие выражения.

А. Индексальные выражения (N), обладающие исключительно функцией референции. К ним относятся 4 категории выражений: личные и дейктические местоимения, приложимые к любому референту; имена собственные, обладающие свойством уникальной референции; а также числительные в абсолютном употреблении.

Б. Дескриптивные выражения (GN) с включением обязательной системы актуализации, образуемой определенным артиклем и детерминативами, которые обладают двойственной семантической природой, т. е. они одновременно и обозначают, и значат. Дескриптивные выражения включают 3 категории: именные группы с именем нарицательным в роли главного слова, содержащие в своем значении указание на единичность объекта; «идентифицирующие» придаточные предложения (определятельные придаточные предложения в составе групп с именем существительным или местоимениями *celui, celle* и т. п.); именные группы с прилагательным в превосходной степени.

Любая из названных категорий может комбинироваться с другой и сама с собой, что позволяет выделить 4 основные модели предложений денотативного тождества:

- 1) N1+ Vc + N2;
- 2) N+ Vc + GN;
- 3) GN + Vc + N;
- 4) GN1+ Vc + GN2.

*Модель N1+ Vc +N2:*

- (5) A présent te voilà; Oreste, c'était toi.
- (6) – Je suis Sarah de Helser vous êtes Catherine Esmelain?
- (7) Ce n'était pas un rêve. Il était bien éveillé. C'était lui, le Commissaire Maigret, de la Police Judiciaire...

(8) Vous ne savez donc pas qui est cet homme-là. C'est José Navarro, le plus insigne bandit de l'Andalousie.

*Модель N + Vc + GN:*

- (9) 100 est le quintuple de 20.
- (10) Renée Marcenat dit un jour devant moi à Mme Choin: "Isabelle est ma meilleure infirmière; elle n'a qu'un défauts elle est trop jolie".
- (11) La Lune est le satellite de la Terre.

(12) Et pourtant Marie était la seule qu'il parût aimer un peu ....

(13) Août est le huitième mois de l'année.

(14) Einstein est l'auteur de la théorie de la relativité.

Модель  $GN + Vc + N$ :

(15) La personne qu'Odille voyait le plus était Misa.

(16) L'auteur du Socialisme industriel Antoine Laurent n'était autre qu'Alain Boubilil et Jacques Galus qui écrit L'inflation au coeur, c'était Xavier Stasse.

(17) Le numéro atomique du soufre est 14, celui de l'oxygène est 16.

(18) Le premier établissement qui eut le privilège de l'accueillir quelques mois fut le Lycée Janson de Sailly.

Модель  $GN + Vc + GN$ :

(19) «L'Art poétique» de Boileau est le manifeste du classicisme.

(20) L'employé de qui je parle est le caissier.

Личные и указательные местоимения применимы к любому объекту и «имеют значение, единое во всех употреблениях» [10, с. 82]. Их речевое содержание обусловлено признаками денотата. Ср., например, однозначность референта *toi, je, lui* (высказывания 5, 6, 7) в каждом отдельном акте коммуникации. «Особенность действительных местоимений по сравнению с другими видами референтных групп состоит в том, что они не могут выполнять иных функций, кроме чисто идентифицирующей» [4, с. 22].

Особенностью предложений тождества является частое использование местоимения *ce*, которое составляет с глаголом *être* единое целое: *A présent te voilà; Oreste, c'était toi* (в высказывании презентатив *c'est* выступает как средство предикативного противопоставления, вроде русского *это*. Ср.: *Орест, это был ты (и никто другой)*).

В высказываниях денотативного тождества местоимение может:

– резюмировать предыдущее описание признаков объекта, указывая одновременно на связь между предложениями:

(21) Soudain, Fellow souleva la tête, et Amie se redressa: ils avaient reconnu ensemble le pas rapide d'Antoine, sa manière brusque, d'ouvrir et de fermer les portes. C'était lui; en effet.

– заменять подлежащее, выраженное личным местоимением (ср.: *C'était lui, le Commissaire Maigret... = Il était le Commissaire Maigret...*).

Аналогичные функции способны выполнять местоимения *celui, celle* и т. п.

(22) Dans le salon se tenait un gros d'une cinquantaine d'années nommé Poisson (les conserves Poisson et Fauvy). Il conversait avec un jeune chercheur du C.N.R.S. maigre et barbu: Catherine comprit que celui-ci était Fretzeller dont Hélène lui parlait depuis plusieurs mois.

Мы можем представить высказывания с местоимением *ce* в виде логической формулы  $A = CE, CE = B \rightarrow A = B$ . Отметим, что в предложениях исследуемого типа *ce* имеет как действительное, так и анафорическое употребление. Вообще границы между анафорой и дейксисом не всегда четко обозначены.

Имена собственные служат различению индивидуальных предметов, характеризуя тот уровень абстракции, который в логике носит название «нулевого». Более высокий уровень абстрагирующей деятельности в языке характеризуют имена существительные, прилагательные и глаголы [7, с. 148].

Имена собственные сами по себе не передают какой-то объективной информации. Их цель состоит только в указании на референт. Д.С. Милль писал: «Употребляя имя собственное, мы позволяем слушателю идентифицировать индивидуум и связать его с той информацией, которой слушатель располагал ранее» (цит. по: [1, с. 43]). С. Крипке называет имя собственное «жестким десигнатором», т. е. обозначающим один и тот же объект во всевозможных мирах [9, с. 351].

Для целей идентификации объекта в высказываниях со значением денотативного тождества используются имена (прозвища) лиц (*Philippe I<sup>er</sup> le Beau, Jean*), клички животных (*Médor*), названия небесных тел (*La Vénus*), обращения и титулы (*Papa, Maman, M.le Premier-ministre*), географические названия (*Les Alpes, La Normandie*), имена собственные, присвоенные различным организациям, учреждениям (*Renault, La C.G.T.*), продуктам человеческой деятельности (*La 5<sup>ième</sup> Symphonie*), математическим и научным символам (*Pi*), крупным национальным и религиозным событиям (*La Libération, Pâques*), направлениям в науке и искусстве (*La Renaissance*), неповторимым явлениям природы и т. п.

В предложениях денотативного тождества, образованных числительными в абсолютном употреблении, речь идет о количественных отношениях действительного мира. М.В. Попович правильно замечает, что, например, денотатом цифры 5 является число 5, которое есть идеальный объект [11, с. 153]. По мнению

С. Крипке, если числа вообще можно считать сущностями, выражение *квадратный корень из 25* обозначает определенное число, а именно 5. Подобное выражение С. Крипке называет «жестким десигнатором» [9, с. 351].

Мы включаем абсолютные числительные, а также сочетания существительных с числительными в состав именных, т. е. субстантивных групп. К субстантивным группам, образующим биноминативные предложения, относятся: 1) существительные; 2) словосочетания с существительным в роли главного слова; 3) именные существительные; 4) сочетания существительных с числительным; 5) числительные в абсолютном употреблении; 6) элективные конструкции (один из них); 7) придаточное (*том, кто*); 8) инфинитивные группы.

У дескриптивных выражений предметная отнесенность появляется лишь в составе предложения. Ш. Балли называет такого рода выражения именами собственными речи [5, с. 91].

Сигналом идентифицирующей референции является определенный артикль. Обозначив компоненты высказывания через *x* и *y*, мы можем представить предложение тождества в виде следующей модели:  $1e/x/ + Vc + 1e/y/$ .

Как известно, Бертран Рассел рассматривал определенный артикль при имени как показатель единичности объекта, который имплицитно подразумевает признак, присущий данному объекту [12, с. 41–55].

Если идентификация выражена только контекстом, то может быть употреблен демонстратив (пример 1). По мнению Е.М. Вольф, для демонстратива функция идентификации является основной, на ней основаны все закономерности его употребления. Для артикля функция идентификации вторична, он как бы подтверждает идентификацию, не добавляя ничего «от себя» [6, с. 140–141].

Идентифицирующие дескрипции основываются на различной информации об объекте, который обладает неисчерпаемым числом свойств, качеств, отношений и, следовательно, может быть обозначен любым дескриптивным выражением, извлеченным из ряда наименований, способных его идентифицировать. Мы считаем, что данное положение не противоречит закону тождества.

Выбор наименования зависит от природы идентифицируемого объекта, от фона, на котором он фигурирует, фонда общих знаний собеседников, внеязыкового контекста.

Дескриптивные выражения самим своим значением имплицитно подразумевают единичность референта. Их смысл может указывать:

- на функцию объекта, т. е. обозначение лица происходит в зависимости от его функции, уникальной в том или ином денотативном пространстве [14, с. 13] (например, лучшая медицинская сестра в клинике (пример 10) или кассир в учреждении (пример 20));

- его отношение к другому объекту: *Миша была тем человеком, с которым героиня романа виделась чаще других* (пример 15), сюда же относятся высказывания (6, 9, 11–13, 18);

- роль объекта в конкретном событии (например, автор произведения, открытия, создатель теории (высказывания 15, 17, 22, 23)).

Остановимся подробнее на предложениях, в состав которых входят имена собственные и существительные со значением действующего лица: *l'auteur, le créateur, l'inventeur, l'organisateur, le fondateur, le continuateur, le précurseur, le sauveur, le vainqueur* и т. п.

(23) Guillaume d'Orange fut l'organisateur des trois coalitions dirigées contre Louis XIV.

(24) Volta est l'inventeur de la première pile électrique.

Традиционно логики относили предложения *Вальтер Скотт – автор «Веверлея»* и *Автор «Веверлея» – Вальтер Скотт* к предложениям тождества (появление названных предложений связано с историческим фактом: английский король Георг IV считал, что Вальтер Скотт и автор романа «Веверлей» являются разными лицами).

Н.Д. Арутюнова приходит к выводу о том, что в данных предложениях атрибутивно употребленная дескрипция разрушает отношения идентификации, преобразуя их в отношения характеристики. Предложение *Вальтер Скотт – автор «Веверлея»* должно прочитываться как *Вальтер Скотт написал роман...* Что же касается входящих в дескрипцию имен, то они «эквивалентны глаголу реляционного значения» [3, с. 34].

Мы считаем, что имя собственное *Вальтер Скотт* является глобальной номинацией, в то время как автор романа – манифестацией временного среза объекта, соответствующей его участию в событии – создании романа. Установление отношения тождества не находится в противоречии с формальной логикой. Если имя собственное стоит в послесвязочной позиции, то перед нами, безусловно, предложение тождества (номинативная идентификация) (примеры 6, 8, 16), если же имя собственное занимает позицию субъекта, то в различении идентифицирующего и предидицирующего прочтений должен прийти на помощь контекст (примеры 14, 22, 23).

Чаще всего существительные со значением действующего лица употребляются тогда, когда имеется конкретное действие или его результат, вследствие чего они обладают логической и прагматической определенностью. Обозначая один определенный объект, имена существительные *l'auteur, le créateur* и др. способны служить формальными индикаторами тождества.

Аналогичную функцию дополнительных показателей тождества выполняют прилагательные *seul* и *unique*, обладающие общим значением единичности. Употребления субъективно-оценочных прилагательных довольно редки (пример 1), т. к. при выборе идентифицирующей номинации должно соблюдаться требование максимальной объективности входящих в ее смысл признаков [2, с. 196]. В примере (1) *ce malheureux barbu en chapeau melon* значение тождества осложняется значением характеристики, иными словами, высказывание выполняет двойную детерминацию, а именно идентифицирующе-характеризующую (пример 8).

Как и в предложениях сигнификативного тождества, прилагательное может модифицировать тип высказывания, что связано с лексическим значением прилагательного, позицией синтаксической группы, в состав которой оно входит, и контекстом. Ср.:

(25) Il y a quinze ans, j'étais la plus belle femme de Grèce.

(26) La bauxite et le nickel sont les principales ressources minérales.

Высказывание (25), содержащее в качестве второго компонента дескрипцию, стержневым элементом которой является прилагательное в превосходной степени, может быть прочитано не только как идентификация, осложненная семами характеристики, но и как предложение характеристики. Во втором случае конструкция получает субъективно-оценочное значение: смысловой акцент полностью падает на определение к имени. Именная группа *la plus belle femme* модализирует высказывание, которое может иметь крайне неопределенное содержание, т. к. неизвестно, какие объективные свойства за этим скрываются (см. также пример 10).

В высказывании (26) прилагательное *principal* (к этой же группе относятся прилагательные *premier, dernier, primordial* и т. п.), указывая на смысловую связь с другими объектами, полезными ископаемыми, служит способом выражения классификационных отношений. Однако высказывание будет прочитано

как идентифицирующее, если боксит и никель будут указывать на основные и определенные элементы класса, т. е. служить их индивидуализации. В данном примере проявляется еще одна особенность предложений денотативного тождества: позицию субъекта и предикатива занимает комплексный символ, который состоит из нескольких имен, соотносящихся тем не менее с одним денотатом:  $A = B + B$  или  $A + A = B$ . Каждый элемент комплексной группы находится в отношении включения с денотатом второго компонента предложения. Если ряд, представленный в предикативной части исчерпан, то фраза с «обратным» включением выражает тождество [13, с. 154], если нет, то суждение имеет классифицирующее значение. Ср.:

(27) Les langues classiques de l'Europe sont le grec ancien et le latin (тождество).

(28) Les auxiliaires de la justice sont principalement les avocats, les avoués, les greffiers et les huissiers («обратное» включение).

В высказывании (28) формальным показателем отношения включения, «размывающим» тождество, является наречие *principalement*, имплицитное наличие других элементов, входящих в множество «помощников правосудия».

Иногда отношение тождества связывает имена конкретных лиц с именами непредметного значения:

(29) Sa seule distraction, c'est toi et les copains que, de temps à autre, tu lui amènes.

Для восстановления семантического равновесия местоимение *toi* и существительное *les copains* должны иметь событийное прочтение, т. е. развернуты в пропозицию (Н.Д. Арутюнова, А.В. Супрун), а именно: *Ego единственное развлечение – это твой приход и приход твоих друзей*. Заметим, что высказывания, утверждающие тождество событий или процессов, довольно редки:

(30) La retraite de Russie fut, pour l'Europe napoléonien le commencement de la débâcle.

В заключение следует сказать, что все рассмотренные предложения денотативного тождества могут быть разделены на две группы:

- высказывания с однозначным прочтением;
- бифункциональные высказывания.

Таким образом, данное разграничение связано с разделением идентифицирующих выражений на индексальные и дескриптивные и с их позицией в составе предложения.

**Список литературы**

1. Арутюнова Н.Д. Коммуникативная функция и значение слова // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 1973. № 3. С. 42–54.
2. Арутюнова Н.Д. Номинация и текст // Языковая номинация: виды наименований. М.: Наука, 1977. С. 304–357.
3. Арутюнова Н.Д. Логические теории значения // Принципы и методы семантических исследований. М.: Наука, 1976. С. 92–118.
4. Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1985. Вып. XVI. С. 4–42.
5. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. 3-е изд. М.: Изд-во иностр. лит., 1955.
6. Вольф Е.М. Грамматика и семантика местоимений (на материале иберо-романских языков). М.: Наука, 1975.
7. Горский Д.П. Вопросы абстракции и образование понятий. М.: Изд-во АН СССР, 1961.
8. Касаткина О.А. Структурно-семантические особенности квалификативного предложения в современном французском языке // Вестн. Вят. гос. гуманит. ун-та. 2015. № 4. С. 74–78.
9. Крипке С. Тождество и необходимость // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Радуга, 1982. Вып. XII. С. 340–376.
10. Падучева Е.В. Высказывание и его соотносительность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений). М.: Наука, 1985.
11. Попович М.В. Проверка истинности теории // Логика научного исследования. М.: Наука, 1965. С. 144–176.
12. Рассел Б. Дескрипции / пер. с англ. // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Радуга, 1982. Вып. XIII. С. 41–55.
13. Чиликина О.Н. Структурно-семантические особенности предложений классификации во французском языке: дис. ... канд. филол. наук. М., 1987.
14. Шмелев А.Д. Определенность-неопределенность в названиях лиц в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1984.
15. Юэ Ц. О предложениях характеристики // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. 2017. № 7. С. 149–155.

\* \* \*

1. Arutyunova N.D. Kommunikativnaya funkciya i znachenie slova // Filologicheskie nauki. Nauchnye doklady vysshej shkoly. 1973. № 3. S. 42–54.
2. Arutyunova N.D. Nominaciya i tekst // Yazykovaya nominaciya: vidy naimenovanij. M.: Nauka, 1977. S. 304–357.
3. Arutyunova N.D. Logicheskie teorii znacheniya // Principy i metody semanticheskikh issledovanij. M.: Nauka, 1976. S. 92–118.

4. Arutyunova N.D., Paducheva E.V. Istoki, problema i kategorii pragmatiki // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. M.: Progress, 1985. Vyp. XVI. S. 4–42.
5. Balli Sh. Obshchaya lingvistika i voprosy francuzskogo yazyka. 3-e izd. M.: Izd-vo inostr. lit., 1955.
6. Vol'f E.M. Grammatika i semantika mestoimennij (na materiale ibero-romanskih yazykov). M.: Nauka, 1975.
7. Gorskij D.P. Voprosy abstrakcii i obrazovanie ponyatij. M.: Izd-vo AN SSSR, 1961.
8. Kasatkina O.A. Strukturno-semanticheskie osobennosti kvalifikativnogo predlozheniya v sovremenom francuzskom yazyke // Vestn. Vyat. gos. umanit. un-ta. 2015. № 4. S. 74–78.
9. Kripke S. Tozhdestvo i neobhodimost' // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. M.: Raduga, 1982. Vyp. XII. S. 340–376.
10. Paducheva E.V. vyskazyvanie i ego sootnesennost' s dejstvitel'nost'yu (referencial'nye aspekty semantiki mestoimennij). M.: Nauka, 1985.
11. Popovich M.V. Proverka istinnosti teorii // Logika nauchnogo issledovaniya. M.: Nauka, 1965. S. 144–176.
12. Rassel B. Deskripcii / per. s angl. // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. M.: Raduga, 1982. Vyp. XIII. S. 41–55.
13. Chilikina O.N. Strukturno-semanticheskie osobennosti predlozhenij klassifikacii vo francuzskom yazyke: dis. ... kand. filol. nauk. M., 1987.
14. Shmelev A.D. Opredelennost'-neopredelennost' v nazvaniyah lic v russkom yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1984.
15. Yue C. O predlozheniyah harakterizacii // Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2017. № 7. S. 149–155.



***Sentences of the denotative identity in the modern French language***

*The article deals with the analysis of the sentences of the denotative identity and their inner model modifications. The semantic and grammatical variation of the sentences of the denotative identity is caused by the content of the units that implement the main components: subject and predicative, paradigmatic modifications of the link verb 'être' and the potential of including the additional building units in the content of the structural scheme 'S+Vc+P'.*

**Key words:** *identity, sentences of denotative identity, inner model modifications.*

(Статья поступила в редакцию 08.11.2019)



ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

**К.В. СМИРНОВ**  
(Вологда)

**НИГИЛИСТИЧЕСКОЕ  
ЛИЦЕДЕЙСТВО  
АННЫ СЕРГЕЕВНЫ ОДИНЦОВОЙ  
(о романе И.С. Тургенева  
«Отцы и дети»)**

*Анализируется образ Анны Сергеевны Одинцовой, главной героини романа И.С. Тургенева «Отцы и дети». Выявлено, что она отличалась сочетанием двух своеобразных качеств: внешней привлекательности и меркантильной мудрости. Доказано, что специфическое мировоззрение Одинцовой позволяет характеризовать ее как представительницу нигилизма не по идее, но по своей сущности, что подтверждается историей взаимоотношений с Базаровым, человеком, чья жизненная позиция оказалась под угрозой после внезапно вспыхнувшей любви к этой удивительной женщине.*

Ключевые слова: женский вопрос, нигилизм, одиночество, расчет, манипуляция, свобода.

Проблема женской эмансипации в русской литературе XIX в. была одной из наиболее разрабатываемых. О ней в разной степени говорили и И.А. Гончаров, и А.В. Дружинин, и И.С. Тургенев. Образ Веры Павловны, героини романа «Что делать?» Н.Г. Чернышевского представил читателю новую интерпретацию женского вопроса: она – хозяйка своей жизни, способная самостоятельно принимать решения и следовать своим собственным путем, тем, который предпочитает прочим. Однако едва ли многие женщины XIX в. могли так же заявить о своей независимости. Причинами этого можно назвать правовую дискриминацию, недостаток образования, стойкие предрассудки и т. д. Избежать осуждения в такой ситуации можно было лишь в случае высокого положения, унаследованного от родителей или приобретенного от супруга. Так сложилась жизнь Анны Сергеевны Одинцовой, вдовы, героини романа «Отцы и дети», заинтересовавшейся нигилистом Евгением Васильевичем Базаровым. О любви вдовы и нигилиста, княжны и лекарского сына, пойдет речь в настоящей статье.

Анна Сергеевна Одинцова впервые появляется в романе в эпизоде бала у губернатора. Тургенев сразу же акцентирует внимание на образе героини как особенном, отличном от прочих, детализируя ее реакцию на все происходящее вокруг. В этом смысле примечательна сцена с Аркадием: «сказала она и посмотрела на Аркадия не то чтобы свысока, а так, как замужние сестры смотрят на очень молодых братьев» (с. 213)\*; «Сама она говорила мало, но знание жизни сказывалось в ее словах; по иным ее замечаниям Аркадий заключил, что эта молодая женщина уже успела пережить и передумать многое...» (с. 214). Специфическое сочетание мудрости и молодости, имеющееся в распоряжении Анны Сергеевны, является ключом к пониманию мировоззрения героини. Однако данные качества не дуалистичны и ни в коем случае не амбивалентны. Это характеристика ее типажа. Как писал А. Шопенгауэр, «мы рассматриваем друг друга и общаемся друг с другом, как маски с масками, мы не знаем, кто мы, как маски, которые никогда не познают самих себя» [11, с. 233]. Именно «масочность» наделяет образ Анны Сергеевны целостностью, которая раскрывается в диалогах с Базаровым. Нигилист, отрицающий культуру, искусство и чувства, неожиданно для самого себя оказывается неспособным выдержать испытание любовью. Здесь важно указать на неприятие Тургеневым Шопенгауэра: в частности, как замечает А.И. Батюто, «замена науки и просвещения “чисто физиологическими факторами” (под которыми подразумевалось культивирование хорошей наследственности), предлагалось Шопенгауэром не без горькой иронии. Он и такое решение проблемы считал неосуществимой утопией, так как, вступив на этот путь “облагорожения человечества” и будучи до конца последовательным, пришлось бы, по его словам, совершить невозможное – “кастрировать всех негодяев” и запереть “в монастырь всех дур”» [1, с. 154]. Поэтому Тургенев, будто бы полемизируя с Шопенгауэром, испытывает истинного нигилиста (нигилистом, кстати, Шопенгауэра называл А.И. Герцен [4, с. 266]) сугубо человеческим чувством любви. Базаров в доме Одинцовой не ощущает себя лидером ситуации, наставником, которым он себя провозгласил при братьях Кирсановых, Ситни-

\* Цитаты из романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» приводятся по изданию [9] с указанием страниц в круглых скобках.

кове и Кукшиной. Прямота и напор Одинцовой вводят его в состояние некоего транса, отчего герой становится потерянным: «Он медленно проводил своими длинными пальцами по бакенбардам, а глаза его бегали по углам» (с. 224). Постепенно в ходе общения Базаров влюбляется в Одинцову: «Базаров был великий охотник до женщин и до женской красоты, но любовь в смысле идеальном, или, как он выражался, романтическом, называл белибердой, непростительной дурью» (с. 230–231). Однако «кровь его загоралась, как только он вспоминал о ней; он легко сладил бы со своею кровью, но что-то другое в него вселилось, чего он никак не допускал, над чем всегда трунил, что возмущало всю его гордость. В разговорах с Анной Сергеевной он еще больше прежнего высказывал свое равнодушное презрение ко всему романтическому; а оставшись наедине, он с негодованием сознавал романтика в самом себе» (с. 231).

Контекстуальная оппозиция «Одинцова – Базаров», представленная по аналогии «аристократия – нигилизм», заканчивается капитуляцией Базарова. Тургенев вводит несколько образов-символов, указывающих на неминуемость подобного хода событий. Один из них – образ окна, которое по просьбе Одинцовой открывает Базаров. Е.Я. Шайнина замечает, что «окна имели значение наблюдательного пункта»; «сидение у окна в комнате символизировало девушку-невесту или женщину. Девушка сначала сидела за рукоделием подле окна, не выходя на улицу из дому и даже не выглядывая на улицу» [10, с. 213–214]. Таким образом, Анна Сергеевна по замыслу Тургенева ищет себе жениха и одним из кандидатов на эту роль оказывается Базаров. Не менее важен символ миртовой ветви, на который обращает внимание О.В. Тимашова: «Мирт считался посвященным Афродите, из его листьев и ветвей делали венки, которые носили во время свадебных церемоний и победных игр (myrtea согопа – один из них на голове Анны Сергеевны). Но уже тогда ввиду связи “рождения и смерти мирт посвящался и покойникам”. В дальнейшем из “символа любви” мирт превращается в символ смерти, тогда как роза всегда остается символом живой красоты и любви (недаром излюбленным сюжетом рисования и вышивки в XVIII веке были роза и мирт, символизировавшие жизнь и смерть). Таким образом, даже любовь Анны Сергеевны сулит гибель» [7, с. 325]. Замечание Тимашовой указывает на коварство Анны Сергеевны. По замечанию Н. Жюльен, «зеленая ветвь – символ

возрождения и бессмертия» [2, с. 46]. Возрождение и бессмертие в контекстуальном смысле применительно к Одинцовой олицетворяет ее внутреннюю сущность: акт манипуляции как таковой становится для нее чем-то вроде животительной силы, тем, что приносит ей эстетическое удовольствие. Ее удел – использовать мужчин в своих целях, как игрушек от скуки. Поступки Одинцовой создают только иллюзию ее влюбленности.

Но почему же нигилист Базаров ничего не смог противопоставить чувству любви, которое оказалось сильнее его мировоззренческих установок? Теория нигилизма, проповедником которой он являлся, обесценивается для него и, как удалось выяснить впоследствии, для его учеников. Однако не для Одинцовой. В романе Тургенева действительно только один подлинный нигилист – и это не Базаров. Насладившись победой над Базаровым, Одинцова весьма удовлетворена собой. Но некоторые сомнения посетили ее вечером, после признания Базарова: «Ее спокойствие было потрясено; она опечалилась и даже всплакнула раз, сама не зная отчего, только не от нанесенного оскорбления. Она не чувствовала себя оскорбленною: она скорее чувствовала себя виноватою. Под влиянием различных смутных чувств, сознания уходящей жизни, желания новизны она заставила себя дойти до известной черты, заставила себя заглянуть за нее – и увидела за ней даже не бездну, а пустоту... или безобразие» (с. 243).

За некоторое время до этого, в эпизоде признания Базарова, Одинцова произносит главную фразу, полностью раскрывающую ее внутреннюю суть: «Вы меня не поняли» (с. 242). Игра в любовь, похожая на легкий водевиль, наскучила Анне Сергеевне, поэтому она предпочла сменить маску. По замечанию Вяч. Иванова, маска – всегда от Диониса [3, с. 249]. Как и древнегреческий бог виноделия, Одинцова всегда скрывается за маской. Не причастность к дурманящим напиткам, но стремление скрыть свое истинное лицо есть главный критерий подобного параллелизма.

Но кто же такая Анна Сергеевна? Она – проекция Базарова, но не формирующаяся под влиянием популярных идеологических течений XIX в., а состоявшаяся, венец нигилистического мировосприятия. Она не способна любить совершенно. Это объясняет рациональный подход к выбору супруга – брак с первым мужем был исключительно по расчету. Она не признает внешней красоты, ориентируясь на строгий порядок ведения хозяйства. Ей чужды

чувства и эмоции других людей, что проявляется в холодном скептицизме общения с Аркадием, который ей не был выгоден.

Проблема женской эмансипации, так тщательно разрабатывавшаяся писателями и критиками XIX в., у Тургенева становится амбивалентной. Вера Павловна Н.Г. Чернышевского может быть рассмотрена как прототип будущей капиталистки: независимая, свободная женщина, способная самостоятельно устраивать свою жизнь. Одинцова у Тургенева тоже свободна, но в ней едва ли можно найти элементы женственности. Глядящая на жизнь аналитически, отказывающая себе в чувствах, Одинцова является более развитым двойником Кукшиной – эмансипированной женщины, стремящейся всем доказать свое личное право на свободу. Одинцова же никому ничего не доказывает. Используя дарованные природой красоту и обаяние, она манипулирует людьми, оценивая это исключительно как развлечение для самой себя. Она разбивает сердце Базарову не потому, что питает к нему какие-то особые чувства, а лишь для того, чтобы выставить его слабым перед самой собой. И поэтому весьма предсказуема ее реакция в сцене его признания: «Он задыхался; все тело его видимо трепетало. Но это было не трепетание юношеской робости, не сладкий ужас первого признания овладел им: это страсть в нем билась, сильная и тяжелая – страсть, похожая на злобу и, быть может, сродни ей... Одинцовой стало и страшно и жалко его» (с. 242). А далее – лишь несколько слов в записке: «Я вас не понимала – вы меня не поняли» (с. 242).

Виновата ли Одинцова в подобном поведении? Ничуть не больше, чем кто-либо другой на ее месте. Героиня стала жертвой эпохи, провозглашающей проблему женской эмансипации. Являясь «лишним человеком», Одинцова хочет любить и быть любимой, но едва ли она готова к этому. Судьба наделила ее свободой и независимостью в той же мере, в какой Онегина, Печорина и проч., что было абсолютно чуждо обществу XIX в. Данное сравнение указывает на то, что Одинцова, как и «лишние люди» XIX в., не смогла найти своего места в мире. Вечно ищущие свое призвание герои онегинского типа остаются непринятыми социумом и, следовательно, так и не находят душевного покоя. Одинцова в данном контексте близка им: именно прагматичность героини, ставшая причиной бесполезного романа с Базаровым, позволяет отнести ее к типу «лишнего человека» – героя с огромным потенциалом, который фактически невозможно реали-

зовать. Почему именно такой оказалась Одинцова? Дело в структуре общества XIX в.: привычка видеть «лишним героем» мужчину привела к тому, что женщину в данном статусе не заметили.

О положении женщины в обществе XIX в. писали многие. Так, А. Любавский в своей статье говорит о том, что женщины в вопросе наследования едва ли могут на что-то претендовать при наличии наследников мужского пола [5, с. 407]. Вслед за Любавским Г. Мотовилов указывал, что «племянницы при своих родных братьях по действующему нашему законодательству не устраняются от участия в наследстве после дяди, но имеют право на указанные доли из той части наследства, которое досталось бы их отцу» [6, с. 429]. Литературовед XX в. Г.А. Тишкин, рассуждая о проблеме женских прав предшествующего столетия, писал: «Общеизвестно, что представительницы привилегированных социальных групп находились (в том числе и в правовом отношении) в лучшем положении, чем крестьянки и работницы, хотя и были ущемлены в правах по отношению к мужчинам своей социальной группы» [8, с. 19]. Анна Сергеевна есть не что иное, как вариация на тему новых идей прогрессивного общества: она не может быть раскритикована, как Печорин или Онегин, – она лишь их логическое дополнение, но с женским лицом.

Анна Сергеевна была состоятельной вдовой и, следовательно, независимой. И поведение герцогини едва ли отличалось от франтов ее социального круга. Как и она, герои А.С. Пушкина и Ю.М. Лермонтова презирали морально-нравственные устои. Они так же манипулировали людьми, находя в этом исключительно способ развлечения: Онегин обидел Татьяну Ларину и разрушил семью ее сестры Ольги; Печорин погубил Бэлу и княжну Мери, Одинцова – Базарова (хотя, возможно, и не только: Тургенев умалчивает о личной жизни героини, лишь намекая на ее дурную репутацию). Нигилизм как явление XIX в., воплощенное в полной мере в Одинцовой, становится неизбежностью дальнейшего развития общества, являя собой новое видение будущего. И в этом будущем свобода выбора принадлежит не только мужчинам, но и женщинам. Таково понимание Тургеневым проблемы женских прав, являющееся проекцией мировосприятия эпохи.

Подводя итог ранее сказанному, хотелось бы отметить: образ Анны Сергеевны Одинцовой представляет собой венец нигилистического мировосприятия, которое прославлял Базаров. Влюбившись, герой усомнился в пра-

вомерности своей теории, но ничего изменить уже не успел. Отрицая моральные нормы, Одинцова мечтает о взаимной любви и счастье, однако свобода, сформированная в ней богатым капиталом и социальным статусом, пресекает любые попытки брать на себя обязательство в процессе устройства личной жизни. Героине проще быть независимой женщиной, манипулировать людьми с целью получения определенных эмоций, состояний души, удовлетворения потребностей. Но при таком положении дел Одинцова остается одинокой. Свобода оказывается ее клеткой, ее проклятием. И из этого состояния героиня выходить не собирается, на что Тургенев указывал и в сцене признания Базарова, и в истории о ее заграничном романе.

Свобода дает человеку возможность самостоятельно принимать решения, не опираясь на чье-то мнение. Свобода позволяет жить в свое удовольствие. Однако свобода сродни одиночеству – тому, которое постигла Анна Сергеевна Одинцова, единственная нигилистка в романе, нигилистка не по идее, но по своей сути.

#### Список литературы

1. Батюто А.И. Тургенев-романист. Л.: Наука, 1972.
2. Жюльен Н. Словарь символов. Челябинск: Урал Л.Т.Д, 1999.
3. Иванов Вяч. Дионис и прадионисийство. СПб.: Алетейя, 1994.
4. Герцен А.И. Собрание сочинений: в 30 т. М.: Академия наук СССР, 1963. Т. 27. Кн.1.
5. Любавский А. Д. Об уравнении наследственных прав мужчин и женщин // Журнал министерства юстиции. 1864. Т. XX. С. III. С. 407.
6. Мотовилов Г. О праве племянниц на указные части из наследства // Журнал министерства юстиции. 1865. Т. XXVI. Ч. II. С. 429.
7. Тимашова О.В. Некоторые дополнения к комментарию романа Тургенева «Отцы и дети» // И.С. Тургенев. Новые исследования и материалы. К 150-летию романа «Отцы и дети» / ИРЛИ (Пушкинский Дом) РАН; отв. ред. Н.П. Генералова, В.А. Лукина. М.; СПб.: Альянс-Архео, 2012. Вып. III. С. 316–328.
8. Тишкин Г.А. Женский вопрос в России в 50–60 гг. XIX в. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984.
9. Тургенев И.С. Отцы и дети // Его же. Собрание сочинений: в 10 т. М.: Худож. лит., 1978. Т. 3. С. 151–334.
10. Шайнина Е.Я. Энциклопедия символов. М.: ООО «Издательство АСТ», Харьков: ООО «Торсинг», 2002.
11. Шопенгауэр А. Собрание сочинений: в 6 т. М., 2001. Т. 5.

\* \* \*

1. Batyuto A.I. Turgenev-romanist. L.: Nauka, 1972.
2. Zhyul'en N. Slovar' simvolov. Chelyabinsk: Ural L.T.D, 1999.
3. Ivanov Vyach. Dionis i pradionisijstvo. SPb.: Aleteyja, 1994.
4. Gercen A.I. Sobraie sochinenij: v 30 t. M.: Akademiya nauk SSSR, 1963. T. 27. Kn.1.
5. Lyubavskij A. D. Ob uravnenii nasledstvennyh prav muzhchin i zhenshchin // Zhurnal ministerstva yusticii. 1864. T. XX. S. III. S. 407.
6. Motovilov G. O prave plemyanic na ukaznye chasti iz nasledstva // Zhurnal ministerstva yusticii. 1865. T. XXVI. Ch. II. S. 429.
7. Timashova O.V. Nekotorye dopolneniya k komentariyu romana Turgeneva «Otcy i deti» // I.S. Turgenev. Novye issledovaniya i materialy. K 150-letiyu romana «Otcy i deti» / IRLI (Pushkinskij Dom) RAN; otv. red. N.P. Generalova, V.A. Lukina. M.; SPb.: Al'yans-Arheo, 2012. Vyp. III. S. 316–328.
8. Tishkin G.A. ZHenskij vopros v Rossii v 50–60 gg. XIX v. L.: Izd-vo Leningr. un-ta, 1984.
9. Turgenev I.S. Otcy i deti // Ego zhe. Sobraie sochinenij: v 10 t. M.: Hudozh. lit., 1978. T. 3. S. 151–334.
10. Shajnina E.Ya. Enciklopediya simvolov. M.: ООО «Izdatel'stvo AST», Har'kov: ООО «Torsing», 2002.
11. Shopengauer A. Sobraie sochinenij: v 6 t. M., 2001. T. 5.

#### *Nihilistic acting of Ann Odintsova (concerning the novel “Fathers and Children” by I.S. Turgenev)*

*The article deals with the analysis of the image of Ann Odintsova, the main character of the novel “Fathers and Children” by I.S. Turgenev. There is revealed that she was best known for the combination of two specific traits: external attractiveness and mercantile wisdom. The author proves that the specific world perception of Ann Odintsova allows to characterize her as the representative of nihilism not by the idea but her essence that is substantiated by the history of the interrelation with Bazarov, the person, whose view of life became at risk of burst love for the remarkable woman.*

**Key words:** *women's issue, nihilism, loneliness, convenience, manipulation, freedom.*

(Статья поступила в редакцию 17.07.2019)

**ТАНЬ ЧЖЭНЬЧЖЭНЬ**  
(Санкт-Петербург)

**НИГИЛИСТ У И.А. ГОНЧАРОВА  
В РОМАНЕ «ОБРЫВ»**

*Исследуется своеобразие нигилиста Марка Волохова в гончаровском романе «Обрыв». Нигилист Волохов врывается в Малиновку как «чужеродная сила», враждебная этому миру. В «Обрыве» Гончаров убедительно показал, что, перефразируя известное высказывание Ф.М. Достоевского о «бунте», нигилизмом жить нельзя. Главная опасность, которую несет гончаровский нигилист, заключается в том, что, подчиняясь своей теории, Марк абсолютно враждебен высокому нравственному смыслу семейной жизни, который близок Вере.*

Ключевые слова: *И.А. Гончаров, «Обрыв», нигилизм, нигилист, семья, позитивизм.*

Нигилизм, по определению «Философской энциклопедии», – это «социально-нравственное явление, выражающееся в отрицании общепринятых ценностей: идеалов, моральных норм, культуры, форм общественной жизни» [3, с. 64]. Это определение нигилизма схоже с выводом критика Н.Н. Страхова, написавшего известную работу «Из истории литературного нигилизма. 1861–1865» (1890). Нигилизм, по мнению Страхова, – «отрицание всяких сложившихся форм жизни» [19, с. 79], «порыв мысли освободиться от старых понятий <...> последовательное искание нового пути для жизни и деятельности ума» [18, с. 10].

Для понимания своеобразия гончаровского образа нигилиста, надо учитывать, в чем автор «Обрыва» не совпадал во мнениях со Страховым. Понимание нигилизма последним весьма широко. Страхов пишет: «Определить истинный объем и истинное значение этого явления не так легко. <...> Внешние его размеры очень велики. Как бы это нас ни огорчало, но, кажется, целый период нашей литературы придется назвать нигилистическим. Именно, больше двадцати лет <...> господствующею чертою в нашей литературе был нигилизм в различных его развитиях» [Там же, с. 8]. По словам критика, нигилизм – «одно из литературных направлений» [Там же, с. 9], один из периодов в истории русской литературы. Для Страхова нигилизм был одним из путей развития, по которому могло пойти русское обще-

ство. Он воспринимал нигилизм как явление общесоциальное. Следовательно, Страхов понимал нигилизм в широком смысле.

Наша задача – выяснить, что такое нигилизм у Гончарова, т. е. что такое нигилизм Марка Волохова, одного из героев романа «Обрыв». Нигилизм Марка уже, чем общий нигилизм. Именно поэтому общее определение нигилизма нельзя наложить на жизненную позицию Марка. У Гончарова, как он написал, «свой» нигилист.

В данной статье нигилизм рассматривается только в том ракурсе и объеме, как он изображен в романе Гончарова «Обрыв». Необходимо учитывать, что нигилизм в понимании Гончарова представлял собой лишь часть того, что называли нигилизмом Страхов и другие его современники в своих произведениях 1860–1870-х гг.

После выхода в свет роман «Обрыв» вызвал ряд резко отрицательных отзывов [17; 22]. В критических статьях-рецензиях на гончаровский роман Марк Волохов воспринимался не как индивидуальный художественный образ, созданный Гончаровым, а как «вообще» нигилист. Критики упрекали Гончарова в том, что в своем романе он изобразил нигилиста неверно, что он создал негативный образ нигилиста, который не может быть представителем «молодого поколения». Радикальные критики поняли третий роман Гончарова только в связи с проблемами нигилизма.

В отличие от критиков XIX в., которые рассматривали Марка Волохова в ряду «новых людей», «нигилистов», В.Ф. Переверзев в своей статье «Образ нигилиста у Гончарова» (1928) [15] соотносил появление нигилиста Волохова с существованием в реальности радикальных настроений 1860-х гг. и писал, что «нигилизм Волохова», «нигилизм русского радикала» и «нигилизм русских новых людей» – это совершенно разные вещи. Их различие заключается в том, что радикальные шестидесятники и представители трудовой интеллигенции, «новые люди», описанные в романах И.С. Тургенева, Н.Г. Чернышевского и некоторых других русских писателей, озабочены общественными вопросами, проблемами просвещения, отношениями между интеллигенцией и народом. Нигилисты у них решительно выступают против рабства, деспотизма, неравенства и других явлений, типичных для русского общества 40–60-х гг. XIX в. Нигилиста-Волохова у Гончарова это совершенно не вол-

нует. Волохов сам по себе, он один. Переверзев делает вывод о том, что у Гончарова было свое понимание причин появления нигилистов в обществе, свой вариант ответа на вопрос о том, почему в русской жизни возникло явление нигилизма.

Идеи Переверзева помогают понять, как Гончаровым осмыслялась проблема возникновения нигилизма, отличавшегося от радикального нигилизма, нигилизма «новых людей». Гончаров в своих статьях не раз останавливался на образе Марка Волохова в связи с критикой, обрушившейся на этого героя. После публикации романа он писал Е.П. Майковой: «Марк попал туда случайно» [7, т. 8, с. 353]. А.Г. Гродецкая считает, что «случайным» в Волохове оказывается именно «нигилизм» [8, с. 8]. Так ли это?

Хотя Гончаров упоминал о как бы «случайности» своего героя-нигилиста, он вряд ли как писатель сделал бы что-то случайно в романе, который так много значил для него. Гончаров не называет в произведении конкретные исторические или политические события в жизни страны и общества. Появление нигилизма писатель не связывает с какой-либо конкретной причиной. Русская жизнь идет, и такие люди, как нигилисты, появляются просто в ходе развития общества.

В романе у Волохова нет четкой системы взглядов общественного характера, но он говорит о некоторых вещах, важных для самого Гончарова. Как отмечает Н.И. Пруцков, Гончарова-романиста «не интересуют вопросы о том, что такое “нигилист” как явление общественное, каково его учение, почему оно оказалось возможным в русской жизни. Романист не задумывается над этими вопросами и не ставит перед собой задачу объективного их рассмотрения. На первом плане у него мысли о пагубности, опасности “нигилизма”, о порче общества под его влиянием» [16, с. 192].

Именно в 1860-е гг. в русской жизни и обществе появились нигилисты, которые не просто ратуют за свободу, проповедуют принципы «новой жизни». Главное для нашей темы то, что Гончаров увидел их разрушительное влияние на русскую семейную жизнь. Многие женщины под влиянием идей нигилистов покидают семью, селятся в коммунах.

Как известно, на сюжет романа «Обрыв» повлияла семейная драма Е.П. Майковой – супруги писателя и журналиста В.Н. Майкова. Перед ее уходом из семьи Гончаров пытался переубедить хорошо знакомую ему женщину. В письме Майковой (16 мая 1866 г.) писатель

искренне и усердно пытается «удержать любимую женщину от гибельного шага» [21, с. 75]. Гончаров как человек богатого жизненного и писательского опыта пытался спасти ее, образумить, напомнить о нравственных ценностях, семейных началах, воспитании детей. Позже Гончаров узнает, что она не просто увлеклась какой-то личностью (разночинцем Ф.В. Любимовым) – она захвачена новым учением, которое, по выражению писателя, касается «коренных основ жизни» [7, т. 6, с. 443]. Когда Майкова решила уехать, никакие аргументы не смогли подействовать на нее. Писатель понял, что Майкова, очарованная «новым взглядом» нигилизма, была убеждена в необходимости строить свою жизнь, свою семью по-новому.

Эта история позволила Гончарову увидеть, что в теории нигилизма о новой жизни, о свободной любви или «любви на срок» есть какая-то заразительная убеждающая сила, которую логически трудно или даже невозможно опровергнуть. И он понимает, что здесь дело не в какой-то теории, но в том, что ему как писателю надо показать, что победить эту теорию может только сама жизнь.

Марк Волохов в романе не выстраивает какой-либо стройной теории, но он высказывает и постоянно повторяет некоторые аргументы в нигилистическом духе, которые Вера не может оспорить. Например, в споре с Верой он иронически произносит: «А вы – не животное? Дух, ангел – бессмертное создание?» [6, т. 7, с. 529]. Он настаивает на некоей своей точке зрения, приводя аргумент, который должен быть для нее очень убедительным и его трудно опровергнуть. Вера – умная, начитанная девушка, но она не в состоянии спорить с Марком. По словам Волохова, вечной любви не существует в мире. Он пишет Вере: «Ты хочешь бесконечной любви: <...> но этого не бывает...» [Там же, с. 701]. В диалогах с Верой он часто рассуждает о законах природы, о физиологических и биологических причинах любви. В перемене чувств человека, настаивает Марк, не люди виноваты, а природа, которая не зависит от воли человека.

В суждениях Волохова о человеке и его чувствах, независимых от воли человека, можно усмотреть влияние философии позитивизма. Позитивизм полагает, что философия должна давать четко определяемые, фиксируемые знания. Философия должна избавиться от метафизических проблем, работать вместе с наукой, естествознанием. Позитивисты объединили логику и эмпирику в единый научный метод.

Одной из философских теоретических основ русского нигилизма был именно позитивизм. Как отмечается в «Краткой литературной энциклопедии», в «идейный багаж» русского нигилизма «входили разнообразные материалистические и позитивистские учения <...>, переплавленные в огне страстной ненависти к традиционным формам социального быта (церковь, семья, брак) и превращенные в орудие разрушения существующего государственного и общественного уклада» [11, с. 560]. На этом основании некоторые исследователи [12; 13] говорят о борьбе Гончарова с этикой позитивизма, которая связывает человека с его материальной и биологической основой.

Философия позитивизма была довольно популярна в России второй половины 40-х гг. XIX в. [10, с. 181]. Распространившийся в России позитивизм вызвал значительный интерес у русских писателей. Под влиянием позитивизма в русской литературе постепенно появляются художественные произведения про «новых людей» и новую жизнь.

Гончаров был знаком с многими трудами позитивистов, например с «Историей цивилизации в Англии» известного английского позитивиста Г. Бокля, трактатом английского позитивиста Дж.С. Милля «О свободе» и с учением французского философа, родоначальника позитивизма, Огюста Конта. Как цензор он познакомился с работами Д.И. Писарева «Исторические идеи Огюста Конта» и «Популяризаторы отрицательных доктрин».

Интерес к проблемам, к которым будут обращаться позитивисты (в частности, к мысли о том, что чувства человека не подчинены его воле), появился у Гончарова еще до того, как эта система идей стала широко известна в России. Напомним, что один из главных мотивов в его первом романе – неожиданность поведения и чувств одного человека для другого и, так сказать, непредсказуемость героя для самого себя. Вспомним Александра, героя романа «Обыкновенная история» (1847). Сначала его любовь к Наденьке была взаимной, однако потом она охладела к Адуеву. Александр пребывает в грусти из-за непонимания того, как чувства Наденьки могли угаснуть. Он считает, что в этом виновата Наденька, что ее поведение является «изменой». И поэтому Адуев высказываются упреки ей: «В-ы сто раз клялись принадлежать мне: “Эти клятвы слышит Бог!” – говорили вы. Да, Он слышал их! Вы должны краснеть и перед небом <...> вы клятвопреступница!!!» [6, т. 1, с. 283]. Но перемене

на чувства неожиданна и для самой Наденьки. Она начинает чувствовать себя виноватой. О причинах своей «измены» Наденька не может сказать ничего конкретного. В последнем разговоре с Адуевым она просит прощения: «Я сама себя не понимаю... Это все сделалось нечаянно, против моей воли... не знаю как... я не могла вас обманывать...» [6, т. 1, с. 290].

Перемену в чувствах, неожиданную для Александра и Наденьки, Петр Адуев, дядя Александра, предполагает заранее. Он говорит, что люди меняются, и чувства тоже меняются, что это не значит, что человек неискренний. Природа человека такова: «Порядочный человек не сомневается в искренности клятвы, когда дает ее женщине, а потом изменит или охладает, и сам не знает как. Это делается не с намерением, и тут никакой гнусности нет, некого винить: природа вечно любить не позволила». Далее он продолжает: «И верующие в вечную и неизменную любовь делают то же самое, что и неверующие, только не замечают или не хотят сознаться; мы, дескать, выше этого, не люди, а ангелы – глупость!» [Там же, с. 247]. Именно это представление о текучести чувств впоследствии отразится в словах Марка Волохова.

Однако затем в отношениях Александра с Юлией все произойдет наоборот: Александр будет недоумевать, почему он ее разлюбил. Человек меняется, и он не может быть ответственным за свои чувства, – именно это было той нравственно-психологической проблемой, которая волновала Гончарова еще в 40-е гг. XIX в.

Схожую проблему Гончаров ярко высветил и в романе «Обломов». Мечта Обломова особенно важна для понимания его личности. В диалоге со Штольцем Обломов описал жизнь, которая ему бы была желанна. В его мечте все постоянно, все повторяется и никогда ничего не изменится. Все в его мечте будет «вечно» [14, с. 119]. Сюжет романа показывает, что мечта Обломова весьма привлекательна, она по-домашнему теплая, захватывающая, но, к сожалению, реальная жизнь ему покажет, что осуществление его мечты невозможно. Все в жизни Обломова претерпевает перемены – и он сам, и его отношения с людьми, и чувство к Ольге, которое неожиданно превратилось в страсть. Но той жизни, о которой мечтает Обломов, не будет никогда. Именно в этом заключается трагический конфликт героя с жизнью.

В романах Гончарова показано два варианта разрешения подобного конфликта. Один из

них, представленный в романе «Обломов», таков: Илья Ильич выбирает Выборгскую сторону. Обломов убеждает сам себя, что его мечта осуществилась. Но это самообман. На самом деле реальная жизнь Обломова на Выборгской стороне – это не жизнь его мечты, в которой все должно быть вечно. Второй вариант разрешения конфликта – поведение Марка Волохова в романе «Обрыв». Волохов тоже разочаровался в жизни. Он не верит вообще ничему. Здесь мы можем вспомнить слова П.В. Анненкова, который писал про Базарова и Обломова, что у них «одинаковый скептицизм по отношению к жизни: как Обломову все казалось невозможностью, так Базарову все кажется несостоятельным» [1, с. 262–263].

Почему в «Обрыве» возник образ нигилиста Волохова? Дело, очевидно, вовсе не в том, что Гончаров решил оспорить позитивизм в широком понимании этого явления. Его и ранее волновала проблема, которую он осознал еще в период своего раннего творчества: мир человеческих чувств текуч и изменчив, ведет ли это к девальвации главных жизненных ценностей?

И.А. Гончаров понимает важность научно-го развития, но его смущает, что в доктринах нигилизма принимается только научный прогресс. Для Гончарова важно, что есть два параллельных прогресса: научный и нравственный. Эти два прогресса не пересекаются. Для него второй прогресс не менее, а даже более важен, чем научный: «...юности позволительно мечтать, что эти два параллельные потока уже сошлись у ней под ногами. В спорах об этом выясняются истины, выигрывает наука, мысли, философия, а религия не теряет своей власти над большинством» [7, т. 6. с. 440].

В концепции позитивизма Гончаров не принимает того, что понимание человека сводится к физиологии. Гончаров подчеркнет, что у человека есть душа, нрав, мораль, что-то скрытое в человеке, что не сводится к физиологии. Нигилист в «Обрыве» признает природу физиологической стороны, но отрицает ее духовную природу. Теория «любви на срок» Марка как раз связана с рефлексом. Он говорит, что человек меняется, чувство меняется, человек – животное и т. д. Вера возражает Марку: «Не ангелы <...> но и не звери! Я не волчица, а женщина!» [6, т. 7, с. 606]. Для нее важны нравственность, социальные, культурные и моральные нормы, которые доминируют над животной природой человека.

В.Ф. Переверзев, сопоставляя Марка с Верой и другими персонажами романа, сказал с

большой резкостью: «Перед логикой его нигилизма пасует логика иллюзии, и нигилист Волохов стоит на целую голову выше всех окружающих. <...> Ни она, ни Райский, никто из окружающих не может ничего предложить Волохову взамен нигилизма, кроме радужных мыльных пузырей» [15, с. 707]. Переверзев считает, что опровергнуть теорию Марка Волохова можно только другой теорией, другой идеей, которая была бы связана с концепцией Адуева-старшего.

В романе писатель не предлагает каких-либо лобовых контраргументов против теории волоховского нигилизма, он просто показывает, как его не принимает сама жизнь, исследует, почему нигилист оказывается лишним в Малиновке. Сама жизнь спорит с нигилизмом.

Страхов указывает на оппозицию нигилизма и жизни: «Нигилизм есть отрицание всяких сложившихся форм жизни» [20, с. 79]. В значительной мере это относится и к Марку. Об этом мы узнаем из уст Веры: «Вы не дожили ничем – даже приличиями <...> играли жизнью, сорили умом, никого и ничего не уважали, ни во что не верили и учили тому же других, напрашивались на неприятности, хвастались удалью <...> – видела ум, какую-то силу... Но все это шло стороной от жизни» [6, т. 7, с. 610–611].

В свете романной классификации, предложенной М.М. Бахтиным [2, с. 264], «Обрыв» может быть понят как семейный роман. Нигилист Волохов врывается в Малиновку как «чужеродная сила», враждебная этому миру.

Переверзев отмечает, что «нигилизм Волохова, в конце концов, тот же идеал семейного счастья, который носится перед мечтательным взором Адуева и Обломова, только взятый со знаком отрицания» [15, с. 710]. Другими словами, по мнению исследователя, если у Обломовых есть только мечты, ожидание семейной жизни, то у Волохова нет положительных идеалов. «Дом и семья являются центром его идеологических исканий» [Там же]. Он готов отрицать только то, что существует в его голове. «Весь его нигилизм сводится к отрицанию семьи и патриархального домостроительства» [Там же, с. 707].

Основное содержание споров между Верой и Марком можно определить словами Веры, которые находим в черновой рукописи, – о «вечной войне» Марка «против гнезда, то есть против семейства» [6, т. 8, к. 1, с. 368]. Но то, что он отрицает, – это важнейшее для русской жизни семейное начало, семейные



традиции. Это главное проявляется в высказываниях Волохова о долге, правилах и морали в семье. Нигилизм, вторгшийся в настоящую и естественную человеческую жизнь, русская семья, Малиновка, да и вся Россия, по мысли писателя, никогда не примет. Причина этого проста: нигилизм противоречит жизни. В «Обрыве» Гончаров убедительно показал, что, перефразируя известное высказывание Ф.М. Достоевского о «бунте» [9, т. 14, с. 223], нигилизмом жить нельзя.

Некоторые характерные нигилистические черты отражены в внешности и поступках Волохова [10, с. 66–79]. В диалогах с Верой он излагает теорию «любви на срок», а его представления о новом будущем можно угадать по репликам Веры. Только сцены с Верой открывают нам мысли Марка о свободе, достойном деле и новой жизни. Он сам себя назовет «грядущей силой» [6, т. 7, с. 521], и он не случайно упоминает Пугачева и Стеньку Разина. В VI главе пятой части романа многому дается объяснение: как Вера познакомилась с Марком, что она думала, почему она им заинтересовалась. Вера стремится к свободе, она любит читать. Марк врывается в ее жизнь с новыми взглядами на все, что вызывает ее интерес. Она и с любопытством, и с изумлением видит этого «нового апостола». В четвертой части романа из споров Веры с Марком мы можем не только проследить динамику их отношений, но и понять идеологию этого человека. Она «увлеклась его личностью, влюбилась в него самого, в его смелость, в самое это стремление к новому, лучшему – но не влюбилась в его учение, в его новые правды и новую жизнь и осталась верна старым, прочным понятиям о жизни, о счастье» [Там же, с. 661]. Дети, род, семья, брак – эти жизненные ценности чужды Волохову. А Вера считает, что женщины созданы прежде всего для семьи. Вера понимает, что счастье в том, что любовь, долг органично сосуществуют в семейной жизни.

Согласимся с мнением В.А. Недзвецкого, что «для Веры истина и реальность любви – в любви именно семейно-брачной», «это супружество и материнство (отцовство)» [13, с. 56–57]. Она видит любовь и брак как одно целое. Настоящая любовь и счастье, по мнению Марка, заключаются в следовании своей природе и страсти. Отрицание ценности семьи, рода, детей и долга перед семьей характерно для «новых людей», или нигилистов.

Вера ссорится с Марком не из-за общественных вопросов, но из-за расхождений в по-

нимании жизненных и семейных ценностей. Она ищет счастья не в счастливом обществе, а в счастливой семейной жизни.

В.Ф. Переверзев писал о Волохове как об «обломовце, ударившемся в нигилизм» [15, с. 712]. По его мнению, у Волохова нет способности адаптироваться к данной ему реальности. Развивая идею Переверзева, Е.А. Краснощекова указывает, что Райский и Волохов принадлежат к числу людей обломовского типа [10]. Возможен обломовец, который заразится нигилизмом, как Волохов. В бумагах Достоевского есть такая запись: «Нигилизм явился у нас потому, что мы все нигилисты <...> откуда взялись нигилисты? Да они ниоткуда и не взялись, а все были с нами, в нас и при нас (Бесы)» [9, т. 27, с. 54]. Иначе говоря, не надо думать, что нигилисты явились издалека, они были у нас внутри. И Райский – обломовец, и нигилист – обломовец.

Нигилизм может быть понят как болезнь исторического развития героя-идеалиста на пути от «сна» к «пробуждению». В связи с этим нуждается в сегодняшнем осмыслении утверждение Анненкова о том, что «истинный родоначальник всех Базаровых есть Обломов» [1, с. 264]. Если, по логике Гончарова, герой эпохи пробуждения – «прямой», «ближайший» сын Обломова – Райский [7, т. 8, с. 117], то, с точки зрения Анненкова, это нигилист Базаров: «...настоящая смена явилась в образе Базарова» [1, с. 263–264].

Пример семейной драмы Майковых позволил писателю понять, что в нигилизме есть внушительная убеждающая сила, как мы отмечали выше. Понимая серьезность проблемы, Гончаров размышляет о том, как уберечься от этой «болезни». Ответом стало стремление показать органические черты русской жизни, ее способность противостоять нигилистической опасности. Воплощением этих сил в романе стала Татьяна Марковна, в которой, по признанию самого Гончарова, отразилась «консервативная часть Руси» [5, с. 322].

Опасность бывает, так сказать, смертельная и несмертельная. Гончаров понимает нигилизм как болезнь определенного периода исторического развития. Идеи Волохова не смогут поколебать коренной уклад русской жизни. Когда размеренная жизнь столкнулась с чужеродной для нее силой, коренные устои Малиновки прошли серьезную проверку. Татьяна Марковна обнаруживает поразительную стойкость. Она откровенно признается внучке в своем старом «грехе». Как говорится в романе, «она опять походила на старый женский фа-

мильный портрет в галерее, с суровой важностью, с величием и уверенностью в себе, с лицом, истерзанным пыткой, и с гордостью, осилившей пытку» [6, т. 7, с. 689]. И Вера чувствует, что бабушкина сила несокрушима. Согласимся с мнением Н.И. Пруцкова: «Не Райский и даже не Тушин, а бабушка явилась настоящей опорой Веры, ее спасительницей» [16, с. 205].

В своем романе Гончаров показывает, что русская жизнь переболеет нигилизмом, в ней есть сила и потенциал, которые нигилизм не разрушит. Об этом Гончаров в 1867 г. говорит в цензорских отзывах: «Общество метко обозначило зло именем нигилизма и после тщательного исследования убедилось, что оно кроется в незначительном круге самой юной, незрелой и неразвитой молодежи, ослепленной и сбитой с толку некоторыми дерзкими и злонамеренными доморощенными агитаторами...» [6, т. 10, с. 269]. В 1879 г. Гончаров пишет: «Общество уже выкинуло Волоховых из своей среды, как *болезненное явление*. <...> оно уже исчезает с лица русской жизни» [7, т. 8, с. 128].

Ю.Н. Говоруха-Отрок в связи с романом «Обрыв» писал, что «*нравственно сокрушило нигилизм религиозное мировоззрение, обнаружив свою высокую идею – идею, которая одна дает вразумительные и ясные ответы на все “проклятые вопросы”, предлагаемые нигилизмом*» [4, с. 550]. С точки зрения Гончарова, евангельские ценности лежат в основе семейной жизни в России.

Таким образом, главная опасность, которую несет гончаровский нигилист, заключается в том, что, подчиняясь своей теории, Марк абсолютно враждебен высокому нравственному смыслу семейной жизни, как ее понимает Вера. Гончаров видел в нигилизме лишь «заразу», которой может переболеть русский человек – «обломовец».

### Список литературы

1. Анненков П.В. Критические очерки: очерки, эссе. СПб.: Изд-во Рус. Христиан. гуманит. ин-та, 2000.
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. лит., 1975.
3. Гайденко П.П. Нигилизм // Философская энциклопедия. М.: Сов. энцикл., 1967. Т. 4. С. 64–67.
4. Говоруха-Отрок Ю.Н. Во что веровали русские писатели? СПб.: Росток, 2012. Т. 1.
5. Гончаров И.А. Из переписки с П.А. Валувым // Его же. Литературно-критические статьи и письма. Л.: Гослитиздат, 1938. С. 294–330.
6. Гончаров И.А. Полное собрание сочинений и писем: в 20 т. СПб.: Наука, 1997–2014.

7. Гончаров И.А. Собрание сочинений: в 8 т. М.: Худож. лит., 1977–1980.

8. Гродецкая А.Г. «Случайный» нигилист Марк Волохов и его сословная геральдика // Рус. лит. 2015. № 3. С. 5–38.

9. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Л.: Наука, 1972–1990.

10. Краснощекова Е.А. «Обрыв» И.А. Гончарова в контексте антинигилистического романа 60-х годов // Рус. лит. 2001. № 1. С. 66–79.

11. Краткая литературная энциклопедия. М.: Сов. энцикл., 1978. Т. 9.

12. Мельник В.И. И.А. Гончаров в полемике с этикой позитивизма // Рус. лит. 1990. № 1. С. 34–45.

13. Недзвецкий В.А. И.А. Гончаров и русская философия любви // Рус. лит. 1993. № 1. С. 48–60.

14. Отрадин М.В. «На пороге как бы двойного бытия...»: о творчестве И.А. Гончарова и его современников. СПб.: Филол. фак. СПбГУ, 2012.

15. Переверзев В.Ф. Образ нигилиста у Гончарова // У истоков русского реализма. М.: Современник, 1989. С. 699–712.

16. Пруцков Н.И. Мастерство Гончарова-романиста. М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1962.

17. Салтыков-Щедрин М.Е. Уличная философия (по поводу 6-й главы 5-й части романа «Обрыв») // Его же. Собрание сочинений: в 20 т. М., 1970. Т. 9. С. 61–95.

18. Страхов Н.Н. Из истории литературного нигилизма. 1861–1865. СПб.: Тип. бр. Пантелеевых, 1890.

19. Страхов Н.Н. Критические статьи об И.С. Тургеневе и Л.Н. Толстом (1862–1865). 4-е изд. Киев, 1901. Т. 1.

20. Страхов Н.Н. Литературная критика. М.: Современник, 1984.

21. Чемена О.М. Создание двух романов: Гончаров и шестидесятница Е.П. Майкова. М., 1966.

22. Шелгунов Н.В. Талантливая бесталанность // Дело. 1869. № 8. С. 1–42.

\* \* \*

1. Annenkov P.V. Kriticheskie ocherki: ocherki, esse. SPb.: Izd-vo Russkogo Hristian. gumanit. in-ta, 2000.

2. Bahtin M.M. Voprosy literatury i estetiki. M.: Hudozh. lit., 1975.

3. Gaïdenko P.P. Nigilizm // Filosofskaya enciklopediya. M.: Sov. encikl., 1967. Т. 4. S. 64–67.

4. Govoruha-Otrok Yu.N. Vo chto verovali russkie pisateli? SPb.: Rostok, 2012. Т. 1.

5. Goncharov I.A. Iz perepiski s P.A. Valuevym // Ego zhe. Literaturno-kriticheskie stat'i i pis'ma. L.: Goslitizdat, 1938. S. 294–330.

6. Goncharov I.A. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 20 t. SPb.: Nauka, 1997–2014.

7. Goncharov I.A. Sobranie sochinenij: v 8 t. M.: Hudozh. lit., 1977–1980.

8. Grodeckaya A.G. «Sluchajnyj» nihilist Mark Volohov i ego soslovnaya geral'dika // Rus. lit. 2015. № 3. S. 5–38.

9. Dostoevskij F.M. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. L.: Nauka, 1972–1990.

10. Krasnoshchekova E.A. «Obryv» I.A. Goncharova v kontekste antinihilisticheskogo romana 60-h godov // Rus. lit. 2001. № 1. S. 66–79.

11. Kratkaya literaturnaya enciklopediya M.: Sov. encikl., 1978. T. 9.

12. Mel'nik V.I. I.A. Goncharov v polemike s etikoj pozitivizma // Rus. lit. 1990. № 1. S. 34–45.

13. Nedzveckij V.A. I.A. Goncharov i russkaya filosofiya lyubvi // Rus. lit. 1993. № 1. S. 48–60.

14. Otradin M.V. «Na poroge kak by dvojnogo bytiya...»: o tvorchestve I.A. Goncharova i ego sovremennikov. SPb.: Filol. fak. SPbGU, 2012.

15. Pereverzev V.F. Obraz nihilista u Goncharova // U istokov russkogo realizma. M.: Sovremennik, 1989. S. 699–712.

16. Pruckov N.I. Masterstvo Goncharova-romana. M. – L.: Izd-vo AN SSSR, 1962.

17. Saltykov-Shchedrin M.E. Ulichnaya filosofiya (po povodu 6-j glavy 5-j chasti romana «Obryv») // Ego zhe. Sobranie sochinenij: v 20 t. M., 1970. T. 9. S. 61–95.

18. Strahov N.N. Iz istorii literaturnogo nihilizma. 1861–1865. SPb.: Tip. br. Panteleevykh, 1890.

19. Strahov N.N. Kriticheskie stat'i ob I.S. Turgeneve i L.N. Tolstom (1862–1865). 4-e izd. Kiev, 1901. T. 1.

20. Strahov H.N. Literaturnaya kritika. M.: Sovremennik, 1984.

21. Chemena O.M. Sozdanie dvuh romanov: Goncharov i shestidesyatnica E.P. Majkova. M., 1966.

22. Shelgunov N.V. Talantlivaya bestalannost' // Delo. 1869. № 8. S. 1–42.

### ***Nihilist in the novel “The Precipice” by I.A. Goncharov***

*The article deals with the uniqueness of the nihilist, Mark Volohov, in the novel “The Precipice” by I.A. Goncharov. Mark Volohov bursts into Malinovka as “extraneous power” that is hostile to the world. I.A. Goncharov demonstrated in the novel “The Precipice”, paraphrasing the popular quotation of “rebellion” by F.M. Dostoevsky, you can't live by nihilism. The main danger of the nihilist by I.A. Goncharov consists that conforming with the theory Mark is absolutely opposed to moral sense that is close to Vera.*

**Key words:** I.A. Goncharov, “The Precipice”, nihilism, nihilist, family, positivism.

(Статья поступила в редакцию 17.10.2019)

**Б.Х. БОРЛЫКОВА, Б.В. МЕНЯЕВ**  
(Элиста)

### **О ПЕРСОНАЖАХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗОК ХОШУТОВ КАЛМЫКИИ\***

*На основе известной работы Е.С. Новик «Система персонажей русской волшебной сказки» представлен опыт описания семантических признаков, определяющих «индивидуальный статус» персонажей калмыцких волшебных сказок из репертуара хошуттов, проживавших и проживающих в поселке Сарпа Кетченеровского района, а также в поселках Бергин и Цаган-Аман Юстинского района Республики Калмыкия.*

**Ключевые слова:** волшебные сказки, персонажи, калмыки, хошутты, Сарпа, Бергин, Цаган-Аман, информанты, индивидуальный статус.

Изучение фольклорного наследия хошуттов как части традиционного наследия всего калмыцкого народа является актуальным в условиях возрождения национальной культуры (в образцах устного народного творчества (легендах, преданиях, сказках, песнях, пословицах и др.) отражаются особенности национального мировидения. Устное наследие хошуттов относится к числу малоразработанных тем в монголоведении. Значимость темы исследования обусловлена своеобразием и самобытностью устного наследия хошуттов.

Научные труды об устном наследии хошуттов Калмыкии немногочисленны. Лучшие образцы сказочного фольклора хошуттов, записанные сотрудниками Калмыцкого научно-исследовательского института языка, литературы и истории (ныне КалмНИЦ РАН) у сказителей Н. Тюрбева, Ч. Комаева, Х. Салбыкова, Б. Докрунова, вошли в 3-й и 4-й тома четырехтомного издания «Калмыцкие народные сказки» (1972, 1974). В 2010 г. в серии «Наследие предков» учеными Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН (ныне КалмНИЦ РАН) опубликован сборник «Алтин чеежтя келмрч Боктан Шаня» (репертуар сказителя Шани Боктаева). В сборник вошли предания, сказки («Ном Төгсг хаана туск тууж» («Сказание о Ном Төгсг хане»), «Хортн хо халзн мохан тускар» («О светло-пестрой ядовитой змее»), «Мохан кел медг көвүнэ тускар» («О мальчике, понимавшем змеиный

\* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00640 (а).

язык») и др.), мифы и предания («Күн мал үүдх цагт» («О времени сотворения людей и животных»), «Цецн Билгтин туск» («О Цецн Билгту»), «Миитр нойна туск тууж» («Предание о Митр нойне»)), пословицы сказителя Ш.В. Боктаева, представителя субэтноса хошутов. Однако комплексного изучения устного наследия хошутов не было проведено.

В настоящей статье для выявления семантических признаков, характеризующих «индивидуальный статус» персонажей волшебных сказок хошутов, используется опыт по систематизации сказочных персонажей Е.С. Новик, которая описывает систему персонажей «в том виде, в каком они представлены в самой волшебной сказке, независимо от “корней”, их породивших» [8]. Системный подход к изучению персонажей русской волшебной сказки ранее был представлен в работе «Морфология сказки» В.Я. Проппа, который исследовал сказки по функциям персонажа, установил семь действующих лиц: *герой, вредитель, даритель, помощник, царевна, отправитель и ложный герой* [9].

Источниковой базой для изучения семантических признаков персонажей волшебных сказок хошутов служат тексты волшебных сказок, записанные автором статьи у жителей поселка Сарпа, а также опубликованные в сборниках «Калмыцкие народные сказки» [10] и «Алтн чеежтя келмрч Боктан Шаня» (репертуар сказителя Шани Боктаева) [1].

Изучению героев калмыцких сказок посвящены труды М.Э. Джимгирова [6], И.С. Надбитовой [7], Б.Б. Горяевой [5], Т.Г. Басанговой [2], Б.Х. Борлыковой [3; 4] и др. В монографии М.Э. Джимгирова «О калмыцких народных сказках» дается общая характеристика героев волшебных сказок калмыков: младший брат, «золушка», сиротка и герои [6].

Итак, рассмотрим признаки, характеризующие «индивидуальный статус» персонажей калмыцких волшебных сказок из репертуара хошутов Калмыкии. Сверхъестественные существа представлены на материале волшебных сказок хошутов Калмыкии обширной группой антропоморфных персонажей (*мус* «оборотень, чудовище», *усн хадын хаана күүкн* «дочь морского царя», *орадан ор Һанцхн нүдтэ күн Улада* «циклоп Улада», *меклэ дүрстэ көвүн* «юноша в облике лягушки» и др.). К неантропоморфным персонажам калмыцкой волшебной сказки мы относим такие, как *Улман Агсг Улан* «резвый рыжий конь», *тоһстн* «павлин», *Хан Һәрд* «птица Хан Гаруди, мифический царь птиц в буддийской традиции», *хортн хо Һалзн моһа* «ядо-

витая светлая змея», *хөн* «овца», *хурһн* «ягненок», *ноха* «собака» и др.

Внешний облик персонажей волшебных сказок хошутов восполняется признаками пола («мужской / женский») и возраста («взрослый / ребенок» и «старый / молодой»): *эмгн* «старуха», *өвгн* «старик», *көвүн* «сын, юноша», *эгч* «сестра», *ах* «брат», *ду* «младший брат», *эцк* «отец», *куукн* «дочь» и др. Часто встречаются персонажи, которых нельзя классифицировать по полу: *Бурхн багш* «Будда Шакьямуни», *мус* «оборотень, чудовище», *Хан Һәрд* «птица Хан Гаруди, мифический царь птиц в буддийской традиции», *хортн хо Һалзн моһа* «ядовитая светлая змея» и др. В отличие от русских, в волшебных сказках хошутов при превращении человека в предмет или животное не соблюдается их соответствие по полу: в сказке «Ном Төгсг хаана туск тууж» («Сказка о Номо Тексег хане») ханский младший сын Мазан превратился в альчик (*шаһа*) (информант Ш.В. Боктаев), в сказке «Меклэ дүрстэ көвүтэ эмгн өвгн хойр» («Старик и старуха с сыном в облике лягушки») юноша в облике лягушки превратился в желтоголового лебедя (*шар тоһтата хун*) [10, с. 13]. Необходимо отметить, что в сказочном репертуаре хошутов имеется сказка «Шарада Шар Мергн» («Шарада Шара Мерген») (информант Х.Д. Манджиева), где при превращении ханского сына в плохого плешивого мальчика (*му тарха көвүн*) соблюдается его соответствие по полу.

В волшебных сказках хошутов персонажи можно поделить на «старых» и «молодых». «Старые» персонажи выступают в роли испытателей и советчиков. Так, в «Сказке о Номо Тексег хане» хан по совету злого старика постоянно испытывает младшего сына Номо Тексег хана – Мазана. Хан отправляет Мазана найти павлина (*тоһстн*), золотой престол из заячьих коленных чашек (*туулан төң төрл алтн ширэ*), птицу Хан Гаруди (*Хан Һәрд*), дочь морского царя (*Усн хадын хаана күүкн*). В сказке «Старик и старуха с сыном в облике лягушки» старик со старухой помогают найденному сыну в облике лягушки жениться на ханской дочери: *Тиигэд бээжэһэд хойр-һур хонад келнэ эцкэн: «Нэ, хадмуд хээтн нанд!» Хадмуд хээтн гихлэ: «Ардк арлд бээсн нег хаана күүкнд оч зэңг өгтн, хадмуд хээтн! Худ боли!» – гинэ. Одак царан унжэ авад Һарад йовна. Эн одак өмнк тоһа деернь Һарад, хаана одхан ээжэхов тер, хаана наадк тоһа деер Һарчажад: «Хан, хан, худ боли!» – гинэд хээкркэд, гедргэн Һарад зулва* («Через два-три дня [сын в облике лягушки] говорит отцу: “Ну, [отец] идите свататься. Свайтесь к доче-

ри хана, живущего на северном острове”. Отец, сев на вола, доехал до южного холма. Поднявшись на холм, выкрикнул: “Хан, хан давай свататься”. Крикнул и сбежал») [10, с. 11].

Молодые персонажи волшебной сказки хошутов выступают в роли героя или его соперников. Например, в сказке «О мальчике, знающем змеиный язык» в роли главного героя выступает сын бедняка, работающий слугой у богача, в сказке «Сказке о Номо Тексег хане» в роли главного героя – младший сын хана Мазан, а в роли соперников – родные старшие братья, сестра и др. Часто для главных героев «потеря семьи» компенсируется «созданием новой семьи». Так, в начале сказки «Старик и старуха с сыном и дочерью» мальчик и девочка лишаются родителей, а в конце сказки брат женится и создает свою семью: *Кезэнэ бээж. Көвүн куукн хойрта эмгн өвгн хойр бээж. Тигэд нег сө көвүн куукн хойрнь хотна захд унтсн, эмгн өвгн хойриг малта гертэһинь нүүлэд авад уга болж оч, йовж оч. Тегэд арднь көвүн куукн хойр босхла, хоосн нутг бээдг гер мал уга* («Давным-давно жили старик и старуха с сыном и дочерью. В одну ночь, пока дети спали на окраине хотона, старик со старухой и всем хозяйством откочевали от нутука. Дети, проснувшись, увидели пустым свой нутук») [Там же, с. 15].

Дальнейшая классификация персонажей волшебной сказки хошутов осуществлена на основе системы признаков, которая разработана Е.С. Новик. Это оппозиции «живой / мертвый», «здоровый / больной», «целый / расчлененный», «истинный / преображенный», «сильный / слабый», «мудрый / глупый», «добрый / злой», «большой / маленький».

Оппозиция «живой / мертвый» часто встречается в сказках хошутов. Главному персонажу грозит смерть: птица Гаруди проглатывает сына Номо Тексег хана – Мазана, братья младшего брата толкают в глубокую яму, сестра костью муса убивает брата, хан из-за сватовства дочери убивает старика – отца жениха и др. В конце сказки происходит наказание вредителей. Так, в конце сказки «Старик и старуха с сыном и дочерью» оживший брат убивает свою сестру, которая раньше его убила: *Тигэд эжирн уньта гүүнэс эгчэн эжирн эңг хаһлад уяд тэвсн болжана. Гүд авч зулад эгчинь таслад хайчкн. Тигэж тер көвүн эгчэн алулж* («Привязал сестру к хвостам шестидесяти жеребят и разметал ее тело по степи. Так брат убил сестру»). К данной оппозиции относится мотив «временной смерти и оживления».

Мертвые персонажи в сказках хошутов часто представлены мертвецами, частями те-

ла (кости). Операторами умерщвления служат волшебные предметы: лягушачья шкурка (*меклэ дүрсн*), кость муса (*мусын ясн*), меч (*илд / үлд*), шашка (*чашик*) и др., предметами оживления – белый платок (*цаһан альчур*), обоюдо-острые листья (*хойр үзүртэ хамтхасн*), кровь семи сорок (*долан шаазһан цусн*) и др. В «Сказке о Номо Тексег хане» ослепшему хану возвращает зрение его младший сын, увидев то, чего не видел раньше отец (золотой престол из заячьих коленных чашек и Нижний мир).

Мертвые и больные требуют определенной услуги со стороны других персонажей: ослепший отец просит помощи у сыновей, больному Мазану помогает птица Гаруди, оживить мертвеца помогают животные и птицы и др.

Оппозиция «целый / расчлененный» связана со смертью. Расчленение тела идентично убийству: в сказке «Старик и старуха с сыном и дочерью» сестра убивает брата и, расчленив, раскидывает по обе стороны реки [10, с. 18]. Окончательная, а не временная смерть наступает лишь тогда, когда персонаж «разметан по макову зернышку» или сожжен. В рассматриваемой сказке оживший брат казнит сестру, привязав к хвостам шестидесяти жеребят и разметав ее тело по степи [Там же].

Оппозиция «истинный / преображенный» связана с многочисленными формами изменения облика, к которому прибегает сам персонаж. В волшебных сказках хошутов главные герои часто меняют облик: лягушка превращается в юношу, юноша – в желтоголового лебедя, в альчик, плешивого мальчика, конь превращается в лодку и др.

Оппозиция «добрый / злой» очень характерна для сказок хошутов. Данные признаки служат основой для деления персонажей на героев, тех, кто находится на его стороне (дарители, помощники – конь, птица Гаруди, дочь морского царя, жены оборотней, медведь, лиса, лебеди и др.), и его антагонистов (братья, сестра, старик, хан, мусы, старуха с медным клювом и ножками джейрана, змея и др.).

Оппозиция «мудрый / глупый» связана с такими персонажами, как Мазан, конь Улман Агсг Улан, Номо Тексег хан, юноша, знающий змеиный язык, девушка Отхон Хара и др. Мудрый хан Номо Тексег советует младшему сыну не убивать братьев, которые пытались его убить, столкнув в глубокую яму [1, с. 53].

Признаки «сильный / слабый» определяют свойства физической силы. Эти признаки воплощаются в таких персонажах, как Шарара Шара Мерген, Мазан, юноша из сказки «Старик и старуха с сыном и дочерью» сразившийся с мусом и др.

Оппозиции «большой / маленький», «красивый / уродливый» часто фиксируются при характеристике персонажа. Например: *ик гидг мус* «огромное чудовище», *му тарха көвүн* «плохой плешивый мальчик», *нег сээхн көвүн* «один красивый юноша», *нег зес хоңшарта зеерг ишилтэ эмгн* «старуха с медным клювом и ножками джейрана» и др.

Таким образом, в результате анализа семантических признаков, определяющих «индивидуальный статус» персонажей волшебных сказок хошут, установлено, что они обуславливают характер сказочных коллизий и создают конфликтные ситуации, обыгрываемые в пределах всего сюжета или эпизода. Полученные результаты послужат основой для дальнейшего изучения персонажей калмыцкой волшебной сказки и составления базы данных «Калмыцкие сказочные персонажи».

### Список информантов

Боктаев Шани Васильевич, 1933 г. р., хошут, из рода чоанахн.

Манджиева Харгчн Дорджиевна, 1923 г. р., хошутка, из рода көткрмүд.

### Список литературы

1. Алтн чеежтя келмрч Боктан Шаня. Хранитель мудрости народной Шаня Боктаев / сост., предисл., коммент. и прилож. Б.Б. Манджиевой. Элиста: КИГИ РАН, 2010.

2. Басангова Т.Г. Демонологические персонажи в фольклоре калмыков // *Mongolica*. 2010. № 9. С. 95–98.

3. Борлыкова Б.Х. «Индивидуальный статус» персонажей калмыцкой волшебной сказки // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та*. 2017. № 10(123). С. 136–142.

4. Борлыкова Б.Х. Аудиозаписи волшебных сказок Санджи Бутаева, хранящиеся в Научном архиве КалмНЦ РАН // Сетевое востоковедение: образование, наука, культура: материалы Междунар. науч. конф. Калм. гос. ун-та им. Б.Б. Городовикова. Элиста, 2017. С. 209–211.

5. Горяева Б.Б. Калмыцкая волшебная сказка: сюжетный состав и поэтико-стилевая система. Элиста: НПП «Джангар», 2011.

6. Джимгиров М.Э. О калмыцких народных сказках. Элиста: Калмиздат, 1970.

7. Надбитова И.С. Сюжеты, образы и стилевые традиции калмыцких волшебных сказок. Элиста: НПП «Джангар», 2011.

8. Новик Е.С. Система персонажей русской волшебной сказки [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruthenia.ru/folklore/novik8.htm> (дата обращения: 14.09.2019).

9. Пропп В.Я. Морфология сказки. 2-е изд. М.: Наука, 1969.

10. Хальмг туульс. IV боть. Барт белдснь Б.Б. Оконов, Е.Д. Мучкинова. Элст: Хальмг дегтр харһач, 1974.

\* \* \*

1. Altн cheezhtya kelmrch Boktan Shanya. Hranitel' mudrosti narodnoj Shanya Boktaev / sost., predisl., komment. i prilozh. B.B. Mandzhievoy. Elista: KIGI RAN, 2010.

2. Basangova T.G. Demonologicheskie personazhi v fol'klore kalmykov // *Mongolica*. 2010. № 9. С. 95–98.

3. Borlykova B.H. «Individual'nyj status» personazhej kalmyckoj volshebnoj skazki // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta*. 2017. № 10(123). С. 136–142.

4. Borlykova B.H. Audiozapisi volshebnyh skazok Sandzhi Butaeva, hranyashchiesya v Nauchnom arhive KalmNC RAN // *Setevoe vostokovedenie: obrazovanie, nauka, kul'tura: materialy Mezhdunar. nauch. konf. Kalm. gos. un-ta im. B.B. Gorodovikova*. Elista, 2017. С. 209–211.

5. Goryaeva B.B. Kalmyckaya volshebnyaya skazka: syuzhetnyj sostav i poetiko-stilevaya sistema. Elista: NPP «Dzhangar», 2011.

6. Dzhimgirov M.E. O kalmyckih narodnyh skazkah. Elista: Kalmizdat, 1970.

7. Nadbitova I.S. Syuzhety, obrazy i stilevyje tradicii kalmyckih volshebnyh skazok. Elista: NPP «Dzhangar», 2011.

8. Novik E.S. Sistema personazhej russkoj volshebnoj skazki [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.ruthenia.ru/folklore/novik8.htm> (data obrashcheniya: 14.09.2019).

9. Propp V.Ya. Morfologiya skazki. 2-e izd. M.: Nauka, 1969.

10. Hal'mg tuul's. IV bot'. Bart beldsn' B.B. Okonov, E.D. Muchkinova. Elst: Hal'-mg degtr haphach, 1974.

### *The characters of the fairy tales of khoshuts in Kalmykia*

*The article deals with the experience of describing the semantic signs based on the popular work "The system of the characters of the Russian fairy tale" by E.S. Novik defining "individual status" of the characters of the Kalmyk fairy tales from the repertoire of khoshuts that live in Sarpa of the Ketchenerovky district, in Bergin and Tsagan-Aman of the Yustinsky district in the Republic of Kalmykia.*

**Key words:** *fairy tales, characters, the Kalmyks, khoshuts, Sarpa, Bergin, Tsagan-Aman, informants, individual status.*

(Статья поступила в редакцию 16.10.2019)

ПАМЯТИ ЧЛЕНА РЕДКОЛЛЕГИИ  
НАШЕГО ЖУРНАЛА

**СТЕФАН ВАРХОЛ**  
(1930–2019)

Профессор Стефан Вархол родился 21 января 1930 г. в селе Пшэндзель (бывшее Львовское воеводство, ныне Подкарпатское воеводство в Польше), в 7 км от городка Ниско. Его родное село возникло в XV в., о нем упоминает в одном из своих трудов знаменитый польский историк Ян Длугош (1415–1480). Стефан Вархол учился в известных и авторитетных гимназии и общеобразовательном лицее имени Стефана Чарнецкого в Ниско. Уже в школьные годы он проявил интерес к изучению языков и проблем языкознания.

В 1949 г. Стефан поступил во Вроцлавский университет. Ему нравилось учиться, он тянулся к знаниям и особенно хорошие результаты показал в научно-исследовательской работе, поэтому по окончании был принят в магистратуру Университета имени Адама Мицкевича в Познани, где под руководством выда-

ющегося слависта профессора Владислава Курашкевича (1905–1997) написал магистерскую диссертацию. После окончания учебы в университете, в 1952 г., Вархол начал работать ассистентом на вновь организованном гуманитарном факультете Университета имени Марии Кюри-Склодовской (УМКС) в Люблине.

Уже в годы обучения в магистратуре в Познани молодой ученый освоил общеславистическую методологию своего научного руководителя профессора Владислава Курашкевича. Тогда же в сферу его интересов вошли индоевропеистика и балтистика. В своих научных исследованиях и педагогической деятельности профессор Стефан Вархол опирался прежде всего на сравнительные грамматики Здислава Штибера (1903–1980), Самуила Борисовича Бернштейна (1910–1997) и Андре Вайяна (1890–1977).

Начав работать в Люблине, профессор полностью посвятил себя научной и организационной работе во вновь созданном подразделении. Его интересы выходили далеко за рамки полонистических исследований. В связи с этим он предпринял поездки на научные стажировки в Советский Союз (Москва, Ленинград, Киев), Францию (Париж – Сорбонна) и Югославию (Белград, Загреб, Скопье). Профессор прекрасно владел французским, русским, болгарским, английским, немецким и другими языками.

На кафедре славянской филологии прежде всего по инициативе профессора Стефана Вархола была разработана концепция исследований определенных языковых категорий на общеславянском фоне. В рамках этой концепции были подготовлены и изданы, в частности, такие труды: «Экспрессивные слова с суффиксами *k-*, *c-*, *t-*, *l-* в славянских языках» (1974), «Генезис и развитие славянских экспрессивных единиц с суффиксами *k-* и *c-*» (1984). Эти исследования требовали от профессора глубоких общеславистических знаний и огромных усилий по организации труда коллектива и редактированию изданий.

Не только научные исследования, но и свою педагогическую деятельность в университете ученый осуществлял в общеславянском контексте. Он выступал против того, чтобы студенты-слависты изучали язык только для ком-

муникативного использования, считал необходимым давать им знания, которые позволяли бы изучающим славянские языки читать и интерпретировать тексты, использовать их в научной работе с включением экстралингвистических знаний о культуре и истории народа. Такие компетенции, по мнению профессора Стефана Вархола, может дать изучение древнецерковнославянского языка и сравнительной грамматики славянских языков.

Среди многих инициатив профессора, которые способствовали созданию современного славистического центра в УМКС, была организация международных конференций по проблемам славистики. Была создана возможность проведения научных встреч славистов и организации дискуссий по избранным проблемам функционирования славянских языков. Особый акцент ставился на тех областях исследования, в которых люблинские слависты имели наиболее значимые научные результаты, прежде всего в области ономастики и диалектологии.

Конференции, организованные профессором Стефаном Вархолом, выполняли важную интеграционную роль для международной славистики. Уровень организации славистических конференций в Люблине вскоре получил высокую международную оценку, в результате чего профессору Стефану Вархолу в 2000 г. было предложено организовать III Всемирный конгресс диалектологов и геолингвистов, в котором приняло участие большое количество специалистов из разных стран мира, включая российских ученых, среди которых были и профессора Волгоградского государственного педагогического университета.

В 1985 г. по инициативе кафедры была создана одна из немногих в те времена серий университетских публикаций – *Rozprawy Slawistyczne Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej*. Оглядываясь назад, мы можем сделать вывод, что эти два начинания профессора – конференции и монографии по славистике – оказались чрезвычайно востребованными и были высоко оценены мировой славистикой и лингвистикой.

Важным вкладом в славянскую ономастику являются работы профессора в области народной зоонимии. Собранный в течение нескольких десятков лет картотека кличек животных содержит свыше 110 тысяч единиц. Это был первый в славянских странах столь объемный научный проект, в котором приняло участие специалисты из разных славянских

стран: Белоруссии, Болгарии, Германии (серболужицкие поселения), Македонии, Сербии, Словении, Словакии, Украины, Хорватии, Чехии. Из России материалы поступали от собирателей зоонимов из Волгоградской и Самарской областей и частично с Урала. В нашей области материал собирали в 1995 и 1996 гг. студенты филологического факультета Волгоградского государственного педагогического университета: Светлана Аброкова в х. Дурновском, Анна Владимирович в Карповке, Наталья Кузнецова в Антиповке, Татьяна Макеева в х. Козлиновском, Анна Простоквашина в Перекопке, Татьяна Романова в Липовке, Ксения Серебрянская в х. Крепинском и др. Результаты этого исследования были опубликованы в пятитомном «Этимолого-мотивационном словаре славянской народной зоонимии».

Профессор является автором 12 книг и более 300 публикаций, главным редактором 13 книг. Важным вкладом профессора Стефана Вархола в развитие науки являются его экспедиции, во время которых осуществлялся полевой сбор материала для ономастических исследований и составления диалектных атласов. Образ профессора Стефана Вархола будет неполон, если не упомянуть о том, что он стоял у истоков болгаристики в УМКС.

У польского профессора были регулярные научные контакты с преподавателями и студентами волгоградских вузов. В ноябре 1995 г. на организованную в Люблине VI Международную славистическую научную конференцию «Фамилии и прозвища в славянских языках» выезжали профессор В.И. Супрун, аспирант Александр Чуб и студентка Елена Выборнова. Их доклады были опубликованы в пятнадцатом томе журнала УМКС *Rozprawy Slawistyczne Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej* (Люблин, 1999).

В сентябре 1998 г. профессор Стефан Вархол приезжал на VIII конференцию «Ономастика Поволжья» в Волгоград. Он выступил с докладом «Значение зоонимии в исследовании этногенеза славян (круг проблем)», его статья с таким же названием была опубликована в сборнике материалов конференции в Институте этнологии антропологии РАН в Москве в 2001 г.

В 2013 г. профессор Стефан Вархол дал согласие на включение его в состав редакционной коллегии журнала «Известия Волгоградского государственного педагогического университета». Он интересовался работой журнала, ознакомился с некоторыми статьями, опубликованными в журнале.



ликованными в нем. Вплоть до последних своих дней польский ученый присылал в Волгоград обычные и электронные письма, звонил, поддерживал контакты с волгоградцами через своих учеников.

Профессор Стефан Вархол скончался 25 сентября 2019 г. Он был одним из наиболее выдающихся польских лингвистов последних десятилетий, крупным научным авторитетом, признанным на международном уровне. Свою высокую репутацию в науке он заработал тяжелым трудом. Его имя всегда будет ассоциироваться с неутомимой научной деятельностью, с солидными научными публикациями, изданными в Польше и за ее пределами.

Профессор Вархол регулярно встречался с российскими коллегами. Он участвовал в конференциях, проводимых в России, приглашал на организуемые им встречи ученых из России. Среди участников III Всемирного конгресса диалектологов и геолингвистов (очных и заочных) были академик РАН С.М. Толстая, профессора и доценты Т.И. Вендина, Е.Е. Левкиевская, А.А. Плотникова, Г.П. Клепикова (Институт славяноведения РАН, Москва), О.Г. Гецова, Н.Е. Ананьева, Е.А. Нефедова (МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва), Л.Г. Степанова, И.В. Крюкова (Институт лингвистических исследований РАН, Санкт-Петербург), Л.Л. Касаткин, Р.Ф. Касаткина, О.Г. Ровнова, А. Тер-Аванесова (Институт русского языка имени В.В. Виноградова РАН, Москва), Р.И. Кудряшова, Е.В. Брысина, И.В. Крюкова, М.Р. Желтухина (Волгоград), М.Н. Барабина (Самара) и др.

Добрые отношения профессор Вархол поддерживал также с Т.П. Романовой (Самара), Е.Н. Варниковой (Вологда) и другими российскими ономатологами. Они скорбят вместе с коллегами из Польши и других стран в связи с кончиной замечательного польского ученого.

*М. Олейник  
доктор наук (Dr hab.), адъюнкт Института  
неофилологии Университета им. Марии Кюри-  
Скловдовской, Люблин, Польша*

*В.И. Супрун  
доктор филологических наук, профессор  
Волгоградского государственного социально-  
педагогического университета, Россия*

**О.В. ВРУБЛЕВСКАЯ**  
(Волгоград)

### **ОНОМАСТИКА ПОВОЛЖЬЯ: ПРОБЛЕМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ**

С 17 по 20 сентября 2019 г. в Великом Новгороде на базе Гуманитарного института Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого (НовГУ) при поддержке Волгоградского государственного социально-педагогического университета прошла XVII Международная научная конференция «Ономастика Поволжья», которая является традиционной встречей исследователей имен собственных.

В оргкомитет XVII Международной научной конференции «Ономастика Поволжья» поступило 92 доклада ономатологов из 32 российских регионов, представленных участниками из центров областей, краев, республик и округов (Абакан, Великий Новгород, Волгоград, Вологда, Воронеж, Екатеринбург, Ижевск, Иркутск, Казань, Кемерово, Кострома, Махачкала, Москва, Новосибирск, Оренбург, Пермь, Петрозаводск, Псков, Самара, Санкт-Петербург, Смоленск, Сургут, Тверь, Тюмень, Улан-Удэ, Ульяновск, Уфа, Чебоксары, Якутск, Ярославль); городов внутрирегионального подчинения и селений (Армавир (Нижегородская обл.), Борисоглебск (Воронежская обл.), Одинцово (Московская обл.), Тольятти (Самарская обл.), Торжок (Тверская обл.), Тотма (Вологодская обл.), с. Новые Параты (Республика Марий Эл), с. Прямухино (Тверская обл.)); а также 23 доклада участников из ряда зарубежных стран Европы, Азии и Африки (Азербайджан (г. Баку), Алжир (г. Алжир), Беларусь (г. Минск, г. Витебск, г. Могилев), Донецкая Народная Республика (г. Донецк), Казахстан (г. Алматы, г. Уральск), Польша (г. Белосток), Сербия (г. Белград), Приднестровская Молдавская Республика (г. Тирасполь), Словения (г. Любляна), Турция (г. Карс), Украина (г. Киев)).

На торжественном открытии конференции выступили и.о. ректора НовГУ Ю.С. Боровиков, проректор по научной работе и инновациям НовГУ А.Б. Ефременков, директор Гуманитарного института НовГУ Е.В. Торопова; председатель постоянно действующего организационного комитета конференции «Ономастика Поволжья» В.И. Супрун; председа-

тель организационного комитета конференции «Ономастика Поволжья» в Великом Новгороде В.Л. Васильев.

В рамках конференции состоялось два пленарных заседания, первое из которых открылось докладом В.И. Супруна (Волгоград). В нем были представлены результаты исследования по определению онимической составляющей различных фрагментов внеязыковой действительности, относящиеся к восприятию человеком окружающего мира. Выступление Р. Левушкиной (Белград, Сербия) было посвящено проблемам православного ономастикона в сербской лингвистике. В докладе И.В. Крюковой (Волгоград) был уточнен объем понятия «эргоним», рассмотрены три типа коннотаций, общих для коммерческих и некоммерческих эргонимов. Л.А. Климкова (Арзамас) на материале нижегородской окско-волжско-сурской микротопонимии раскрыла внутреннюю структуру онимов через призму семантического проецирования в соответствии с такими явлениями, как мотивированность, производность, способ деривации. М.В. Голомидовой (Екатеринбург) был поднят вопрос о разработке методик нейминговой экспертизы для оценки официальных городских топонимов и определены направления экспертного анализа.

Второе пленарное заседание также было посвящено проблемам топонимов различных уровней. И.И. Муллонен (Петрозаводск) рассматривает генезис и функционирование на территории Карелии ойконимов *Большой Двор* в контексте событий социальной истории и становления системы расселения в крае. В выступлении В.Л. Васильева, Н.Н. Вихровой (Великий Новгород) раскрыты различные аспекты микросистемности географических названий. В докладе А.М. Мезенко (Витебск, Беларусь) представлены результаты анализа особенностей употребления эмотивной лексики в белорусских ономастиконах.

В работе секции «Историко-этимологические аспекты региональной топонимии» обсуждались как общие, так частные вопросы ономастики. Доклад И.Л. Копылова (Минск, Беларусь) был посвящен современному состоянию исторической топонимии Беларуси и перспективам ее развития, среди которых проблема лексикографического описания старобелорусских собственных географических названий в виде словарей-топонимикон и, как результат, создание историко-лингвистического свода «Древнебелорусская топонимия». В выступлении В.Л. Васильева, Н.Н. Вихровой (Великий Новгород) освеще-

на географическая и культурно-историческая специфика водораздела Волги, Западной Двины и Днепра и рассмотрена стратификация дославянской топонимии на Волжско-Двинско-Днепровском водоразделе. Е.В. Захарова (Петрозаводск) обращается в своем докладе к рассмотрению географических терминов карельского языка, представленных в рукописи «Словаря карельской народной географической терминологии». Кроме того, в рамках данной секции были обсуждены вопросы семантико-этимологической интерпретации некоторых ландшафтных терминов в субстратной топонимии Белозерья (А.А. Макарова, Екатеринбург), проблема гетерогенности ономастического ландшафта Оренбуржья (Е.Н. Бекасова, Оренбург), этимология топонимов *Колезия* и *Резия* в словенском языке (С. Торкар, Словения) и др.

В секции «Источники и методы изучения топонимии и микротопонимии» были рассмотрены различные аспекты теории ономастики и практики функционирования онимов. На примере изучения, классификации и фиксации воронежской топонимии была поднята проблема лексикографирования топонимических единиц (С.А. Попов, Воронеж). И.А. Дамбуев (Улан-Удэ) на материале Государственного каталога географических названий, нормативно-правовых актов и топографических карт анализирует употребление прописных и строчных букв в многокомпонентных топонимах и привлекает внимание к отсутствию единых правил написания многокомпонентных топонимов, а также предлагает варианты решения данной проблемы. Ю.Ю. Гордова (Москва) освещает работу единой базы данных «Топонимия России», которая призвана помочь восстановлению прежних, укреплению существующих и установлению новых научных контактов, обмену информацией и интеграции региональных знаний, реализации важных проектов и т. д., что окажет позитивное воздействие на развитие российской ономастики. Кроме того, затронуты аспекты изучения микротопонимии Костромского края на примере наименований пастбищ (Е.В. Цветкова, Котрома), гидронимии отдельных сел Воронежской области как богатого источника исторических, географических и лингвистических сведений (Д.Н. Гальцова, Воронеж) и др.

В секции «Городское ономастическое пространство» доклады были посвящены периферийным топонимам и другим периферийным онимам, составляющим ономастический ландшафт города. Т.В. Шмелевой (Великий Новго-

род) была предложена модель описания городского ономастикона. В докладе Р.В. Разумова (Ярославль) освещены особенности функционирования названий-ориентиров в городской среде Ярославля. М.Л. Дорофеев (Минск, Беларусь) и В.С. Картавенко (Смоленск) представили результаты исследований урбанонимов с точки зрения отражения в них истории и культуры народа. А.П. Рассадин (Ульяновск) ознакомил с результатами анализа функционирующих в Ульяновске необоснованных урбанонимов, т. е. уличных названий с не всегда ясной или недостаточной мотивацией. Ю.В. Железнова (Ижевск) предприняла попытку проанализировать степень репрезентированности социальных ценностей в эргонимах. С.О. Горяев, Б. Шаньшань (Екатеринбург) провели сравнительный анализ русской и китайской детской эргоурбонимии. Рассмотрены также особенности современных годонимов малых городов на примере города Нерехты Костромской области (Т.В. Горлова, Кострома), система агитопонимов (названия церквей и монастырей) города Торжка (В.В. Заонегина, Торжок) и др. Участниками данной секции было предложено проведение в рамках следующей конференции круглого стола, посвященного обсуждению проблем ономастической терминологии.

На секции «Проблемы антропонимики» были охарактеризованы основные принципы именования древнерусских князей, а также рассмотрено развитие системы имянаречения русских князей в период Средневековья (Е.П. Черногрудова, Борисоглебск). И.М. Ганжина, М.Ю. Черенок (Тверь) представили анализ употребления антропонимов в XVIII–XIX вв. на материале известного дворянского рода Бакуниных. Е.Р. Николаев (Якутск) предпринимает попытку выявления диалектных признаков в дохристианских якутских антропонимах, обосновывая положение о том, что проприальная лексика является уникальным материалом для этимологических исследований, для выявления истоков якутского языка. Л.Н. Верховых (Борисоглебск) анализирует антропонимикон ревизских сказок по Новохоперскому уезду Воронежской губернии XIX в. для установления особенностей формирования фамильной системы в Воронежском крае. Доклад Ф.Ш. Пашаевой Юнус (Карс, Турция) посвящен анализу заимствованных из тюркского языка русских и болгарских фамилий, образованных от названий профессий, а выступление М. Мордань (Белосток, Польша) – отыменным фамилиям на *-ук / -чук*, засвиде-

тельствованным в метрических записях в православном приходе в Райске в 1891–1900 гг. Проблема адаптации личных имен иностранных студентов в русскоязычном дискурсе поднимается в докладе А.Е. Деникиной (Самара). Периферийный антропонимикон рассматривается на материале прозвищ учеников и студентов г. Новосибирска (А.В. Цепкова, Новосибирск).

Работа секции «Теория и методы ономастических исследований» началась с выступления о жизни и творчестве А.В. Суперанской (Н.В. Васильева, Москва), ключевой фигуры отечественной ономастики, которой в этом году исполнилось бы 90 лет. Биографические данные были дополнены анализом малоизвестных трудов А.В. Суперанской, написанных в последние годы жизни, в том числе пока еще не изданной мемуарной прозы. Проблемам теории ономастической терминологии и категоризации были посвящены доклады Н.А. Максимчук (Смоленск) и О.И. Копача (Минск, Беларусь), в первом из которых анализируется структура ономастического пространства и обозначаются терминологически проблемные места; во втором представлена возможная категоризация в топонимии, уровни которой определяются через соотношенность грамматических показателей имен с их функциональной предназначенностью, продуктивностью и способностью сохранять «живые» связи с системой, которой они принадлежат. Н.В. Бубнова (Смоленск) в своем докладе обозначила проблему создания и сохранения единого национального культурного пространства, отметив, что особое место в едином культурном пространстве занимают имена собственные, выполняющие функцию ономастических маркеров данного пространства. О.В. Врублевская (Волгоград) представила результаты контекстуального анализа коннотативных имен на уровне нескольких синхронных срезов, что позволило выявить трансформацию коннотативных значений антропонимов *Ленин, Сталин, Хрущёв, Брежнев*. И.Ю. Русановой (Ижевск) был предложен подход к исследованию эргонимов, а именно выявлению и описанию их национально-культурного компонента.

В рамках работы секция «Аспекты ономастической периферии» были затронуты особенности функционирования разных периферийных разрядов ономастики в разные периоды развития российского общества, освещены результаты диахронических исследований онимов разных разрядов. А.А. Бурькин обра-

щается к анализу путеводителей по Волге, издающихся с середины XIX в. и содержащих старые названия улиц, исчезнувших храмов, предприятий и учреждений в основном тексте и рекламных приложениях. Докладчик отмечает, что исследуемые путеводители представляют собой оригинальный, ценный источник по истории и культуре России, в частности Поволжского региона. М.В. Ахметова (Москва) предпринимает попытку статистического обследования газет постреволюционного периода с целью изучения употребимости в них катойконимов (частотность которых в указанный период возрастает). Е.В. Генералова (Санкт-Петербург) рассматривает функционирование библейских имен собственных в русском языке, подчеркивает символическое интернациональное осмысление библейских антропонимов и топонимов и их яркую национальную специфику, которая проявляется в развитии определенных вторичных значений, коннотаций, специфической стилистической окраски. Е.Н. Варникова (Вологда) представила диахронические изменения в русской зоонимии. Исследованию рекламных имен посвящено выступление Б. Болеста-Врона, Я. Врона (Белосток, Польша), в котором на материале наименований часов российского производства рассматривается употребление ктематонимов в рекламном тексте. А в докладе А.В. Антонова (Ярославль) представлен анализ знаков адресата в названиях кинофильмов для детей и подростков, вышедших на советские экраны в 1965–1982 гг.

На секции «Литературная и фольклорная ономастика» выступили исследователи имен собственных художественного текста. Имена собственные, образуя ономастическое пространство в тексте, определяют специфику авторской модели мира и участвуют в построении основных текстовых категорий, особенно в создании такой категории, как субъектная организация текста, что было показано на примере романа В.И. Белова «Кануны» в докладе Н.В. Комлевой (Вологда). Роль антропони-

ма в структуре образа персонажа с учетом значимости события наименования в сюжете произведения была определена Г.Н. Гиржиевой, В.И. Заикой (Великий Новгород) по результатам анализа более трехсот антропонимов, которые встречаются в текстах цикла рассказов Юрия Буйды «Прусская невеста». М.М. Репенковой (Москва) выявляются функции топонимов в романе З. Ливанели «Тревожность». Актуальный аспект метаязыковой рефлексии поднимаются в докладе А.В. Батулиной (Великий Новгород), которая рассматривает вопрос о соотносительности содержания метаязыковых комментариев к именам собственным с такими признаками массовой литературы, как установка на развлечение читателя, тиражируемость приемов и конструкций, эстетическая простота. Н.Н. Вихрова (Великий Новгород) обращается к анализу псевдонимов, принадлежавших И.С. Аксакову, которые он использовал в публицистике периода издания газеты «День» (1861–1865), и определяет источники мотивации выбора им псевдонимов. Г.Ф. Ковалёв (Воронеж) раскрывает проблему автобиографизма в литературной ономастике, используя в своем исследовании как один из принципов (по В.С. Листову) принцип поиска следов «автобиографически направленного воображения» в ономастическом наследии творчества русских писателей.

Материалы докладов конференции опубликованы в сборнике\* и размещены в базе данных Российского индекса научного цитирования, а также в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU. В рамках заключительного заседания конференции прошла презентация города Костромы, в котором на базе Костромского государственного университета будет проведена XVIII конференция «Ономастика Поволжья».

\* Ономастика Поволжья: материалы XVII Междунар. ономаст. конф. (Великий Новгород, 17–20 сент. 2019 г.) / сост., ред. В.Л. Васильев; Новгор. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород: ТПК «Печатный двор», 2019.



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абкадырова  
Ирина Рустэмовна* – канд. филол. наук, доц. каф. иберо-американских исследований в области языка, перевода и межкультурной коммуникации Юж. фед. ун-та (г. Ростов-на-Дону). E-mail: irina.abkadirova@gmail.com
- Абрахובה  
Валентина Владимировна* – д-р пед. наук, проф. каф. теории и методики профессионального образования Дон. гос. техн. ун-та (г. Ростов-на-Дону). E-mail: childrenpalace@mail.ru
- Анохина  
Светлана Петровна* – д-р филол. наук, проф. каф. теории и практики перевода Тольят. гос. ун-та. E-mail: anokhinasvetlana2016@yandex.ru
- Бабакова  
Лариса Дмитриевна* – ст. преп. каф. русского языка как иностранного Дон. гос. техн. ун-та (г. Ростов-на-Дону). E-mail: lbaakova@mail.ru
- Бакирова  
Айгуль Авазбековна* – зам. директора Центра РКИ Ин-та иностр. языков (г. Санкт-Петербург). E-mail: agulbakirova@inbox.ru
- Бакрадзе  
Наталья Юрьевна* – канд. пед. наук, доц. каф. эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: nicol\_2002@mail.ru
- Борлыкова  
Босха Халгаевна* – канд. филол. наук, доц. каф. рус. языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин Калм. гос. ун-та им. Б.Б. Городовикова (г. Элиста). E-mail: borlboskha@mail.ru
- Верещагина  
Лилия Васильевна* – канд. филол. наук, доц. каф. теории речи и перевода Морд. гос. ун-та им. Н.П. Огарёва (г. Саранск). E-mail: verililya@yandex.ru
- Власова  
Екатерина Викторовна* – канд. филол. наук, доц. каф. английского языка Одинцовского филиала Моск. гос. ин-та междунар. отношений (ун-та) МИД Рос. Федерации. E-mail: vlaska@bk.ru
- Власова  
Татьяна Ивановна* – д-р пед. наук, зав. каф. теории и методики профессионального образования Дон. гос. техн. ун-та (г. Ростов-на-Дону). E-mail: tvlasova@rambler.ru
- Голубь  
Оксана Викторовна* – канд. психол. наук, доц. каф. психологии и педагогики Волгогр. гос. ун-та. E-mail: golub@volsu.ru
- Гребенкина  
Юлия Васильевна* – преп. каф. общей и социальной педагогики Кубан. гос. ун-та (г. Краснодар). E-mail: snkhazova@gmail.com
- Грузнова  
Ирина Владимировна* – канд. филол. наук, доц. каф. английского языка для профессиональной коммуникации Морд. гос. ун-та им. Н.П. Огарёва (г. Саранск). E-mail: ira.gruznova@yandex.ru
- Давтянц  
Ирина Игоревна* – ст. преп. каф. иберо-американских исследований в области языка, перевода и межкультурной коммуникации Юж. фед. ун-та (г. Ростов-на-Дону). E-mail: 4283953@gmail.com
- Данилова  
Антонина Сергеевна* – канд. пед. наук, доц. каф. прикладной лингвистики Ульянов. гос. техн. ун-та. E-mail: sygena2003@rambler.ru

- Дутова  
Наталья Валерьевна* – канд. филол. наук, зам. зав. каф. перевода и переводоведения Новосиб. воен. ин-та им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Рос. Федерации. E-mail: dutova\_natalya@mail.ru
- Ершова  
Мария Игоревна* – ассист. каф. межкультурной коммуникации и перевода Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: mafulik@yandex.ru
- Ефремова  
Марина Алексеевна* – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка как иностранного Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: yakorol@mail.ru
- Иванищева  
Ольга Николаевна* – д-р филол. наук, проф. каф. филологии и медиакоммуникаций Мурм. аркт. гос. ун-та. E-mail: oivanishcheva@gmail.com
- Иванов  
Семен Викторович* – канд. пед. наук, директор Вилюйск. пед. колледжа им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: suruktar@bk.ru
- Иванова  
Айталипа Петровна* – преп. Вилюйск. пед. колледжа им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: etnoaita@bk.ru
- Карпова  
Юлия Геннадьевна* – преп. С.-Петербур. колледжа кулинарного мастерства. E-mail: iuliiia.karpova@yandex.ru
- Касаткина  
Ольга Алексеевна* – канд. филол. наук, зав. каф. романо-германской филологии Гос. гуманитар.-технол. ун-та (г. Орехово-Зуево). E-mail: olga\_kasatkina49@mail.ru
- Каскова  
Маргарита Евгеньевна* – канд. пед. наук, доц. каф. теории и практики иностранных языков Ин-та иностранных языков Рос. ун-та дружбы народов (г. Москва). E-mail: 37margo@rambler.ru
- Кирьякова  
Аида Васильевна* – д-р пед. наук, зав. каф. общей и профессиональной педагогики Оренб. гос. ун-та. E-mail: aida@mail.osu.ru
- Кожанов  
Дмитрий Алексеевич* – канд. филол. наук, доц. каф. английской филологии Алт. гос. пед. ун-та (г. Барнаул). E-mail: dsf46k@yandex.ru
- Кондратьева  
Виктория Борисовна* – асп. каф. лингвистики и перевода Нижневарт. гос. ун-та. E-mail: mstepanova2@gmail.com
- Копоть  
Лилия Владимировна* – канд. филол. наук, доц. каф. рус. яз. Адыг. гос. ун-та (г. Майкоп). E-mail: kopot79@mail.ru
- Корепанова  
Марина Васильевна* – д-р пед. наук, проф. каф. педагогики дошкольного образования Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: mariko57@yandex.ru.ru
- Королева  
Илона Анатольевна* – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка как иностранного Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: yakorol@mail.ru
- Красавский  
Николай Алексеевич* – д-р филол. наук, проф. каф. немецкого языка и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: nkrasawski@yandex.ru
- Крат  
Марина Вадимовна* – канд. филол. наук, доц. каф. профессионально-ориентированного английского языка Пятигор. гос. ун-та. E-mail: maureen\_k@mail.ru
- Кривошапова  
Наталья Викторовна* – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и межкультурной коммуникации Приднестр. гос. ун-та им. Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь). E-mail: krivoshapova@spsu.ru

- Курьшиева  
Екатерина Сергеевна* – асп. каф. педагогики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: nedotikomka15@mail.ru
- Лаптева  
Юлия Александровна* – канд. психол. наук, доц. каф. дошкольной и специальной педагогики и психологии Новокузнец. филиала (ин-та) Кемер. гос. ун-та. E-mail: aglaiiia@mail.ru
- Лян Мэнцзе* – асп. каф. филологии и медиакоммуникаций Мурм. аркт. гос. ун-та. E-mail: mentsze2018@gmail.com
- Майданкина  
Наталья Юрьевна* – канд. пед. наук, проф. каф. пед. технологий дошкольного и начального образования Ульян. гос. пед. ун-та им. И.Н. Ульянова. E-mail: maidankina@mail.ru
- Меняев  
Бадма Викторович* – специалист Междунар. науч.-исслед. центра «Ойраты и калмыки на евразийском пространстве» Калм. гос. ун-та им. Б.Б. Городовикова. E-mail: bmeyaev@mail.ru
- Мишина  
Алевтина Петровна* – канд. пед. наук, зав. каф. педагогических технологий дошкольного и начального образования Ульян. гос. пед. ун-та им. И.Н. Ульянова. E-mail: mialp@list.ru
- Моренко  
Борис Николаевич* – канд. техн. наук, доц. каф. естественных наук Дон. гос. техн. ун-та (г. Ростов-на-Дону). E-mail: bmorenko@mail.ru
- Николенко  
Ольга Викторовна* – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка как иностранного Дон. гос. техн. ун-та (г. Ростов-на-Дону). E-mail: olganikolenko15011977@gmail.com
- Новиков  
Сергей Геннадьевич* – д-р пед. наук, канд. ист. наук, проф. каф. педагогики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Паатова  
Мария Эдуардовна* – канд. пед. наук, доц. каф. социальной работы и туризма Адыг. гос. ун-та (г. Майкоп). E-mail: mpaatova@mail.ru
- Панькин  
Аркадий Борисович* – д-р пед. наук, зав. каф. педагогики Калм. гос. ун-та им. Б.Б. Городовикова (г. Элиста). E-mail: connotation@mail.ru
- Пиксендеева  
Виктория Геннадьевна* – канд. филол. наук, доц. каф. филологии и массовых коммуникаций Мурм. аркт. гос. ун-та. E-mail: pvg12@mail.ru
- Пименова  
Марина Владимировна* – д-р филол. наук, ректор Ин-та иностр. языков (г. Санкт-Петербург). E-mail: agulbakirova@inbox.ru
- Приходько  
Маргарита Анатольевна* – канд. пед. наук, доц. каф. высшей математики Ом. гос. ун-та путей сообщения. E-mail: mprihma@yandex.ru
- Ракитина  
Светлана Владимировна* – д-р филол. наук, проф. каф. теории и методики начального образования Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: s.rakitina@mail.ru
- Сагателова  
Лиана Сергеевна* – канд. пед. наук, доц. каф. прикладной математики Волгогр. гос. техн. ун-та. E-mail: lisersag@mail.ru
- Сердюкова  
Елена Вячеславовна* – ст. преп. каф. общего и сравнительного языкознания Юж. фед. ун-та (г. Ростов-на-Дону). E-mail: serdyukova1952@mail.ru
- Смирнов  
Кирилл Валентинович* – канд. филол. наук, преп. Волог. колледжа связи и информационных технологий. E-mail: kirill\_smirnov\_1989@list.ru
- Смирнова  
Оксана Борисовна* – ст. преп. каф. математических и естественнонаучных дисциплин Ом. гос. аграр. ун-та им. П.А. Столыпина. E-mail: oksanacmirnova@mail.ru

- Сокальский  
Эдуард Александрович* – ст. преп. каф. психологии Калм. гос. ун-та им. Б.Б. Городовикова (г. Элиста). E-mail: sokalskieduard@mail.ru
- Степанова  
Марина Александровна* – канд. филол. наук, зав. каф. лингвистики и перевода Нижневарт. гос. ун-та. E-mail: mstepanova2@gmail.com
- Столярчук  
Людмила Ивановна* – д-р пед. наук, проф. каф. педагогики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: lisgender-vspu@mail.ru
- Тань Чжэньчжэнь* – асп. каф. истории русской литературы С.-Петерб. гос. ун-та. E-mail: cvetatan@qq.com
- Тармаева  
Виктория Ивановна* – д-р филол. наук, проф. каф. журналистики и литературоведения Сиб. фед. ун-та (г. Красноярск). E-mail: vtarmaeva@mail.ru
- Тимко  
Наталья Валерьевна* – канд. филол. наук, доц. каф. английского языка Одинцовского филиала Моск. гос. ин-та междунар. отношений (ун-та) МИД Рос. Федерации. E-mail: natashatimko@mail.ru
- Тимофеева  
Татьяна Сергеевна* – ст. преп. каф. психологии и педагогики Волгогр. гос. ун-та. E-mail: timofeeva@volsu.ru
- Третьяков  
Дмитрий Вячеславович* – канд. пед. наук, доц. каф. начертательной геометрии и графики Петерб. гос. ун-та путей сообщения Императора Александра I. E-mail: 9213378077@mail.ru
- Турутина  
Татьяна Федоровна* – канд. пед. наук, доц. каф. градостроительства Нац. исслед. Моск. гос. строит. ун-та. E-mail: tftss@list.ru
- Федорова  
Нина Ивановна* – педагог-психолог отделения ранней помощи «Семья» Кузбас. регион. центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности». E-mail: info@kuzrc.ru
- Федосеева  
Лариса Николаевна* – д-р филол. наук, зав. каф. иностранных языков Академии ФСИИ России (г. Рязань). E-mail: ln-fedoseewa@yandex.ru
- Флягина  
Марина Валерьевна* – канд. филол. наук, доц. каф. общего и сравнительного языкознания Ин-та филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Юж. фед. ун-та. E-mail: flyagina\_75@mail.ru
- Хазова  
Снежана Александровна* – д-р пед. наук, проф. каф. общей и социальной педагогики Кубан. гос. ун-та (г. Краснодар). E-mail: snkhazova@gmail.com
- Чарикова  
Ирина Николаевна* – канд. пед. наук, доц. каф. информатики Оренб. гос. ун-та. E-mail: iirnic@bk.ru
- Чжан Цзе* – асп. Пекин. ун-та иностр. языков. E-mail: ruier.124@163.com
- Якушевич  
Ирина Викторовна* – д-р филол. наук, проф. каф. русского языка и методики обучения филологическим дисциплинам Ин-та гуманитар. наук Моск. гор. пед. ун-та. E-mail: sa1107@yandex.ru
- Янкина  
Оксана Евгеньевна* – асп. каф. педагогики, ст. преп. каф. иностранных языков и методик обучения Морд. гос. пед. ин-та им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск). E-mail: oxankina@mail.ru



## INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aida Kiryakova* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of Department of General and Professional Pedagogy, Orenburg State University. E-mail: aida@mail.osu.ru
- Alevtina Mishina* – PhD (Pedagogy), Head of the Department of Pedagogical Technologies of Preschool and Primary Education, Ulyanovsk State University of Education. E-mail: mialp@list.ru
- Antonina Danilova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Applied Linguistics, Ulyanovsk State Technical University. E-mail: syrena2003@rambler.ru
- Arkadiy Pankin* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of Pedagogy Department, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov (Elista). E-mail: connotation@mail.ru
- Aygul Bakirova* – Deputy Director of the Center of Russian Language as a Foreign Language, Institute of Foreign Languages (Saint-Petersburg). E-mail: agulbakirova@inbox.ru
- Aytalina Ivanova* – Lecturer, Vilyuisk Pedagogical College named after N.G. Chernyshevskiy. E-mail: etnoaita@bk.ru
- Badma Menyayev* – specialist, International Research Center ‘Oirats and Kalmyks in the Eurasian space’, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov (Elista). E-mail: bmeyayev@mail.ru
- Boris Morenko* – PhD (Technical Sciences), Associate Professor, Department of Natural Sciences, Don State Technical University (Rostov-on-Don). E-mail: bmorenko@mail.ru
- Boskha Borlykova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language and all Humanities Studies, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov (Elista). E-mail: borlboskha@mail.ru
- Dmitriy Kozhanov* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Philology, Altai State Pedagogical University (Barnaul). E-mail: dsf46k@yandex.ru
- Dmitriy Tretyakov* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Descriptive Geometry and Graphics, Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University. E-mail: 9213378077@mail.ru
- Eduard Sokalskiy* – Senior Lecturer, Department of Psychology, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov (Elista). E-mail: sokalskieduard@mail.ru
- Ekaterina Kuryшева* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nedotikomka15@mail.ru

- Ekaterina Vlasova* – PhD (Philology), Associate Professor, 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 Serdyukova* – Senior Lecturer, Department of General and Comparative of Language Studies, Southern Federal University (Rostov-on-Don). E-mail: serdyukova1952@mail.ru
- Iлона Koroleva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: yakorol@mail.ru
- Irina Abkadyrova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Ibero-American Researches in Language, Translation and Intercultural Communication, Southern Federal University (Rostov-on-Don). E-mail: irina.abkadirova@gmail.com
- Irina Davtyants* – Senior Lecturer, Department of Ibero-American Researches in Language, Translation and Intercultural Communication, Southern Federal University (Rostov-on-Don). E-mail: 4283953@gmail.com
- Irina Gruznova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language for Professional Communication, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk). E-mail: verililiya@yandex.ru
- Irina Yakushevich* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and Teaching Methods of Philological Disciplines, Institute of Humanities, Moscow City University. E-mail: sa1107@yandex.ru
- Irina Charikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Science, Orenburg State University. E-mail: iirnic@bk.ru
- Kirill Smirnov* – PhD (Philology), Lecturer, Vologda College of Communication and Information Technologies. E-mail: kirill\_smirnov\_1989@list.ru
- Larisa Babakova* – Senior Lecturer, Department of Russian Language as a Foreign Language, Don State Technical University (Rostov-on-Don). E-mail: lbabakova@mail.ru
- Larisa Fedoseeva* – Advanced PhD (Philology), Head of the Department of Foreign Languages, The Academy of the FPS of Russia (Ryazan). E-mail: ln-fedoseewa@yandex.ru
- Liana Sagatelova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Applied Mathematics, Volgograd State Technical University. E-mail: lisersag@mail.ru
- Liang Mengjie* – Post Graduate Student, Department of Philology and Media Communications, Murmansk Arctic State University. E-mail: mentsze2018@gmail.com
- Liliya Kopot* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Adyghe State University (Maikop). E-mail: kopot79@mail.ru

- Liliya Vereshagina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theory of Speech and Translation, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk). E-mail: verliliya@yandex.ru
- Lyudmila Stolyarchuk* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Pedagogy Department, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: lisgender-vspu@mail.ru
- Margarita Kaskova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Institute of Foreign Languages, People’s Friendship University of Russia (Moscow). E-mail: 37margo@rambler.ru
- Margarita Prihodko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Advanced Mathematics, Omsk State Transport University. E-mail: mprihma@yandex.ru
- Maria Ershova* – Assistant, Department of Intercultural Communication and Translation, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: mafulik@yandex.ru
- Maria Paatova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social Work and Tourism, Adyghe State University (Maikop). E-mail: mpaatova@mail.ru
- Marina Efremova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: yakorol@mail.ru
- Marina Flyagina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of General and Comparative of Language Studies, Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication, Southern Federal University. E-mail: flyagina\_75@mail.ru
- Marina Korepanova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: mariko57@yandex.ru.ru
- Marina Krat* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Professionally Oriented English Language, Pyatigorsk State University. E-mail: maureen\_k@mail.ru
- Marina Pimenova* – Advanced PhD (Philology), Head of the Institute of Foreign Languages (Saint-Petersburg). E-mail: agulbakirova@inbox.ru
- Marina Stepanova* – PhD (Philology), Head of the Department of Linguistics and Translation, Nizhnevartovsk State University. E-mail: mstepanova2@gmail.com
- Natalia Dutova* – PhD (Philology), Deputy Head of the Department of Translation and Translation Studies, Novosibirsk Military Institute named after general of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation. E-mail: dutova\_natalya@mail.ru
- Natalia Krivoshapova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Intercultural Communication, Pridnestrovian State University. E-mail: krivoshapova@spsu.ru

- Natalia Maydankina* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogical Technologies of Preschool and Primary Education, Ulyanovsk State University of Education. E-mail: maidankina@mail.ru
- Natalia Timko* – 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: natashatimko@mail.ru
- Natalia Bakradze* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Ecological and Biological Education and Medical and Pedagogical Disciplines, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nicol\_2002@mail.ru
- Nikolay Krasavskiy* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of German Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nkrasawski@yandex.ru
- Nina Fedorova* – Educational Psychologist, the Department of the Early Help “Family”, Kuzbas Regional Center of Psychological and Pedagogical, Medical and Social Help “Health and Person’s Development”. E-mail: info@kuzrc.ru
- Oksana Golub* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Volgograd State University. E-mail: golub@volsu.ru
- Oksana Smirnova* – Senior Lecturer, Department of Mathematical and Natural Sciences, Omsk State Agrarian University named after P.A. Stolypin. E-mail: oksanacmirnova@mail.ru
- Oksana Yankina* – Post Graduate Student, Pedagogy Department, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev (Saransk). E-mail: oxankina@mail.ru
- Olga Ivanisheva* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Philology and Media Communications, Murmansk Arctic State University. E-mail: oivanishcheva@gmail.com
- Olga Kasatkina* – PhD (Philology), Head of the Department of Romance and German Philology, University for Humanities and Technologies (Orekhovo-Zuyevo). E-mail: olga\_kasatkina49@mail.ru
- Olga Nikolenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Don State Technical University (Rostov-on-Don), E-mail: olganikolenko15011977@gmail.com
- Semen Ivanov* – PhD (Pedagogy), Director of Vilyuisk Pedagogical College named after N.G. Chernyshevskiy. E-mail: suruktar@bk.ru
- Sergey Novikov* – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (History), Professor, Pedagogy Department, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Snezhana Hazova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of General and Social Pedagogy, Kuban State University (Krasnodar). E-mail: snkhazova@gmail.com

- Svetlana Anokhina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Theory and Practice of Translation, Togliatti State University. E-mail: anokhinasvetlana2016@yandex.ru
- Svetlana Rakitina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: s.rakitina@mail.ru
- Tan Zhenzhen* – Post Graduate Student, Department of History of Russian Literature. E-mail: cvetatan@qq.com
- Tatyana Turutina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Urban Development, Moscow State University of Civil Engineering (National Research University). E-mail: tftss@list.ru
- Tatyana Timofeeva* – Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Volgograd State University. E-mail: timofeeva@volsu.ru
- Tatyana Vlasova* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of the Department of Theory and Teaching Methods of Professional Education, Don State Technical University (Rostov-on-Don). E-mail: tvlasova@rambler.ru
- Valentina Abrauhova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Professional Education, Don State Technical University (Rostov-on-Don). E-mail: childrenpalace@mail.ru
- Victoria Piksendeeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology and Mass Communications, Murmansk Arctic State University. E-mail: pvg12@mail.ru
- Victoria Tarmaeva* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Journalism and Literature Studies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk). E-mail: vtarmaeva@mail.ru
- Viktoria Kondratyeva* – Post Graduate Student, Department of Linguistics and Translation, Nizhnevartovsk State University. E-mail: mstepanova2@gmail.com
- Yulia Grebenkina* – Lecturer, Department of General and Social Pedagogy, Kuban State University (Krasnodar). E-mail: snkhazova@gmail.com
- Yulia Karpova* – Lecturer, Saint-Petersburg College of Culinary Skills. E-mail: iuliia.karpova@yandex.ru
- Yulia Lapteva* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Pre-school and Special Pedagogy and Psychology, Novokuznetsk Institute (the branch) of Kemerovo State University. E-mail: aglaiiii@mail.ru
- Zhang Jie* – Post Graduate Student, Beijing Foreign Studies University. E-mail: ruier.124@163.com



## 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. Мецерьякова*, 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. Пурьшева*, 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 Puryшева*, 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)