



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№10 (153)
2020**



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 10(153)

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. Онлайн-образование в контексте стратегии опережающего развития	4
ДАНИЛЬЧУК Е.В., КУЛИКОВА Н.Ю. Подготовка будущих учителей информатики к созданию и использованию виртуальных образовательных площадок в обучении школьников	9
ЗИНЧЕНКО В.О. Проблемы управления качеством высшего образования в условиях цифровизации	16
МОРОЗОВА В.И., СЕРГЕЕВ Н.К. Профессиональная компетентность будущего педагога во взаимодействии с семьей в инклюзивных образовательных учреждениях в условиях постиндустриального общества	22
КОМАРОВА Т.С. Персонализация образования в условиях стандартизации: траектория учителя	31
ГЛЕБОВ А.А. Теоретическая значимость результатов как характеристика диссертационного исследования	37
БОЛОТОВА Е.Ю., БОЛОТОВ Н.А., КРЫЛОВА Н.Б. Личность учителя как фактор развития образования и науки (к 90-летию профессора Б.С. Абалякина)	40
ТАРАСОВ А.Р. Профессиональная деятельность учителя в современной китайской школе в условиях информатизации образования	45
ЯКОВЕНКО Т.В., КУХАРЕВА Н.А., КАШПУР Т.А. Формирование креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в условиях цифровизации образования	51
МОКШЕВ Д.П. Теоретические основы процесса формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам	56
КАРПОВ В.В. Цифровая составляющая в структуре профессиональной компетентности будущих бакалавров технической безопасности	60
ВЕЛИКАНОВА О.Н. Коммуникативное поведение как компонент содержания обучения иностранному языку в вузе	65
ДЕНИСОВА Г.И., МАСКИНСКАЯ И.А. Организация обучения немецкому языку как первому иностранному студентам-бакалаврам направления подготовки «Лингвистика» в рамках модуля «Домашнее чтение»	68
ЛОКТЮШИНА Е.А., МАТВИЕНКО Л.М. Иноязычное обучение в системе корпоративной подготовки кадров	74

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

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

Редакционная коллегия

Т.Н. Астафурова
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
Е.В. Брысина
С.Г. Воркачѳв
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. Мокленко
М.В. Николаева
М. Олейник (Польша)
С.В. Перевалова
Н.С. Пурышева
Л.Н. Савина
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
А.А. Фокин
К. Хенгст (Германия)
Цзиньлин Ван (КНР)
Э.Ф. Шафранская
В.Г. Щукин (Польша)

Научно-редакционный совет

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

ВОЛОДИН В.В. Структурно-процессуальная характеристика понятия «педагогическая забота».....	81
ЖУКОВА Н.А. Приемы развития рефлексии в профессионально-методической подготовке студентов вуза.....	87
ЗУДИНА Е.В., ЛАМЗИН Р.М. Инновационные подходы к формированию и реализации программ профессиональной переподготовки учителя в образовательных организациях высшего образования в условиях цифровизации.....	93
ЖАДАЕВ Ю.А., ЖАДАЕВА А.В., СЕЛЕЗНЕВ В.А. Стратегическое партнерство «школа – вуз» в условиях технологической трансформации России.....	100
ДОРОЖКИНА Е.С. Профессиональное становление будущего учителя в условиях дистанционного взаимодействия в процессе обучения в педвузе.....	107
КАРАГОДИНА А.М., КРИКУНОВА О.Ф. Педагогическое влияние средств физической культуры и спорта на результаты взаимодействия внутригрупповых межличностных отношений студентов.....	112
ВОРОБЬЕВА И.В., АФАНАСЬЕВА И.В., КОРДОН Т.А. Взгляды первых чувашских педагогов на воспитание подрастающих поколений на основе народных традиций.....	116



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

ОМЕЛЬЧЕНКО О.В. Модальность директивных речевых актов запрета в рамках религиозного дискурса (на основе русского перевода Библии).....	122
КОТОВ А.А., МУХИНА Е.А. Атрибутивные формы в русских духовных стихах.....	129
МАРКИНА Л.В., ЯКУШЕВИЧ И.В. Человек в диалектном мире: деревенская диета.....	135
БУШУЕВА Л.А. Структура словарной статьи в лингвокогнитивном словаре поступков (на материале русского языка).....	142
ШТЕБА А.А. Когнитивная сложность языковой категоризации смешанных эмоций.....	147
ШУРУПОВА О.С. Особенности интерпретации концепта «жизнь» в повести А.И. Солженицына «Раковый корпус».....	150
БАЙМУХАМЕТОВА К.И., КИРЕЕВА И.А. Частотность употребления и особенности функционирования антропонимов в немецкоязычных фольклорных текстах.....	155
СОРОКИНА Е.А. Реконструкции эмотивного значения древнеанглийского слова <i>gedriht</i> в Книге Бытия.....	159
ДАНЧУК О.В. Политкорректность: языковая репрезентация социальных групп (на материале газеты The Guardian).....	164
ЕВТУШЕНКО О.А., КАДИЛЬНИКОВА Л.А. Коммуникативные характеристики англоговорящего руководителя.....	170
БОЦ Т.С. Семантико-стилистический анализ ответных реплик на критику (на материале речи В.В. Путина и Б. Обамы).....	175
БУРЯКОВСКАЯ В.А. Концепт «футбол» в русской и английской лингвокультурах.....	180
БИЖЕВА З.Х., ЛАТИПОВА А.Л. Синтаксическая специфика языка интернет-дискурса (на материале английского и турецкого языков).....	184

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
23.11.2020.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 26,4
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 № 112

Выход в свет
17.12.2020.

Цена свободная

16+



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2020

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ПЕРЕВАЛОВА С.В. Проблема преемственности исторической памяти народа в повести Б.П. Екимова «Осень в Задонье»...	187
БУРЦЕВА М.А., БУРЦЕВ А.А. Система голосов в готическом рассказе М. Олифант «Портрет»	196
ХАНИНОВА Р.М. Поэтика книг Пюрви Джидлеева и Лиджи Инджиева 1940 г.	203

ХРОНИКА И РЕЦЕНЗИИ

ВЕНДИНА Т.И. «Жизнь диалектного слова» и диалектное слово в жизни (рецензия на книгу: Брысина Е.В., Супрун В.И. Жизнь диалектного слова: моногр. Волгоград: Фортесс, 2019. 268 с.).....	210
СУЛЕЙМАН М.М. Новые тенденции в развитии научной ономастической мысли: XVIII Международная научная конференция «Ономастика Поволжья» (Кострома)	213
ГУЛИНОВ Д.Ю. Романские языки в эпоху глобализации: современные вызовы и самоидентификация.....	216
Сведения об авторах.....	220
Information about authors.....	225
Состав редакционной коллегии	229
Состав научно-редакционного совета.....	229
Editorial Staff	230

С.Г. НОВИКОВ
(Волгоград)

**ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЕ
В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИИ
ОПЕРЕЖАЮЩЕГО РАЗВИТИЯ**

*Показано, что распространение онлайн-образования не должно стать ни самоцелью, ни средством экономии финансовых средств. Применение данного формата обучения и воспитания следует рассматривать в контексте тех проблем, с которыми столкнется российское общество. Онлайн-образование надлежит нацелить на реализацию стратегии опережающего развития, ориентирующую национальную систему образования на формирование *homo creator*'а.*

Ключевые слова: *стратегия опережающего развития, homo creator, значимый Другой, общество знания, субъект-субъектные отношения.*

Онлайн-образование вызывает неоднозначную реакцию у российских педагогов. С одной стороны, никто из них открыто не возражает против идеи перевести часть учебно-воспитательного процесса из сферы контактных форм его организации в сферу электронного образования, с другой – мы не найдем в сегодняшнем педагогическом сообществе России значительного количества энтузиастов замены «живого общения» с обучающимся на опосредованное. И причин тому как минимум две. Первая заключается в недостаточной технико-технологической оснащенности отечественных образовательных организаций и оставляющей желать лучшего подготовке педагогов к обучению своих воспитанников посредством Интернета и мультимедиа. А вторая состоит в отсутствии у многих преподавателей осознания того, что развитие системы онлайн-образования является одним из императивов переживаемой нами эпохи. Поскольку необходимость адресного «вливания» дополнительных финансовых ресурсов в образование, с нашей точки зрения, самоочевидна, выразим свою позицию в отношении тех

требований, которые предъявляет социокультурный транзит, переживаемый ныне Россией, отечественной системе социализации и инкультурации подрастающих поколений, а также того, какую роль в их осуществлении способно сыграть онлайн-образование.

Для формулирования и обоснования своей позиции мы прибегли к помощи методологии, включающей: 1) концепции, анализирующие природу становящейся социокультурной реальности (Д. Белл, Г. Бехманн, И. Валлерстайн, П. Друкер, В.Л. Иноземцев, М. Кастельс, Ф. Махлуп и др.); 2) концептуальные идеи, осмысляющие трансформации образования в цифровую (постиндустриальную, постпроизводительную) эпоху, в том числе появление информационно-образовательного пространства (В.А. Касторнова, И.Ш. Мухаметзянов, А.М. Новиков, В.И. Панарин, С.И. Черных и др.); 3) положения целостного подхода к образованию (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.). Такое конфигурирование исследовательских инструментов, избавляя нас от взгляда на онлайн-образование как на самоцель, позволяет посмотреть на него сквозь призму объективных тенденций развития человечества.

Бросая взор (с помощью названного инструментария) на современные социокультурные процессы, мы обнаруживаем, что планетарное сообщество переживает ныне «тихую революцию». Ее прологом стал «Красный май» 1968 г. – выступления парижских студентов и молодых интеллектуалов, подхваченные миллионами французов. Они были направлены против отчуждения во всех его формах, деперсонализации и формализации отношений между людьми, недооценки значения интеллектуального труда. Эти события во Франции символизировали «начало перехода от преобладания производства вещей к преобладанию «производства человека»» [8, с. 90].

Данный процесс, протекающий пока что без глобальных социальных катаклизмов, тем не менее радикально меняет привычный нам облик мира. В нарождающейся на наших глазах реальности человек вытесняется из процесса производства. Последнее трансформируется в биоавтоматическую, робототехниче-

скую, *искусственную* систему, у которой, как некогда у природы, человек начинает присваивать плоды. В то время как эта «вторая природа» создает материальные продукты, ее создатель получает *возможность* для занятий творчеством, оставляя на долю «автомат-природы» операции и действия рутинного, обычного типа [4, с. 110].

В такой ситуации резко возрастает роль образования, становящегося тем инструментом, от которого зависит будущее рода Homo. Именно образование как институт сохранения человеческого в человечестве закладывает (или нет) в культурную программу индивида выбор в пользу *возвышающей* его деятельности, т. е. творчества как сознательной активности по внутреннему убеждению. Оно же (если на то есть воля общества и государства) в силах предложить человеку соответствующий идеал и систему ценностей, обеспечить приобретение знаний и компетенций *каждым* индивидом независимо от его места проживания, социального и имущественного положения [12].

Полагаем, что для решения названных задач трудно найти более подходящее средство, чем онлайн-образование. Ведь оно не только позволяет *всякому* субъекту приобретать и наращивать потенциал саморазвития в любое удобное для него время и в любом удобном для занятий пункте. Онлайн-образование также способно обеспечить *максимально широкий* охват аудитории для трансляции наставниками ученикам образа мира и фундаментальных мотивов жизнедеятельности. Проблема заключается лишь в том, *какие* жизненные ориентиры акторы образования намерены предложить своим воспитанникам. Понятно, что их «набор» зависит прежде всего от избранной стратегии развития общества.

Считаем, что только та стратегия адекватна вызовам эпохи, которая учитывает как возможности, так и угрозы, создаваемые постпроизводительной реальностью. Что имеется в виду? С одной стороны, люди, освобождаясь от «бремени труда» – от этого многотысячелетнего «проклятия» (необходимости «в поте лица... добывать хлеб свой»), – распространяют творческую деятельность на все большие виды деятельности. Эта «экспансия творчества» (В.Л. Иноземцев) совершается даже в области менеджмента, поскольку к управлению корпорациями все чаще приходят не просто стратеги, но творцы (Б. Гейтс, С. Возняк и С. Джобс и др.). Однако, с другой стороны, пе-

реход к «дивному новому миру» грозит нарождением целого слоя людей, проводящих свой досуг (чи темпоральные границы все расширяются) в «ничегонеделании», представляющих собой даже не «мыслящий тростник», а «пустой бамбук». К тому же появляющаяся на наших глазах реальность ставит перед человеком непростые задачи: сохранения культурной идентичности в условиях массовых миграций (вследствие сегрегации планеты на «гетто нищеты» и «зону перепотребления»), формулирования достойных жизненных перспектив и ценностных ориентаций (из-за скатывания отдельных стран в состояние failed state – «несостоявшееся государство»), определения отношения к «чужим» (носителям культур, как минимум диковинных для автохтонов) [2; 3].

Для продуктивного использования перечисленных возможностей и нейтрализации названных угроз нам совершенно не подходит хорошо знакомый курс «развития вдогонку». По нашему убеждению, от него следует отказаться в пользу стратегии *опережающего развития* [13]. «Новый курс» должен базироваться на идее культурного лидерства и предполагать экосоциогуманитарно ориентированное социодвижение [2; 5].

Нам могут возразить, что Россия столетиями реализовывала стратегию «догоняющего развития» и именно она обеспечила ей место в «концерте великих держав». Действительно, «революция сверху» Петра I и созданные при нем образовательные учреждения европейского типа, «великие реформы» Александра I, включая реформу образования, большевистская модернизация с ее системой образования, отвечающей запросам позднеиндустриальной эпохи, – все это были проявления модернизационной политики «вослед Европе». Однако то, что работало в эпоху до- и индустриального мира, перестает давать плоды в условиях транзита к постиндустриальной реальности. В обстановке растущей непредсказуемости будущего, усиления конкуренции глобальных акторов (государств, транснациональных корпораций и пр.) «развитие вдогонку» грозит утратой исторической перспективы и усиливающейся зависимостью от стран ядра мир-системы (а точнее, от гипербуржуазии, лишь «прописанной» в том или ином уголке планеты) [11]. «Перенастройка» стратегии развития общества и образования позволит России сойти с «наезженной колеи» той «гонки за лидером», в которую она включилась еще на рубеже XVII–XVIII вв., и по-новому посмотреть на

миссию национальной системы целенаправленной инкультурации и социализации в XXI в.

В рамках стратегии опережающего развития образование оказывается не «сферой услуг» и не специфическим сегментом рынка (каковыми оно определяется адептами развития «а-ля индустриальный Запад»), а «общественным благом» («наподобие воздуха или солнечной энергии») [5, с. 41]. При этом оно обеспечивает воспроизводство общества, которое будет состоять не из представителей отдельных профессий, пусть даже самых «модных» («эффективных менеджеров», дилеров, мерчендайзеров и пр.), но из нравственно ответственных личностей, мотивируемых пост(над)материальным интересом [10]. Иными словами, при таком видении образования оно приобретает в качестве стратегической цели не «человека экономического» («уходящую натуру» допостиндустриальной эпохи), а «человека творческого» (*homo creator'a*), движимого интересом к познанию, готового объединяться с другими личностями во имя общих целей при сохранении за каждым права на инаковость [13, с. 751].

Понятно, что стратегия развития образования, сфокусированная на выращивании *homo creator'a*, не может быть реализована без создания «общедоступных сетей знаний» [2, с. 348]. В них пестование субъекта общества знания (постиндустриального/постпроизводительного) будет осуществляться в обстановке сотворчества всех участников этих сетей. С нашей точки зрения, онлайн-образование как раз и способно выступить важнейшей подсистемой данной сетевой структуры. Оно имеет все шансы стать инструментом формирования личностей, для которых важно «быть, а не иметь» [17], желающих отправиться в «со-творческое Путничество» и разделяющих «дух полифонического сотрудничества» [1]. Но для выполнения подобной роли онлайн-образование надлежит сделать общедоступным и бесплатным. Конечно, такое пожелание может показаться маниловщиной в наше «рыночное время». Однако представляется, что если за *такую* его организацию возьмутся государство и энтузиасты-новаторы, то мы можем надеяться на успех этого «безнадежного дела». В конце концов авторы-творцы (художественных, научных и учебных книг, лекционных курсов и пр.) получают престиж и уважение огромного количества людей. Как получают они (и опять-таки бесплатно) доступ к интеллектуальному продукту других членов со-

общества. Конечно, мы не исключаем оплаты усилий постоянных и активных авторов.

Кто может стать крупнейшим актором названной сетевой структуры? Ответ, думается, очевиден: университеты. Во-первых, потому, что вузовское сообщество – уже давно *институализированная* система. Во-вторых, университеты имеют огромный *опыт* трансляции знаний и формирования компетенций. И, в-третьих, они обладают высококвалифицированным *кадровым потенциалом*. Именно вузовский педагог способен донести до обучающегося высокую культуру самоорганизации, эффективную систему выполнения начатого дела, нравственный опыт, т. е. все то, что может помочь воспитать в нашей стране «высокообразованных, ответственных граждан, патриотичных и трудолюбивых людей со сложившейся ценностно-смысловой сферой, духовным стержнем, научным мировоззрением» [7, с. 5; 16]. Конечно, необходимо, чтобы онлайн-образование было организовано как процесс «субъект-субъектных взаимодействий, когда участники сетевой деятельности отражают себя и своего партнера как субъектов, видят ценность в себе и в другом» [15, с. 76].

Последнее замечание представляется нам крайне важным, т. к. при опосредованном взаимодействии педагога и обучающегося есть угроза утраты важнейшего элемента образования – значимого Другого. Ведь когда между индивидуальными субъектами образования пролегает невидимое пространство виртуальной реальности, ученику бывает очень трудно увидеть *Личность* наставника. Более того, последний может превратиться в глазах обучающегося в *функцию*, в некий *безличностный* источник знаний. Как выразились современные авторы, возникает опасность «расчеловечивания» образования, поскольку *привычная*, «человеческая» коммуникация, по сути, прерывается, «обрекая учащегося на диалог только с конкретным гаджетом» [14, с. 3659–3660]. Для недопущения этого нужно включить в практику онлайн-образования формы занятий, предполагающие *свободный диалог* его участников, обмен мнениями по обсуждаемым вопросам, сопряжение их с актуальными проблемами современности. В противном случае мы получим «обучение без воспитания», превращение обучающихся в адептов обезличенного знания, у которых нарушается «родство между познанием Истины, с одной стороны, и приобщением к Красоте и Добру – с другой» [1]. Подчерк-

нем еще раз: организуя онлайн-образование, важно дать возможность обучающемуся понять (почувствовать?) педагога как личность. Только таким образом онлайн-образование станет инструментом трансляции культуры, поможет *присвоению* обучающимися ценностей, формированию у них *образа мира*, включая *отношение* к нему и *переживание* его. Ибо, как некогда заметил А. А. Леонтьев, образ мира – «это не абстрактное, холодное знание о нем. Это не знания ДЛЯ МЕНЯ: это МОИ знания. Это не МИР ВОКРУГ МЕНЯ: это мир, ЧАСТЬЮ которого я являюсь и который так или иначе ПЕРЕЖИВАЮ И ОСМЫСЛЯЮ ДЛЯ СЕБЯ» [9, с. 349].

Отметим еще один немаловажный момент. Онлайн-образование ни в коем случае не должно, с нашей точки зрения, заменять/отменять офлайн-образование. Его следует применять *наряду* с практиковавшимися тысячелетиями формами целенаправленной социализации и инкультурации. Сохранить контактные формы образования надлежит уже хотя бы потому, что в мире XXI в., с его все возрастающим темпом жизни, валом информации, уходом все большего количества людей в виртуальную реальность, роскошь общения становится поистине бесценным явлением. Эта *человеческая* (во всех смыслах) коммуникация позволяет обучающимся быстро отделять серьезных ученых от представителей лженауки, возвращать «сообщество (сеть) дилетантов» на ее «законное место» – на периферию общественного внимания [6, с. 74]. Таким образом, благодаря сочетанию онлайн- и офлайн-образования в рамках стратегии опережающего развития будут создаваться подлинные культурные продукты, а не симулякры [13], демократизация же доступа к знаниям станет сочетаться с сохранением «естественности» человеческого бытия [18]. Осторожное внедрение новых образовательных практик поможет России не оказаться в числе проигравших в начавшейся «битве за Будущее» и приблизить момент, когда ее граждане воочию увидят «алую зарю» постпроизводительного мира (общества знания).

Подытожим наши размышления.

Первое. Для руководителей отечественной системы целенаправленной социализации распространение онлайн-образования не должно стать ни самоцелью, ни средством экономии финансовых средств. Применение данного формата обучения и воспитания следует рассматривать в зеркале тех проблем, с кото-

рыми уже столкнулось или неминуемо столкнется российское общество (обострение конкуренции на международной арене; растущее давление инокультурных общностей; падение роли природных ресурсов в социально-экономическом развитии социума и рост значения для него знаний, человеческого потенциала и пр.).

Второе. Онлайн-образование надлежит нацелить на реализацию стратегии опережающего развития российского общества, в рамках которой национальная система образования будет сориентирована на формирование homo creator'a – личности, открытой творчеству, инновациям, разделяющей гуманистические ценности и готовой продуцировать продукты подлинной культуры.

Список литературы

1. Батищев Г. Найти и обрести себя // Вопр. философии. 1995. № 3. С. 95–129.
2. Бузгалин А.В., Колганов А.И. Мы пойдем другим путем! От «капитализма Юрского периода» к России будущего. М.: Яуза, 2009.
3. Валлерстайн И. Конец знакомого мира: Социология XXI века. М.: Логос, 2004.
4. Вильчек В.М. Прощание с Марксом (алгоритмы истории). М.: Изд. группа «Прогресс» – «Культура», 1993.
5. Гринберг Р.С., Бузгалин А.В. Старая модель развития исчерпана. Куда движется мир? // Россия и современный мир. 2015. № 2(87). С. 30–43.
6. Колесникова И.А. Постпедагогический синдром эпохи цифромодернизации // Высшее образование в России. 2019. № 8–9. С. 67–82.
7. Коротков А.М., Сергеев Н.К. Современный педагогический университет как центр пространства инноваций в социальном развитии региона // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 7(120). С. 4–12.
8. Красильщиков В.А. Вдгонку за прошедшим веком: Развитие России в XX веке с точки зрения мировых модернизаций. М.: РОССПЭН, 1998.
9. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
10. Новиков С.Г. Антропологические последствия современного глобального транзита и задачи российского образования // Философия образования. 2016. № 3(66). С. 77–86.
11. Новиков С.Г. Российское образование как инструмент сохранения актора глобального развития // Профессиональное образование в современном мире. 2018. № 4. Т. 8. С. 2186–2193.
12. Новиков С.Г. Стратегическая цель российского образования в контексте грядущего обще-

ства знания // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 2(125). С. 4–8.

13. Новиков С.Г. Целеполагание российского образования в контексте стратегии опережающего развития // Профессиональное образование в современном мире. 2017. № 1. Т. 7. С. 748–754.

14. Пфаненштиль И.А., Панарин В.И. Цифровое образовательное пространство и проблема «расчеловечивания» // Профессиональное образование в современном мире. 2020. № 2. Т. 10. С. 3656–3665.

15. Сергеев А.Н. Обучение в сетевых сообществах Интернета как направление информатизации образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2011. № 8(62). С. 73–77.

16. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе. М.: Логос, 2013.

17. Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда. М.: АСТ, 2000.

18. Черных С.И. Цифровизация как диджитализация инновация // Проблемы высшего образования и современные тенденции социогуманитарного знания (VIII Арсентьевские чтения): сб. материалов Всерос. науч. конф. с междунар. участием. 2020. С. 254–258.

* * *

1. Batishchev G. Najti i obresti sebya // Vopr. filosofii. 1995. № 3. S. 95–129.

2. Buzgalin A.V., Kolganov A.I. My pojdem drugim putem! Ot «kapitalizma Yurskogo perioda» k Rossii budushchego. M.: Yauza, 2009.

3. Vallerstajn I. Konec znakomogo mira: Sociologiya XXI veka. M.: Logos, 2004.

4. Vil'chek V.M. Proshchanie s Marksom (algoritmy istorii). M.: Izd. gruppya «Progress» – «Kul'tura», 1993.

5. Grinberg R.S., Buzgalin A.V. Staraya model' razvitiya ischerpana. Kuda dvizhetsya mir? // Rossiya i sovremennyy mir. 2015. № 2(87). S. 30–43.

6. Kolesnikova I.A. Postpedagogicheskij sindrom epohi cifromodernizacii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2019. № 8–9. S. 67–82.

7. Korotkov A.M., Sergeev N.K. Sovremennyy pedagogicheskij universitet kak centr prostranstva innovacij v social'nom razvitii regiona // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2017. № 7(120). S. 4–12.

8. Krasil'shchikov V.A. Vdgonku za proshedshim vekom: Razvitie Rossii v XX veke s tochki zreniya mirovyyh modernizacij. M.: ROSSPEN, 1998.

9. Leont'ev A.A. Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchej i pedagogicheskoy psihologii: Izbrannyye psihologicheskie trudy. M.: Mosk. psihologo-social'nyj in-t; Voronezh: NPO «MODEK», 2001.

10. Novikov S.G. Antropologicheskie posledstviya sovremennogo global'nogo tranzita i zadachi rossijskogo obrazovaniya // Filosofiya obrazovaniya. 2016. № 3(66). S. 77–86.

11. Novikov S.G. Rossijskoe obrazovanie kak instrument sohraneniya aktora global'nogo razvitiya // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 2018. № 4. Т. 8. S. 2186–2193.

12. Novikov S.G. Strategicheskaya cel' rossijskogo obrazovaniya v kontekste gryadushchego obshchestva znaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 2(125). S. 4–8.

13. Novikov S.G. Celepolaganie rossijskogo obrazovaniya v kontekste strategii operezhayushchego razvitiya // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 2017. № 1. Т. 7. S. 748–754.

14. Pfanenshtil' I.A., Panarin V.I. Cifrovoye obrazovatel'noye prostranstvo i problema «raschelovechivaniya» // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 2020. № 2. Т. 10. S. 3656–3665.

15. Sergeev A.N. Obuchenie v setevyyh soobshchestvakh Interneta kak napravlenie informatizacii obrazovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2011. № 8(62). S. 73–77.

16. Sergeev N.K., Serikov V.V. Pedagogicheskaya deyatel'nost' i pedagogicheskoye obrazovanie v innovacionnom obshchestve. M.: Logos, 2013.

17. Fromm E. Velichie i ogranichenost' teorii Frejda. M.: АСТ, 2000.

18. Chernyh S.I. Cifrovizaciya kak dizruptivnaya innovaciya // Problemy vysshego obrazovaniya i sovremennyye tendencii sociogumanitarnogo znaniya (VIII Arsent'evskie chteniya): sb. materialov Vseros. nauch. konf. s mezhdunar. uchastiem. 2020. S. 254–258.

Online education in the context of the strategy of the advanced development

The article demonstrates that the spread of online education shouldn't become either an end in itself or a means of saving financial resources. There is considered the usage of such education and learning in the context of the problems that the Russian society will face. Online education should be aimed at the implementation of the strategy of the advanced development directing the national system of education to the development of homo creator'a.

Key words: *strategy of advanced development, homo creator, significant Other, society of knowledge, subject-subject relationships.*

(Статья поступила в редакцию 01.09.2020)

*Е.В. ДАНИЛЬЧУК, Н.Ю. КУЛИКОВА
(Волгоград)*

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ
К СОЗДАНИЮ
И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ
ВИРТУАЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛОЩАДОК
В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ***

Анализируются теоретические и практические аспекты использования образовательных онлайн-платформ в обучении, позволяющих организовать эффективное сетевое взаимодействие участников образовательного процесса. Определяется потенциал учителя информатики в самостоятельном создании и использовании на основе подобных платформ авторских виртуальных образовательных площадок с учетом методических идей учителя, возможностей построения различных образовательных траекторий обучающихся. Обосновывается необходимость подготовки будущего учителя информатики в педагогическом вузе к разработке подобных площадок.



Ключевые слова: *электронная образовательная среда, сетевое взаимодействие, информационное учебное взаимодействие, образовательная онлайн-платформа, виртуальная образовательная площадка.*

В настоящее время в рамках развития теории обучения на основе информационно-образовательной среды идет активный поиск инновационных форм, методов и технологий реализации взаимодействия участников образовательного процесса. В основе процесса обучения в подобной среде находится педагогическое взаимодействие, осуществляемое при помощи современных сетевых технологий, базирующихся на компьютере с выходом в сеть Интернет. Вопросы реализации сетевых взаимодействий в сфере образования активно изучают многие исследователи (А.И. Адамский, В.Н. Алексеев, С.В. Кузьмин, Г.А. Монахов, Д.Н. Монахова, И.В. Роберт, А.Н. Сергеев и др.).

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14064 «Теоретико-методологические основы и технологическое обеспечение реализации образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся школ».

А.Н. Сергеев рассматривает сеть Интернет в виде особого социального и культурного пространства, структура и динамика которого определяются сетевыми сообществами, объединяющими людей на основе общих идей и форм активности [9]. В сетевых сообществах возникает возможность целенаправленно решать задачи современного образования на основе разнообразных сервисов сети Интернет, позволяющих обмениваться информацией, участвовать в обсуждении различных проблем, организовывать совместную деятельность с веб-документами, публиковать собственную информацию в сети и др.

Информатизация образования привела к смене парадигмы учебного информационно-взаимодействия «учитель – обучающийся», т. к. появился третий участник взаимодействия – интерактивный информационный ресурс – функционирующий на базе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и позволяющий эффективно осуществлять обратную связь образовательного назначения. Вслед за И.В. Роберт под информационным взаимодействием учебного (образовательного) назначения, реализованным на базе ИКТ, будем понимать «процесс передачи-приема информации, представленной в любом виде (символы, графика, анимация, аудио-, видеоинформация), при реализации обратной связи, развитых средств ведения интерактивного диалога (например, возможности задавать вопросы в произвольной форме, с использованием “ключевого” слова, в форме с ограниченным набором символов, возможности выбора вариантов содержания информации, режима работы с ней), при обеспечении возможности сбора, обработки, продуцирования, архивирования, транслирования информации» [8, с. 111].

Образовательная среда постепенно приобретает характеристику и виртуальной среды (вынесенной за пределы учебного класса, что особо актуально в связи с современной ситуацией пандемии и карантина в мире), т. к. позволяет использовать для обучения виртуальные сетевые сообщества, виртуальные образовательные платформы, учебные материалы, находящиеся в сети Интернет в свободном доступе и др. Наиболее популярными приложениями и основными компонентами, формирующими подобную образовательную среду, являются веб-ресурсы, почтовые серверы, блоги, форумы, средства для организации и проведения виртуальных конференций, сервисы соци-

альных сетей, а также инструменты для мониторинга, оценки эффективности обучения и управления процессом обучения.

Особо выделим веб-ресурсы в виде образовательных онлайн-платформ, содержащих учебные материалы и предоставляющих их пользователям на определенных условиях. К примерам подобных образовательных онлайн-платформ, находящихся в свободном доступе, можно отнести платформы «ЯКласс», «Учи.ру», проекты ЛЕСТА и др., соответствующие актуальным требованиям государственных образовательных стандартов, а также школьным учебникам.

С опорой на исследования М.В. Никитина [7], Н.Н. Тиуновой [12], А.А. Смирновой [11] под образовательной онлайн-платформой будем понимать совокупность программных решений, сервисов сети Интернет и интерактивных технологий, реализующих для обучающихся доступ к образовательному контенту (в виде текстовых, аудио-, видео- и анимационных файлов, трансляций лекций в режиме реального времени, различных кейсов, интерактивных заданий и др.), а также обратную связь с ними в процессе интерактивного взаимодействия и контроля (отправку отчетов по заданиям, тестирование, оценивание, составление рейтингов и др.), реализуемую через интерфейс веб-сайта [6].

Анализ современного школьного образования показывает [2; 3], что сегодня учителя информатики приоритетно решают проблемы, связанные с постоянным обновлением содержания обучения информатике в соответствии со стремительным развитием информатики как науки; существенной недостаточностью времени на изучение данного предмета в школе, несмотря на возрастание значимости деятельности человека с использованием ИКТ в условиях становления информационного общества; быстрым устареванием образовательного контента по информатике на имеющихся сетевых ресурсах.

Вместе с тем учителя информатики имеют высокий уровень информационной компетентности, владеют широким спектром современных информационных и коммуникационных технологий, способны использовать большое количество серьезных средств для создания образовательных онлайн-платформ: визуальные и невизуальные HTML-редакторы; конструкторы сайтов; системы управления контентом; встраиваемые в платформу сервисы сети Интернет. В свете вышесказанного учителя информатики имеют существен-

ный потенциал в самостоятельном создании и использовании различных образовательных онлайн-платформ.

Анализируя педагогическую практику, можно отметить, что учителя информатики чаще всего разрабатывают образовательные онлайн-платформы на базе Moodle или с использованием популярного метода создания сайтов на основе CMS (систем управления контентом) и многочисленных подключаемых к ним плагинов. Можно выделить на русскоязычном пространстве Интернета среди популярных CMS (WordPress, Joomla, Drupal, DLE и др.) платформу WordPress, дающую учителю инструменты:

- чтобы устанавливать на площадку бесплатные плагины, которые упрощают оптимизацию сайта площадки к различным мобильным устройствам;
- добавлять интерактивные элементы к тексту, картинкам и видео;
- добавлять разработанные в различных социальных сервисах Интернета интерактивные плакаты, интерактивное видео, тренажеры, тесты и др.;
- использовать для осуществления общения между обучающимися и учителем в сетевых сообществах, например, плагин VKontakte API (предназначен для авторизации обучающихся на сайте через социальные сети, встраивания комментариев и др.);
- встраивать разные сторонние веб-приложения, позволяющие экономить трафик обучающимся;
- работать с разными комбинациями сервисов сети Интернет, не уходя со страницы;
- вести веб-аналитику сайта и др.

Данные инструменты позволяют создавать разветвленную систему обратной связи; добавлять средства для эффективной диагностики уровней развития обучающихся, отслеживания их промежуточных результатов, внесения своевременных коррективов; наполнять их как учебной информацией, так и электронными образовательными ресурсами, имеющими различную степень интерактивности, которые учитель может создавать самостоятельно или брать на различных образовательных сайтах и порталах. Это дает возможность учителю плодотворно организовывать и аудиторную, и внеаудиторную образовательную деятельность обучающихся.

С нашей точки зрения, важное значение имеет методический опыт и стиль учителя, который для решения учебных задач целесооб-



Рис. 1. Интерфейс онлайн-платформы курса «Электронные образовательные ресурсы в обучении информатике»

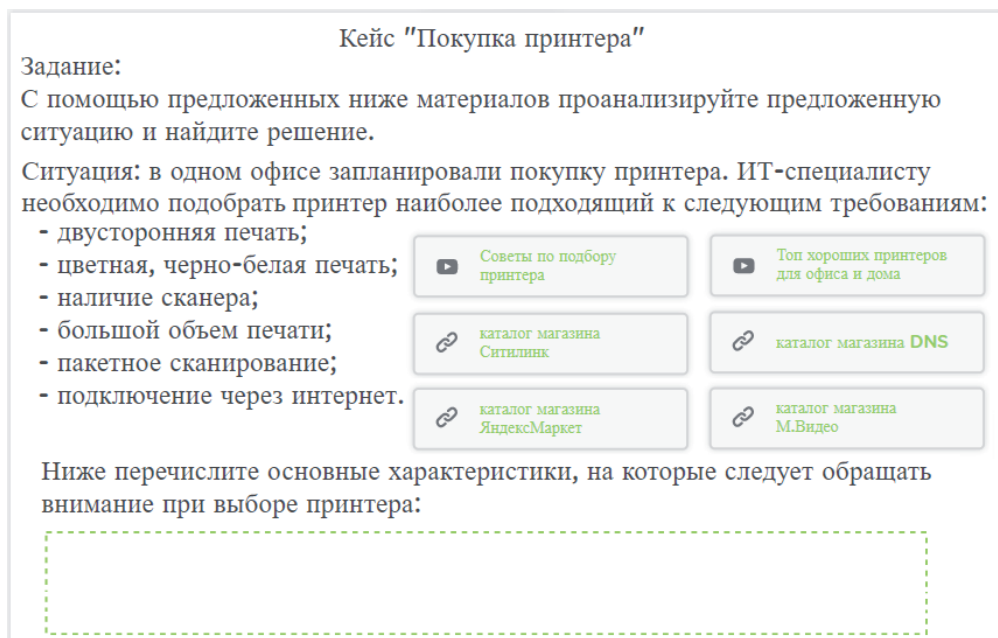


Рис. 2. Пример части разработанного студентами кейса в виде интерактивного листа, созданного в сервисе Classkick

разно подбирает средства администрирования и управления обучением, интерактивные электронные образовательные ресурсы, интегрированные в площадку или добавленные с помощью гиперссылок; средства коммуникации, инструменты для обеспечения обратной связи и контроля; инструменты для разработки образовательного контента и др. Учитель создает что-то вроде своей авторской *виртуальной образовательной площадки* на онлайн-платформе, конструирует и развивает ее, строит различные образовательные траектории для достижения образовательных целей и обеспечивает активное взаимодействие всех участников образовательного процесса в контексте системно-деятельностного подхода [4]. Новые возможности организации учебного процесса в условиях сетевого взаимодействия востребуют изменения в подготовке будущих учителей информатики, которые должны быть готовы создавать и использовать в профессиональной деятельности авторские виртуальные образовательные площадки для обучения информатике как в классе, так и при удаленных формах обучения.

В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете (ВГСПУ) на факультете математики, информатики и физики в течение нескольких лет преподается курс «Электронные образовательные ресурсы в обучении информатике», в рамках которого организуются как аудиторные занятия, так и удаленное взаимодействие со студентами на онлайн-платформе портала электронного обучения ВГСПУ (<http://lms.vspu.ru/courses/eor-inf>) [9; 10]. Онлайн-платформа портала электронного обучения ВГСПУ достаточно проста в освоении и обладает большим функционалом, позволяющим:

- задействовать аудио, видео, фото;
- загружать на курс различные файлы;
- интегрировать сервисы и видеоматериалы прямо в курс;
- использовать средства для создания тестов и опросов;
- управлять доступом пользователей на курсы;
- распределять студентов по группам;
- автоматически собирать рейтинговые баллы и выгружать в табличном виде и др.

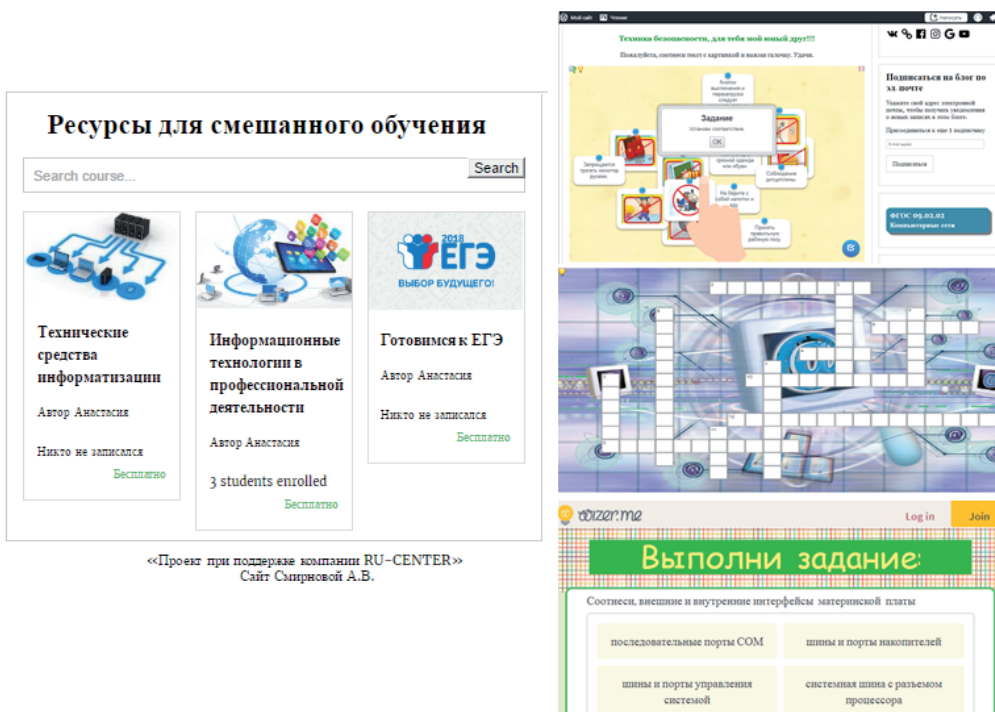


Рис. 3. Пример виртуальной образовательной площадки на платформе Wordpress

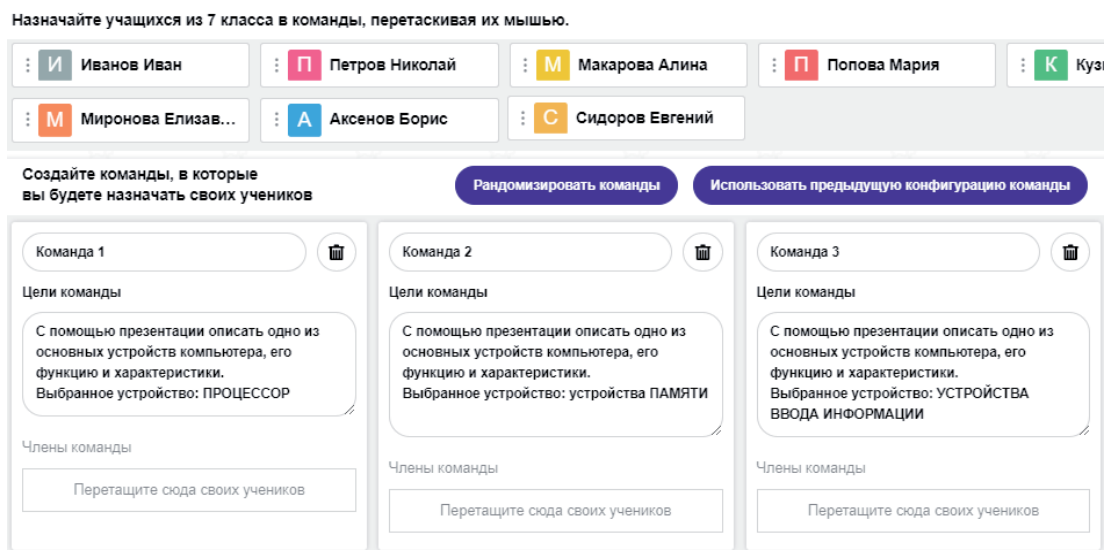


Рис. 4. Организация групповой работы в сервисе Spiral

В процессе изучения курса «Электронные образовательные ресурсы в обучении информатике» у будущих учителей информатики развиваются умения использования готовых и проектирования авторских цифровых ресурсов с достаточно высоким уровнем интерактивности.

На рис. 1 представлен интерфейс онлайн-платформы портала электронного обучения ВГСПУ, на котором отражены главная страница портала, возможность выбора курса, основные разделы курса, вид для преподавателей и студентов.

В рамках данного курса студенты изучают мультимедийные интерактивные учебные материалы, анализируют готовые и разрабатывают собственные электронные образовательные ресурсы, знакомятся с возможностями сервисов сети Интернет и др. При проектировании урока с использованием сетевых и интерактивных мультимедийных ресурсов студенты учатся представлять процесс обучения как систему некоторых учебных задач, которые могут даваться школьникам в определенных учебных ситуациях, предполагающих определенные учебные действия (предметные, контрольные, вспомогательные и т. д.). Для этого студенты по выбранной теме в курсе информатики разрабатывают кейсы учебных ситуаций для школьников из красочных иллюстраций, видеофрагментов, мультимедиа-компонентов, схем, текстов с выделенными определениями и др.; звукового сопровождения учебного материала; наличия интерактивных заданий; анимированных примеров решения задач; возможностей нелинейной работы с учебным материалом, обеспеченной гиперссылками или другими управляющими элементами.

Студенты знакомятся с популярными в образовательном пространстве сервисами, позволяющими создавать виртуальные классы, онлайн-уроки, виртуальные образовательные площадки для взаимодействия со школьниками, разрабатывать интерактивный образовательный контент: Genial (genial.ly), Edmodo (edmodo.com), Easyclass (easyclass.com), Eliademy (eliademy.com), Classmill (classmill.com), Coreapp (coreapp.ai), Seesaw (web.seesaw.me), Simpoll (simpoll.ru), Spiral (<https://spiral.ac>), Proprofs (proprofs.com), Plickers (<http://get.plickers.com>), Ted-ed (ed.ted.com) и др.

Например, студенты разрабатывают кейс учебной ситуации в виде интерактивного рабочего листа (рис. 2) для работы с обучающимися в режиме реального времени на основе сервиса Classkick (<http://app.classkick.com>).

На рис. 3 представлена разработанная студентами виртуальная образовательная площадка на платформе WordPress. На площадке в процессе обучения встраиваются различные компоненты (дидактические онлайн-игры

и задания; интерактивные рабочие листы; интерактивные обучающие видеоролики; виртуальные лекции; интерактивные наглядные анимации; тренажеры; интерактивные задания; тесты; опросы; встроенные в платформу различные виды обратной связи с обучающимися; встроенные в платформу интернет-сервисы для совместной работы обучающихся и др.).

Применение данной виртуальной образовательной площадки строится на основе использования методов «перевернутого обучения», позволяющих обучающимся до начала занятий в аудитории самостоятельно познакомиться с выложенными учителем на сайт учебными материалами (теоретическими обучающими видеороликами, интерактивными образовательными ресурсами и др.). После изучения представленных материалов обучающиеся могут приходиться на урок с определенным багажом знаний и выполненными простейшими практическими заданиями, подготовленными воспринимать и выполнять более сложные задания в процессе совместной деятельности с учителем и другими обучающимися [5].

Интересными возможностями обладают виртуальные образовательные площадки для обучения информатике в школе, разрабатываемые на базе сервисов Edmodo, ZOOM.US и Classtime и позволяющие учителю оперативно взаимодействовать не только с обучающимися, но и с их родителями. Большим плюсом подобных площадок является то, что их интерфейс схож с интерфейсом социальных сетей, например популярной сети «ВКонтакте», что позволяет проводить обучение в знакомых и комфортных для обучающихся условиях. Данные площадки позволяют учителю предоставлять виртуальный доступ обучающимся к теоретическим, практическим учебным материалам, подаваемым в мультимедийных и интерактивных формах.

При этом для освоения предоставляемых материалов имеется возможность устанавливать временные рамки для их просмотра и выполнения, добавлять на площадку учебные презентации, тестовые материалы, викторины. Результаты работы обучающихся отправляются учителю в виде подробных отчетов, в которых содержатся оценки, круговые диаграммы с отображением в процентном соотношении количества правильных и неправильных ответов, а также данных о просмотрах обучающимися теоретических материалов.

В рамках подготовки будущих учителей информатики к созданию виртуальных образовательных площадок большое внимание уделяется поиску инструментов, помогающих проектировать среду, которая соединяет онлайн-обучение школьников с обучением в классе, где особую роль играет организация в условиях онлайн-среды самостоятельной деятельности обучающихся, в рамках которой будет реализовано то, чего не хватает на обычном уроке в классной комнате [1]. Студенты анализируют возможности отечественных сервисов для создания онлайн-уроков в формате видеоконференции (сервис «Видеозвонки» компании Mail.ru, «Яндекс Телемост» и др.) и популярных сервисов для организации видеоконференций (Zum.us, Whereby, Webgoom и др.) для использования в образовательном процессе на онлайн-уроках.

Реализуемые на базе виртуальных образовательных площадок онлайн-уроки по своей сути могут быть такими же традиционными уроками, но проводимыми в онлайн-режиме с использованием встроенных в платформу площадки сервисов видеоконференций, позволяющих задействовать электронное и мультимедийное учебное сопровождение. В подобных онлайн-уроках сохраняются образовательные функции обычных уроков, при их проведении учителю нужно соблюдать практически такие же требования, как и к традиционному уроку (контроль и оценка знаний, закрепление умений и навыков с использованием упражнений и тренажеров, проверка понимания учебного материала и др.). Так, студенты подготавливают площадку для командной работы школьников при организации дистанционного группового взаимодействия в сервисе Spiral, где обучающиеся могут распределяться вручную или случайным образом самим сервисом в команды, причем число участников определяет учитель в зависимости от поставленных целей и задач (рис. 4).

Интересна также возможность применения сервиса Plickers (<http://get.plickers.com>) на традиционном уроке для реализации оперативного контроля в виде тестов (использование карточек с QR-кодами и одного смартфона учителя) с одновременной организацией удаленной работы обучающихся в автономном режиме.

Таким образом, виртуальные образовательные площадки обладают большим потенциалом в обучении информатике, т. к. они дают возможность учителю информатики:

– вносить своевременные коррективы в интерактивные мультимедийные учебные материалы;

– использовать простые и удобные инструменты для обеспечения контроля знаний;

– реализовать сетевое взаимодействие обучающихся и учителя во время как аудиторной, так и внеаудиторной образовательной деятельности, что особенно востребовано в условиях повсеместного распространения мобильных устройств с возможностью непрерывного выхода в сеть Интернет.

Учителю важно уметь корректно и целесообразно применять возможности сетевых ресурсов, оптимизировать их использование в процессе обучения. При этом наибольшего педагогического эффекта позволяет достигать их систематическое и комплексное использование в процессе обучения на разного рода занятиях, при организации разнообразных видов учебной деятельности (информационно-поисковой, экспериментально-исследовательской, деятельности по представлению и извлечению знаний, самостоятельной учебной деятельности и др.) с активным включением обучающихся в педагогическое взаимодействие.

Список литературы

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. М.: Нац. откр. шк., 2016.
2. Борисова Н.В., Данильчук Е.В. Профессиональная компетентность современного учителя информатики в условиях перехода на новые образовательные стандарты школы и вуза // Школа будущего. 2011. № 5. С. 8–17.
3. Босова Л.Л. Современные тенденции развития школьной информатики в России и за рубежом // Информатика и образование. 2019. № 1(300). С. 22–32.
4. Данильчук Е.В., Куликова Н.Ю., Чернышова М.В., Волков Д.В. Обучение информатике в условиях виртуализации образовательного пространства [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29323> (дата обращения: 30.11.2019).
5. Куликова Н.Ю., Данильчук Е.В. Использование мультимедийных интерактивных средств при обучении учащихся школ // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 10(143). С. 72–80.
6. Куликова Н.Ю. Образовательная онлайн-платформа как фактор изучения интерактивных технологий обучения в условиях сетевого взаимодействия [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/26PDMN420.pdf> (дата обращения: 13.07.2020).

7. Никитин М.В. Становление образовательной платформы сетевого колледжа – образовательного комплекса: понятийный аппарат, дорожная карта, задачи // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 2. С. 11–20.

8. Роберт И.В. Дидактика периода информатизации образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 110–119.

9. Сергеев А.Н. Профессиональная подготовка будущих учителей в контексте обучения в сетевых сообществах интернета // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2010. № 1(45). С. 89–94.

10. Сергеев А.Н., Соколов М.В. Профессиональное саморазвитие педагогов в сетевых сообществах интернета // Теория и практика общественно-го развития. 2014. № 8. С. 70–72.

11. Смирнова А.А. Образовательные онлайн-платформы как явление современного мирового образования: к определению понятия [Электронный ресурс] // Искусственные общества. 2019. Т. 14. Вып. 1. URL: <https://artsoc.jes.su/s207751800005274-0-1/> (дата обращения: 25.10.2019).

12. Тиунова Н.Н. Образовательные платформы как средство интенсификации профессиональной подготовки студентов колледжа // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 2(22). С. 103–108.

* * *

1. Andreeva N.V., Rozhdestvenskaya L.V., Yarmahov B.B. Shag shkoly v smeshannoe obuchenie // Nacional'naya otkrytaya shkola. M., 2016.

2. Borisova N.V., Danil'chuk E.V. Professional'naya kompetentnost' sovremennogo uchitelya informatiki v usloviyah perekhoda na novye obrazovatel'nye standarty shkoly i vuza // Shkola budushchego. 2011. № 5. S. 8–17.

3. Bosova L.L. Sovremennyye tendencii razvitiya shkol'noj informatiki v Rossii i za rubezhom // Informatika i obrazovanie. 2019. № 1(300). S. 22–32.

4. Danil'chuk E.V., Kulikova N.Yu., Chernyshova M.V., Volkov D.V. Obuchenie informatike v usloviyah virtualizacii obrazovatel'nogo prostranstva [Elektronnyj resurs] // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. 2019. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29323> (data obrashcheniya: 30.11.2019).

5. Kulikova N.Yu., Danil'chuk E.V. Ispol'zovanie mul'timedijnyh interaktivnyh sredstv pri obuchenii uchashchihsya shkol // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 10(143). S. 72–80.

6. Kulikova N.Yu. Obrazovatel'naya onlajn-platforma kak faktor izucheniya interaktivnyh tekhnologij obucheniya v usloviyah setevogo vzaimodejstviya [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2020. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/26PDMN420.pdf> (data obrashcheniya: 13.07.2020).

7. Nikitin M.V. Stanovlenie obrazovatel'noj platformy setevogo kolledzha – obrazovatel'nogo kompleksa: ponyatijnyj apparat, dorozhnaya karta, zadachi // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. 2018. № 2. S. 11–20.

8. Robert I.V. Didaktika perioda informatizacii obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 8. S. 110–119.

9. Sergeev A.N. Professional'naya podgotovka budushchih uchitelej v kontekste obucheniya v setevykh soobshchestvah interneta // Izv. Volgogr. gos. ped. unta. 2010. № 1(45). S. 89–94.

10. Sergeev A.N., Sokolov M.V. Professional'noe samorazvitiye pedagogov v setevykh soobshchestvah interneta // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2014. № 8. S. 70–72.

11. Smirnova A.A. Obrazovatel'nye onlajn-platformy kak yavlenie sovremennogo mirovogo obrazovaniya: k opredeleniyu ponyatiya [Elektronnyj resurs] // Iskusstvennye obshchestva. 2019. T. 14. Vyp. 1. URL: <https://artsoc.jes.su/s207751800005274-0-1/> (data obrashcheniya: 25.10.2019).

12. Tiunova N.N. Obrazovatel'nye platformy kak sredstvo intensivizacii professional'noj podgotovki studentov kolledzha // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2016. № 2(22). S. 103–108.

Training future computer science teachers for the creation and usage of the virtual educational platforms in teaching schoolchildren

The article deals with the analysis of the theoretical and practical aspects of the usage of educational online platforms in teaching that allow to organize the efficient network interaction of the participants of the educational process. There is defined the potential of a computer science teacher in the self-dependent creation and usage of the author's virtual educational platforms on the basis of the similar platforms considering the methodological teacher's ideas and the potential of the formation of different educational trajectories of students. There is substantiated the necessity of future computer science teachers training in pedagogical universities for the development of similar platforms.

Key words: *electronic educational environment, network interaction, educational online platform, virtual educational platform.*

(Статья поступила в редакцию 28.08.2020)

В.О. ЗИНЧЕНКО

(Луганск)

ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Рассматриваются проблемы управления качеством подготовки специалистов в условиях цифровизации образования и связанной с этим трансформации целей, содержания и других важных аспектов образовательного процесса, которые составляют основу качества высшего образования и требуют своего научно-смыслового обновления.

Ключевые слова: *цифровизация образования, трансформация высшего образования, управление качеством высшего образования, цели высшего образования в условиях цифровизации.*

Цифровые технологии стремительно проникают во все сферы общественной жизни, обеспечивая быстроту связи, удобство хранения больших массивов информации, ее переработку и анализ. В производстве и бизнесе цифровые технологии автоматизируют, моделируют и проектируют рутинные и сложные процессы, все более уменьшая участие в них человека, постепенно снижая количество работников с низким уровнем квалификации и повышая требования к специалистам с высшим образованием. При этом речь идет не только о владении этими специалистами цифровой компетентностью, но и об их способности к аналитическому мышлению, готовности к принятию решений в условиях неопределенности, самостоятельному генерированию новых идей и/или коллективному творческому поиску.

В связи с этим цифровизация экономики рассматривается учеными как инструмент экономического роста, а в контексте Российской Федерации – и как средство выравнивания уровня экономического и социального развития регионов на основе существующего и скрытого потенциала, прежде всего за счет выявления и использования инициатив инновационного переустройства различных производств, сферы услуг, транспорта, жилищного хозяйства и т. д. [1].

Однако вместе с очевидным экономическим подъемом цифровизация экономики, по мнению многих аналитиков, неизбежно приведет к увеличению издержек на производство, изменению структуры рынка труда, возрастанию в нем доли высококвалифицированных специалистов, трансформации понятия «рабочее место», отмиранию целого ряда профессий и возникновению новых, так называемых транспрофессий, синтезирующих разные виды деятельности [2–5]. Уже сегодня очевидно, что человеку в течение своей трудовой жизни придется менять профессию, и это заставляет задуматься над вопросом о том, готовы ли вузы обеспечить качество высшего образования как знаниевой основы для последующей профессиональной трансформации и гибкой мобильности личности на рынке труда. В связи с этим качество высшего образования в условиях цифровизации становится комплексной проблемой, которую нельзя решить только за счет обновления материально-технической базы вузов, повышения информационной компетентности педагогов и перевода в цифровой формат учебной, научной, статистической и другой информации, используемой в образовательном процессе. Негативный опыт быстрого и малоизученного внедрения в отечественную образовательную систему зарубежных моделей и технологий обуславливает, на наш взгляд, необходимость глубокого психолого-педагогического анализа всех положительных и отрицательных аспектов цифровизации образования, что и позволит сформировать теоретико-методологическую основу данного процесса и эффективно управлять качеством высшего образования в новых условиях, исходя прежде всего из интересов личности будущего специалиста.

Необходимо отметить, что сегодня учеными ведется широкое обсуждение тех трансформационных процессов высшего образования, которые вызваны цифровизацией. Исследователями рассматриваются философские, социологические, экономические, психолого-педагогические и аксиологические аспекты цифровизации образования (Л.М. Андрухина, З.В. Басаев, Е.В. Гнатышина, М.И. Иродов, Е.Н. Ключкова, М.М. Ковалев, Ю.В. Коречков, Н.А. Садовникова, А.А. Саламатов, Г.Л. Тульчинский, С.Н. Уткина, Е.В. Ширинкина), проблемы цифровой грамотности, цифровой компетентности и цифровой культуры участников образовательного процесса (Г.А. Бондарева, М.Е. Вайндорф-Сысоева, З.У. Имжарова,

Н.А. Кузнецова, Э.М. Молчан, Н.П. Петрова, С.В. Титова, Э.К. Самерханова, О.Ю. Самойленко, О.А. Чувгунова), цифровые образовательные технологии и инструменты в контексте организации цифровой образовательной среды (В.Н. Аниськин, В.И. Блинов, В.И. Богословский, А.Л. Бусыгина, Е.В. Везетиу, Т.Г. Везиров, Е.В. Вовк, В.М. Гребенникова, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.Е. Ковтанюк, Н.Ш. Козлова, К.Г. Кречетников, Л.В. Миرون, А.В. Морозов, Л.Н. Самборская, И.С. Сергеев, В.С. Чернявская, М.Л. Шер), управление качеством высшего образования и управление вузами в условиях цифровизации (В.В. Бессарабова, Л.Н. Булатов, Д.А. Деркач, В.С. Ефимов, В.С. Кальницкий, И.П. Кондратьева, А.В. Лаптева, Г.А. Мавлютова, Т.В. Никулиной, К.Л. Полупан, О.И. Попова, И.Д. Ратманова, Е.Б. Стариченко, С.В. Тарарыкин, А.А. Яроцкий, Н.С. Яшин), цифровизация дополнительного профессионального образования (Л.А. Данченко, Н.Ю. Дичина, А.С. Зайцева, В.И. Колыхматов, Н.В. Комлева, Н.А. Переломова, А.В. Тебекин) и др.

Систематизация подходов ученых позволяет рассматривать цифровизацию как стратегическое направление модернизации образования посредством широкого включения в образовательный процесс цифровых технологий и инструментов, трансформирующих все его составляющие (цели образования, содержание, методы, организационные формы, уровень взаимодействия субъектов и т. д.). Собственный многолетний опыт управленческой деятельности и результаты исследований проблем качества образования свидетельствуют о том, что названные аспекты образовательного процесса являются ведущими характеристиками качества высшего образования.

Прежде всего, отметим, что под качеством высшего образования мы понимаем достижение социально значимых результатов подготовки специалистов, в которых отражены требования всех заинтересованных субъектов, обеспечено формирование профессиональной и личностной компетентности специалиста в процессе наполненного соответствующим содержанием, определенным образом организованного и реализованного вузом образовательного процесса. Само же управление качеством высшего образования рассматривается нами как непрерывный процесс скоординированной деятельности субъектов управления по достижению соответствия качества подготовки специалистов требованиям общества, пря-

мых и косвенных участников образовательного процесса.

В этом процессе важное место занимают управляющие воздействия, осуществляемые со стороны представителей административно-управленческого звена вуза, которые непосредственно занимаются организацией образовательного процесса, формированием его характеристик, которые и создают условия для получения студентами качественного образования. В этом контексте цифровизация позволяет оптимизировать управление множеством рутинных, но важных вспомогательных процессов, позитивные примеры чего можно наблюдать в Международной академии бизнеса и новых технологий (Ярославль), Ивановском государственном энергетическом университете, Белгородском государственном национальном исследовательском университете, Высшей школе экономики, Майкопском государственном технологическом университете и ряде других вузов.

Можно также привести множество примеров создания и эффективного функционирования в вузах информационно-образовательной среды, обеспечивающей реализацию как отдельных составляющих подготовки будущих специалистов, так и их полноценное дополнительное профессиональное образование. Однако, на наш взгляд, техническая сторона цифровизации закрывает суть того, что составляет основу качества высшего образования, – цели, содержание, взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Если говорить о целях высшего образования в контексте его качества, то учеными они формулируются по-разному:

- как достижение уровня образованности и воспитанности личности будущего специалиста;
- соответствие полученных знаний, навыков (компетенций) требованиям образовательных и профессиональных стандартов;
- взаимосвязь качества функционирования образовательной системы и качества образованности личности;
- комплекс характеристик и результатов образовательного процесса, определяющих последовательное и эффективное формирование профессионала, способного к саморазвитию, и т. д.

Несмотря на отличие позиций исследователей, в центре качества высшего образования – личность будущего специалиста, создание условий по формированию у него способ-

ности к продуктивному творческому труду и возможности дальнейшего самостоятельно профессионального и личностного развития. При этом цели получения личностью качественного образования не расходятся с целями развития всего общества.

В цифровом образовании цели пока не получили четкого определения. Проведенный анализ позволил выделить несколько позиций исследователей.

Во-первых, целью цифрового образования провозглашается развитие индивидуальных способностей будущих специалистов посредством персонализации обучения, где использование цифровых образовательных технологий должно обеспечить прорыв в формировании у студентов навыков автономной деятельности. Обратим внимание на то, что оторванность от коллектива, от реального, а не виртуального общения будет способствовать формированию нового менталитета личности, личности вне социума и вне ценностей этого социума. Полностью согласны с А.В. Морозовым и Л.Н. Самборской, что такое обучение приведет к трансформации самого общества, где каждый будет жить только в интересах себя самого и работодателя, предоставившего интересную и многообещающую работу, а ценности, культура, общность целей уйдут на второй план [6].

На первый взгляд, проблему легко можно решить за счет содержания образования. Однако проведенное нами исследование свидетельствует, что проблема ценностно-смыслового содержания при цифровом образовании беспокоит многих исследователей, которые констатируют насаждение посредством онлайн-курсов и программ чуждой идеологии, подмену традиционных ценностей, манипулирование сознанием молодежи вплоть до призывов к смене государственной власти. Кроме того, часто образовательная ценность предлагаемого учебного материала весьма сомнительная, поскольку он не имеет связи с фундаментальной научной основой, достаточно поверхностно трактует явления и процессы, вообще может быть не связан с теми профессиональными компетенциями, которые желает получить студент [7].

Если вернуться к главной декларируемой цели – развитию индивидуальных способностей будущего специалиста посредством персонализации образования, то в связи с этим возникают вопросы: кто и за счет чего при существовании сегодня массового высшего об-

разования должен разработать, предоставить и методически сопроводить индивидуальные учебные материалы, выходящие по своему содержанию за рамки, установленные образовательной программой. Работа преподавателей вузов в условиях пандемии показала, что перевод в цифровой формат учебного материала с визуализацией примеров, заданий, подбором практико-ориентированных форм и методов обучения, имитирующих квазипрофессиональную среду, требует затрат времени, значительно превышающих официальную нагрузку педагога. Кроме того, как свидетельствуют многочисленные публикации, студенты достаточно вольно трактуют понятие персонализации обучения и считают возможным в любое удобное для них время осуществлять взаимодействие с педагогом, что вместе с проверкой выросших в разы письменных заданий приводит к абсолютно не ограниченному временными рамками рабочему дню педагога. Безусловно, данная проблема требует и нормативно-правового, и организационно-финансового решения, если мы хотим получить действительно качественное обучение.

В рамках решения данной проблемы отдельные исследователи предлагают установить единые требования к созданию платформ образовательных курсов и объединить их в единую базу, где студент, исходя из «нужности, популярности и авторитета педагога», сможет выбирать то, что считает необходимым для собственного профессионального развития. Персонализация обучения, безусловно, позволяет выстраивать новые отношения между участниками образовательного процесса, переводя педагога в роль наставника, тьютора, а студента – в активного субъекта, управляющего качеством собственного профессионального образования. Но в состоянии ли студент адекватно оценить весь спектр предлагаемых для изучения материалов с точки зрения их ценности для последующего профессионального развития?

В этом контексте вызывает опасение, что содержание самих онлайн-курсов и дисциплин в последнее время в научной литературе принято называть «контентом». С одной стороны, в переводе «контент» и означает «содержание» учебной дисциплины, образовательного курса, наполненных различного рода материалами. Но в условиях цифровизации слово *контент* приобретает маркетинговое звучание и означает ту наполняемость об-

разовательных курсов, которая позволяет их лучше продавать, делать популярными. Фактически значимыми для студента становятся краткость и визуальное отображение учебных материалов, наличие простых и понятных для выполнения заданий. Считаем необходимым исключить из научного обихода понятие «контент», когда речь идет о содержании образования. А при формировании самого содержания учебных дисциплин с использованием цифровых технологий важно не перейти грань между внешней оболочкой образовательной информации и действительно необходимым (пусть и «скучным») учебным материалом.

Укажем также, что во многих публикациях по вопросам цифровизации образования все чаще звучат призывы к сокращению объемов образовательных дисциплин и курсов, отсеку «ненужного» знания. Отчасти согласны с данной позицией, поскольку так называемая академическая свобода привела к формированию вузами учебных планов и образовательных программ со множеством мелких, дублирующих друг друга дисциплин, не отражающих действительные потребности региональной экономики и особенности профессиональной специализации выпускника. Есть в этом вина и разработчиков образовательных стандартов, в которых порой бессодержательны требования к профессиональной компетентности выпускника в связи с отсутствием другой нормативной основы – профессиональных стандартов.

Довольно часто встречаются публикации, в которых авторы призывают убрать учебный материал, формирующий алгоритмизированные знания и навыки, что, по их мнению, не способствует развитию аналитического мышления студентов. В связи с этим укажем на второй подход к формированию целей образования в условиях цифровизации.

Такой целью становится подготовка специалистов, владеющих цифровыми технологиями, статистическими и эконометрическими методами исследований, способных к аналитической деятельности, в том числе и оценке социально-экономических процессов и явлений. Данное определение предложено Е.Н. Клочковой и Н.А. Садовниковой на основе проведенного исследования потребностей разных сфер экономики в специалистах со знанием информационно-коммуникационных технологий, прежде всего на уровне хорошего пользователя [8].

Близкую позицию в отношении формирования целей образования демонстрирует представитель Высшей школы экономики А.Ю. Уваров, который считает, что цифровая трансформация образования должна сформировать способность к решению практических задач в условиях инновационного поиска и к проведению экспертизы, для чего, безусловно, необходимо развивать у обучающихся аналитические способности [9].

Объединяющим началом этих двух позиций является, во-первых, необходимость формирования у будущих специалистов цифровой компетентности как универсальной или общепрофессиональной, во-вторых, развитие способностей к аналитической деятельности, прогнозированию, генерированию новых идей. При этом исследователи считают, что из содержания образования необходимо убрать освоение алгоритмизированных действий («работа с данными, информацией и знаниями») и перейти к развитию важных способностей к экспертизе и инновациям.

В целом поддерживая позицию о необходимости развития у будущих специалистов способностей к аналитике и инновационной деятельности, считаем нужным подчеркнуть, что обучение алгоритмизированным действиям как раз и формирует способность специалиста из представленного перечня алгоритмов выбрать наиболее рациональное решение конкретной производственной задачи. Кроме того, алгоритмизированные знания и навыки преимущественно связаны с фундаментальными основами той или иной науки, что позволяет не только увидеть суть происходящих явлений и процессов, но и выстроить мостик между разными сферами знаний, составляющими основу современных технологий. Если же говорить о самих технологиях, то они являются совокупностью логически выстроенных алгоритмов, отход от которых приводит к нарушению самой технологии.

Поэтому призывы сократить, убрать все лишнее из содержания высшего образования необходимо реализовывать крайне осторожно. При этом важно помнить, что сегодня большинство производственных и социальных процессов носит междисциплинарный характер, тогда как содержание высшего образования эту междисциплинарность довольно часто не отражает. Существующий учебный процесс не позволяет в рамках традиционного расписания занятий организовать совместную учебно-проектную деятельность студентов разных

направлений подготовки с целью овладения междисциплинарным знанием и теми самыми аналитическими способностями, на развитии которых настаивают многие исследователи. В условиях цифровизации образования как раз открывается возможность, используя цифровые технологии, интегрировать знания и умения из различных наук и сфер деятельности, придав компетенциям будущих специалистов действительный практико-ориентированный характер, соответствующий требованиям рынка труда.

В рамках нашего исследования укажем также и на третий подход к формированию целей образования, предложенный в Проекте дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения, разработанной представителями Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС В.И. Блиновым, М.В. Дулиновым, Е.Ю. Есениной, И.С. Сергеевым [10].

Прежде всего, отметим, что впервые сделана попытка разработки целостной концепции цифрового профессионального образования с определением его теоретических основ (закономерности, принципы, объект, предмет, цели, средства и другие аспекты цифровой дидактики). Исследователи рассматривают цели цифрового образовательного процесса как комплекс требований, который предъявляется выпускнику цифровой экономикой и цифровым обществом. При этом указываются, что цели эти в связи со спецификой самой цифровой экономики не могут быть конкретизированы, а в процессе подготовки специалиста могут трансформироваться, что требует формирования новой модели профессионального образования.

Сами же образовательные цели (в достаточно общей их формулировке) дифференцируются разработчиками концепции в зависимости от уровня образовательной системы и фактически связываются на уровне профессионального образования с формированием профессиональных компетенций, среди которых цифровые компетенции рассматриваются как универсальные, общепрофессиональные или профессиональные, регламентируемые образовательными и профессиональными стандартами. В этом контексте никаких новых подходов к формулировке целей образования в условиях цифровизации исследователями, к сожалению, не сделано.

На наш взгляд, проблема состоит в жесткой привязке самого исследования к компе-

тентностному подходу, который в условиях все возрастающих междисциплинарности и транспрофессионализма себя уже исчерпал. В качестве позитивного момента укажем, что исследователи достаточно подробно останавливаются на формировании воспитательных целей цифрового образования, которые связаны с системой ценностей и смыслов, социальной ответственности за используемые цифровые средства, эффективным взаимодействием в социальных сетях, способностью выпускников к критической оценке получаемой информации.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, цифровизация высшего образования – это не дань моде, а реальность, отражающая технологические достижения и процессы современного общества, что требует новых подходов к управлению качеством высшего образования. Во-вторых, цифровизация образования требует научно-смысловой трансформации каждой из характеристик, обеспечивающих качество высшего образования, начиная от формулировки целей высшего образования в условиях цифровизации. В-третьих, собственная позиция позволяет рассматривать цель высшего образования в условиях цифровизации как подготовку с использованием широкого спектра цифровых технологий социально ответственного специалиста, способного к самостоятельной и коллективной профессиональной деятельности, решению практических междисциплинарных задач инновационного развития экономики и общества, что соответствует требованиям прямым и косвенным участникам образовательного процесса. Проведенное нами исследование считаем только начальным этапом решения проблемы управления качеством высшего образования в условиях цифровизации.

Список литературы

1. Печаткин В.В. Формирование и развитие цифровой экономики в России как стратегический приоритет развития территорий в условиях пандемий // Вопросы инновационной экономики. 2020. Т. 10. № 2. С. 837–848. DOI: 10.18334/vinec.10.2.110187.
2. Туманян Ю.Р. Цифровизация экономики как фактор стимулирования экономического роста и решения социальных проблем // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2019. № 2. С. 170–175. DOI: 10.22394/2079-1690-2019-1-2-170-175.
3. Ширинкина Е.В. Человеческий капитал и рынок труда в цифровом развитии российской экономики // Экономика труда. 2019. Т. 6. № 1. С. 103–112. DOI: 10.18334/et.6.1.40099.

4. Басаев З.В. Цифровизация экономики: Россия в контексте глобальной трансформации // Мир новой экономики. 2018. № 12(4). С. 32–38. DOI: 10.26794/2220-6469-2018-12-4-32-38.

5. Зинченко Ю.П., Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф. Психолого-педагогические основания прогнозирования будущего профессионального образования: векторы развития // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 3. С. 11–35. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-11-35.

6. Морозов А.В., Самборская Л.Н. Особенности электронного образования в условиях цифровизации // Управление образованием: теория и практика. 2020. № 2(38). С. 62–69.

7. Зинченко В.О., Манченко И.П. Проблема ценностно-смысловой основы открытого образовательного пространства // Дистанционные образовательные технологии: сб. тр. V Междунар. научно-практ. конф. / отв. ред. В.Н. Таран. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2020. С. 41–43.

8. Клочкова Е.Н., Садовникова Н.А. Трансформация образования в условиях цифровизации // Открытое образование. 2019. № 4. С. 13–22.

9. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае: II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26–27 сентября 2019 г. / А.Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан и др.; отв. ред. И.В. Дворецкая; пер. с кит. Н.С. Кучмы; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2019.

10. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Перо, 2019.

* * *

1. Pechatkin V.V. Formirovanie i razvitie cifrovoy ekonomiki v Rossii kak strategicheskij prioritet razvitiya territorij v usloviyah pandemij // Voprosy innovacionnoj ekonomiki. 2020. T. 10. № 2. S. 837–848. DOI: 10.18334/vinec.10.2.110187.

2. Tumanyan Yu.R. Cifrovizaciya ekonomiki kak faktor stimulirovaniya ekonomicheskogo rosta i resheniya social'nyh problem // Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski. 2019. № 2. S. 170–175. DOI: 10.22394/2079-1690-2019-1-2-170-175.

3. Shirinkina E.V. Chelovecheskij kapital i rynek truda v cifrovom razvitii rossijskoj ekonomiki // Ekonomika truda. 2019. T. 6. № 1. S. 103–112. DOI: 10.18334/et.6.1.40099.

4. Basaev Z.V. Cifrovizaciya ekonomiki: Rossiya v kontekste global'noj transformacii // Mir novoj ekonomiki. 2018. № 12(4). S. 32–38. DOI: 10.26794/2220-6469-2018-12-4-32-38.

5. Zinchenko Yu.P., Dorozhkin E.M., Zeer E.F. Psihologo-pedagogicheskie osnovaniya prognozirovaniya budushchego professional'nogo obrazovaniya: vektory razvitiya // *Obrazovanie i nauka*. 2020. T. 22. № 3. S. 11–35. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-11-35

6. Morozov A.V., Samborskaya L.N. Osobennosti elektronnoogo obrazovaniya v usloviyah cifrovizatsii // *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2020. № 2(38). S. 62–69.

7. Zinchenko V.O., Manchenko I.P. Problema cenostno-smyslovoj osnovy otkrytogo obrazovatel'nogo prostranstva // *Distancionnye obrazovatel'nye tekhnologii: sb. tr. V Mezhdunar. nauchno-prakt. konf. / otv. red. V.N. Taran. Simferopol': IT «ARIAL», 2020. S. 41–43.*

8. Klochkova E.N., Sadovnikova N.A. Transformatsiya obrazovaniya v usloviyah cifrovizatsii // *Otkrytoe obrazovanie*. 2019. № 4. S. 13–22.

9. Problemy i perspektivy cifrovoj transformatsii obrazovaniya v Rossii i Kitae: II Rossijsko-kitajskaya konferenciya issledovatelej obrazovaniya «Cifrovaya transformatsiya obrazovaniya i iskusstvennyj intellekt». Moskva, Rossiya, 26–27 sentyabrya 2019 g. / A.Yu. Uvarov, S. Van, C. Kan i dr.; otv. red. I.V. Dvoreckaya; per. s kit. N.S. Kuchmy; Nac. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki». M.: Izd. dom Vyssh. shk. ekonomiki, 2019.

10. Proekt didakticheskoy koncepcii cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya. M.: Pero, 2019.



Issues of higher education quality management in the conditions of digitalization

The article deals with the issues of the quality management of specialists' training in the conditions of the digitalization of education and the transformation of aims connected with it, the content and the other important aspects of the educational process making the basis of the quality of higher education and demanding the scientific and logical renovation.

Key words: *digitalization of education, transformation of higher education, higher education quality management, aims of higher education in the conditions of digitalization.*

(Статья поступила в редакцию 25.08.2020)

В.И. МОРОЗОВА
(Москва)

Н.К. СЕРГЕЕВ
(Волгоград)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СЕМЬЕЙ В ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ В УСЛОВИЯХ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА*

Раскрывается влияние инклюзии на процесс современного образования эпохи постиндустриального общества, характеризующийся активным включением детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения. Характеризуется влияние этого процесса на подготовку специалистов по направлениям педагогического образования. Рассматривается содержание профессиональной компетентности будущего педагога по взаимодействию с семьей в системе инклюзивного образования как цель профессиональной подготовки.



Ключевые слова: *взаимодействие педагога с семьей, инклюзивное образование, постиндустриальное общество, компетентностный подход в подготовке специалиста, целостный подход к личности и процессу ее формирования.*

Одним из направлений развития современной постиндустриальной системы российского образования является ее инклюзивность, ориентация на совместное обучение детей с особыми образовательными потребностями и детей с нормотипичным развитием. Активная реализация данного процесса в нашей стране происходит в последние десятилетия с учетом международных и национальных стандартов, региональной специфики и индивидуальных особенностей каждого образовательного учреждения. Актуальность данного процесса подтверждает в первую очередь статистика, опубликованная на официальном сайте Министерства просвещения РФ.

* Исследование выполнено в рамках проекта РФФИ 19-013-00815 А «Постмодернизм как доминанта развития системы образования в США и России».

Сравнительный анализ подходов к содержанию понятия «инклюзивная готовность» в зарубежных и отечественных исследованиях

Автор	Структурные компоненты
И.Н. Хафизуллина (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Мотивационный (сформированность совокупности мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения). • Когнитивный (наличие системы знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для осуществления инклюзивного обучения). • Операционный (освоенные способы и опыт решения конкретных профессиональных задач в процессе инклюзивного обучения). • Рефлексивный (наличие способности к рефлексии в познавательной и квазипрофессиональной деятельности в условиях подготовки к осуществлению инклюзивного обучения, а также к рефлексии в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения) [14]
L. Florian, H. Linklater (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Навыки, относящиеся к улучшению преподавания и обучения для всех, включая способность снижать барьеры на пути обучения и участия. • Знания об индивидуальных особенностях детей, включая детей, обучение которых происходит вне школы; личный и культурный опыт учащихся и их интересы. • Поиск поддержки других участников, которые могут служить ценными ресурсами в инклюзивном образовании, таких как вспомогательный персонал, родители, сообщества, администрация школы и другие соответствующие лица [16]
С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Профессиональная готовность (информационная готовность, владение педагогическими технологиями, знание основ психологии и коррекционной педагогики, знание индивидуальных отличий детей, готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения, знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии, готовность к профессиональному взаимодействию и обучению). • Психологическая готовность (эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение), готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция), удовлетворенность собственной педагогической деятельностью) [1]
О.А. Денисова, В.Н. Поникарова, О.Л. Леханова (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Познавательный (овладение набором широкого круга знаний по наиболее оптимальным способам и приемам включения нетипичных детей в общеобразовательную среду, понимание педагогических, психологических и социальных механизмов взаимосвязи ребенка с ограниченными возможностями с коллективом ровесников). • Коммуникативный (овладение учителем подходящими речевыми стратегиями общения с детьми с ограниченными возможностями). • Поведенческий (владение учителем инклюзивной системы оптимальным набором поведенческих стратегий, который способствует нормативному распределению ролевых функций в инклюзивном классе). • Практический (способность учителя применять адекватные ситуативные способы разрешения возникающих коллизий, умелым образом компенсировать социально-педагогические пробелы ребенка с ограниченными возможностями, подбирать подходящие для каждого субъекта инклюзивного класса тактики взаимодействия). • Прогностический (умение учителя видеть не только нынешние, но и отдаленные перспективы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в режиме обычного класса) [5]
Е.Г. Самарцева (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Личностно-смысловой (отрафлексированная установка педагога на принятие идеологии инклюзивного образования, мотивационная направленность сознания, воли и чувств педагога на инклюзивное образование детей). • Когнитивный (комплекс профессионально-педагогических знаний, необходимых для инклюзивного образования детей). • Технологический (комплекс профессионально-практических умений осуществления инклюзивного образования детей) [11]

Автор	Структурные компоненты
<p>З. Мовкебаева, И. Оралканова, Э. Уайдуллакызы (2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Мотивационная готовность (наличие мотивации к внедрению инклюзивного образования, совокупность личностных ориентаций и ценностей учителя, толерантность, отсутствие предубеждений, нацеленность на общение и взаимодействие, развитие теории и методики инклюзивного образования). • Информационная готовность (теоретические знания: юридические знания, понимание психологических, образовательных закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей с ОВЗ; технологические знания: формы, технологии, методы, средства, методы, условия эффективного инклюзивного образования детей; конструктивно-конструкторские навыки: понимание того, как проектировать, корректировать, прогнозировать, оценивать эффективность инклюзивного образования). • Операциональная готовность (овладение навыками постановки целей, выбора оптимальной организации и оценки воспитательной работы с детьми с ОВЗ, умение спроектировать и реализовать процесс совместного обучения детей с ОВЗ и детей с нормативным развитием, умение реализовывать различные методы педагогического взаимодействия всех субъектов педагогического процесса инклюзивного образования детей, умение создавать развивающую среду в инклюзивной образовательной среде) [18]
<p>Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черненкова (2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Профессиональная готовность (владение педагогическими технологиями, знание основ коррекционной педагогики и специальной психологии, информационная готовность, вариативность и гибкость педагогического мышления, учет индивидуальных различий детей, рефлексия профессионального опыта и результата, готовность к профессиональному взаимодействию). • Психологическая готовность (мотивационная готовность, складывающаяся из личностных установок (нравственные принципы педагога и сомнения по поводу инклюзии); эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение); готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция)) [8]
<p>И.А. Оралканова (2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Мотивационно-ценностный (принятие самой идеи инклюзивного образования как ценности, признание равных прав детей с ОВЗ и принятие детей как ценности, готовность к обучению и саморазвитию для работы в условиях инклюзивного образования). • Содержательный (знание основ инклюзивного образования, знание нормативно-правовых основ включения детей с ОВЗ в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных организаций, знание особенностей построения урока в условиях инклюзивного образования). • Операционально-деятельностный (умения и навыки осуществления коммуникативной связи с детьми с ОВЗ и их родителями, умение конструирования учебно-воспитательного процесса в условиях совместного обучения детей с разными возможностями, умение работать в команде) [10]
<p>О.С. Кузьмина (2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Содержательный компонент (понимать философию инклюзивного образования, знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды, уметь выявлять данные закономерности и особенности; уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием; применять различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, ориентированные на ценностное отношение к детям с ОВЗ и инклюзивному образованию в целом; создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы образовательной организации для развития всех детей; осуществлять профессиональное самообразование по вопросам совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием). • Организационный компонент (погружение в деятельность по решению профессиональных задач; проблематизация; целеполагание и планирование; конструирование решения профессиональной задачи и ее реализация; рефлексия осуществляемой деятельности) [7]

Автор	Структурные компоненты
В.В. Хитрюк (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Когнитивный (знания особенностей образовательного процесса в условиях инклюзивного образования, социальные представления о детях с особыми образовательными потребностями, позитивные образы о возможностях обучающихся с ООП, когнитивные схемы восприятия условий инклюзивного образования, мысли относительно инклюзивного образования и его участников). • Эмоциональный (включает эмоции, чувства, эмоциональные стратегии, определяющие отношение к феномену инклюзивного образования, его участникам, профессиональной роли и позиции педагога). • Конативный (побудители к непосредственному выражению установки в профессиональном поведении, ценностному отношению к личности каждого ученика; педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, планами, замыслами, действиями, проявлениями компетентности, а также побудители, опережающие способы планирования, принятия решений в профессиональных ситуациях в условиях образовательной инклюзии). • Коммуникативный (намерение педагога организовывать взаимодействие и общение со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства, находить и использовать адекватные средства и техники коммуникации). • Рефлексивный (намерение проводить анализ педагогической деятельности через призму участников полисубъектного пространства инклюзивного образования, деятельности обучающихся, взаимодействия педагога и детей в образовательном процессе, результатов образовательного процесса) [15]
Е.В. Богданова (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Мотивационный (глубокая личностная заинтересованность, положительная направленность на осуществление педагогической деятельности в условиях включения детей с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников, совокупность мотивов (социальных, познавательных, профессиональных, личностного развития и самоутверждения, собственного благополучия)). • Рефлексивный (способность к осмыслению учителем основ своей деятельности, в ходе которого осуществляются оценка и переоценка своих способностей, личностных достижений; сознательный контроль результатов своих профессиональных действий, анализ реальных педагогических ситуаций). • Когнитивно-информационный (умение осуществлять поиск и отбор информации, готовность к самообразованию, личностному и профессиональному росту) [3]
Е.А. Кириллова, Г.И. Ибрагимов (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Рефлексивные умения (самоанализ, саморазвитие, самосовершенствование учителя в процессе инклюзивной педагогической деятельности). • Познавательные умения (общие и специальные знания, умения, навыки педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования). • Личностные способности (психологическая готовность, мотивация и отношение к ученикам) [17]
И.В. Возняк (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Мотивационный (совокупность ценностных ориентаций, смыслов и мотивов профессиональной деятельности педагогов при реализации инклюзивного образования детей). • Когнитивный (совокупность теоретико-методологических, прикладных и методических знаний). • Действенный (совокупность аналитико-прогностических, проективных, коррекционно-педагогических и коммуникативных умений и навыков). • Рефлексивный (совокупность профессионально значимых качеств педагога: эмпатия, ответственность, рефлексия) [4]
N.M. Rabi, M.Y. Zulkefli (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Навыки оценки и мониторинга (способность оценивать навыки обучения и успеваемость ученика, умение разрабатывать альтернативные системы оценивания, умение оценивать индивидуальные потребности студента, способность ставить перед учеником соответствующие его уровню, реалистичные цели, знать права детей с особыми образовательными потребностями и их соблюдение, способность определять роль родителей и общества в образовании учащихся с ОВЗ).

Автор	Структурные компоненты
	<ul style="list-style-type: none"> • Навыки стратегий обучения (возможность изменять задания для студентов, разрабатывать учебные мероприятия, способность эффективно использовать различные учебные стратегии, возможность адаптации материалов на уроках, способность помогать другим в использовании различных методов обучения, возможность адаптировать содержание учебной программы в соответствии с потребностями учащегося, разрабатывать альтернативные стратегии обучения, компенсирующие дефицитные знания). • Навыки управления классом (возможность консультировать учащихся с особыми потребностями в классе, способность создать благоприятную среду в классе, умение создать комфортную и благоприятную среду) [19]
Tawanda Majoko (2019)	<ul style="list-style-type: none"> • Скрининг и оценка (диагностика способностей учеников инклюзивного класса, выявление уникальных потребностей и характеристик). • Дифференциация обучения (адаптация содержания учебной программы к различным уровням когнитивного развития учащихся, использование разнообразных методов обучения, стратегий и техник). • Регулирование поведения учащихся в классе (создание благоприятной педагогической среды, устранение факторов, влияющих на проблемное поведение детей, стратегии управления классом, помощь в адаптации учащимся с ОВЗ). • Сотрудничество (взаимодействие с субъектами образовательного процесса, консультирование родителей и партнерство с ними, объединение технологических, человеческих, финансовых ресурсов заинтересованных сторон) [20]

Согласно статистике Министерства просвещения РФ, количество учеников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на данный момент превышает 1 млн 150 тыс. человек; в 2018/19 уч. г. количество детей, обучающихся в условиях инклюзии, превысило 276 тыс. Однако, несмотря на активную деятельность научного сообщества в разработке теоретико-методологической базы современного инклюзивного образования, поддержку со стороны государства, последние исследования все чаще приводят данные о том, что в российском обществе сформировалась некая имитация инклюзивного образовательного процесса, позволяющая реализовывать его в теории и сталкивающаяся со значительными трудностями на практике [2]. На наш взгляд, одним из факторов, обуславливающих данный процесс, может являться неготовность современных педагогов, которым теперь необходимо обладать соответствующим набором новых для них компетенций, к реализации инклюзивного образования.

Говоря о готовности педагога к инклюзивной деятельности, мы подразумеваем не только его работу в классах и группах, включающих детей с ОВЗ, но и готовность к взаимодействию со всеми участниками инклюзивного образовательного процесса, в том числе с семьей. Актуальной задачей становится развитие у педагогов компетенций для взаимодействия с детьми с разными возможностями об-

учения, их родителями и другими специалистами. Одно из приоритетных направлений по решению данной задачи – обучение уже работающих педагогов по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки, рассматривающих технологический аспект инклюзивной компетентности педагога, средства и методы обучения, воспитания и взаимодействия в инклюзивной школе. Такие программы, на наш взгляд, позволяют сотрудникам образовательных учреждений овладеть когнитивными и операционально-деятельностными компонентами инклюзивной готовности в короткий срок. Однако в наименьшей степени в таких программах внимание уделяется мотивационным, личностно-смысловым, рефлексивным компонентам данной готовности, что может спровоцировать у педагога неприятие ценностей инклюзии в психологическом аспекте, способствуя в дальнейшем профессиональной неудовлетворенности, выгоранию, кризису. Для полноценного формирования данных компетенций работу необходимо начинать со студентами вузов – будущими педагогами, система профессиональных ценностей и аксиосфера которых еще подвижны и могут подвергаться значительному влиянию. Одним из актуальных направлений подготовки может выступить развитие профессиональной компетентности будущего педагога по взаимодействию с семьей в инклюзивном образовательном учреждении. Анализи-

руя ФГОСЗ++, один из основных документов при подготовке бакалавров педагогического профиля (44.03.01 «Педагогическое образование»), можно увидеть, что как минимум три общепрофессиональные компетенции (ОПК-3, ОПК-6, ОПК-7) связаны с готовностью будущих педагогов работать в инклюзивной образовательной среде и взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса [6; 13].

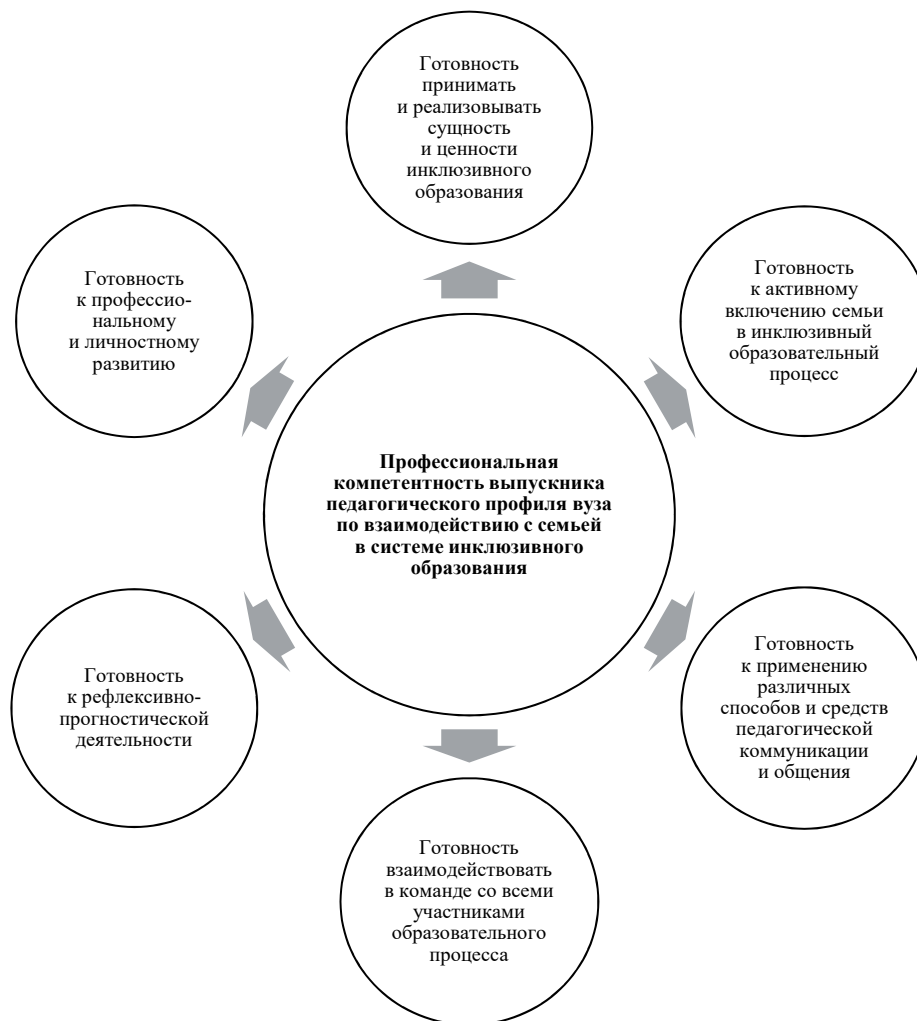
Чтобы рассмотреть содержание профессиональной компетентности будущего педагога по взаимодействию с семьей в системе инклюзивного образования, мы использовали такие методы исследования, как анализ концепций, теорий, подходов, научной литературы (педа-

гогической, психологической, методической), нормативно-правовых документов, их синтез, обобщение. Прежде всего анализировались работы зарубежных и российских ученых во временном отрезке с 2008 по 2019 г. (период значительного усиления внимания исследователей к данной проблематике), посвященные рассмотрению содержания понятий «инклюзивная компетентность» или «инклюзивная готовность» педагога. Результаты анализа представлены нами в табл. на с. 23–26.

Сравнительный анализ различных подходов к рассмотрению содержания инклюзивной компетентности показал:

- существует широкий спектр различных компонентов, раскрывающих профессиональ-

Структура профессиональной компетентности будущего педагога по взаимодействию с семьей в системе инклюзивного образования



ную готовность педагога к инклюзивной деятельности, и вместе с тем отсутствуют четкие основания для выделения состава компонентов (в том числе из-за расхождений в понимании структуры личности и ее целостных характеристик) и, как следствие, нет единства взглядов на понимание структуры;

- наиболее часто встречающимися компонентами готовности являются когнитивный, операционально-деятельностный и личностно-психологический, что подтверждает наши предположения о важности психологического принятия педагогом ценностей инклюзивного образования;

- приблизительно только половина исследователей выделяют в качестве обязательного структурного компонента готовность педагога к взаимодействию с семьей в инклюзивном образовании, что, по нашему мнению, свидетельствует о наличии лакуны в современном научном педагогическом знании, говорит о недостаточной разработанности этого вопроса.

Опираясь на вышеописанные работы зарубежных и отечественных исследователей, а также на собственные исследования проблем целеполагания в системе профессиональной подготовки современного педагога [6; 12], вопросов взаимодействия педагога с семьей в инклюзивной среде [9], при определении структурных составляющих профессиональной компетентности будущего педагога по взаимодействию с семьей в системе инклюзивного образования мы исходили из позиций, что формирование представлений о вышеназванной компетентности как цели профессиональной подготовки педагога предполагает развитие в будущем педагоге стремления к перманентной рефлексивной деятельности и опыта ее осуществления, профессиональной интуиции, способности к предвосхищению, прогнозированию, импровизации, чувственно-эмоциональному сопереживанию как условию и средству «пробуждения души» ребенка и самого педагога. И, несомненно, необходимо овладение педагогической деятельностью в ее целостности, а также разностороннее развитие самого педагога как человека уникального, с неповторимой индивидуальностью, интересной и значимой для других [6; 12].

С учетом этих положений целесообразно выделить в качестве структурных составляющих профессиональной компетентности будущего педагога по взаимодействию с семьей в системе инклюзивного образования иерархизированный набор «готовностей» педагога к

принятию определенных решений и адекватным им видам деятельности (см. рис. на с. 27). Будучи структурным звеном компетентности, готовность сама при этом понимается нами как целостное личностное образование, ядром ее выступает мотивационно-смысловой компонент, который определенным образом «окрашивает» другие ее составляющие (содержательно-деятельностный, когнитивный, коммуникативный), стимулирует к достижению необходимых результатов и прогнозированию их дальнейшего развития.

Готовность принимать и реализовывать сущность и ценности инклюзивного образования является в этой иерархизированной системе ведущим звеном, определяющим образом влияющим на все другие структурные элементы профессиональной компетентности в целом, т. к. проявляется в возможностях педагога реализовать ценности, принципы и методы инклюзивного образования, опираясь на законодательные и научные основы; учитывать особенности развития детей с особыми образовательными потребностями, возможности и риски включения таких детей в инклюзивную школу; продуктивно взаимодействовать со всеми субъектами инклюзивного образовательного процесса, адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям и ситуациям в инклюзивной практике школы, стимулировать перманентное саморазвитие самого педагога в области инклюзивного образования.

Готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс подразумевает эффективное взаимодействие педагога с родителями в вопросах обучения и воспитания ребенка, построенное на знаниях особенностей родительского отношения к инклюзивному образованию, специфических проблемах и трудностях семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ; проведение анализа родительской позиции и отношения к ребенку в семье; открытое и совместное обсуждение проблем и достижений ребенка с его родителями; включение членов семьи в образовательный процесс, в том числе при выстраивании оптимального образовательного маршрута ребенка; совершенствование способностей родителей в вопросах инклюзивного обучения и воспитания детей.

Готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения отражает умения педагога применять различные стили речи (разговорный, публицистический, научный, деловой) и пе-

дагогического общения (авторитарный, либеральный, демократический); использовать различные каналы, способы и средства общения в устной и письменной речи, а также применение средств ИКТ; владение вербальными и невербальными способами общения; принятие личных и ценностных установок других людей, вариативность позиций в вопросах обучения и воспитания; умения ориентироваться в различных коммуникативных ситуациях и выбирать оптимальные пути преодоления конфликтов.

Готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса проявляется в умениях педагога взаимодействовать в группе людей и работать на выполнение общих задач; разделять и выполнять полномочия при работе в команде; общаться со специалистами из разных областей и учреждений для достижения общих целей; устанавливать и поддерживать конструктивные отношения с участниками образовательного процесса; предотвращать возникновение недопонимания и конфликтов; проявлять эмпатийное отношение к участникам коллектива и рабочей группы; применять в коллективе класса и школы формы и методы групповой работы.

Готовность к рефлексивно-прогностической деятельности выражается в проведении педагогом рефлексивного анализа результатов своей деятельности и других субъектов инклюзивного образования; прогнозировании последствий и результатов своих профессиональных действий, сложных педагогических ситуаций в инклюзивном образовательном учреждении; принятии ответственности за результаты своей педагогической деятельности, осмыслении совершенных ошибок и поиске вариантов разрешения ситуаций наилучшим образом.

Готовность к профессиональному и личностному развитию подразумевает стремление и мотивацию педагога к росту и самосовершенствованию в профессиональной деятельности, развитие навыков и повышение квалификации; понимание значимости применения креативности и творческого потенциала в инклюзивной педагогической практике; важности непрерывного образования педагога в течение всей жизни; составление плана карьерного роста и реализация его в течение профессионального пути; применение навыков самокритики к собственной деятельности, нахождение пробелов в собственном об-

разовании, проведение исследования и познания своих профессионально-личностных качеств; владение навыками профилактики эмоционального и профессионального выгорания.

Предпринятая попытка исследования содержания профессиональной компетентности будущего педагога по взаимодействию с семьей в инклюзивных образовательных учреждениях позволила сформулировать следующие выводы.

1. Несмотря на высокую актуальность данной проблематики в постиндустриальном обществе, в определенных случаях формируется имитация инклюзии, не достигающая запланированного результата и создающая препятствия для дальнейшего развития и полноценного внедрения данного процесса в образовательную среду.

2. Рассматривая вопросы готовности современного педагога к работе в инклюзивном образовательном учреждении, большинство исследователей делают акцент на знаниях и умениях педагога, работающего с детьми с различным уровнем развития и возможностей, не учитывая в качестве обязательного структурного компонента компетентности по взаимодействию с семьей обучающихся.

3. В качестве структурных составляющих профессиональной компетентности будущего педагога по взаимодействию с семьей в инклюзивных образовательных учреждениях нами выделены готовность принимать и реализовывать сущность и ценности инклюзивного образования, готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс, к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения, взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса, готовность к рефлексивно-прогностической деятельности и к профессиональному и личностному развитию.

Список литературы

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
2. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9. № 2. С. 62–78. DOI: 10.17759/cpse.2020090203.
3. Богданова Е.В. Структура инклюзивной компетентности студентов в информационно-обра-

- зовательной среде вуза [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2016. № 3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/239/240> (дата обращения: 14.07.2020).
4. Возняк И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2017.
 5. Денисова О.А., Поникарова В.Н., Леханова О.Л. Подготовка педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования // Вестн. Череповец. гос. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2012. № 4. Т. 1. С. 109–112.
 6. Коротков А.М., Сахарчук Е.И., Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование в современных условиях: методология, теория, практика: моногр. Волгоград, 2019.
 7. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2015.
 8. Кутепова Е.Н., Черненкова Ж.Н. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2013.
 9. Морозова В.И. Детско-родительские отношения как фактор сотрудничества педагогов с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, в системе инклюзивного образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 4. С. 67–72.
 10. Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... д-ра философии. Алматы, 2014.
 11. Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2012.
 12. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): моногр. СПб.: Волгоград, 1997.
 13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 3++ [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (дата обращения: 11.07.2020).
 14. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2008.
 15. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: моногр. Барановичи, 2015.
 16. Florian L. & Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all // Cambridge Journal of Education. 2010. Vol. 40. Is. 4. P. 369.
 17. Kirillova E.A. & Ibragimov G.I. The inclusive competence of future teachers // Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict. 2016. Vol. 20, Special Is. 2. P. 180–185.
 18. Movkebaieva Z. ja et al. The professional competence of teachers in inclusive education // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 89. P. 549–554.
 19. Rabi N.M. & Zulkefli M.Y. Mainstream Teachers' Competency Requirement for Inclusive Education Program // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 2018. Vol. 8(11). P. 1779–1791.
 20. Tawanda Majoko. Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers // SAGE Open. January – March 2019. P. 1–14.
- * * *
1. Alekhina C.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspešnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2011. № 1. S. 83–92.
 2. Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Ekspertnaya ocenka parametrov inklyuzivnogo processa v obrazovanii // Klinicheskaya i special'naya psihologiya. 2020. T. 9. № 2. S. 62–78. DOI: 10.17759/cpse.2020090203.
 3. Bogdanova E.V. Struktura inklyuzivnoj kompetentnosti studentov v informacionno-obrazovatel'noj srede vuza [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-ta. 2016. № 3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/239/240> (дата обращения: 14.07.2020).
 4. Voznyak I.V. Formirovanie gotovnosti pedagogov k inklyuzivnomu obrazovaniju detej v sisteme povysheniya kvalifikacii: dis. ... kand. pед. nauk. Belgorod, 2017.
 5. Denisova O.A., Ponikarova V.N., Lekhanova O.L. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov k osushchestvleniyu inklyuzivnogo obrazovaniya // Vestn. Cherepovec. gos. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2012. № 4. Т. 1. S. 109–112.
 6. Kоротков А.М., Сахарчук Е.И., Сергеев Н.К. Nепрерывное педагогическое образование в современных условиях: методология, теория, практика: моногр. Волгоград, 2019.
 7. Kuz'mina O.S. Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya: dis. ... kand. pед. nauk. Omsk, 2015.
 8. Kutepova E.N., Chernenkova Zh.N. Inklyuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya: sb. materialov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / отв. ред. S.V. Alekhina. M.: MGPPU, 2013.
 9. Morozova V.I. Detsko-roditel'skie otnosheniya kak faktor sotrudnichestva pedagogov s sem'ej, vospityvayushchej rebenka s OVZ, v sisteme inklyu-

zivnogo obrazovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 4. S. 67–72.

10. Oralkanova I.A. Formirovanie gotovnosti uchitelej nachal'nyh klassov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya: dis. ... d-ra filosofii. Almaty, 2014.

11. Samarceva E.G. Formirovanie professional'noj gotovnosti budushchih pedagogov k inklyuzivnomu obrazovaniyu detej doskol'nogo vozrasta: dis. ... kand. ped. nauk. Orel, 2012.

12. Sergeev N.K. Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: koncepciya i tekhnologii uchebno-nauchno-pedagogicheskikh kompleksov (voprosy teorii): monogr. SPb.: Volgograd, 1997.

13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya 3++ [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (data obrashcheniya: 11.07.2020).

14. Hafizullina I.N. Formirovanie inklyuzivnoj kompetentnosti budushchih uchitelej v processe professional'noj podgotovki: dis. ... kand. ped. nauk. Astrahan', 2008.

15. Hitryuk V.V. Inklyuzivnaya gotovnost' pedagogov: genezis, fenomenologiya, koncepciya formirovaniya: monogr. Baranovichi, 2015.

Professional competence of future teachers in interaction with families in inclusive educational institutions in the conditions of post-industrial society

The article deals with the influence of the inclusion on the process of the modern education of the period of the post-industrial society that is characterized by an active inclusion of physically disabled children in general educational institutions. There is described the influence of the process on training the specialists of pedagogical education. The authors consider the content of the professional competence of future teachers aimed at the interaction with families in the system of the inclusive education as the purpose of the professional training.

Key words: *interaction of teachers with families, inclusive education, post-industrial society, competence approach in specialists' training, holistic approach to personality and the process of development.*

(Статья поступила в редакцию 10.08.2020)

Т.С. КОМАРОВА
(Новокузнецк)

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ: ТРАЕКТОРИЯ УЧИТЕЛЯ

Актуализируется проблема цифровой трансформации образования в условиях стандартизации, обосновывается идея персонализации образования педагога как условие непрерывного профессионального развития. Приводятся мировые тренды образования и возможности выстраивания персональной образовательной траектории педагога средствами цифровой визуализации, геймификации, кастомизации учебного материала, технологий искусственного интеллекта.

Ключевые слова: *профессиональный стандарт педагога, искусственный интеллект, тренды образования, персональная образовательная траектория, электронное обучение.*

Современные мировые тренды цифровизации и массовой кастомизации уверенно входят во все сферы жизнедеятельности человека, адаптируют его к быстро меняющимся условиям и потоку избыточной информации, меняют жизненное пространство, в котором он живет. Из социальных сфер наиболее ранимой и уязвимой стала система образования, где скорость изменений внешнего воздействия значительно превосходит скорость внутренне-го. Такие тренды, как геймификация образования, электронное обучение, искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, стали новыми объектами для изучения, в то время как призваны стать частью процесса учения, т. е. частью насыщенного современного образовательного контента. Технологии искусственного интеллекта стали интеллектуальным вызовом для ученика, но в большей степени – для учителя.

Глобальные технологические трансформации образования заявлены в Программе развития цифровой экономики России в июле 2017 г., где развитие цифровой образовательной среды предполагается посредством сквозных цифровых технологий: нейротехнологии и искусственного интеллекта, компонентов робототехники и сенсорики, технологий больших данных, виртуальной и дополненной реальности. Все эти изменения должны выразиться в развитии цифровой инфраструкту-

ры каждого региона нашей страны. В Послании президента РФ Федеральному собранию в марте 2018 г. обозначена необходимость перехода к инновационным, актуальным для современного общества индивидуальным технологиям обучения, к мобильному восприятию изменений и творческого поиска, конструктивной командной работе и освоению навыков цифрового мира. В Указе президента РФ в мае 2018 г. задаются четкие содержательные векторы развития образования: повышение конкурентоспособности и достижение уровня топ-10 стран мира по качеству общего образования, воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности. В Поручении президента РФ в январе 2019 г. указаны конкретные сроки апробации, реализации и оценки результатов индивидуальных траекторий обучения на цифровой платформе персонализированного обучения.

Изменения в реформах образования коснулись и требований к педагогу. Профессиональный стандарт педагога, утвержденный в 2013 г., нацелен на повышение образовательных результатов, их соответствия международному уровню. Документ содержит расширенные требования к педагогу по базовым трудовым функциям – обучению, воспитанию и развитию с описанием конкретных трудовых действий, необходимых умений и знаний. Стандарт становится нормативной базой требований к учителю, ориентированному не на среднестатистического ученика, а на личность каждого обучающегося.

К организационным и содержательным аспектам индивидуализации обучения профессионального стандарта педагога относятся трудовые действия педагога по формированию мотивации к обучению; объективному оцениванию знаний разными методами контроля в соответствии с реальными учебными возможностями обучающихся; развитие обучающихся независимо от их способностей и характера; развитие культуры переживаний и их ценностных ориентаций; развитие познавательных и творческих способностей, самостоятельности, инициативы. К важным действиям педагога относятся применение инструментов диагностики, оценки и динамики развития каждого ребенка, организация адресной работы и помощи различным контингентам обучающихся, разработка и реализация программ индивидуального развития ребенка. К требованиям необходимых умений педагога отнесены такие формы и методы обучения в профессиональном стандарте педагога, как проектная деятельность, лабораторные экспери-

менты, полевые практики, выстраивание деятельности с учетом культурных и индивидуальных особенностей обучающихся. Важным умением выделено включение в образовательную деятельность всех субъектов обучения, в том числе с особыми потребностями в образовании, организация различных видов внеурочной деятельности в контексте возможностей образовательной организации, местонахождения, специфики региона. Необходимые знания включают индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни и их возможные девиации.

Принципиально новыми требованиями профессионального стандарта педагога являются требования инклюзивности образования (работы с обучающимися с особыми потребностями в образовании – как с проявляющимися выдающиеся способности, так и с ограниченными возможностями здоровья); поликультурности образования (работы с обучающимися, для которых русский язык не является родным); взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений – обучающимися, их родителями (законными представителями), педагогами-психологами, учителями-дефектологами, методистами; информационной насыщенности образовательной деятельности (уверенное использование информационно-коммуникационных технологий и социальных сетей). Особое внимание в профессиональном стандарте педагога уделяется требованиям к учителю в направлении ИКТ. Среди обязательных трудовых действий – пользовательские навыки ИКТ, развитие ценностных установок и образцов поведения в социальных сетях и онлайн-среде. К необходимым умениям относится общепользовательский компонент ИКТ-компетентности с умениями использовать технические и коммуникационные средства обучения, обрабатывать информацию с соблюдением этикета сети Интернет. Общепедагогический компонент ИКТ-компетентности предполагает образовательную, методическую, корректирующую деятельность педагога, организацию коммуникаций и публичных выступлений в сети Интернет, рациональное применение цифровых образовательных ресурсов. Предметно-педагогический компонент ИКТ-компетентности включает умения организации исследований, проектов, экспериментов в цифровой среде, умения обработки графиков, статистики, баз данных и геоинформации с применением современных технологий. Обязательные знания включают закономерности поведения в социальных сетях. Из приведенных

требований профессионального стандарта педагога видно, что учителю предъявляются содержательно новые трудовые действия, умения и знания, принципиально новые направления деятельности по дифференциации и персонализации обучения в условиях цифровой образовательной среды.

Проведенный анализ распорядительных документов федерального уровня и требований профессионального стандарта педагога позволяют сделать вывод о том, что соответствие педагога вышеизложенным требованиям становится возможным при переосмыслении новой роли педагога, его трансформации и адаптации к современным условиям работы, развитие его цифровой грамотности и умения учиться на протяжении всей жизни. В рамках дефицитарности ряда умений и навыков современного педагога, желанием и необходимостью их восполнения и соответствия требованиям современного отечественного и мирового педагогического сообществ актуализируется ресурс персонализации образования, его индивидуальности и непрерывности.

Термин *персонализация образования* вошел в обиход педагогики относительно недавно и рассматривался в разных аспектах и подходах исследований такими учеными, как С.И. Андреевская, А.Г. Асмолов, В.В. Грачев, С.А. Золотухин, Л.А. Карпенко, А.А. Киселева, А.Н. Ксенофонтова, А.В. Леденева, А.А. Паскова, В.А. Стародубцев и др. Этимология понятия «персонализация» связана с английским словом *personalization*, что в переводе на русский язык обозначает индивидуализацию, личную настройку, персонализированность. Персонализация с точки зрения социологии трактуется как процесс, по завершении которого социальные отношения для индивида становятся личностно окрашенными [4]. В психологии закрепились точка зрения А.В. Петровского, определяющего персонализацию как процесс, в котором индивид получает объективное представление о жизнедеятельности окружающих и может проявить себя в общественной жизни как личность. Так, категория потребности быть личностью является базисом большинства форм общения, хотя не всегда осознанных. Деятельность является единственным продуктивным средством удовлетворения потребности, продолжением и воплощением самого себя в людях, транслятором своих индивидуальных особенностей [8]. В «Педагогическом словаре» Г.М. Коджаспирова персонализация трактуется как процесс овладения индивидом общечеловеческими, значимыми для общества индивидуальными

своими свойствами личности, позволяющими авторски выполнять определенные уникальные роли, нестандартно выстраивать отношения со своим привычным и новым окружением, активно влиять на восприятие и оценку собственной личности и деятельности [7, с. 111].

В аспекте исследований понятия и функций персонализации образования большой вклад в развитие направления, подходов и технологий внес В.В. Грачев. В своей монографии ученый выделяет пять методологических подходов к реализации персонализации образования. Личностный подход опирается на личностные характеристики участников образовательных отношений, такие как взаимодействие и кооперация, доверие и уважение, понимание и толерантность. Зарождение и развитие образовательных систем происходит на личностном уровне. Культурологический подход предусматривает территориально-культурные рамки персонализации образования, особую культурную среду, эмоционально-культурный фон и определенные культурные реалии. Аксиологический подход опирается на ценностный аспект наличия конкретного знания у индивида, его непосредственной ценности для самого носителя знания, его развития и совершенствования как личности. Синергетический подход представляет архитектуру организационных механизмов персонализации образования, раскрывая идею самоорганизации микро- и макросреды, их взаимодействие, влияние и зависимость от внешних и внутренних реальных условий. Герменевтический подход представляет непосредственно содержание персонализации образования и выражает персонализацию как определенную потребность индивида, его стремление к саморазвитию [3].

В рамках нашего исследования актуальными для дальнейшего изучения и разработки направления персонализации образования педагога являются аксиологический и герменевтический подходы. Именно они культивируют у педагога ценность собственного знания, его востребованность и желание к саморазвитию и самосовершенствованию. Персонализация образования вносит иную осознанность в профессиональные действия педагога, формулирование образовательных потребностей и запросов, ответственность в планировании, выбор форм и средств профессионального развития и саморазвития, проектирование персональной образовательной траектории в условиях непрерывного профессионального образования [2; 6]. В этой связи релевантным вопросом становится выбор современных технологий, доступных ресурсов и педагогического

инструментария разработки персональной образовательной траектории.

Рассматривая технологии персонализации образования, В.В. Грачев выделяет дидактические технологии, развивающие личность индивида, включающие его в активную познавательную и учебную деятельность. Это игровые техники, технологии активного обучения и др. К организационно-методическим ученый относит технологии, связанные с технологиями открытых систем обучения, программированного обучения, самообучения и др. Информационные технологии составляют группу технологий электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, т. е. технологий, функционирующих с помощью средств автоматизации и сетевых ресурсов. Технология научно-исследовательской деятельности направлена на решение исследо-

вательских задач творческого характера, проведение научных исследований. Психологические технологии призваны сопровождать индивида в процессе персонализации образования и обеспечивать качественную диагностику, коррекцию и развитие его индивидуальных характеристик. К социальным относятся технологии, развивающие социальную активность индивида, его коммуникативные способности, формирующие гражданскую и культурную идентичность. Ведущими направлениями данных технологий являются художественно-эстетическое, театрално-музыкальное и спортивно-оздоровительное. К управленческим технологиям относятся такие технологии, которые призваны развить у индивида чувство ответственности за свой выбор и его последствия, реализацию и востребованность задуманного [3].

Тренды образования, характеристики, ресурсы

Тренды образования	Характеристика	Образовательные платформы
Электронное обучение	Вид самостоятельного онлайн-обучения, включающий тексты, видео- и аудиоресурсы, упражнения для закрепления материала и контроля усвоенного. Широкое распространение получили массовые открытые онлайн-курсы с обширным охватом обучаемых (МООК)	<ul style="list-style-type: none"> • Coursera; • edX; • «Лекториум»; • «Интуит»; • «Универсарium»; • Российская электронная школа (РЭШ); • «Академия Хана»
Цифровое оценивание	Ресурсы автоматизации контролирующей функции учителя, наличие возможности формирующего оценивания, обратной связи	<ul style="list-style-type: none"> • Google Classroom; • MoodleCloud; • Online Test Pad; • Quizalize
Геймификация образования	Игровая образовательная среда с динамичным мотивирующим контентом и возможностью взаимодействия обучающихся на платформе. Продуктивность среды – достижение образовательного результата	<ul style="list-style-type: none"> • Chemist; • EarthViewer; • Itgen.io; • LinguaLeo; • Scratch; • Gamestar Mechanic
Виртуальная реальность	Технология формирования искусственно-го мира, виртуальная имитация реальности, явлений, свойств с применением очков или шлемов дополненной реальности	<ul style="list-style-type: none"> • MyWay VR; • Google Earth VR; • The VR Museum of Fine Art; • Human Anatomy VR; • Virtual Speech; • RedboxVR
Дополненная реальность	Технологии, дополняющие реальный мир путем наложения компьютерных слоев на существующую реальность, улучшающие и совершенствующие ее	<ul style="list-style-type: none"> • Hololabs; • New Horizon; • ZooBurst; • MixAR; • ARToolKit; • EV Toolbox
Искусственный интеллект	Электронная платформа с полностью автоматизированным управлением, функционированием и контролем при минимизации человеческих ресурсов	<ul style="list-style-type: none"> • «Талант»; • «Билет в будущее»; • Beautiful.ai; • Google AutoDraw

Вышеперечисленный спектр технологий персонализации образования на практике позволяет включить педагога в актуальную для его развития деятельность и сделать ее уникальной, адресной для каждого. Проведенный обзор источников позволяет нам вывести свою дефиницию персональной образовательной траектории как индивидуального образовательного пути реализации потенциала педагога с учетом его профессиональных дефицитов, запросов, возможностей и предпочтений обучения. Создание условий для непрерывного развития педагога, а главное компенсации его дефицитарных компетенций, в условиях образовательной организации становится возможным при создании организационно-методических условий, где роль и самоорганизация самого педагога оказываются ведущими и пространствообразующими для его собственной образовательной траектории. Доступные современные цифровые ресурсы позволяют автоматизировать и кастомизировать персональную образовательную траекторию педагога, смоделировать ее в соответствии с интересами и склонностями педагога.

Важным условием грамотного выбора необходимых форм и средств развития педагога становятся возможности сетевого сотрудничества, особенно в век стремительного развития информационного общества, когда компьютерная модель реальности является неотъемлемой частью окружающего мира, образом жизни человека. У современного педагога появляется не только возможность, но и потребность реализовать себя в виртуальном пространстве [5, с. 274].

В контексте нормативных документов цифровой трансформации образования, требований к педагогу и персонализации обучения обратимся к ведущим трендам образования. В современных аналитических источниках мы выделяем электронное обучение, цифровое оценивание, геймификацию, виртуальную и дополненную реальность, искусственный интеллект [9; 11]. Эти направления привносят новые возможности и перспективы развития персонализации образования педагога: интеграцию традиционного и инновационного образования, мобильную перестройку сценариев непрерывного обучения педагогов, повышение интерактивного и социального аспектов обучения педагогов. В непосредственном преломлении на практику рассмотрим данные тренды с возможными вариантами выбора свободных ресурсов и программного обеспечения (см. табл. на с. 34).

Из таблицы видно, что все тренды образования характеризуются насыщением окружающего пространства, обогащением образовательной среды и созданием дополнительных ресурсов для расширения профессионального кругозора педагога. Перечень образовательных платформ призван обеспечить непрерывное развитие педагога по его запросу в эргономичном для него режиме. Так, при выявлении своего незнания педагог имеет уникальную возможность восполнить свой дефицит удобным для него способом: диагностировать свои компетенции и получить карту уровня компетенций, пройти массовый открытый онлайн-курс, обучиться средствами учебной игры и получить прирост необходимых знаний и умений, поучаствовать в предлагаемых активностях, развить личностные и профессиональные качества, получить новые компетенции.

В этом плане ярким и уникальным примером искусственного интеллекта для реализации развития и саморазвития профессионала может служить разработка проекта «Университет 2035». Электронная платформа с полностью автоматизированным функционированием позволяет произвести входную диагностику личностных качеств и оценку компетенций, разработку персональных траекторий с рекомендациями по открытым онлайн-курсам, книгам, статьям для изучения и достижения поставленной педагогом цели, последующую реализацию обучения по восполнению дефицитарных компетенций. По достижении учебной цели происходит финальная генерация цифрового следа и цифрового профиля компетенций с возможностью экспорта на заданные серверы. Цифровая платформа содержит все перечисленные в таблице направления цифровизации образования и постоянно расширяет перечень рекомендательных сервисов [10].

Психолог А.Г. Асмолов видит миссию современного образования в трансформации жизненного пространства, в побуждающей к развитию и самореализации личности, осознании себя как деятеля собственного пути развития. В данном контексте образовательная организация рассматривается как агрегатор и точка роста для создания персональной образовательной траектории, для мобильного перестроения сценариев обучения педагога. Персонализированное обучение направлено «на удовлетворение конкретных образовательных запросов, интересов, устремлений, позволяющих самостоятельно определять стратегию и темп учения» [1, с. 4]. В процессе изучения,

создания, обработки и анализа цифрового контента педагог получает уникальную возможность профессиональной самоактуализации и саморазвития, выявления и компенсации дефицитов своих умений и навыков в разрезе профессионального стандарта педагога. Образовательное пространство постоянно развивается, создавая новые мобильные ресурсы для непрерывного персонализированного обучения педагогов. Разрабатываемые ресурсы делают возможными выявление, диагностику и развитие индивидуальных способностей и возможностей педагога, адресное совершенствование и сопровождение его профессионального развития и роста. Новые технологические возможности обеспечивают персонализацию образования, его адресность и востребованность у педагогов.

Таким образом, цифровая персональная образовательная траектория педагога в условиях образовательной организации создает предпосылки удовлетворения государственных кадровых потребностей – мобильной перестройки сценариев обучения педагогов, ориентированных на нормативные документы государства, и одновременно личностных потребностей педагогов – самоактуализации и самореализации, развития личностного потенциала.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // Образовательная политика. 2014. № 2(64). С. 2–6.
2. Гаязов А.С. Индивидуальные траектории образования личности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.raop.ru/index.php?id=878> (дата обращения: 20.03.2020).
3. Грачёв В.В. Персонализация образования: моногр. М.: Изд-во СГИ, 2005.
4. Джери Д., Джери Дж. Большой толковый социологический словарь: в 2 т. / пер. с англ. Н.Н. Марчук. М., 1999.
5. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П., Зиннатова М.В., Лебедева Е.В. Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования // Научный диалог. 2017. № 1. С. 266–279.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74–82.
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000.

8. Краткий психологический словарь / ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский; ред.-сост. Л.А. Карпенко. 2-е изд., расшир., испр. и доп. Ростов н/Д.: Феникс, 1998.

9. Назайкинская О., Овчинникова Н. Десять трендов будущего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://trends.skolkovo.ru/2017/10/10-trendov-budushhego-obrazovaniya/> (дата обращения: 20.03.2020).

10. Университет 20.35 [Электронный ресурс]. URL: <https://2035.university/> (дата обращения: 20.03.2020).

11. Шесть мировых трендов в образовании [Электронный ресурс]. URL: <https://mel.fm/shkola/7934861-iste> (дата обращения: 20.03.2020).

* * *

1. Asmolov A.G. Dopolnitel'noe personal'noe obrazovanie v epohu peremen: sotrudnichestvo, so-tvorchestvo, samotvorenie // Obrazovatel'naya politika. 2014. № 2(64). S. 2–6.

2. Gayazov A.S. Individual'nye traektorii obrazovaniya lichnosti [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.raop.ru/index.php?id=878> (data obrashcheniya: 20.03.2020).

3. Grachyov V.V. Personalizaciya obrazovaniya: monogr. M.: Izd-vo SGI, 2005.

4. Dzheri D., Dzheri Dzh. Bol'shoj tolkovyj sociologicheskij slovar': v 2 t. / per. s angl. N.N. Mar-chuk. M., 1999.

5. Zeer E.F., Zavadchikov D. P., Zinnatova M.V., Lebedeva E.V. Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya kak ustanovka sub#ekta v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya // Nauchnyj dialog. 2017. № 1. S. 266–279.

6. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 3. S. 74–82.

7. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogicheskij slovar': dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2000.

8. Kratkij psihologicheskij slovar' / red. A.V. Petrovskij, M.G. Yaroshevskij; red.-sost. L.A. Karpenko. 2-e izd., rasshir., ispr. i dop. Rostov n/D.: Feniks, 1998.

9. Nazajkinskaya O., Ovchinnikova N. Desyat' trendov budushchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://trends.skolkovo.ru/2017/10/10-trendov-budushhego-obrazovaniya/> (data obrashcheniya: 20.03.2020).

10. Universitet 20.35 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://2035.university/> (data obrashcheniya: 20.03.2020).

11. Shest' mirovyh trendov v obrazovanii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://mel.fm/shkola/7934861-iste> (data obrashcheniya: 20.03.2020).

**Personalization of education
in the conditions of standardization:
the teacher's trajectory**

The article deals with the issue of the digital transformation of education in the context of standardization. There is substantiated the idea of the personalization of the teacher's education as the condition of the continuous professional development. There are demonstrated the world's trends of the education and the potential of building the personal educational trajectory of a teacher by the means of the digital visualization, gamification, customization of the learning material and the technologies of the artificial intelligence.

Key words: *teacher's professional standard, artificial intelligence, education trends, personal educational trajectory, electronic education.*

(Статья поступила в редакцию 15.08.2020)

А.А. ГЛЕБОВ
(Волгоград)

**ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ
ЗНАЧИМОСТЬ РЕЗУЛЬТАТОВ
КАК ХАРАКТЕРИСТИКА
ДИССЕРТАЦИОННОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Рассматриваются назначение, функции и структура описания теоретической значимости результатов в характеристике диссертационного исследования. На конкретных примерах раскрываются типичные ошибки и требования к описанию теоретической значимости результатов диссертационного исследования.

Ключевые слова: *значимость, критерий, определение, показатель, развитие, функции.*

Основной единицей анализа качества исследования, утверждает В.М. Полонский, является результат. Для его оценки должно быть показано, какое значение результат имеет для науки в целом или, в частности, для решения каких других научных проблем может пригодиться результат [4, с. 314; 6, с. 125]. Это свя-

зано с поиском новых углов зрения на полученные результаты под влиянием их новизны, перспективности и доказательности. Раскрытие теоретической значимости результатов исследования является одной из обязательных составляющих диссертации и автореферата.

Однако, несмотря на то, что оценка теоретической значимости представляет собой весьма важную часть исследования, во многих диссертациях допускается ее формальное изложение, не соответствующее назначению данной рубрики. Вместо описания ценности результатов для науки зачастую происходит лишь схематичное, формальное перечисление наименований новых, по мнению автора, результатов. Например, в диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по теме «Формирование политической культуры будущих... в вузе» соискатель пишет:

Теоретическая значимость исследования заключается:

- в уточнении признаков понятия «политическая культура будущего...»;
- определении его содержания, структуры, уровней проявления;
- уточнении особенностей и принципов формирования политической культуры будущих... в вузе.

Как видно, здесь нет конкретности в содержательной характеристике теоретической значимости работы, кроме указания на определенный профиль подготовки специалиста. Все остальное абстрактно и, в принципе, переносимо на многие другие профили.

Некоторые исследователи неоправданно объединяют рассматриваемый показатель с научной новизной. Например, в диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по теме «Технология организации развивающей среды как фактора саморазвития учащихся в условиях инновационного учебного заведения» автор пишет:

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в следующем:

- дополнен и уточнен понятийно-терминологический аппарат;
- установлена взаимосвязь и взаимообусловленность саморазвития учащихся и развивающей среды образовательного учреждения;
- обоснована авторская модель саморазвития личности в условиях развивающей среды;
- спроектирована технология организации развивающей среды как фактора саморазвития уча-

щихся в условиях инновационного учебного заведения.

В такой редакции результат не раскрыт ни с содержательной (что должно быть характерным для описания новизны), ни с внутренней связанной с ней ценностной стороны.

В некоторых диссертациях наблюдается объединение оценки теоретической значимости и практической ценности, где после перечисления результатов следует заключение о том, что в этом состоит их теоретическая и практическая ценность. В таком описании нет границ между теоретической значимостью и практической ценностью, т. к. для результатов не раскрываются возможности их вовлечения в науку или сферу потребностей образовательной практики.

Отметим, что, по нашему мнению, уместно в одном ряду упоминать такие характеристики результатов исследования, как их научная новизна, теоретическая значимость и практическая ценность, только потому, что они относятся к уже завершённой работе и вытекают из новизны ее результатов. По содержанию же каждая из них должна иметь собственную специфику. Показатель новизны характеризует содержательную сторону результата, а теоретическая значимость и практическая ценность – ценностную сторону, соответственно, для теории и практики.

Отдельно охарактеризовать теоретическую значимость результатов исследования достаточно сложно. Будучи специфической по своему содержанию, данная рубрика нуждается в разработке собственного набора критериев. Названные обстоятельства актуализируют задачу систематизации знаний, касающихся вопроса раскрытия теоретической значимости результатов исследования. Понятийный аспект в любом исследовании, отмечает М.А. Галагузова, имеет особую методологическую значимость. Отсутствие толкования понятия делает аморфным описание методологического аппарата диссертаций [2]. Не всегда приводит к успеху и многозначность в определениях педагогических понятий, что вызывает устремление исследователя определиться в собственном понимании даже традиционных терминов. Поэтому определение понятия – необходимая, узловая ступень в научном поиске.

Обратимся к определению анализируемого нами понятия. Теоретическая значимость как характеристика научного исследования представляет собой совокупность внешних специфических характеристик, которые отличают ее от других явлений. Для понима-

ния сущности выделим три наиболее типичных подхода к трактовке теоретической значимости. В рамках первого подхода В.М. Полонский отмечает направленность на содержательное описание конкретного вклада результатов исследования в развитие соответствующей области педагогической науки. В другом – на влияние результатов исследования на развитие имеющихся концепций, идей в области теории и истории педагогики [5]. При третьем подходе теоретическая значимость отражает описание того, как могут применяться полученные результаты. Анализ ориентиров в указанных подходах указывает не только на отличие в их трактовке, но и на их связь, преемственность. Синтез этих определений дает представление о теоретической значимости как о содержательном описании влияния полученных результатов на развитие теории [4].

Базовое определение может быть конкретизировано введением в него элементов категории «развитие». Например: теоретическая значимость результатов исследования – это описание их влияния на качественное, прогрессивное изменение теорий, концепций, идей педагогики. Основная мысль здесь состоит в том, что объектом влияния является не предмет собственного исследования, а иные теоретические представления в области теории педагогики.

Вместе с тем многие исследователи допускают ошибку, когда зачастую оценивают значимость полученных результатов для собственной работы. Например, отмечается:

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что формирование у старшеклассников исследовательской культуры в научном обществе учащихся гуманитарного направления... обусловлено аксиологической средой как интегративным средством формирования исследовательской культуры.

Влияние результатов научной работы на существующие теоретические представления, по мнению М.А. Алтуховой, М.А. Галагузовой, Г.Т. Журавлёва, В.В. Краевского, В.М. Полонского и др., может быть показано в разных формах: вносят вклад в развитие научных представлений в таких формах, как концепция, принципы, модель, условия и др.; раскрывают, в какие существующие теоретические представления по отдельным проблемам или по ряду проблем вносятся изменения; помогают решать новые проблемы, которые раньше не ставились или решались частично; приводят к переоценке концепций, понятий, тем са-

мым открывают перспективы применения результатов для решения определенных вопросов педагогики; открывают пути для разработки новых методов и подходов; расширяют научные представления о процессах; открывают новое направление исследований; открывают возможности нового подхода; способствуют развитию и уточнению новых идей, формулировок приоритетных исследовательских задач; объясняют неточности, допущенные другими авторами, и их исправления; предсказывают факты и явления, которые с прежних позиций нельзя было увидеть и объяснить.

Приведенные выше для примера формы влияния выражают функции теоретической значимости результатов исследования, которые дают возможность привести в него новый смысл или же повлиять на уже существующий.

Обратимся к примерам реализации некоторых функций в описаниях теоретической значимости в диссертационных исследованиях. Приведем фрагмент этой рубрики из докторской работы Л.В. Ковтуненко «Концепция ресоциализации несовершеннолетних осужденных в педагогической среде воспитательной колонии»:

Предложенные методологические подходы, закономерности и принципы ресоциализации... раскрывают ее системную организацию, позволяющую проводить концептуальные теоретические и прикладные исследования по проблеме ресоциализации различных категорий осужденных... На современном этапе развития научной мысли принцип интеграции... раскрывает перспективные направления модернизации, оптимизации и повышения эффективности ресоциализации несовершеннолетних осужденных...

Достоинством фрагмента является то, что сначала автор упоминает результат, который ранее отсутствовал в науке и получен в научном поиске, а потом показывает, где он может быть использован исследователями по другой научной тематике.

В некоторых случаях авторы не излагают отдельные результаты в рамках данной рубрики. Например, О.В. Галустян в своей кандидатской диссертации «Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе» пишет:

...предложенные теоретико-методологические основы реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста позволяют разрабатывать

производные концептуальные положения для теоретических и прикладных исследований проблемы контроля профессиональной подготовки будущего специалиста в вузе.

Видно, что описание теоретической значимости без конкретизации всех полученных результатов в приведенном примере возможно, поскольку полное их изложение дается в другом показателе. Однако этот случай, по нашему мнению, необходимо рассматривать как исключение.

Оценка качества исследований, замечают М.А. Алтухова и Г.Т. Журавлёв, невозможна без описания результатов, учета того нового, что получено в итоге исследования [1; 3]. Это может быть краткое упоминание о результате, как это сделано, например, в кандидатской диссертации Е.И. Фастовой «Формирование социальной компетентности подростка в проектной деятельности»:

Обоснованные в исследовании принципы конструирования компетентностно-ориентированного содержания общего образования способствует разработке проблематики его гуманитаризации в контексте формирования представлений о постиндустриальной системе образования, востребованной информационным обществом.

Таким образом, характеризуя теоретическую значимость, целесообразно указывать обобщенное описание результата, форму его влияния (вносят вклад; раскрывают; помогают решать; приводят к переоценке; открывают перспективы, пути, направления исследований, возможности нового подхода; расширяют научные представления; способствуют развитию и уточнению; объясняют неточности; предсказывают факты и явления и др.), объект влияния.

Список литературы

1. Алтухова М.А. Новизна результатов научно-педагогических исследований, объектно-компонентный метод // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2010. № 2. С. 6–11.
2. Галагузова М.А. Научные и нормативные понятия в педагогических исследованиях [Электронный ресурс] // Грани познания. 2016. № 4(47). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1476802019.pdf> (дата обращения: 23.07.2020).
3. Журавлёв Г.Т. Прикладная социология. М., 2002.
4. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2008.

5. Полонский В.М. Критерии и методы оценки качества педагогических и междисциплинарных исследований // Образовательные технологии. 2015. № 4. С. 12–27.

6. Полонский В.М. Научный результат: структура и способы описания [Электронный ресурс] // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2016. Т. 2. № 4. URL: http://rpedagogy.ru/media/pedagogy/2016/4/Полонский_VM.pdf (дата обращения: 20.07.2020).

* * *

1. Altuhova M.A. Novizna rezultatov nauchno-pedagogicheskikh issledovanij, ob»ektno-komponentnyj metod // Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Sociologiya. Ekonomika. Politika. 2010. № 2. S. 6–11.

2. Galaguzova M.A. Nauchnye i normativnye ponyatiya v pedagogicheskikh issledovaniyah [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. 2016. № 4(47). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1476802019.pdf> (data obrashcheniya: 23.07.2020).

3. Zhuravlyov G.T. Prikladnaya sociologiya. M., 2002.

4. Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. Metodologiya pedagogiki: novyj etap: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. 2-e izd., ster. M.: Akademiya, 2008.

5. Polonskij V.M. Kriterii i metody ocenki kachestva pedagogicheskikh i mezhdisciplinarnykh issledovanij // Obrazovatel'nye tekhnologii. 2015. № 4. S. 12–27.

6. Polonskij V.M. Nauchnyj rezul'tat: struktura i sposoby opisaniya [Elektronnyj resurs] // Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2016. Т. 2. № 4. URL: http://rpedagogy.ru/media/pedagogy/2016/4/Polonskij_VM.pdf (data obrashcheniya: 20.07.2020).

Theoretical relevance of the results as the characteristic of the thesis research

The article deals with the purpose, functions and structure of the description of the theoretical relevance of the results in the characteristic of the thesis research. There are revealed the typical mistakes and the requirements to the description of the theoretical relevance of the results of the thesis research based on some particular examples.

Key words: *importance, criterion, definition, indicator, development, functions.*

(Статья поступила в редакцию 17.08.2020)

**Е.Ю. БОЛОТОВА, Н.А. БОЛОТОВ,
Н.Б. КРЫЛОВА
(Волгоград)**

ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ (к 90-летию профессора Б.С. Абалихина)

Раскрываются направления научной деятельности доктора исторических наук, профессора Бориса Сергеевича Абалихина, определяется его вклад в развитие исторической науки и исторического краеведения, а также в становление и развитие исторического образования в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете.

Ключевые слова: *Б.С. Абалихин, Отечественная война 1812 г., историография, историческое краеведение, историческое образование.*

Учитель в России всегда выполнял и выполняет сегодня особую миссию. Личность учителя, ее творчество и профессиональная компетентность, ценностные ориентиры и выбор в разных ситуациях, гражданская позиция и ответственность не только оказывают влияние на выбор жизненного пути молодежи, но и являются определяющими в сохранении и развитии российской цивилизации. Для многих поколений выпускников исторического факультета Волгоградского государственного педагогического университета последней трети XX в., и не только для них, наставником и проводником в мир российской истории и исторической науки стал доктор исторических наук, профессор Борис Сергеевич Абалихин.

В августе 2020 г. Борису Сергеевичу исполнилось бы 90 лет. Вся его научная и педагогическая деятельность была связана с Волгоградским государственным педагогическим университетом. Здесь он прошел путь от студента до профессора. Здесь выросли поколения его учеников, которые продолжают дело Учителя.

В биографии ученого отразились вехи истории страны советского периода. Родился Б.С. Абалихин 19 августа 1930 г. в Саратове в семье студента ветеринарного института и телеграфистки. В 1931 г. семья переехала в г. Сталинград, где отец работал ветеринарным врачом, заведовал лабораторией, а в 1939 г. был призван в армию и направлен на фронт вой-

ны с Финляндией. В 1941 г. семья Абалихиных переехала в Брест по новому месту службы отца, где ее и застала война. В период немецкой оккупации подросток не мог учиться, работал по найму, пас скот. Тяжелой потерей стала смерть старшего брата. В 1944 г. семья воссоединилась и в 1945 г. вернулась в разрушенный Сталинград, в котором уже сразу после сражения, изменившего ход войны, велись восстановительные работы.

Здесь, в городе, израненном войной, Б.С. Абалихин, наверстав потерянные годы, с отличием окончил семилетку. Отсюда в 1950 г. был призван на действительную службу в армию и четыре года служил на Дальнем Востоке. Только в 1954 г. Б.С. Абалихин получил аттестат о среднем образовании и поступил на историко-филологический факультет Сталинградского педагогического института, соединив тем самым свое юношеское увлечение и литературой, и историей. После окончания института в 1959 г. Борис Сергеевич остался работать в вузе ответственным секретарем газеты «Учитель».

Еще в годы учебы определился приоритет научных исследований Б.С. Абалихина – история Отечественной войны 1812 г. Под руководством профессора кафедры истории СССР В.И. Бабкина делались первые студенческие пробы пера, а в год 150-летия «грозы двенадцатого года» увидели свет уже работы, выполненные на основе архивных изысканий, в том числе в столичном издании «Исторические записки» [3].

Вспоминая о своем коллеге, профессора А.С. Скрипкин и И.О. Тюменцев отмечают, что уже в самом начале научного пути у Бориса Сергеевича сложился особый стиль исследователя. Б.С. Абалихин принадлежал к историкам, имевшим особый вкус к работе с источниками в архивах, к тем, кто постоянно «находит что-то новое, вводит в научный оборот, публикует. В своих исследованиях он неизменно шел от источника, и это делало его аргументацию обоснованной и убедительной» [9, с. 5]. Именно такой подход, являющийся качественной характеристикой труда ученого, лег в основу исследований разных аспектов истории Отечественной войны 1812 г.

Результатом скрупулезной работы в фондах центральных и региональных архивов явилась защита в 1964 г. диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук на тему «Боевое содружество украинского и русского народов в Отечественной войне 1812 г.». Работа защищалась в Институте исто-

рии АН Украины (Киев). Признание научных заслуг волгоградского историка проявилось в том, что он был приглашен для работы над энциклопедией истории Украины [2]*. Б.С. Абалихина даже приглашали с семьей переехать в столицу Украины, предложив работу в Институте истории и жилье. Однако Борис Сергеевич остался верен родному вузу и городу, который любил, историей и настоящим которого гордился.

Тема Отечественной войны 1812 г. проходит через всю научную биографию ученого. Поэтапно расширяя проблемное поле исследования ее истории, Борис Сергеевич логично пришел к докторской диссертации на тему «Борьба с наполеоновской армией на юго-западе России в период Отечественной войны 1812 г.», которую защитил в 1980 г. в Саратовском государственном университете им. Чернышевского (в 1987 г. по материалам докторской диссертации было издано учебное пособие «Отечественная война 1812 г. на юго-западе России»). Комплексный подход к решению проблемы позволил исследователю убедительно и аргументированно показать место Киевского направления в военно-стратегических планах Наполеона и русского командования, рассмотреть эволюцию этих планов в ходе войны. Историком вводились в научный оборот целые пласты архивных источников и разрабатывались проблемы, обойденные вниманием историков-предшественников. Среди них – материальная помощь Украины русской армии в 1812 г., особенности крестьянских волнений накануне и в период войны, русская пропаганда в Польше и Германии и др. (см. подробнее: [6]).

В 2012 г., объявленном Президентом РФ Годом российской истории, рукопись диссертации при поддержке руководства ВГСПУ увидела свет в виде монографии [1]. Несмотря на прошедшие десятилетия, труд не потерял научной актуальности. Напротив, в современных общественно-политических условиях он приобрел особое звучание, раскрывая, как замечал при подготовке труда сам автор, «глубокие исторические корни дружбы народов... совместную борьбу против наполеоновских войск русского, украинского, белорусского и других народов, населявших Юго-Западный край» [Там же, с. 13].

С середины 1970-х гг. Б.С. Абалихин развивает научное сотрудничество в одном про-

* Этот труд историков был награжден Государственной премией УССР.

блемном исследовательском поле с известным отечественным историком – профессором В.А. Дунаевским. Ученые опубликовали в соавторстве ряд статей, брошюр и монографию «1812 год на перекрестках мнений советских историков. 1917–1987» (М., 1990) [7; 8], в которой Отечественная война 1812 г. представлена сквозь призму ее историографического осмысления. Авторы энциклопедии «Отечественная война 1812 г.» отметили вклад волгоградского ученого в изучение истории 1812 г. [8, с. 13].

История Отечественной войны 1812 г. была главной темой в научно-исследовательской деятельности Б.С. Абалихина, но не единственной. Он широко изучал различные аспекты истории России первой четверти XIX в. Результатом явилась книга «Общественно-политическое и революционное движение в России в первой четверти XIX в.» (Волгоград, 1983). К сожалению, осталась незавершенной монография «За фасадом александровской империи», над которой историк работал в последний период жизни.

Большое внимание Борис Сергеевич уделял краеведению. Он был инициатором издания и ответственным редактором «Историко-краеведческих записок» (выпуски 1–6), в 1979–1994 гг. возглавлял областное общество волгоградских краеведов [4, с. 7]. Его постоянной заботой являлась организация областных краеведческих чтений, издание научных сборников, популяризация истории России и родного Нижневолжского края. В творческом наследии историка особой темой, сочетавшей любовь к родному городу и его великой истории и опыт изучения военной истории в целом, стала история Сталинградской битвы («Мир, признательный Сталинграду» (Волгоград, 1973); «От Сталинграда до Берлина» (Волгоград, 1975); «Сталинградский подвиг» (Волгоград, 1988) и др.).

В своих выступлениях по радио и телевидению Б.С. Абалихин эмоционально популяризировал прошлое и настоящее Волгограда. Ученый был активным лектором Всероссийского общества «Знание», используя эту трибуну для формирования исторического сознания общества. Пропагандировал он свой родной город и во время заграничных командировок в Польшу, Чехословакию, Западный Берлин, Китай, где читал лекции по истории Отечества.

Конечно, говоря о профессоре Б.С. Абалихине как ученом, нельзя забывать, что столь же высок был его потенциал как педагога. Мно-

гие поколения студентов слушали его эмоциональные, полные вдохновения лекции. Он всегда заставлял студентов думать, самим пытаться разобраться в возникающих сложных вопросах, решительно отстаивать свою точку зрения, если убежден в правоте своей позиции, как делал это он сам. Бывший студент Б.С. Абалихина, а ныне заведующий кафедрой теории и истории права и государства Волгоградского государственного университета доцент И.В. Тушканов вспоминает:

Б.С. Абалихин был не только крупным ученым, но и гениальным педагогом. Мне посчастливилось слушать его лекции и посещать спецсеминар по Отечественной войне 1812 года. Лекции и семинары Бориса Сергеевича были чрезвычайно информативны и интересны. В каждое занятие со студентами он без всякого преувеличения вкладывал душу. Это проявлялось и в завораживающей убежденности, и в той горячности, с которой он читал лекции.

Помню, когда он на цитате Кутузова о французах «Будут они лошадей жрать!» стукнул рукой по кафедре так, что у его наручных часов отскочило стекло. На одной из лекций он стал исправлять цифры на типографском плакате, говоря: «Моя аспирантка нашла в архиве новые данные». Мы, студенты-заочники, были потрясены – на наших глазах творилась наука.

Великолепной была его подача материала, четко, логично и при этом с живым острым юмором, с интересными примерами. На переменах Борис Сергеевич легко общался со студентами, увлекательно рассказывая о дискуссиях в исторической науке, о новых направлениях исследований.

Своими лекциями Борис Сергеевич учил четкому структурированию исторического материала; логике, в основе которой причинная обусловленность событий; анализу эпохи сквозь призму ключевых исторических понятий и деятельности ярких ее представителей.

Важными и увлекательными событиями на историческом факультете становились научные конференции, проводимые Б.С. Абалихиным и членами руководимого им кружка «Героические страницы истории нашей Родины». Они, как правило, приурочивались к юбилейным историческим датам и не просто представляли собой перечень студенческих докладов, а сопровождались музыкальными и поэтическими вставками, выставками исторической литературы, театрализованными миниатюрами. В основе этой работы была организация систематической учебно-исследовательской работы студентов, в ходе которой вырабатывались навыки и воспитывался вкус к самостоятельным исследованиям.

В начале 1990-х гг. при активном участии профессора Б.С. Абалихина при кафедре истории России создается аспирантура по истории России [11, с. 191]. Своим ученикам профессор предлагал интересные и малоизученные аспекты «грозы двенадцатого года», погружая их в тайны исторической науки. Так, его ученица С.В. Соловьева, ныне доцент кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ВГСПУ, защитила в 1995 г. диссертацию на соискание ученой степени кандидата исторических наук. Светлана Васильевна считает, что встреча с Б.С. Абалихиным была для нее судьбоносной:

Он стал для меня Учителем, научным наставником сначала во время обучения в институте, а затем в аспирантуре. Именно он сформировал из меня профессионального историка, привил интерес к историческому исследованию. Его аналитический ум, скрупулезность, яркий стиль изложения всегда поражали и заставляли стремиться к совершенствованию. Обучая студентов исследовательскому делу, часто вспоминаю и использую его подходы и «изюминки». Светлая память, Учитель!

Большой вклад Б.С. Абалихин внес в научно-методическое обеспечение учебного процесса, являясь составителем хрестоматий и исторических атласов, автором учебных пособий и методических рекомендаций по изучению отдельных курсов и тем в истории России, статей по методике преподавания истории в вузе и школе. Его кипучая учебная и исследовательская деятельность, как отмечают коллеги Бориса Сергеевича, выходила за рамки родного вуза: с именем Б.С. Абалихина связаны такие инициативы, как создание межвузовского объединения молодых ученых-историков, научного совета при комитете по управлению архивами Волгоградской области [9, с. 9]. Все это не просто оживляло научную жизнь, но и расширяло круг людей, профессионально вовлеченных в научное познание истории страны и региона.

Своей жаждой научного познания Б.С. Абалихин заражал одних и стимулировал других. Так, Н.Н. Смирнов, ставший позднее директором Государственного архива Волгоградской области и кандидатом исторических наук, познакомился с профессором в областном краеведческом музее: «Узнав, что я изучаю историю забайкальского казачества и почти подготовил книгу... “Слово о забайкальских казаках”, он пришел в восторг и попросил дать ему почитать рукопись. Возвращая ее, он обнял меня и назвал “самородком” в историче-

ской науке России... и посоветовал, чтобы я немедленно поступил в аспирантуру... Считаю себя его учеником. Благодаря ему я и многие другие получили поддержку словом и делом в реализации своей мечты» [10, с. 3–4].

Научные достижения профессора Б.С. Абалихина получили признание со стороны государства – в 1991 г. ему было присвоено звание Заслуженного деятеля науки РСФСР. Его перу принадлежит более ста опубликованных научных работ различного плана и научного жанра: монографии (Український народ у Вітчизняній війні 1812 року. Киев, 1962; Утро Победы. Волгоград, 1986; 1812 год: актуальные проблемы истории. Элиста, 2000; Бородино. 1812 (кол. авт.). М., 1987; Волгоград. Четыре века истории (кол. авт.). Волгоград, 1989), публикации документов, статьи в энциклопедиях и научных сборниках, брошюры. Опубликованы статьи на немецком, польском, китайском, украинском и белорусском языках.

Современные поколения ученых-историков ВГСПУ сохраняют и развивают традиции исторического образования, которые формировались при активном участии Б.С. Абалихина. В память о профессоре Абалихине проводятся межрегиональные исторические чтения «История России: на перекрестке мнений», собирающие десятки ученых и в исторических кругах именуемые «абалихинскими» чтениями.

В Государственном архиве Волгоградской области создан фонд Р-2808 с документами Б.С. Абалихина, формирование которого началось в 1997 г. Сотрудники архива сформировали документы в дела, систематизировав их по шести группам: 1) научные труды и творческие материалы; 2) документы биографического характера; 3) материалы научно-организационной, педагогической, общественной и иной деятельности; 4) переписка с корреспондентами газет; 5) фотографии; 6) материалы служебной деятельности. В составе фонда 185 дел за 1935–1995 гг. [5, с. 5–7]. Материалы этого фонда, сохраняя память о разных сторонах деятельности Б.С. Абалихина, сегодня являются предметом исследования для нового поколения волгоградских историков, анализ научного наследия ученого вошел в программы изучения истории России и Нижневолжского региона, а преподавательский опыт нашел продолжение в работе его многочисленных учеников в регионе и стране – учителей истории и преподавателей исторических дисциплин в высшей школе.

Список литературы

1. Абалихин Б.С. Борьба с наполеоновской армией на юго-западе России в период Отечественной войны 1812 г. Волгоград, 2012.
2. Абалихин Б.С. Отечественная война 1812 г. Участие украинского народа в борьбе с наполеоновским нашествием // История Украинской ССР: в 10 т. Киев, 1983. Т. 4. С. 45–65.
3. Абалихин Б.С. Украинское ополчение 1812 г. // Исторические записки. Т. 72. М., 1962. С. 87–118.
4. Абалихин Борис Сергеевич // Энциклопедия Волгоградской области. Волгоград, 2008. С. 7.
5. Батаева О.В. Обзор архивного фонда Р-2808 «Борис Сергеевич Абалихин – доктор исторических наук, профессор» // История России: на перекрестке мнений: сб. науч. ст. по итогам III межрегион. ист. чтений, посвящ. памяти проф. Б.С. Абалихина. Волгоград, 2–3 марта 2006 г. Волгоград, 2007. С. 4–7.
6. Болотова Е.Ю., Крылова Н.Б. Отечественная война 1812 г. в трудах Б.С. Абалихина // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Социально-экономические науки и искусство. 2012. № 9(73). С. 4–9.
7. Дунаевский В.А. Жизнь, прерванная в поле (памяти доктора исторических наук, профессора Б.С. Абалихина) // События Отечественной войны 1812 года на территории Калужской губернии. Проблемы изучения. Источники. Памятники. Малоярославец, 1995. С. 3–9.
8. Мальшкин С.А. Абалихин Борис Сергеевич // Отечественная война 1812 года. Энциклопедия. М., 2004. С. 13.
9. Скрипкин А.С., Тюменцев И.О. Борис Сергеевич Абалихин – ученый, педагог, общественный деятель (1930–1994 гг.) // История России: на перекрестке мнений: материалы I межвузов. ист. чтений, посвящ. памяти акад. Б.С. Абалихина. Волгоград, 15–16 мая 1995 г. Волгоград, 1997. С. 3–10.
10. Смирнов Н.Н. Слово о Борисе Сергеевиче Абалихине // История России: на перекрестке мнений: сб. науч. ст. по итогам III межрегион. ист. чтений, посвящ. памяти проф. Б.С. Абалихина. Волгоград, 2–3 марта 2006 г. Волгоград, 2007. С. 3–4.
11. Хорошенкова А.В. Организация подготовки историков в вузах Нижнего Поволжья в 1945–1991 гг. // Вестн. Том. гос. ун-та. 2015. № 397. С. 187–192.
3. Abalihin B.S. Ukrainское opolchenie 1812 g. // Istoricheskie zapiski. T. 72. M., 1962. S. 87–118.
4. Abalihin Boris Sergeevich // Enciklopediya Volgogradskoj oblasti. Volgograd, 2008. S. 7.
5. Bataeva O.V. Obzor arhivnogo fonda R-2808 «Boris Sergeevich Abalihin – doktor istoricheskikh nauk, professor» // Istoriya Rossii: na perekrestke mnenij: sb. nauch. st. po itogam III mezhregion. ist. chtenij, posvyashch. pamyati prof. B.S. Abalihina. Volgograd, 2–3 marta 2006 g. Volgograd, 2007. S. 4–7.
6. Bolotova E.Yu., Krylova N.B. Otechestvennaya vojna 1812 g. v trudah B.S. Abalihina // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Social'no-ekonomicheskie nauki i iskusstvo. 2012. № 9(73). S. 4–9.
7. Dunaevskij V.A. Zhizn', prervannaya v polete (pamyati doktora istoricheskikh nauk, professora B.S. Abalihina) // Sobytiya Otechestvennoj vojny 1812 goda na territorii Kaluzhskoj gubernii. Problemy izucheniya. Istochniki. Pamyatniki. Maloyaroslavec, 1995. S. 3–9.
8. Malyshekin S.A. Abalihin Boris Sergeevich // Otechestvennaya vojna 1812 goda. Enciklopediya. M., 2004. S. 13.
9. Skripkin A.S., Tyumencev I.O. Boris Sergeevich Abalihin – uchenyj, pedagog, obshchestvennyj deyatel' (1930–1994 gg.) // Istoriya Rossii: na perekrestke mnenij: materialy I mezhvuzov. ist. chtenij, posvyashch. pamyati akad. B.S. Abalihina. Volgograd, 15–16 maya 1995 g. Volgograd, 1997. S. 3–10.
10. Smirnov N.N. Slovo o Borise Sergeeviche Abalihine // Istoriya Rossii: na perekrestke mnenij: sb. nauch. st. po itogam III mezhregion. ist. chtenij, posvyashch. pamyati prof. B.S. Abalihina. Volgograd, 2–3 marta 2006 g. Volgograd, 2007. S. 3–4.
11. Horoshenkova A.V. Organizaciya podgotovki istorikov v vuzah Nizhnego Povolzh'ya v 1945–1991 gg. // Vestn. Tom. gos. un-ta. 2015. № 397. S. 187–192.

* * *

1. Abalihin B.S. Bor'ba s napoleonovskoj armiej na yugo-zapade Rossii v period Otechestvennoj vojny 1812 g. Volgograd, 2012.
2. Abalihin B.S. Otechestvennaya vojna 1812 g. Uchastie ukrainskogo naroda v bor'be s napoleonovskim nashestviem // Istoriya Ukrainskoj SSR: v 10 t. Kiev, 1983. T. 4. S. 45–65.

Teacher's personality as a factor of the development of education and science (on the occasion of the ninetieth anniversary of B.S. Abalikhin)

The article deals with the directions of the academic career of the advanced PhD (History), professor Boris Sergeevich Abalikhin. There is defined his contribution in the development of the historical science and regional historical studies. The authors describe the establishment and development of the historical education in Volgograd State Socio-Pedagogical University.

Key words: *B.S. Abalikhin, Patriotic War of 1812, historiography, regional historical studies, historical education.*

(Статья поступила в редакцию 19.08.2020)

А.Р. ТАРАСОВ
(Волгоград)

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ
В СОВРЕМЕННОЙ КИТАЙСКОЙ
ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ
ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Описывается опыт информатизации образования в Китае на современном этапе, рассматривается изменение профессиональной роли учителя и его компетенций в новых условиях. Представлены направления профессиональной деятельности учителя, связанные с вхождением новых информационных технологий в образовательный процесс, их влиянием на повышение квалификации.



Ключевые слова: *информатизация образования, профессиональные компетенции, повышение квалификации, учитель, Китай.*

Задача статьи состоит в изучении влияния информационных технологий на современное школьное образование в Китае. Информатизация образования в Китае проходит волнообразно. В своем развитии информатизация образования прошла от внедрения компьютера к применению мультимедийных технологий, интернет-образованию [8, р. 5]. В настоящее время на уровне обязательного образования большинство классов в Китае уже оборудованы видеопрезентерами, интерактивными и сенсорными досками, системой видеотрансляции, планшетами, 3D-печатью и другими техническими средствами [10, р. 126].

К перспективным технологиям можно отнести облачные вычисления, большие данные, технологию беспроводных сетей, интернет-вещей и др. [Ibid., р. 125]. Происходит поиск путей их применения в образовании. Так, на базе средней школы № 11 г. Чанша [9] ведется работа по созданию новой образовательной инфраструктуры, использованию технологий 5G в образовании, созданию облачных образовательных платформ.

Использование информационных технологий в педагогической практике определило области, где главным образом появляются инновации: в теории обучения, проектировании программ и учебного процесса, моделях организации образовательной деятельности, методике, средствах обучения, методах оценки результатов обучения [7, р. 55].

На современном этапе развития образования в Китае в контексте информатизации центральное внимание уделяется реализации на практике микроуроков, массовых открытых онлайн-курсов, мобильному обучению, смешанному и перевернутому обучению, облачному обучению. Рассматривая тенденции образования в связи с развитием технологии, можно выделить визуализацию и индивидуализацию образования [8, р. 5].

Как отмечает Сюй Ваньшань, под влиянием Интернета, цифровых технологий, умных устройств традиционная образовательная среда преобразуется. Данный процесс происходит в тех школах, которые оборудованы современными информационными средствами обучения. В новой образовательной среде применение образовательных ресурсов станет более рациональным, будет создана более открытая образовательная платформа [7, р. 52]. При этом использование новых методик и форм обучения лучше согласуется с информатизацией.

Информатизация образования не ограничивается только применением современных информационных технологий в обучении. Она затрагивает образовательную среду, взаимодействие учителя и учащихся, образовательный процесс [1, р. 82].

В Китае хорошо понимают, что информатизация образования обусловлена модернизацией образования, научно-техническим прогрессом, требованиями общества. В настоящее время информатизация образования предполагает решение таких задач, как рациональное применение современных технических средств, разработка образовательных ресурсов [Ibid.], обновление методик обучения, содержания подготовки и повышения квалификации учителей, изменение подхода к обучению в целом.

Рассмотрим, как отразился процесс информатизации образования в Китае в официальных документах [8, р. 5–6]. В 2000 г. министр образования КНР Чэнь Чжили поставил задачу: распространить информационные технологии в начальных и средних школах. В 2004 г. в Китае был опубликован Стандарт образовательных технологий и умений учителя начальной и средней школы. В 2012 г. Министерство образования КНР опубликовало сообщение об издании профессиональных стандартов воспитателя детского сада, учителя начальной школы и учителя средней школы.

Много внимания информационным технологиям уделено в Национальной программе реформирования и развития образования на средне- и долгосрочную перспективы (2010–2020 гг.), в которой утверждается необходимость ускорения информатизации образования и интенсификации разработки и использования качественных образовательных ресурсов. В Десятилетнем плане информатизации образования (2011–2020 гг.) ставится цель в целом осуществить информатизацию образования на передовом международном уровне.

Еще в 2014 г. был опубликован Стандарт умений учителя начальной и средней школы по применению информационных технологий, который определяет пять групп компетенций учителя: владение современными технологиями, умение планировать, управлять, оценивать, учиться и развиваться.

В 2015 г. Госсовет КНР в документе «Руководящие рекомендации по активному продвижению инициативы “Интернет плюс”» особо подчеркивает, что необходимо постепенно исследовать новую модель сетевого образования (网络化教育新模式); расширять охват качественными образовательными ресурсами; стимулировать образовательное равенство [5]. Примером использования информационных технологий для обеспечения равных образовательных возможностей служит опыт провинции Хунань [3]. Так, учитель Ло Цзинь, находясь в городе Чанша, проводит онлайн-урок языка и литературы для учащихся девятилетней школы в деревне Янму. Он предлагает учащимся написать сочинение на патристическую тематику, проникнуться китайской традиционной культурой и объяснить значимость подвигов народных героев. Вместе с тем другой учитель, находящийся в классе, консультирует учащихся, реализуя формат «класс с двумя учителями», что помогает учащимся более системно и целостно освоить содержание учебного курса.

Директор данной школы считает, что за счет динамичности и увлекательности формата проведения уроков получилось добиться нулевого коэффициента бросивших обучение. Этот вопрос особенно актуален в отдаленной горной местности, где располагается школа.

Вице-премьер Госсовета КНР Лю Яньдун поставила задачу модернизировать образование с помощью всесторонней информатизации. В этой связи были сформулированы шесть задач общего развития информатизации образования [8, р. 5]: 1) создать систему информатизации образования, согласованную с государственными целями модерниза-

ции образования; 2) создать информационную образовательную среду, в которой все учащиеся могут пользоваться качественными образовательными ресурсами; 3) организовать систему поддержки для образования в условиях информатизации; 4) обеспечить полное покрытие широкополосным Интернетом всех территорий и учебных заведений всех ступеней и типов; 5) значительно повысить уровень информатизации управления образованием; 6) значительно повысить уровень информационных технологий и обеспечить равенство образовательных возможностей.

Вопросу применения современных информационных технологий в практике образования в Китае уделяется большое внимание. Так, район Путо в г. Шанхае стал одной из первых экспериментальных площадок по информатизации образования в Китае [4].

Работа такой площадки направлена на создание образовательного центра хранения данных, использующего облачные технологии; создание системы общедоступных цифровых образовательных ресурсов при помощи технологии больших данных и искусственного интеллекта; изучение моделей и методов обучения в условиях трансформации образования; создание системы оценивания всестороннего развития учащегося на основе технологии больших данных.

Таким образом, информатизация образования в Китае проводится долгосрочно и последовательно. Обеспечена техническая база учебных заведений, разработаны профессиональные стандарты учителя, определены задачи развития образования в условиях информатизации.

Соответственно, должна измениться роль учителя в образовательном процессе, его компетенции, профессиональная деятельность и развитие. Информатизация образования накладывает на учителя обязанность освоить широкий круг новых знаний и умений. В условиях информатизации образования учителю необходимо владеть информационной грамотностью, базовыми знаниями и навыками современных информационных технологий, современной педагогической теорией и соответствующими методами практической деятельности [6, р. 265].

Базовая информационная грамотность включает в себя следующие требования к учителю [10, р. 126]: с помощью техники определять информационные потребности, быть готовым распознавать и выбирать источники информации, получать и обрабатывать информацию, демонстрировать и оценивать ин-

формацию, совершенствовать мыслительные способности, обладать способностью решать проблемы, принимать решения, сотрудничать и др. Кроме того, с точки зрения Чжун Вэйди, учителю необходимо владеть знаниями и умениями по технической поддержке учащихся в обучении, рационально использовать технику, знания и умения по управлению учебной программой, а также применять технику для развития профессиональных знаний и умений [10, р. 126].

Ван Хэнкай выделяет следующие знания и умения, необходимые учителю в процессе информатизации образования: понимать значение информатизации образования, уметь работать с информационными ресурсами, применять современные информационные технологии в образовательном процессе, формулировать собственный замысел образования, учитывать потребности учащихся [6, р. 265].

Что касается характеристики знаний и умений учителя в условиях информатизации, педагог-исследователь Сюй Ваньшань считает, что учитель должен в сферах:

– *работы с информацией* – понимать, как продуцируются данные, как получать, передавать, изменять, распознавать, использовать информацию, оценивать ее качество и т. д.;

– *технологий* – применять в педагогической практике мультимедийные возможности компьютера, технологию искусственного интеллекта, сетевые технологии, технологии виртуальной реальности и др.;

– *новых методик обучения* – использовать «перевернутое обучение», онлайн-классы и др.;

– *новых способов организации учебного процесса* – осваивать микроуроки и др., а также разрабатывать, реализовывать и оценивать образовательные программы, построенные на новых принципах;

– *работы с информационными ресурсами* – понимать разновидности и функции информационных ресурсов; осваивать разработку и использование образовательных информационных ресурсов, определять их качество; помогать учащимся применять современные информационные ресурсы и технологии, чтобы повысить эффективность обучения [7, р. 54].

Кроме того, применение информационных технологий для поддержки обучения учащихся требует от учителя в полной мере использовать цифровые образовательные ресурсы; задействовать потенциал интереса учащихся в богатой смыслами образовательной среде, которая основывается на проблемных, проект-

ных, коллективных, исследовательских учебных мероприятиях [10, р. 126]. Важно также, чтобы учитель понимал интернет-культуру, этику распространения информации, осознавал проблему конфиденциальности и безопасности информации [6, р. 265], противодействовал нежелательной информации, содействовал всестороннему и здоровому развитию ребенка [7, р. 54].

Чжун Вэйди относит к необходимым для учителя в условиях информатизации образования следующие компетенции [10, р. 126]: рационально использовать технологии, чтобы формировать информационные ресурсы; уметь управлять учебной программой; оказывать необходимую техническую поддержку учебных ресурсов, программ; создавать мультимедийные учебные материалы; собирать, упорядочивать и обобщать цифровые материалы, созданные в учебном процессе; управлять и координировать технические ресурсы для поддержки обучения; в условиях хорошо оснащенного класса проводить различные организационные и управленческие игры.

Рассмотрим подробнее изменения в профессиональной деятельности учителя в связи с применением новых информационных технологий.

Информатизация образования предполагает изменение традиционной роли учителя. Изменения связаны с большим вниманием к потребностям учащегося в образовательном процессе, большее значение приобретает исследовательская деятельность учителя, выдвигаются новые требования к созданию учебных программ, усложнится оценочная деятельность учителя.

Ай Хунвэй выделяет следующие роли учителя, которые он выполняет в процессе профессиональной деятельности: организатора, наставника, исследователя, проектировщика, оценщика, координатора в отношениях «учитель – ученик», «семья – школа», управляющего школьными делами [1, р. 83]. Данные направления деятельности не являются новыми для учителя, однако они преобразуются под влиянием информатизации образования.

Чжэн Сяоцзюнь, проанализировав научную литературу, выделил основные подходы к изменению роли учителя в Китае [8, р. 5]. Согласно одному из подходов, учителю необходимо адаптироваться к изменениям и особенностям образования в эпоху Интернета (от распространителя культуры и знаний – к позиции наставника, от исполнителя учебной программы – к конструктору системы знаний). Другой подход утверждает, что в контексте информа-

тизации образования учитель станет исследователем, участником и руководителем кооперативного обучения, разработчиком учебных программ, образовательных ресурсов и организатором.

Чжун Вэйди также отмечает, что новые условия требуют, чтобы учитель стал проектировщиком и организатором информатизации обучения; овладел педагогическим дизайном в условиях информатизации; стал наставником в процессе самостоятельного развития учащегося; разработчиком индивидуальных учебных программ, кроме того, постоянно обновлял учебные ресурсы, развивал применение новых технологий в обучении [10, p. 127].

В свою очередь, это ставит ряд задач перед учителем: в учебном процессе необходимо перейти от акцента на обучении к акценту на личности учащегося, стимулировать его активность; от изучения знаний – к овладению знаниями и умениями; от классного обучения – к смешанной очно-онлайн-овой и др. моделям обучения; в полной мере использовать технологии; в наполненной смыслами учебной среде направлять учащихся на самостоятельное конструирование знания; уделять внимание обучению каждого учащегося, действительно реализовывать индивидуальное руководство; решить проблему «крупных инвестиций, низкой эффективности» современного классного обучения; действительно повысить качество преподавания [Ibid., p. 128].

Решение данных задач невозможно без научно обоснованной организации учебного процесса. Опора на науку обеспечивает эффективность образования.

Чжэн Сяоцзюнь выделяет шесть профессиональных ролей учителя в условиях информатизации образования – проектировщика образования, разработчика электронных учебных ресурсов, оценщика, исследователя, эксперта в управлении знаниями. Перечислим компетенции, связанные с каждым направлением деятельности [8, p. 6].

1. Учитель в качестве проектировщика информатизированного образования, применяя системный подход, должен содействовать переходу к централизованным на учебнике методам обучения; всемерно и целесообразно применять современные информационные технологии и ресурсы в обучении; на основе науки организовывать все элементы учебного процесса, чтобы улучшать его.

2. Учитель в качестве разработчика цифровых учебных ресурсов (один или в сотрудничестве с другими людьми) на основе информатизированного учебного процесса дол-

жен создавать цифровую информационную среду; получать доступ к учебным интернет-ресурсам; выбирать, исходя из своих потребностей, мультимедиа или интернет-средства разработки; создавать мультимедиа материалы и обучающие программы; записывать видеоролики с микроуроками; разрабатывать программы микроуроков, MOOK; создавать хранилище ресурсов по профилю дисциплины.

3. Учитель в качестве оценщика должен применять стандарты и тесты-опросники, электронные портфолио, интернет-анкеты, мессенджеры, онлайн-тесты и другие информационные средства оценивания; высокоэффективно, объективно давать всестороннюю качественную и количественную оценку образования; повышать эффективность оценивания образования, его результативность и качество.

4. Учитель в качестве исследователя изучает, как целесообразно применять теории обучения, технологии, методы, ресурсы в условиях информатизации образования; эффективно реализовывать современные информационные технологии; применять аналоговое моделирование, виртуальную реальность; расширять время и пространство обучения; стимулировать мотив к обучению; создавать оптимальную учебную среду; обеспечивать многообразными учебными ресурсами; осуществлять гуманизацию, интеллектуализацию обучения; осуществлять обучение и исследования в Интернете; развивать способности в условиях информатизации образования. Учителя должны проводить теоретические и практические исследования по применению новых медиа и технологий в образовании.

5. Учителя как эксперты цифрового обучения должны хорошо знать теории, технологии, методы, стратегии цифрового обучения; свободно использовать цифровую учебную среду и ресурсы; повышать эффективность и качество, а также результативность обучения.

6. Учителя в качестве экспертов в управлении знаниями должны применять системы управления знаниями; осуществлять высокоэффективное нахождение, получение, сохранение, обмен, трансформацию, применение, интеграцию, обновление знаний; быть ролевой моделью в обучении учащихся.

Кроме того, по мнению Чжун Вэйди, для учителя важно самостоятельно следить за тенденциями развития новых медиа и технологий; непрерывно совершенствовать систему знаний и структуру умений; используя информационные технологии, проводить опыты по реформированию образования в условиях информатизации; различать новые технологии

по преимуществам и сферам применения; развивать способность применять информационные технологии в учебном процессе, в профессиональном развитии; следовать прогрессу в цифровую эпоху, повышать эффективность преподавательской работы [10, p. 128].

Помимо положительных изменений, которые несет информатизация образования, китайские исследователи выделяют негативные факторы. Рассматривая влияние интернет-культуры на человека в целом, Сюй Ваньшань отмечает, что она уничтожает эмоции, отдаляет людей друг от друга, ослабляет родственные чувства. Нежелательная информация в Интернете оказывает негативное влияние на здоровье и развитие детей. В качестве пути решения Сюй Ваньшань призывает к более гуманному подходу в отношении учителей и учащихся [7, p. 53].

Рассматривая обучение в условиях информатизации, Чжун Вэйди отмечает, что, несмотря на использование самых современных информационных технологий, в учебном процессе недостаточное внимание уделяется таким аспектам, как коммуникация, самостоятельность и сотрудничество. Учебный процесс в большей степени ориентирован на учителя, а не на учащихся [10, p. 127].

Существует также другая проблема: некоторые родители не принимают процесс информатизации образования, запрещают детям выходить в Интернет. В этом случае учителю необходимо проводить просветительскую работу с родителями, корректировать их точку зрения, подчеркивая плюсы информатизации образования [6, p. 265].

Помимо образовательного процесса новые информационные технологии затрагивают повышение квалификации учителей. Профессиональное развитие учителя определяется успехом реформы образования и уровнем развития инноваций в условиях информатизации образования. Это означает, что профессиональное развитие учителя необходимо обогащать, дополнить новым содержанием по использованию в образовательной деятельности технологий, ресурсов и умений. Учителям следует адаптироваться к информатизации образования, развивать профессиональные компетенции, повышать качество образования [10, p. 125–126].

Кроме того, Чжун Вэйди считает необходимым условием повышения профессионального уровня учителя средствами информационных технологий использование техники за пределами преподавательской деятельности,

в других аспектах (при подготовке к занятиям, создании хранилища ресурсов по дисциплине, планировании учебной программы, оценке учащихся, связи с родителями, учебно-исследовательском общении) [10, p. 126].

Большая работа по повышению квалификации учителей проводится в рамках Проекта развития информационных умений учителей в Пекине учителями школы № 18 г. Пекина [2]. На данном мероприятии опытные учителя разъясняют вопросы внедрения комбинированной очно-онлайн-формы обучения, инноваций в моделях классного обучения, развития профессиональных умений и компетенций учителя в условиях информатизации.

К факторам, сдерживающим профессиональное развитие учителя, Чжун Вэйди относит следующие [10, p. 127].

1. Недостаток времени. Подготовка к урокам, проведение занятий, проверка заданий, прием экзаменов, проверка экзаменационных работ оставляют мало времени на собственное обучение и использование новых технологий, пробы и оптимизацию, поиск и переоценку новых моделей обучения и воспитания.

2. Недостаточное финансирование. Программное аппаратное обеспечение требует от школы своевременно производить дополнительные закупки и регулярное обновление. Высококачественные учебные ресурсы по дисциплинам требуют покупки или работы по их созданию. Повышение квалификации нуждается в финансовом обеспечении.

3. Отсутствие разумного механизма оценки. Результат экзаменов учащегося по-прежнему остается основным индикатором при оценивании учителя. Это препятствует большинству учителей проводить техническую поддержку учебной дисциплины.

4. Отсутствие рекомендаций по пересмотру преподавания дисциплин. Множество учителей, столкнувшись с техническими и практическими проблемами в процессе преподавания, не получают поддержки. Не хватает обмена опытом и руководства по стратегии обучения в условиях информатизации.

5. В отдельных школах отсутствуют руководство и административная поддержка.

Важным звеном решения проблемы повышения квалификации учителей в Китае в условиях информатизации является распространение опыта высококвалифицированных учителей, освоивших информационные технологии в педагогической работе.

В этом смысле актуальные потребности передовых учителей формируют содержатель-

ную сторону повышения квалификации для всех учителей: вопрос подготовки к занятиям в условиях информатизации образования, платформы для публикации уроков, онлайн-оценивание, исследование обучения в киберпространстве и др. [10, p. 128] Решение данных проблем передовых учителей по применению информационных технологий и высококачественных образовательных ресурсов в практике преподавания улучшит подготовку и повышение квалификации всех учителей.

К преимуществам повышения квалификации онлайн относят возможность связаться с большим количеством специалистов, развитие автономности образовательного учреждения, возможность анализировать кейсы [Ibid.]. Повышение квалификации онлайн, учительские онлайн-мастерские и др. формы отличаются интерактивностью и простотой.

Министерство образования КНР с июля 2014 г. проводит мероприятие «Один учитель – один превосходный урок, один урок – один наставник». На этой площадке осуществляется трансляция уроков, где учителя делятся опытом, проходят дискуссионные и учебно-исследовательские мероприятия. Все эти мероприятия способствуют привлечению учителей всей страны, педагогов-исследователей, сотрудников службы технической поддержки, администраторов и других специалистов к активному участию в применении на практике опыта «превосходных уроков» [Ibid.].

Деятельность учителей на данной площадке построена следующим образом. Учителя получают возможность использовать базы высококачественных образовательных ресурсов и кейсы лучших учителей; перенимают и испытывают опыт информатизации различных дисциплин; на основе платформы создают индивидуализированное хранилище образовательных ресурсов; участвуют и организуют мероприятия на актуальные темы; лично общаются с известными педагогами и специалистами по всей стране. Учителя участвуют в равноправном диалоге, делятся опытом, работают в командах, не только получают самые передовые педагогические идеи и техники, но и формируют сознательность профессионального развития, укрепляют ощущение успеха в исследованиях, способствующих профессиональному росту учителя [Ibid.].

Другим примером распространения передового опыта является программа «Одна школа ведет за собой множество школ», которая была запущена в 2010 г. [5]. Данная программа представляет собой интерактивные прямые

трансляции уроков известных учителей, предоставляет возможность передавать через Интернет образовательные ресурсы престижных школ в отстающие школы.

В условиях традиционного обучения известные учителя занимаются с учащимися нескольких классов одной школы. С помощью Интернета урок известного учителя разворачивается в прямой трансляции в классы с тысячами учеников.

Целями такой программы являются расширение качественных образовательных ресурсов, повышение уровня преподавания. Кроме того, ставится задача сократить время на зубрежку и включить учащихся в дополнительное образование.

Экспериментальные площадки в рамках программы получили положительные отзывы. В настоящее время множество известных школ в Китае реализуют вышеописанную модель обучения.

В заключение необходимо отметить, что развитие информационных технологий затронуло все сферы профессиональной деятельности учителя. Анализ трудов китайских педагогов позволяет выделить следующие изменения: ролевая позиция учителя «исполнитель» меняется на позицию «наставник» в процессе самостоятельного развития учащегося, необходимо индивидуализировать обучение; учителю требуется владение современной педагогической теорией, методиками обучения, методами оценивания в цифровую эпоху, умение оказывать техническую поддержку; использовать в своей работе актуальные информационные технологии и отслеживать их развитие; важным направлением профессиональной деятельности учителя становятся разработка и совершенствование образовательных ресурсов, проектирование учебных программ, процесса познания учащихся; возрастает значение исследовательской работы учителя.

Учитывая все перечисленное, необходимо дополнить содержание профессиональной подготовки и повышения квалификации учителей. Чтобы освоение новых информационных технологий учителями было успешно, требуются рекомендации по их применению в рамках конкретной учебной дисциплины.

В Китае развиты онлайн-форматы повышения квалификации, в рамках которых педагоги-новаторы делятся опытом с коллегами. Кроме того, в процессе участия у учителей формируются многочисленные профессиональные контакты.

Список литературы

1. 艾洪伟. 教育信息化背景下教师角色研究的述评 // 汉字文化. 2017. № 7(177). P. 82–84.
2. 方庄教育集群举办“教师信息技术应用能力提升工程2.0”骨干教师培训 中国网. 2020 [Electronic resource]. URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1678507043274706999> (дата обращения: 07.10.2020).
3. 决战决胜 全面小康 湖南永顺: 教育信息化·让山村孩子听上省城名师讲课 [Electronic resource] // 闪电新闻. 2020. URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1678906558488877237> (дата обращения: 07.08.2020)
4. 厉害! 普陀成功入选为国家级首批信息化教学实验区! [Electronic resource] // 上海普陀发布. 2020. URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1676036181861117935> (дата обращения: 07.08.2020)
5. 申屠祖斌, 包宏明. 解决机制创新规模化共享名师是教育信息化的有效手段 // 中国教育信息化. 2017. № 6(393). P. 99–100.
6. 王恒凯. 教育信息化与教师的教育技术创新 // 祖国. 2017. № 2. P. 265.
7. 徐万山. 信息化时代的教师存在 // 河南教育学院学报(哲学社会科学版). 2019. № 1(38). P. 57–61.
8. 郑小军. 信息化环境下教师新角色探析 // 中国教育技术装备. 2017. № 10. P. 4–6.
9. 智慧教育如何落地? 名师校长探讨未来教育新生态 [Electronic resource] // 金台资讯. 2020. URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1679128649846203665> (дата обращения: 07.10.2020).
10. 钟苇笛. 教育信息化背景下中小学教师专业发展提升策略 // 中国电化教育. 2017. № 9. P. 125–129.

***Professional activity
of a teacher in the modern
Chinese school in the context
of education's informatization***

The article deals with the experience of the education's informatization in China at the modern stage. There is considered the change of the professional role of a teacher and his competences in new conditions. There are presented the directions of the professional activity of a teacher associated with the introduction of the new information technologies in the educational process and their influence on further training.

Key words: *informatization of education, professional competences, further training, teacher, China.*

(Статья поступила в редакцию 03.09.2020)

**Т.В. ЯКОВЕНКО, Н.А. КУХАРЕВА,
Т.А. КАШПУР
(Луганск)**

**ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ**

Освещается проблема формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в условиях цифровизации образования. Выявлены возможности электронного портфолио в организации учебной деятельности по реализации индивидуальной траектории развития личности в профессиональном образовании. Обоснована значимость веб-квестов как одного из эффективных средств формирования креативной компетентности, определены этапы их реализации в образовательном процессе.

Ключевые слова: *цифровизация образования, цифровые средства обучения, креативная компетентность, электронное портфолио, веб-квест, подготовка педагогов профессионального обучения.*

Цифровые средства обучения стали неотъемлемой частью нашей современной жизни, поскольку информатизация вошла во все сферы деятельности человека. Образование не стало исключением. Как отмечает С.Г. Опалько, современное общество стоит на пороге создания новой цифровой педагогики, педагогики будущего [8].

Внедрение современных информационных средств обучения в учебный процесс и использование электронных образовательных ресурсов позволяет активизировать процесс обучения, повысить темп проведения занятия, увеличить объем самостоятельной и индивидуальной работы студентов, разнообразить формы их работы, активизировать внимание, повысить творческий потенциал и, как следствие, сформировать их креативную компетентность. Цифровые средства обучения имеют более широкие возможности в формировании креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения. Однако это требует дополнительного анализа и отбора педагогических средств, которые используют-

ся в рамках креативной образовательной среды университета.

Средства формирования креативной компетентности должны способствовать развитию индивидуализации образования, формированию системы комплексного воздействия на различные органы чувств, расширению возможностей для визуализации учебного материала, глубокому проникновению в суть изучаемых процессов и явлений. К.Г. Кречетников отмечает, что для формирования креативной образовательной среды существенный потенциал имеют средства информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Они повышают мотивацию, усиливают эмоциональный фон образования, предоставляют широкое поле для активной самостоятельной деятельности и широкую зону контактов, обеспечивающих доступность информационных и телекоммуникационных технологий в удобное для обучающихся время, многократное ускорение рутинных операций и т. д. [4].

Средства ИКТ играют большую роль в современном образовательном процессе вуза, являются действенным фактором повышения учебной мотивации педагогов, интенсифицируют процесс профессионально-педагогической подготовки и повышают насыщенность занятий. Новые аппаратные и программные средства все активнее включаются в образовательный процесс университета (электронный учебник, мультисредовая система, экспертная система, система автоматизированного проектирования, электронный библиотечный каталог, банк данных, база данных, электронная почта, голосовая электронная почта, электронная доска, система телеконференций, автоматизированная система управления научными исследованиями и т. д.).

Однако некоторые ученые (А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский и др.) отмечают, что современные технические средства следует рассматривать как инструментарий, а не как источник формирования культуры творческого мышления, профессиональных умений и навыков (технологических, коммуникативных и концептуальных), интеллекта индивида [7, с. 277]. В контексте нашего исследования продуктивными являются рекомендации И.Г. Захаровой [3] по использованию средств ИКТ в совершенствовании характеристик дивергентного мышления (скорости, гибкости, оригинальности и др.).

Кроме того, средства ИКТ способствуют развитию творческих способностей будущих педагогов профессионального обучения, обеспечивают обратную связь в процессе об-

учения, позволяют индивидуализировать обучение для максимального количества студентов с различными стилями обучения и различными возможностями восприятия, усиливают межпредметные связи, обеспечивают поиск информации из различных источников, создают благоприятную атмосферу для общения. Все это позволяет считать ИКТ продуктивными средствами формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Использование ИКТ в полной мере способствует формированию такого креативного качества будущих специалистов, как оригинальность. Благодаря переписке по электронной почте, участию в электронной конференции у каждого студента есть возможность представить свое решение той или иной проблемы, даже если это решение кардинально не совпадает с общепризнанным. В этих условиях собственные оригинальные решения может предложить каждый пользователь Интернета и выложить его на персональных веб-страницах. Креативная образовательная среда позволяет объединить усилия для выполнения групповых проектов, в рамках которых каждый участник несет ответственность за качество конечных результатов.

Для нашего исследования особый интерес представляет электронное портфолио. В работах О.Ю. Григорьевой, С.Ю. Куку, М.Б. Лебедевой, И.Е. Филе, Л.В. Шелеховой и др. [2; 5; 6; 9, 11] электронное портфолио рассматривается как средство управления учебно-методическим обеспечением деятельности педагогов, организации учебной деятельности по реализации индивидуальной траектории развития личности в профессиональном образовании. На основании изучения различных аспектов использования портфолио в системе профессиональной подготовки, изложенных в виде отчетов на сайтах различных зарубежных учебных заведений и экспертных выводов [12], нами был разработан проект электронного портфолио «Креативное профессионально-педагогическое образование». Его структура включает следующие разделы:

- «портрет», где раскрывается личность участника эксперимента (краткие данные о себе, профессиональные и научные интересы, любимые занятия);
- диагностические материалы (анкеты, письма опроса, карты самооценки), предлагаемые руководителем эксперимента;
- критерии и параметры оценки уровней формирования креативной компетентности;

– коллектор (файл-накопитель методических рекомендаций, письменных консультаций, рекомендованной литературы, видеоматериалов, образцов и т. п.);

– рабочие материалы (выполненные задания, в том числе с поэтапным, поэтапным исполнением);

– достижения (завершенные работы по проблематике исследования).

В целом, по мнению ряда специалистов, электронное портфолио позволяет «сформировать тягу к творческой и научной самореализации и всестороннему развитию личности в процессе обучения» [10].

Таким образом, электронное портфолио можно считать «потенциально мощным инструментом» для организации профессионально-педагогической подготовки студентов, способствующим становлению внутренней мотивации к профессионально-педагогической деятельности, развитию критического мышления, самопознания, самоорганизации, самоконтроля, оценки достигнутых результатов, проектированию собственного вектора развития, максимальному раскрытию креативного потенциала будущего педагога профессионального обучения.

В качестве одного из средств формирования креативной компетентности в процессе профессионально-педагогической подготовки нами выбран такой инструмент, как веб-квест (WebQuest) («интернет-поиск»), что является своеобразным мини-проектом, главная задача которого состоит в поиске информации в интернете. Веб-квест определяется учеными как построенная по типу опоры учебная структура, использующая ссылки на существенно важные ресурсы в Интернете и аутентичные задания с целью мотивации обучающихся к исследованию определенной проблемы с однозначным решением, развивая тем самым их умение работать как индивидуально, так и в группе (на завершающем этапе), вести поиск информации и превращать ее в более сложное знание (понимание) [13].

Мы рассматривали веб-квест как некий алгоритм выполнения проекта, заранее продуманную стратегию действий студентов с использованием интернет-ресурсов, который выступает не только творческим продуктом преподавателя, но и средством контроля деятельности студентов. Опираясь на понимание веб-квеста Я.С. Быховским как «целенаправленно созданного преподавателем сайта (страницы)

Результаты экспериментальной работы по использованию цифровых средств формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения

Показатель креативной компетентности	Результаты эксперимента, % студентов		
	в начале	по окончании	изменение
Готовность к повышению уровня собственной креативной компетентности, самореализации за счет интеграции знаний, умений и навыков в области креативных технологий в организацию обучения и самообучения	13,5	67,9	+54,4
Адекватная оценка собственных творческих возможностей	22,8	64,1	+41,3
Понимание возможностей технологий для творческого развития студентов	12,3	64,8	+52,5
Личностная готовность к изменениям, направленным на формирование креативной компетентности	11,3	51,3	+40,0
Понимание технологии организации творческого учебного процесса, направленного на развитие креативной личности	21,4	60,9	+39,5
Способность проектировать содержание учебного процесса в условиях инновационной образовательной среды	10,4	58,3	+47,9
Умение проектировать учебно-методическое обеспечение для развития творческого потенциала обучающихся	14,7	51,2	+36,5
Умение оперировать знаниями в области технологий, способствующих творческому развитию личности обучающихся	16,4	61,9	+45,5
Умение разрабатывать методические технологии, выходящие за рамки стандарта, с использованием продуктивных инновационных форм, методов, приемов	20,3	42,5	+22,2

для реализации поставленной учебной цели и органической совокупности шагов, ведущих к достижению запланированного преподавателем результата» [1], мы разработали задачи с использованием возможностей веб-квеста по темам «Особенности творческой (креативной) деятельности педагога профессионального обучения», «Методика применения эвристических технологий профессионального обучения», «Проектирование креативной образовательной среды», «Творческие способности будущего педагога профессионального обучения».

Разработанные веб-квесты реализовались через следующие этапы.

1. Определение темы. Это самый ответственный момент, т. к. необходимо достаточно четко и доступно определить роли участников. Преподаватель задает тему и создает проблемную ситуацию, задает роли студентам, сценарий веб-квеста, предлагает предварительный план работы и осуществляет обзор всего веб-квеста.

2. Вербализация задачи. Преподаватель вербализует конкретную задачу в рамках выбранной темы (нами были использованы исследовательские задачи (проект-задачи), креативные, аналитические и научные профессионально-педагогические задачи), при этом он четко определяет итоговый результат самостоятельной работы студентов, задает серию вопросов, на которые нужно найти ответы, определяет проблему, которую нужно решить, определяет позицию, которая должна быть защищена, и указывает на другую деятельность, направленную на переработку и представление результатов, исходя из собранной информации.

3. Подбор интернет-ресурсов. Преподаватель заранее подбирает и предлагает студентам список ссылок на интернет-ресурсы (названия сайтов с указанными адресами и краткой аннотацией). Такая подборка создается для того, чтобы студенты учились использовать полученную информацию в практических целях.

4. Поиск информации. Студенты начинают сам процесс поиска необходимой информации в Интернете, пользуясь при этом описанием процедуры работы (методические рекомендации, разработанные преподавателями), которую необходимо выполнить каждому студенту самостоятельно.

5. Презентация веб-квеста. Будущие педагоги профессионального обучения представ-

ляют результат – локальный сайт на сервере учебного заведения или интернет-страницу, где указаны тема, цель, средства создания, использованные интернет-ресурсы, перспективные направления работы над темой.

6. Оценка проделанной работы самими студентами. Обсуждение результатов работы над веб-квестами проводилось на занятиях в виде конференции, где студенты имели возможность продемонстрировать собственный практический потенциал.

Веб-квест повышает мотивацию к самообучению, способствует реализации креативного потенциала, самостоятельности и повышению личностной самооценки и, как следствие, формированию креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.


После проведения экспериментальной работы было отмечено положительное влияние реализованных средств на показатели креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения (см. табл. на с. 53).

Проведенное исследование дает основание утверждать, что использование комплекса цифровых педагогических средств обучения способствует расширению содержания профессионально-педагогической подготовки педагогов профессионального обучения и более глубокому овладению знаниями и умениями креативной педагогической деятельности, самосовершенствованию личности в учебно-творческой деятельности, развитию у студентов творческого продуктивного мышления и в итоге позволяет более эффективно формировать креативную компетентность студентов университета.

Список литературы

1. Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты [Электронный ресурс] // Материалы Междунар. конф. «Информационные технологии в образовании. ИТО-99». URL: <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html> (дата обращения: 10.08.2020).
2. Григорьева О.Ю. Реализация технологии «портфолио» в процессе подготовки мастера профессионального обучения // Среднее профессиональное образование. 2010. № 5. С. 36–38.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для вузов. 3-е изд. М.: Академия, 2007.
4. Кречетников К.Г. Креативная образовательная среда на основе информационных и телекоммуникационных технологий как фактор саморазвития личности [Электронный ресурс] // Эйдос. 2004. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/062210.htm> (дата обращения: 11.08.2020).

5. Куку С.Ю. Электронні портфоліо та веб-портфоліо // Наукові записки НаУКМА. 2007. № 73: Комп'ютерні науки. С. 23–26.
6. Лебедева М.Б. Электронный портфоліо в работе со студентами педагогического университета // Перемена. 2005. Т. 6. № 4. С. 21–25.
7. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М., 2004.
8. Опалько С.Г. Цифровая педагогика в системе образования // Успехи современной науки. 2016. Т. 2. № 12. С. 95–97.
9. Фільо І.Є. Методичні засади технології е-портфоліо в професійній підготовці інженерних фахівців // Теорія та методика електронного навчання: зб. наук. праць. Кривий Ріг: НМетАУ, 2012. Вип. 3. С. 314–318.
10. Худоренко Е.А. Роль электронного портфоліо в развитии научно-образовательных компетенций студентов высшего профессионального образования [Электронный ресурс] // Статистика и экономика. 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-elektronnogo-portfolio-v-razviti-nauchno-obrazovatelnyh-kompetentsiy-studentov-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 20.07.2020).
11. Шелехова Л.В. Портфоліо как одна из форм организации учебной деятельности по реализации индивидуальной траектории студента: [Электронный ресурс] // Преподаватель высшей школы в XXI веке. 2008. URL: <http://www.t21.rgups.ru/doc2008/4/23.doc> (дата обращения: 05.08.2020).
12. Inter/National Coalition for Electronic Portfolio Research [Electronic resource]. URL: <http://ncepr.org/&prev=/search%3Fq%3DInter/National%2BCoalition%2Bfor%2BElectronic%2BPortfolio> (дата обращения: 03.08.2020).
13. March T. Criteria for Assessing Best Web-Quests [Electronic resource]. URL: <http://www.bestwebquests.com/bwq/matrix.asp> (дата обращения: 11.08.2020).
- * * *
1. Byhovskij Ya.S. Obrazovatel'nye veb-kvesty [Elektronnyj resurs] // Materialy Mezhdunar. konf. «Informacionnye tekhnologii v obrazovanii. ITO-99». URL: <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html> (дата обращения: 10.08.2020).
2. Grigor'eva O.Yu. Realizaciya tekhnologii «portfolio» v processe podgotovki mastera professional'nogo obucheniya // Srednee professional'noe obrazovanie. 2010. № 5. S. 36–38.
3. Zaharova I.G. Informacionnye tekhnologii v obrazovanii: ucheb. posobie dlya vuzov. 3-e izd. M.: Akademiya, 2007.
4. Krechetnikov K.G. Kreativnaya obrazovatel'naya sreda na osnove informacionnyh i telekommunikacionnyh tekhnologij kak faktor samorazvitiya lichnosti [Elektronnyj resurs] // Ejdos. 2004. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/062210.htm> (дата обращения: 11.08.2020).
5. Kuku S.Yu. Elektronni portfolio ta vebportfolio // Naukovi zapiski NaUKMA. 2007. № 73: Komp'yuterni nauki. S. 23–26.
6. Lebedeva M.B. Elektronnyj portfolio v rabote so studentami pedagogicheskogo universiteta // Peremena. 2005. T. 6. № 4. S. 21–25.
7. Morozov A.V., Chernilevskij D.V. Kreativnaya pedagogika i psihologiya: ucheb. posobie. 2-e izd., ispr. i dop. M., 2004.
8. Opal'ko S.G. Cifrovaya pedagogika v sisteme obrazovaniya // Uspekhi sovremennoj nauki. 2016. T. 2. № 12. S. 95–97.
9. Fil'o I.E. Metodichni zasady tekhnologii e-portfolio v profesijnij pidgotovci inzhenernih fahiv-civ // Teoriya ta metodika elektronnogo navchannya: zb. nauk. prac'. Krivij Rig: NMetAU, 2012. Vip. 3. S. 314–318.
10. Hudorenko E.A. Rol' elektronnogo portfolio v razvitii nauchno-obrazovatel'nyh kompetencij studentov vysshego professional'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Statistika i ekonomika. 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-elektronnogo-portfolio-v-razviti-nauchno-obrazovatelnyh-kompetentsiy-studentov-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 20.07.2020).
11. Shelekhova L.V. Portfolio kak odna iz form organizacii uchebnoj deyatel'nosti po realizacii individual'noj traektorii studenta: [Elektronnyj resurs] // Prepodavatel' vysshej shkoly v XXI veke. 2008. URL: <http://www.t21.rgups.ru/doc2008/4/23.doc> (дата обращения: 05.08.2020).



Formation of creative competence of future teachers of professional education in the conditions of education's digitalization

The article deals with the issue of the formation of the creative competence of future teachers of the professional education in the conditions of the education's digitalization. There is revealed the potential of the electronic portfolio in the organization of the educational work aimed at the implementation of the individual trajectory of the development of the personality in the professional education. The authors substantiate the importance of the web-quest as one of the efficient means of the formation of the creative competence. There are defined the stages of their implementation in the educational process.

Key words: *digitalization of education, digital learning tools, creative competence, electronic portfolio, web-quest, teachers' training of professional education.*

(Статья поступила в редакцию 18.08.2020)

Д.П. МОКШЕВ
(Шадринск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПРАВОВЫМ НОРМАМ

Освещаются теоретические основы процесса формирования у старшеклассников ценностного отношения к правовым нормам. Выделяются компоненты данного интегративного качества личности, критерии и уровни его сформированности.



Ключевые слова: *правовые нормы, старшеклассник, ценностное отношение, правомерное поведение, мотивация.*

В современном обществе возрастает запрос на социальную справедливость. Целостное гражданское общество, на путь построения которого встала наша страна, нуждается в фундаментальной ценностной основе, способной стать плацдармом масштабных преобразований как в общественном, так и в личностном мировоззрении. Такой основой, вне всякого сомнения, может стать национальная правовая система.

Правовые нормы, являясь предметно воплощенными ценностями, представляют собой своеобразный буфер, проецирующий общечеловеческие ценности на личностный уровень. Поэтому процесс активного гражданско-правового воспитания необходимо начинать со школьной скамьи.

Согласно данным статистики, за 2019 г. было поставлено на учет в органы ПДН 145 тысяч подростков (из них более 70 тысяч совершили правонарушения, не достигнув возраста 16 лет). К характерным чертам данной группы правонарушителей относится среди прочего низкий уровень образования (80% правонарушителей имели только начальное или основное общее образование, а 25% на момент совершения преступления нигде не учились и не были студентами) [3]. Даже среди учащихся подростков, как отмечает Г.Н. Василевская, только единицы «могут правильно ответить на вопросы о праве и законе, значительная часть их проявляет неосведомленность в вопросах действующего законодательства» [1]. Приведенные данные говорят о том, что проблема

правовой грамотности и правовой информированности подрастающего поколения, формирования у обучающихся позитивного отношения к законам и нормам права стоит сейчас особенно остро.

Здесь выявляется важнейшая ценностная оппозиция. С одной стороны, очевидно, что принцип *Dura lex sed lex* должен господствовать в общественном и личностном сознании. С другой стороны, нормы права не должны ограничивать естественные права и свободы человека, становиться препятствием на пути свободомыслия, самовыражения и, как следствие, общественного прогресса. Данное противоречие ставит перед педагогом-правоведом достаточно сложную задачу: способствуя становлению ценностного отношения старшеклассников к нормам права, он не должен сформировать у юных граждан правовой фетишизм, абсолютизирующий роль права в жизни общества и личности. Поиск золотой середины в этом вопросе наполняет проблему определения компонентов ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам особой актуальностью.

На ранних этапах исследования мы установили, что ценностное отношение старшеклассников к правовым нормам представляет собой совокупность ценностных установок, выражающихся во внутреннем уважении к нормам права, осознании и признании абсолютной ценности права как явления и отдельных правовых ценностей и находящихся внешне проявление в правомерном поведении [5, с. 68].

Проблему ценностного отношения человека к нормам права в том или ином контексте в своих исследованиях затрагивали такие зарубежные и отечественные исследователи, как В. Франкл, Л. Кольберг, М. Рокич, Д.А. Леонтьев, Е.А. Певцова, А.А. Геворкян, Р.К. Лавриченко и др.

В качестве основных структурных элементов ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам нами были выделены следующие его компоненты: потребностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческо-деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Потребностно-мотивационный компонент ценностного отношения к правовым нормам является спусковым механизмом формирования рассматриваемого нами качества личности. При этом данный компо-

нент можно рассматривать одновременно с двух точек зрения: 1) как потребность в изучении правовых основ, к самостоятельному добыванию и усвоению информации о правовой действительности; 2) как мотивацию дальнейшего следования правовым предписаниям, правомерного поведения. В такой интерпретации потребностно-мотивационный компонент ценностного отношения тесно связан с поведенческо-деятельностным (см. ниже). В контексте нашего исследования представляет интерес концепция А. Маслоу, согласно которой потребность в законе входит в состав потребности человека в безопасности, являющейся, в свою очередь, одной из фундаментальных в иерархии потребностей, уступая по своей значимости лишь физиологическим потребностям. Автор подчеркивает, что потребность в безопасности обретает особую значимость для общества, когда «бал правят беззаконие и анархия» [4]. Очевидно, что подобная перспектива пугает и каждую отдельную личность, поэтому потребность в изучении и соблюдении закона продиктована в числе прочего и инстинктом самосохранения.

Когнитивный компонент можно назвать интеллектуальным базисом ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам, поскольку именно он отвечает за познание правовой действительности, получение и обработку информации о праве и общественных явлениях, на которые право оказывает непосредственное влияние. Как справедливо считает Л.А. Радченко, правовые знания старшеклассника «становятся главным ресурсом формирования его индивидуального правосознания» [6, с. 37]. Поскольку в случае с данным компонентом очень большое значение имеет принцип кумулятивизма (накопления правовой информации), то можно заключить, что чем лучше развит именно этот компонент, тем более высока вероятность формирования ценностного отношения к правовым нормам в целом.

Эмоционально-ценностный компонент является ключевым в структуре ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам. Именно этот компонент включает в себя внутреннее психологическое восприятие индивидом конкретной ситуации, тех или иных действий и их последствий, соотношение их с собственными морально-ценностными ориентирами. Иными словами, именно эмоционально-ценностный компонент дает возможность говорить об *отношении*. Таким образом, если данный компонент

развит у учащегося слабо, невозможно говорить и о сформированности рассматриваемого нами интегративного качества личности в целом. В этой связи интересной представляется позиция В. Франкла, который выделяет отношения в отдельный тип ценностей, наряду с ценностями творчества и ценностями переживания. Он отмечает, что ценности отношения – «это позиция, которую человек занимает по отношению к своей ситуации в том случае, если он не может изменить свою судьбу» [7, с. 276]. И хотя исследователь рассматривает ценности отношения в контексте борьбы человека с неизлечимыми болезнями, представляется возможным транспонировать данную формулу и на отношение человека к нормам права, поскольку правовые нормы также предзаданы человеку, даны ему в готовом виде, и он не в состоянии их изменить (если, конечно, не обладает властными полномочиями). Таким образом, одна из основных задач в процессе формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам – способствовать становлению индивидуальной ценностной позиции каждого учащегося. Данная задача обуславливает применение в нашем исследовании аксиологического и личностно ориентированного подходов.

Поведенческо-деятельностный компонент характеризует рассматриваемое качество личности с внешней стороны. Как отмечает А.А. Геворкян, ценность нормы права «состоит в том, что она предписывает общественно полезный вариант поведения» [2, с. 25]. Развитость поведенческого компонента позволяет старшекласснику чувствовать ответственность за свои поступки и действия, соотносить их с действующими правовыми нормами, сознательно выбирать для себя правомерные модели поведения. При этом можно проследить последовательность формирования компонентов: полученная старшеклассником правовая информация и выработанное эмоциональное отношение к ней трансформируются в поведенческие паттерны.

К составляющим рефлексивно-оценочного компонента относятся: а) умение устанавливать и осознавать связь между собственными действиями и предписаниями правовых норм; б) адекватная оценка собственного отношения к нормам права; в) умение адекватно оценивать отношение других людей к правовым нормам.

Все компоненты ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам нераз-

Выраженность критериев на разных уровнях сформированности ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам

Критерии	Уровни		
	Практико-ориентированный	Нейтральный	Противоречивый (нейтрально-нигилистический)
1. Степень сформированности правовых потребностей и мотивации	Учащийся имеет стабильно высокую мотивацию к изучению правовых основ, основанную на имманентной субъективной потребности в безопасности	Учебная мотивация стабильна, но должна перманентно поддерживаться извне	Мотивация к изучению правовых основ слабая и неустойчивая
2. Степень информированности о правовых нормах и законах	Правовые знания учащегося отличаются полнотой и нередко выходят за рамки материала, изученного на занятиях. Этих знаний достаточно для решения практических задач и ориентации в различных жизненных ситуациях	Правовые знания учащегося не выходят за рамки материала, изученного на занятиях, их может оказаться недостаточно для решения практических задач и уверенной ориентации в различных жизненных ситуациях	Правовая информация усваивается с трудом, правовых знаний учащегося явно недостаточно для решения практических задач и ориентации в жизненных ситуациях различного рода
3. Степень эмоционального отношения к соблюдению правовых предписаний	Отношение учащегося к нормам права и закону реалистично-позитивное (правовой реализм), осознается ценность правовых норм для общества и личности	Отношение учащегося к нормам права и закону нейтральное, могут присутствовать сомнения в их ценности для общества и личности (правовой скептицизм)	Отношение учащегося к нормам права и закону нейтрально-отрицательное, правовой скептицизм достигает крайней степени, трансформируясь в некоторых случаях в правовой нигилизм
4. Степень сформированности умений и навыков правомерного поведения	Поведение учащегося полностью согласуется с правовыми предписаниями, характеризуется осознанностью	Поведение учащегося имеет законопослушную направленность, но исходит из конформистских соображений («быть как все», не выделяться)	В поведении учащегося возможны девиации, отклонения от правовых предписаний
5. Степень осознания собственного отношения к правовым нормам	Учащийся адекватно оценивает собственное отношение и отношение других людей к нормам права, умеет находить и предлагать пути решения проблем, лежащих в правовой плоскости	Оценка учащимся собственного отношения и отношения других людей к нормам права может вызывать затруднения, учащийся не может предлагать собственные пути решения правовых вопросов	Оценка учащимся собственного отношения и отношения других людей к нормам права зачастую неадекватна и ошибочна, учащийся не может предлагать собственные варианты решения правовых вопросов

ривно связаны между собой, причем для их полной сформированности необходимо сочетать комплексность и последовательность развития каждого из компонентов, обеспечивая, таким образом, системность их развития. Все это делает необходимым применение в нашем исследовании еще одного методологического подхода – системного.

По нашему мнению, ценностное отношение старшеклассников к правовым нормам можно эффективно формировать путем внедрения элективного курса «Ценности права», в котором внимание акцентируется на ценностном наполнении ключевых прав и обязанностей человека и гражданина. В ходе каждого занятия учащиеся всесторонне рассматривают

одно из фундаментальных прав человека, знакомятся с содержанием нормативно-правовых актов, разбирают практико-ориентированные кейсы, играют в деловые и ролевые игры правового содержания, участвуют в дискуссиях по самым актуальным вопросам правовой действительности, подготавливают творческие работы по заранее подготовленным проективным вопросам (эссе, рефераты) и т. д.

В качестве критериев сформированности ценностного отношения к правовым нормам мы выделяем следующие.

1. *Степень сформированности правовых потребности и мотивации* – осознание правовой нормы как ценности, внутренняя потребность и мотивация к изучению правовых основ. *Показатели*: признание ценности правовых норм и предписаний для себя и общества, внутренняя мотивация и потребность следования правовым предписаниям, мотивация к дальнейшему повышению уровня собственной правовой информированности и правовой культуры в целом.

2. *Степень информированности о правовых нормах и законах* – владение системой знаний о правовых нормах и праве в целом. *Показатели*: полнота правовых знаний, их ограниченность рамками изучаемого на занятиях материала.

3. *Степень эмоционального отношения к соблюдению правовых норм* – соответствующее отношение учащегося к правовым нормам и соблюдению правовых предписаний. *Показатели*: эмоциональное отношение к нормам права и закона и его характеристика.

4. *Степень сформированности умений и навыков правомерного поведения* – способность применять правовые знания в практической деятельности. *Показатели*: умение согласовывать собственное поведение с правовыми предписаниями и осознанность правомерного поведения.

5. *Степень осознания собственного отношения к правовым нормам* – способность критически оценивать собственное отношение к правовым нормам, к праву и закону, а также критически относиться к правовой действительности. *Показатели*: умение адекватно определять и оценивать собственное отношение к праву и закону, а также отношение других людей, умение находить и предлагать собственные пути решения проблем, лежащих в правовой плоскости.

На основании сопоставления критериев и показателей нами было выявлено три

уровня ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам: *практико-ориентированный, нейтральный и противоречивый (нейтрально-нигилистический)*. Особенности выраженности выделенных нами критериев на каждом из обозначенных уровней сформированности ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам представлены в табл. на с. 58.

Результатом процесса формирования является *социально востребованный* уровень ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам.

Сформулируем выводы.

1. Формирование ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам является важной педагогической проблемой, актуальность которой обуславливается современными тенденциями развития российской системы образования в рамках гуманистической образовательной парадигмы.

2. Содержательная структура ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам состоит из пяти взаимосвязанных компонентов, ключевым из которых является эмоционально-ценностный.

3. Ценностное отношение старшеклассников к правовым нормам может быть сформировано в условиях общеобразовательного учреждения путем практического внедрения специализированных учебно-воспитательных программ и курсов.

Список литературы

1. Василевская Г.Н. Причины подростковой преступности и правонарушений несовершеннолетних [Электронный ресурс] // Информ. URL: <https://www.informio.ru/publications/id4254/Prichiny-podrostkovoi> (дата обращения: 27.07.2020).
2. Геворкян А.А. Моделирующая игра как фактор становления ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1996.
3. Егоров И. Особо опасные дети // Рос. газ. 2020. 20 апр.
4. Маслоу А. Мотивация и личность [Электронный ресурс] / пер. с англ. А.М. Татлыбаева. URL: <http://psylib.org.ua/books/masla01/> (дата обращения: 30.07.2020).
5. Мокшев Д.П. Ценностное отношение старшеклассников к правовым нормам: понятие и признаки // Шуйская сессия студентов, аспирантов, молодых ученых: материалы XI Междунар. науч. конф. Шуя, 2018. С. 67–69.
6. Радченко Л.А. Теоретические основы формирования индивидуального правосознания

старшеклассников // Сиб. пед. журн. 2015. № 6. С. 35–40.

7. Франкл В.Э. Воля к смыслу / пер. с англ. Д. Гурьева, А. Суворовой. М.: ЭКСМО-Пресс; Апрель-Прес, 2000.

* * *

1. Vasilevskaya G.N. Prichiny podrostkovoј prestupnosti i pravonarushenij nesovershennoletnih [Elektronnyj resurs] // Informio. URL: <https://www.informio.ru/publications/id4254/Prichiny-podrostkovoј-voi> (data obrashcheniya: 27.07.2020).

2. Gevorkyan A.A. Modeliruyushchaya igra kak faktor stanovleniya cennostnogo otnosheniya starsheklassnikov k pravovym normam: dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 1996.

3. Egorov I. Osobo opasnye deti // Ros. gaz. 2020. 20 apr.

4. Maslou A. Motivaciya i lichnost' [Elektronnyj resurs] / per. s angl. A.M. Tatlybaeva. URL: <http://psylib.org.ua/books/masla01/> (data obrashcheniya: 30.07.2020).

5. Mokshev D.P. Cennostnoe otnoshenie starsheklassnikov k pravovym normam: ponyatie i priznaki // Shujskaya sessiya studentov, aspirantov, molodyh uchenyh: materialy XI Mezhdunar. nauch. konf. Shuya, 2018. S. 67–69.

6. Radchenko L.A. Teoreticheskie osnovy formirovaniya individual'nogo pravosoznaniya starsheklassnikov // Sib. ped. zhurn. 2015. № 6. S. 35–40.

7. Frankl V.E. Volya k smyslu / per. s angl. D. Gur'eva, A. Suvorovoj. M.: EKSMO-Press; Aprel'-Pres, 2000.

Theoretical basis of the formation of the senior school pupils' value attitude to legal rules

The article deals with the theoretical basis of the formation of the value attitude of senior school pupils to legal rules. There are revealed the components of the integrated quality of an individual, the criteria and levels of the development.

Key words: *legal rules, senior school pupil, value attitude, legally acceptable behavior, motivation.*

(Статья поступила в редакцию 04.09.2020)

В.В. КАРПОВ

(Луганск)

ЦИФРОВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТЕХНОСФЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Раскрывается актуальная проблема формирования профессиональной компетентности у бакалавров техносферной безопасности в условиях цифровизации образования. Обозначена важность наличия в составе профессиональной компетентности будущего специалиста цифровых навыков (компетенций).

Ключевые слова: *цифровизация образования, профессиональная компетентность, бакалавр, техносферная безопасность, информационно-цифровая составляющая.*

Современный этап развития российского общества предъявляет новые требования к качеству профессиональной подготовки выпускников учреждений высшего профессионального образования, основным показателем которой является профессиональная компетентность, характеризующаяся сформированностью специальных знаний, умений, качеств и компетенций, необходимых для успешного и безопасного решения профессиональных задач. Однако индустриальное развитие общества, повышение материального благосостояния граждан, экстенсивный путь развития мировых экономик неизбежно сопровождается нежелательным, негативным, а зачастую и преступным, увеличением антропогенного влияния производственно-хозяйственной деятельности человека на природу, биоценоз и рекреации [3].

Ученые разных стран мира уже давно начали беспокоиться о нежелательных и негативных последствиях влияния техногенной деятельности человека на планету, разрабатывать разнообразные модели будущего сбалансированного развития человеческого общества с окружающей средой в условиях огромных техногенных нагрузок на биосферу. Обострение социально-политической ситуации в обществе и экономические проблемы отечественного производства (моральный и физический износ оборудования, низкий уро-

вень экологичности функционирующих технологических процессов) в первые десятилетия XXI в. привели к росту численности производственных аварий, катастроф, дорожно-транспортных происшествий, в которых гибнет или утрачивает свое здоровье и трудоспособность значительное количество людей.

Очевидно, что увеличение темпов научно-технического прогресса, масштабов чрезвычайных ситуаций различного характера обуславливает необходимость повышения качества профессиональной подготовки специалистов, основные профессиональные функции которых связаны с предотвращением и ликвидацией чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера и их последствий, предоставления первой помощи потерпевшим, разработкой и внедрением мероприятий по обеспечению безопасной жизнедеятельности человека на производстве и в быту.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность», область профессиональной деятельности будущих бакалавров-выпускников предполагает овладение современными техническими средствами, методами контроля и прогнозирования с целью сохранения жизни и здоровья человека на производстве и в быту, снижение до минимума величины техногенного влияния на ноосферу [15]. Будущий бакалавр техносферной безопасности должен владеть определенным арсеналом знаний, умений, навыков и профессиональных компетенций, быть способным применять их в сложных (особенно – в чрезвычайных), нестандартных профессиональных ситуациях техногенного риска, быть мобильным и адаптироваться к быстро изменяющимся требованиям к безопасности жизнедеятельности в техносфере, способных основанно анализировать информацию, своевременно и правильно принимать взвешенные решения, анализировать и делать прогнозы в разрезе собственной профессиональной деятельности [9].

В Законе Российской Федерации «Об образовании» указывается, что профессиональное образование (обучение) направлено на приобретение обучающимися профессиональной компетенции, составными частями которой, в частности, являются навыки работы с конкретным оборудованием, технологиями, аппаратно-программными (т. е. информационно-цифровыми) и иными профессиональными средствами [7]. Чтобы наиболее

полно удовлетворить социальный заказ общества на подготовку высококлассных специалистов экстремального профиля, способных выполнять задачи защиты человека и окружающей природной среды, способных конкурировать на современном рынке труда и эффективно действовать в нестандартных, содержащих риск ситуациях, необходимы модернизация образовательной деятельности и поиск эффективных путей и инновационных подходов к повышению качества профессиональной подготовки будущих специалистов по обеспечению безопасности жизнедеятельности в техносфере.

Одним из возможных способов решения этой задачи выступает цифровизация образовательного процесса в учреждениях высшего образования, поскольку именно вузы являются центрами проектирования новейших технологий и служат стартовыми площадками для реализации инноваций, что в целом обеспечивает развитие любых сфер человеческой деятельности и способствует социально-экономическому укреплению общественных отношений.

Профессиональная компетентность бакалавра техносферной безопасности однозначно должна соответствовать его будущей профессиональной деятельности. Важно отметить, что сущностные характеристики профессиональной компетентности будущего бакалавра нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом [8; 9]. Вопросы профессиональной компетентности специалистов (бакалавров, магистров) техносферной безопасности активно рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых в последние десять лет [3; 8; 9; 12; 13; 16]. Современные подходы и трактовки профессиональной компетентности различаются (результат профессиональной подготовки, готовность к профессиональной деятельности, профессионализм, качества специалиста, совокупность взаимозависимых характеристик личности (знания, умения, навыки, опыт), способность к адекватным поведенческим реакциям, проявляющимся в разнообразных производственных ситуациях, компетенции) в зависимости от профиля подготовки будущего специалиста. Мы придерживаемся преобладающего в среде ученых мнения о том, что профессиональная компетентность состоит из множества ключевых и профессиональных компетенций,

предполагает овладение всеми необходимыми компетенциями.

Анализ программы «Цифровая экономика Российской Федерации» показал, что быстрые и глубокие последствия от перехода на «цифру» будут возможны только тогда, когда цифровая трансформация станет основой жизнедеятельности российского общества, бизнеса, государственных и образовательных учреждений, обычным и повседневным явлением жизни [10]. Стремительное распространение цифровых технологий делает цифровые навыки (компетенции) ключевыми среди других составляющих профессиональной компетентности будущих специалистов. Так, цифровизация и кросс-платформенность в данное время являются основными трендами на всеобщем рынке труда. Иными словами, умение работать с цифровыми технологиями постепенно становится постоянным и необходимым требованием для большинства специализаций (профессий), т. е. сквозным или многоплатформенным [11].

Основная идея опыта «оцифровки» процесса подготовки будущих бакалавров техносферной безопасности состоит в использовании цифровых технологий как способа формирования такой составляющей профессиональной компетентности, как информационно-цифровая компетенция. Под использованием цифровых технологий следует понимать создание в образовательной среде вуза цифровой инфраструктуры, т. е. комплекса технологий, продуктов и процессов, обеспечивающих вычислительные, телекоммуникационные и сетевые возможности на цифровой основе. Кроме того, информационно-коммуникационные и цифровые технологии предоставляют возможность интенсифицировать образовательный процесс, повысить уровень и качество восприятия, понимания и усвоения профессиональных знаний. С помощью медиа и интерактивных средств, дистанционных обучающих технологий преподавателям легче использовать подход к преподаванию на основе кейсов, исследовательско-поисковой и экспериментальной работы, деловых и ролевых игр. В результате студенты гораздо лучше усваивают информацию и формируют соответствующие навыки и умения, пребывая в эмоционально комфортной среде, не утрачивая желания обучаться, генерировать идеи и творить [2–5; 14].

Сдерживающими факторами, которые тормозят процесс формирования информационно-цифровой составляющей профессиональной компетентности будущих специалистов в вузе, являются следующие:

- в учебных заведениях используется компьютерная техника (рабочие станции), произведенная и поставленная в 2000–2011 гг., т. е., как правило, морально устаревшая;

- пропорция количества обучающихся к количеству компьютеров составляет 20–30:1 (для примера в Европе эта пропорция составляет 3:1);

- компьютерные классы из-за своей «стационарности» не могут сделать весь образовательный процесс в вузе «цифровым», «технологичным»;

- зачастую имеет место использование нелицензионного программного обеспечения;

- отсутствует качественный мультимедийный контент и интерактивные учебные пособия;

- университетская сеть Wi-Fi при ее наличии используется в целях, не относящихся к образовательной деятельности, и т. д.

Наряду с преимуществами использования цифровых технологий в качестве способа формирования «цифровой» составляющей профессиональной компетентности будущего бакалавра техносферной безопасности появляются новые угрозы и опасности для участников образовательного процесса, а именно: угроза взлома цифрового устройства, личного контента; потеря персональных данных, утрата приватности; риски, угрозы жизни и здоровью граждан с точки зрения экологии использования цифровых устройств, их облучающей способности и электробезопасности; дополнительный вред человеку, объектам критической инфраструктуры, окружающей природной среде и рекреациям от утилизации цифровых устройств и их литийионных и иных источников питания.

Обеспечение безопасности работников в сфере охраны труда, проведение противопожарной профилактики на производстве, соблюдение экологической и биологической безопасности, защита граждан в чрезвычайных ситуациях – эти виды деятельности являются приоритетными для будущих бакалавров техносферной безопасности, требующими создания «надсовременной» системы предотвращения производственных аварий, катастроф, чрезвычайных ситуаций техногенного и природного характера, «интеллектуальных» средств обеспечения безопасности граждан и критической инфраструктуры городов и сельских поселений. В настоящее время обеспечение техносферной безопасности является сложной задачей, которую возможно решить, только используя мощные возможности цифровых технологий: большая территория стра-

ны, значительное количество комплексных инфраструктур, интенсивное дорожное движение, большое количество техногенных потенциально опасных объектов, беспрецедентный рост заболеваемости новой коронавирусной инфекцией подтверждает факт того, что эффективно решить вопрос безопасности граждан лишь нетехническими (аналоговыми) средствами и инструментами сегодня практически невозможно.

Применение цифровых технологий в решении профессиональных задач бакалаврами техносферной безопасности должно ввести новый уровень координации деятельности оперативных, дежурных, диспетчерских и муниципальных служб, ответственных за промышленную и общественную безопасность и повседневную деятельность граждан, а также внедрить механизмы быстрого реагирования соответствующих служб с целью ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций.

Сформированная информационно-цифровая составляющая профессиональной компетентности позволит будущим бакалаврам техносферной безопасности технически грамотно и эффективно получать, обрабатывать и анализировать информацию, поступающую с систем видеонаблюдения, дорожных и промышленных контроллеров, телеметрии, веб-камер, управляемых дистанционно по сети Интернет, датчиков и других специализированных средств и обеспечивать оперативное реагирование и эффективное управление ситуацией в критических условиях производственной аварии или техногенной катастрофы.

Список литературы

1. Байденко В.И. Компетенция в профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–14.
2. Баранова Е.В., Симонова И.В. Развитие профессиональных компетенций бакалавров по направлению педагогического образования в области информатики в условиях цифрового образования // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2018. № 190. С. 116–124.
3. Карпов В.В. Формирование профессиональных компетенций экологической направленности у будущих бакалавров техносферной безопасности // Актуальные проблемы методики преподавания биологии, химии и экологии в школе и вузе: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 12–14 февраля 2020 г.). М., 2020. С. 339–342.
4. Митяева А.М. Компетентностно-проектная модель высшего образования в условиях его модернизации в России // Уч. зап. Орл. гос. ун-та. 2011. № 2. С. 258–265.
5. Михалева О.В., Зыков Д.А. Формирование компетенций у будущих бакалавров в условиях цифровой образовательной среды вуза // Пед. журн. 2019. Т. 9. № 1-1. С. 178–184.
6. Никитина А.Л. О формировании профессиональной компетентности студентов отделения среднего профессионального образования // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Педагогика. 2014. № 1. С. 73–79.
7. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон [Электронный ресурс]: утв. приказом Минобрнауки России от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 20.08.2020).
8. Пикулин Ю.Г., Воронина В.Э. Системный подход при подготовке бакалавров по направлению «Техносферная безопасность» // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. № 3(4). С. 84–86.
9. Попова Л.А. Теоретический анализ профессиональной компетентности будущих бакалавров по направлению подготовки «Техносферная безопасность» // Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях кредитной технологии обучения: опыт, проблемы и перспективы. Кокшетау, 2011. С. 59–66.
10. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс]: утв. распоряжением Правительства Рос. Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB7915v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 08.08.2018).
11. Рекомендация 2006/962/ЕС Европейского Парламента и Совета ЕС «Об основных компетенциях для обучения в течение всей жизни» [Электронный ресурс]. URL: <http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/nauk%20method%20rada/ekr.pdf> (дата обращения: 22.08.2020).
12. Сазонова З.С., Федюкина Т.В. Концепция подготовки по техносферной безопасности бакалавров техники и технологий // Известия Балт. гос. академии рыбопромыслового флота: непрерывное профессиональное образование. 2014. № 3(29). С. 37–45.
13. Тимофеева С.С., Шишелова Т.И. Современные образовательные технологии формирования компетентности при подготовке бакалавров в области техносферной безопасности // Вестник Иркут. гос. техн. ун-та. 2017. № 4(91). С. 63–68.
14. Топилина Н.В., Топилина И.И. Цифровая компетентность бакалавров педагогического профиля // Kant. 2020. № 2(35). С. 321–324.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность» (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]: утв. приказом Минобрнауки России от 21.03.2016 № 246 (ред. от 13.07.2017).

URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_197236/ (дата обращения: 20.08.2020).

16. Федюкина Т.В. Непрерывная междисциплинарная подготовка по техносферной безопасности будущих инженеров // Актуальные проблемы высшего и дополнительного профессионального образования: сб. науч. ст. Казань, 2017. С. 242–250.

* * *

1. Bajdenko V.I. Kompetenciya v professional'nom obrazovanii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2004. № 11. S. 3–14.

2. Baranova E.V., Simonova I.V. Razvitie professional'nyh kompetencij bakalavrov po napravleniyu pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti informatiki v usloviyah cifrovogo obrazovaniya // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2018. № 190. S. 116–124.

3. Karpov V.V. Formirovanie professional'nyh kompetencij ekologicheskoy napravlenosti u budushchih bakalavrov tekhnosfernoj bezopasnosti // Aktual'nye problemy metodiki prepodavaniya biologii, himii i ekologii v shkole i vuze: sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Moskva, 12–14 fevralya 2020 g.). M., 2020. S. 339–342.

4. Mityaeva A.M. Kompetentnostno-proektnaya model' vysshego obrazovaniya v usloviyah ego modernizatsii v Rossii // Uch. zap. Orl. gos. un-ta. 2011. № 2. S. 258–265.

5. Mihaleva O.V., Zykov D.A. Formirovanie kompetencij u budushchih bakalavrov v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy vuza // Ped. zhurn. 2019. T. 9. № 1-1. S. 178–184.

6. Nikitina A.L. O formirovanii professional'noj kompetentnosti studentov otdeleniya srednego professional'nogo obrazovaniya // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Pedagogika. 2014. № 1. S. 73–79.

7. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: feder. zakon [Elektronnyj resurs]: utv. prikazom Minobrnauki Rossii ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 20.08.2020).

8. Pikulin Yu.G., Voronina V.E. Sistemnyj podhod pri podgotovke bakalavrov po napravleniyu «Tekhnosfernaya bezopasnost'» // Pedagogicheskij opyt: teoriya, metodika, praktika. 2015. № 3(4). S. 84–86.

9. Popova L.A. Teoreticheskij analiz professional'noj kompetentnosti budushchih bakalavrov po napravleniyu podgotovki «Tekhnosfernaya bezopasnost'» // Formirovanie professional'noj kompetentnosti budushchih specialistov v usloviyah kreditnoj tekhnologii obucheniya: opyt, problemy i perspektivy. Kokshetau, 2011. S. 59–66.

10. Programma «Cifrovaya ekonomika Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]: utv. rasporyazheniem Pravitel'stva Ros. Federacii ot 28 iyulya 2017 g. № 1632-r. URL: <http://static.government.ru/media/file>

s/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf (дата обращения: 08.08.2018).

11. Rekomendaciya 2006/962/ES Evropejskogo Parlamenta i Soveta ES «Ob osnovnyh kompetenciyah dlya obucheniya v techenii vsej zhizni» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/nauk%20method%20rada/ekr.pdf> (дата обращения: 22.08.2020).

12. Sazonova Z.S., Fedyukina T.V. Koncepciya podgotovki po tekhnosfernoj bezopasnosti bakalavrov tekhniki i tekhnologij // Izvestiya Balt. gos. akademii rybopromyslovogo flota: nepreryvnoe professional'noe obrazovanie. 2014. № 3(29). S. 37–45.

13. Timofeeva S.S., Shishelova T.I. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii formirovaniya kompetentnosti pri podgotovke bakalavrov v oblasti tekhnosfernoj bezopasnosti // Vestnik Irkut. gos. tekhn. un-ta. 2017. № 4(91). S. 63–68.

14. Topilina N.V., Topilina I.I. Cifrovaya kompetentnost' bakalavrov pedagogicheskogo profilya // Kant. 2020. № 2(35). S. 321–324.

15. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 20.03.01 «Tekhnosfernaya bezopasnost'» (uroven' bakalavriata) [Elektronnyj resurs]: utv. prikazom Minobrnauki Rossii ot 21.03.2016 № 246 (red. ot 13.07.2017). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_197236/ (дата обращения: 20.08.2020).

16. Fedyukina T.V. Nepreryvnaya mezhdisciplinarnaya podgotovka po tekhnosfernoj bezopasnosti budushchih inzhenerov // Aktual'nye problemy vysshego i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: sb. nauch. st. Kazan', 2017. S. 242–250.

Digital component in the structure of the professional competence of future bachelors of technosphere safety

The article deals with the topical issue of the development of the professional competence of bachelors of the technosphere safety in the context of the digitalization of education. There is emphasized the importance of the existence of the digital skills (competences) in the content of the professional competence of a future specialist.

Key words: digitalization of education, professional competence, bachelor, technosphere safety, information and digital component.

(Статья поступила в редакцию 25.08.2020)

О.Н. ВЕЛИКАНОВА
(Волгоград)

КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Анализируется понятие коммуникативного поведения современного специалиста, раскрываются его ключевые характеристики и сферы осуществления. Анализируются собственно коммуникативный и социокультурный подходы к проектированию и осуществлению общения в иноязычной среде, понятие «моделирование коммуникативного поведения». Раскрываются основные факторы определения моделей коммуникативного поведения, в числе которых коммуникативная ситуация, коммуникативная сфера, цель коммуникации, речевой этикет.



Ключевые слова: *иноязычное образование, коммуникативный подход, социокультурный подход, моделирование коммуникативного поведения.*

Профессиональная деятельность современного специалиста осуществляется в условиях интернационализации общества, ведущей к возникновению международных связей, созданию межгосударственных и межкорпоративных ассоциаций, иных объединений в различных сферах профессионального общения. Эти тенденции ведут к необходимости овладения способностью и готовностью к вхождению в «другую» культурно-языковую среду, к усвоению и воспроизводству социального опыта с учетом культурных различий, норм речевого этикета иных культур, усвоенных личностью в процессе социализации. Известно, что социализация главным образом осуществляется через коммуникацию. Таким образом, можно сделать вывод о том, что социализация в иноязычной среде в профессиональной сфере – это процесс, включающий в себя усвоение, активное воспроизводство и, как следствие, преобразование индивидом собственного опыта коммуникативного поведения в профессиональной иноязычной среде. Язык – основное средство коммуникации. Следовательно, обучение иноязычному коммуникативному поведению в вузе является неотъемлемым компонентом содержания обучения иностранному языку.

Принимая во внимание сущность процесса социализации, а также учитывая специфику общения в иноязычной среде, выделим два подхода к обучению коммуникативному поведению как аспекту обучения иностранному языку в вузе. Первый – это собственно коммуникативный подход. Не менее значим и второй подход – социокультурный.

Коммуникативный подход, традиционно признанный в методике обучения иностранному языку, ориентирует обучающихся на овладение иностранным языком как средством общения. Как отмечают Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин, данный подход предполагает «формирование умений выражать ту или иную коммуникативную интенцию средствами изучаемого языка» [1, с. 105]. Очевидно, что межличностное общение является неотъемлемым компонентом процесса социализации, в том числе в иноязычном коммуникативном пространстве; овладение умениями и навыками такого общения на иностранном языке и выступает основной целью обучения иноязычным средствам социализации. Следовательно, коммуникативный подход является основополагающим при организации такого обучения.

Социокультурный подход предполагает в процессе обучения «тесное взаимодействие языка и культуры его носителей» (курсив наш. – О.В.) [9, с. 103]. В соответствии с данным подходом необходимо включение в содержание обучения социокультурного материала: сюжетов, тем и текстов лингвострановедческого и социокультурного содержания, например текстов, затрагивающих национально-культурную специфику страны носителей языка, нацеленных на изучение норм, обычаев, социальных установок, роли и особенностей неречевых средств общения в обществе носителей языка. Данный подход ориентирует на формирование социокультурной компетенции современного специалиста.

О необходимости обучать коммуникативному поведению в иноязычном сообществе свидетельствуют исследования ряда специалистов в области лингводидактики. Так, Ю.Е. Прохоров и И.А. Стернин рассматривают коммуникативное поведение как один из аспектов обучения иностранному языку наряду с обучением аудированию, говорению, чтению и письму [5, с. 6]. Н.Д. Гальскова указывает на необходимость приобщения учащихся к социокультурным особенностям типичных ситуаций общения в изучаемой лингвокультуре

(например, ситуации приветствия, поздравления и др.). Автор справедливо замечает: «Недопустимо, когда к общению в инокультурной действительности подходят с готовыми мерками, сформированными в родной культуре» [2, с. 128]. А.Н. Щукин говорит о необходимости знакомства учащихся «с национально-культурной спецификой иноязычного речевого поведения»; в числе целей обучения социокультурной компетенции выделяет овладение «способами пользования единицами языка... в различных ситуациях общения с учетом существующего сходства и различий между родным и иноязычным социокультурным содержанием» [8, с. 123]. В целом в методике обучения иностранному языку мнения специалистов по данному вопросу сходятся.

Одной из задач современной коммуникативной лингвистики И.А. Стернин называет разработку «моделей описания коммуникативного поведения лингвокультурной общности» [6, с. 7]. Действительно, рассматривая коммуникативное поведение как один из аспектов обучения иностранному языку, указывая на необходимость формирования межкультурной коммуникативной компетенции, необходимой для эффективного межкультурного общения, можно сделать вывод о необходимости включения моделей коммуникативного поведения, характерных для изучаемой лингвокультуры, в содержание обучения будущих специалистов, чья профессиональная деятельность предполагает иноязычное общение. Мы разделяем мнение профессора Е.К. Черничкиной о необходимости целенаправленной организации обучения посредством конструирования ситуаций, стимулирующих «проявление коммуникативных паттернов, характерных для данной лингвокультуры» [7, с. 180]. На необходимость моделирования различных типов общения в процессе обучения иностранным языкам указывает и Н.Д. Гальскова: характеризуя среду социализации как естественное условие, определяющее возникновение стереотипов, выбор варианта поведения в соответствии с определенной ситуацией речевого общения, автор делает два заключения:

- 1) в учебном процессе необходимо моделировать ситуацию общения со всеми присутствующими ей параметрами, с одной стороны;
- 2) с другой – в учебном процессе необходимо развивать у учащихся умения использовать иноязычные знаковые средства в соответствии с этими ситуационными параметрами [2, с. 128].

Выделим некоторые ключевые понятия, на основе которых попытаемся сформулировать свое представление о понятии «модель коммуникативного поведения». В наиболее общем виде модель определяется как «исследовательский конструкт, построение которого предполагает использование процедур абстрагирования и идеализации» [3, с. 351]. Традиционно принятое в коммуникативной лингвистике представление о коммуникации определяет ее как «обмен мыслями, сообщениями, информацией с помощью различного рода вербальных и невербальных сигналов» [Там же, с. 350]. По мнению О.И. Матяш, модель коммуникации – это «абстрактная схема, репрезентирующая то или иное представление о коммуникации» [4, с. 523], что, на наш взгляд, в полной мере соответствует вышеупомянутым представлениям и позволяет детально классифицировать модели коммуникации и, в частности, коммуникативного поведения.

Обосновывая принцип системности как один из ведущих в описании коммуникативного поведения народа, И.А. Стернин указывает на необходимость целостного, комплексного описания коммуникативного поведения определенной лингвокультурной общности; таким образом, необходима разработка модели описания в совокупности факторов и параметров, отражающих коммуникативное поведение любого народа [6, с. 14]. Такая модель, по мнению исследователя, должна включать вербальное, невербальное коммуникативное поведение и социальный символизм, под которым понимается «совокупность смыслов (символических значений), приписываемых действиям, поступкам, явлениям и предметам окружающей действительности тем или иным социумом» [Там же, с. 10]. И.А. Стернин предлагает три основные модели описания коммуникативного поведения народа: ситуативную, аспектную и параметрическую [Там же, с. 21].

В ситуативной модели коммуникативное поведение описывается в рамках стандартных коммуникативных ситуаций (приветствие, вступление в контакт, извинение, благодарность и т. д.) и сфер (общение в коллективе, общение в гостях и т. д.) на эмпирическом материале, с учетом расхождений норм общения в родной и изучаемой лингвокультурах. Такое описание включает вербальное, невербальное поведение и социальный символизм, дополняющие друг друга в процессе общения. Автор отмечает удобство данной модели для использования в дидактических целях.

В аспектной модели коммуникативное поведение описывается в рамках определенных аспектов, основными из которых являются «вербальный и невербальный, а также продуктивный, рецептивный, нормативный и реактивный».

В параметрической модели коммуникативное поведение описывается в совокупности заданных исследователем коммуникативных факторов, параметров и признаков, выделенных в сопоставлении двух или более лингвокультур. Вербальные и невербальные признаки рассматриваются в рамках единых параметров, поскольку выполняемые ими функции совпадают [6, с. 21–22].

Автор справедливо отмечает, что эти модели не исключают, а предполагают и дополняют друг друга: с ситуативной модели начинается описание, параметрическая модель является результатом сопоставления лингвокультур и обобщения данных; аспектная модель носит промежуточный характер и позволяет более детально описать особенности вербальных или невербальных средств общения в различных аспектах [5, с. 88].

Итак, сформулируем понятие «модель коммуникативного поведения»: это абстрактная схема, представляющая совокупность описания речевых и неречевых средств общения с учетом социокультурной нормы.

В различных исследованиях выделяют множество факторов, определяющих выбор той или иной модели коммуникативного поведения как средства эффективной иноязычной коммуникации, в том числе профессиональной. В качестве основных, как правило, выделяют следующие.

1. Коммуникативная ситуация. Это та самая «конкретная ситуация общения, в которую входят партнеры по коммуникации» [1, с. 99]. Такими ситуациями, например, являются привлечение внимания, обращение, знакомство, приветствие, прощание, прекращение коммуникативного контакта, поддержание разговора, извинение, комплимент, разговор по телефону, поздравление, благодарность, пожелание, приглашение, просьба, совет, утешение, сочувствие, соболезнование, оценка и т. д.

2. Коммуникативная сфера – «область действительности, в которой коммуникативное поведение человека имеет относительно стандартизованные формы» [6, с. 10], т. е. может быть регламентировано принятыми нормами и негласными правилами общения. Например, общение на работе, общение с другом, началь-

ником, подчиненным и др. В различных исследованиях предпринимаются попытки классифицировать такого рода сферы. Так, по мнению А.Н. Щукина, их целесообразно подразделять на профессионально-производственную, учебно-профессиональную, обиходно-бытовую, социально-культурную и общественно-политическую сферы [1, с. 299].

3. Коммуникативная цель, которая во многих ситуациях играет решающую роль в выборе стратегии и тактики общения, конкретных форм коммуникации, ибо нацеливает на достижение определенного лично значимого результата. Другими словами, это «мысленное предвосхищение участником коммуникации желательного для него результата общения, направленность сознания на такой результат» [Там же, с. 100].

4. Речевой этикет, т. е. «социально заданные и национально-специфичные правила речевого поведения, реализующиеся в системе устойчивых формул и выражений, принятых в предписываемых обществом ситуациях “вежливого” контакта с собеседником» [Там же, с. 258].

В соответствии со сферой и ситуацией общения, речевой интенцией, опираясь на принятые правила речевого этикета, коммуникант выбирает соответствующую стратегию и тактику (тактики) для осуществления общения, определенные речевые и неречевые средства. В зависимости от выбранных средств, степени их соответствия традициям и нормам общения можно сделать вывод о степени эффективности коммуникации в иноязычной среде и, как следствие, социализации в ней.

Таким образом, проведенный анализ дает основания для вывода, что речевые средства общения в соответствии с нормами речевого этикета лингвокультуры иноязычного собеседника с целью выражения вежливого, уважительного отношения к собеседнику и, соответственно, осуществления эффективной профессиональной коммуникации, на наш взгляд, должны быть включены в содержание иноязычного образования в современном вузе.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. 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. С. 123–139.

3. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие. М.: Гнозис, 2007.

4. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О.И. Матяш, В.М. Погольша, Н.В. Казаринова [и др.]; под науч. ред. О.И. Матяш. СПб.: Речь, 2011. С. 448–534.

5. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. 4-е изд. М.: Флинта: Наука, 2011.

6. Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А. Очерк английского коммуникативного поведения. Воронеж: Истоки, 2003.

7. Черничкина Е.К. Лингвистические аспекты обучения коммуникативному поведению // Язык, коммуникация и социальная среда. Воронеж: ВГУ, 2007. Вып. 7. С. 174–182.

8. Шукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: Икар, 2011. С. 123–148.

9. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. 4-е изд. М., 2010. С. 95–174.

* * *

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M.: IKAR, 2009.

2. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika: учеб. пособие для студ. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. учеб. zavedenij. 2-e izd., ispr. M.: Akademiya, 2005. S. 123–139.

3. Leontovich O.A. Vvedenie v mezhkul'turnuyu kommunikaciju: учеб. пособие. М.: Gnozis, 2007.

4. Mezhlichnostnaya kommunikaciya: teoriya i zhizn' / O.I. Mat'yash, V.M. Pogol'sha, N.V. Kazarinova [i dr.]; pod nauch. red. O.I. Mat'yash. SPb.: Rech', 2011. S. 448–534.

5. Prohorov Yu.E., Sternin I.A. Russkie: kommunikativnoe povedenie. 4-e izd. M.: Flinta: Nauka, 2011.

6. Sternin I.A., Larina T.V., Sternina M.A. Oчерk anglijskogo kommunikativnogo povedeniya. Voronezh: Istoki, 2003.

7. Chernichkina E.K. Lingvisticheskie aspekty obucheniya kommunikativnomu povedeniyu // Yazyk, kommunikaciya i social'naya sreda. Voronezh: VGU, 2007. Вып. 7. С. 174–182.

8. Shchukin A.N. Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke: учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: Ikar, 2011. С. 123–148.

9. Shchukin A.N. Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika: учеб. пособие для преподавателей и студентов. 4-е изд. М., 2010. С. 95–174.

Communicative behavior as a component of the content of foreign language teaching in universities

The article deals with the analysis of the concept of the communicative behavior of the modern specialist. There are revealed the key characteristics and the spheres of the implementation. There are analyzed the communicative and sociocultural approaches to the designing and implementation of the communication in the foreign language environment and the concept of the "modelling of the communicative behavior". The author describes the basic factors of the definition of the models of the communicative behavior including the communicative situation, the communicative sphere, the aim of communication and the speech etiquette.

Key words: *foreign language education, communicative approach, sociocultural approach, modelling of communicative behavior.*

(Статья поступила в редакцию 27.08.2020)

Г.И. ДЕНИСОВА, И.А. МАСКИНСКАВА
(Саранск)

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ПЕРВОМУ ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЛИНГВИСТИКА» В РАМКАХ МОДУЛЯ «ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ»

Освещаются вопросы организации модуля домашнего чтения в системе подготовки будущих бакалавров лингвистики в условиях конкретного вуза. Дается характеристика содержательного наполнения данного модуля по курсам, обосновывается отбор произведений для чтения, анализируются разработанные пособия и комплекс заданий.

Ключевые слова: *домашнее чтение, художественная литература, развитие ценностных ориентаций обучающихся, критерии отбора, комплекс заданий.*

Переход к реализации нового федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС 3++) по направлению подготовки «Лингвистика» преду-

сматривает решение вопросов, связанных с изменениями в организации и оснащении учебного процесса, освоении новых образовательных методик и технологий, разработкой нового дидактического и учебно-методического обеспечения.

При всей необходимости таких изменений, на наш взгляд, на задний план не должно уйти осознание того, что обучение иностранному языку и иноязычной культуре студент-лингвистов являет собой процесс формирования и развития у обучаемых культурно значимых и личностных смыслов, расширения системы их ценностных ориентиров, отражающих родную и иноязычную, а также профессиональную культуру. В свою очередь, вхождение в мир иной культуры, его «присвоение», осознание себя как личности – носителя высоких моральных ценностей невозможны без чтения литературных произведений на языке оригинала.

В условиях явно прагматической направленности обучения, сокращения часов, отведенных на изучение произведений литературы страны изучаемого языка (согласно учебному плану – 36 часов контактной работы в рамках дисциплины «История литературы одного иностранного языка»), и в связи с проблемой дефицита чтения среди студентов остается актуальной проблема эффективной организации работы с произведениями художественной литературы. Цель данной статьи – охарактеризовать и проанализировать один из вариантов организации модуля «Домашнее чтение» в системе подготовки студентов-бакалавров направления подготовки «Лингвистика» в условиях конкретного вуза. *Задачи* статьи:

- 1) дать характеристику содержательного наполнения модуля по курсам;
- 2) проанализировать технологическую составляющую модуля.

Научная новизна состоит в разработке и предложении конкретных методических решений по организации модуля домашнего чтения в системе подготовки студентов-бакалавров направления подготовки «Лингвистика».

Подготовка бакалавров лингвистики в условиях Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева осуществляется по двум профилям: «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», «Перевод и переводоведение». Несмотря на то, что учебные планы будущих преподавателей и переводчиков предусматривают разное количество

часов по языковым дисциплинам, произведения художественной литературы должны быть обязательной составляющей содержания обучения. В связи с этим в содержании дисциплин «Практический курс первого иностранного (немецкого) языка» (1–3-е курсы) и «Практикум по культуре речевого общения» (4-й курс) традиционно выделяется модуль «Домашнее чтение». Кроме того, на втором году обучения читается лекционный курс «История литературы страны первого иностранного языка».

На определенном этапе при обновлении рабочих программ языковых дисциплин перед преподавателями кафедры немецкой филологии и кафедры теории речи и перевода встал ряд задач, связанных:

- с эффективной организацией модуля домашнего чтения и преподавания литературы изучаемого языка;
- ревизией и обновлением содержания обучения;
- отбором произведений и их дидактизацией в соответствии с целевой группой;
- разработкой пособий.

При решении данных задач мы исходили из того факта, что домашнее чтение обладает мощным аксиологическим потенциалом, а литературное произведение – это носитель многих ценностей. Таким образом, организация модуля домашнего чтения на всех ступенях обучения в рамках бакалавриата призвана решить целый ряд задач, обусловленных комплексным (языковое, содержательное, литературоведческое, стилистическое, культурологическое) изучением художественных текстов.

Основной целью обучения в рамках модуля являются формирование и развитие ценностных ориентаций обучающихся, их нравственный и духовный рост путем ознакомления с произведениями художественной литературы на иностранном языке. Осваивая предлагаемые модули, студенты должны научиться не только самостоятельно извлекать, анализировать и транслировать полученную из произведений информацию, но и творчески, критически интерпретировать ее. При этом у обучающегося развиваются навыки интенсивного чтения, речевой компетенции, расширяется лексический запас, происходит закрепление изученной грамматики в новом содержательном контексте.

Отбор произведений для чтения весьма важен, поскольку именно от этого в большей степени зависит успех обучения. На наш взгляд,

во главу угла следует поставить именно ценностный, нравственно-воспитательный потенциал обучения в рамках модуля, учитывая при этом степень эмоционального воздействия избранного произведения на читающего. Кроме того, при отборе материалов для организации модуля домашнего чтения по курсам мы руководствовались следующими общедидактическими принципами: обязательностью (термин Е.М. Верещагина и Г.М. Костомарова), актуальностью, аутентичностью, соответствием уровню владения языком.

Для чтения предлагаются произведения как наиболее известных и популярных современных немецких авторов, так и классиков стран немецкоязычного ареала, ставших заметным событием в европейской культуре. Это произведения понятной и актуальной для студентов проблематики (моральные ценности, смысл жизни, личностные ценностные ориентиры, любовь, отношения с родителями, друзьями и т. д.). Соответствие проблематики потребностям, интересам и личному опыту читателя позволяет пробудить и поддерживать интерес у студентов к чтению.

Студентам первого семестра (согласно общеевропейским референтным рамкам, это уровень A1/A2) предлагается работа с текстами учебного пособия *Kreatives Lesen*, разработанного коллективом преподавателей Воронежского государственного университета [8]. На наш взгляд, составителями удачно отобраны тексты, оригинальные по содержанию и небольшие по объему. Это поучительные притчи, небольшие рассказы известных авторов, сказки, апеллирующие к вечным темам добра и зла, поиску смысла жизни, человеческим ценностям (*Der reiche Mann und der Schuster*, *Die Rache des Malers*, *Gespens und Auto*, *Ein Fahrrad für 40 Pfennig* и др.). Тексты информативны, интересны по содержанию и могут служить опорой для построения собственных высказываний и рассуждений. Система заданий, разработанных в пособии, представлена следующими блоками:

- работа с лексикой;
- работа над грамматикой;
- задания на понимание прочитанного;
- задания, связанные с обсуждением прочитанного и выходом на дискуссию.

В ходе организации занятий домашнего чтения по данному пособию мы дополняем предложенные материалы собственными (рабочие листы с соответствующими заданиями). Разработанные задания направлены на развитие оценочных суждений обучающихся, их

творческих способностей и неподготовленного высказывания по проблеме.

- Sagen Sie: In welchen russischen/mordwinischen Märchen/Erzählungen werden ähnliche Situationen beschrieben?
- Denken sie nach: Welche deutschen/russischen/mordwinischen Sprichwörter können den gelesenen Text betiteln?
- Schreiben Sie Paralleltex te auf Russisch.
- Denken Sie nach: Welche Rolle spielt das Geld im Leben des Menschen? Möchten Sie viel Geld haben? Warum/warum nicht?
- Was für ein Gefühl ist die Rache? Soll man sich für jede Beleidigung rachen?

Во втором семестре первого курса студенты (языковой уровень A2/B1) приступают к чтению романа К. Нестлингера *Die Ilse ist weg*. Опыт многолетнего преподавания подтверждает выбор данной книги. Роман вызывает живой интерес молодежи, поскольку в нем затронуты такие животрепещущие проблемы, как личностные ценностные ориентиры, выбор жизненного пути, семейные отношения.

Преподавателями нашей кафедры Р.В. Сафонкиной и И.В. Третьяковой было разработано пособие «Домашнее чтение по книге Кристины Нестлигер «Die Ilse ist weg»» [5]. Система заданий представлена 12 комплексными заданиями. Каждое комплексное задание предусматривает последовательную четырехэтапную работу над художественным текстом. Сюда относятся задания на предвосхищение содержания прочитанного, вызывающие мотивацию к чтению и облегчающие понимание; задания перед первым прочтением, направленные на извлечение конкретной информации и общего охвата содержания прочитанного; задания во время второго прочтения, направленные на овладение языковым материалом, детальное понимание прочитанного и интерпретацию текста; творческие задания, развивающие устную речь в диалогической и монологической формах. Приведем примеры заданий.

- Spekulieren Sie: Von was für einer goldenen Gans ist die Rede?
- Lesen Sie Kapitel 14,15 und beantworten Sie folgende Fragen.
- Während des zweiten Lesens erfüllen Sie die Aufgaben des Arbeitsblattes 13.
- Inszenieren Sie das Gespräch zwischen Erika und der Mutter.
- Interpretieren Sie Textstellen aus dem Gelesenen.
- Äußern Sie Ihre Meinung zur Situation.
- Diskutieren Sie zu den folgenden Fragen.

Особое внимание в пособии уделяется самостоятельной работе над оригинальным художественным текстом. В пособии предлагается дидактический материал, который предполагает письменные упражнения для ведения письменного протокола прочитанного текста, конспектирование отдельных отрывков и т. д. В конце комплексных заданий выделена тематика для ведения устной дискуссии.

Nach dem Lesen des Romans.

Worum geht es in diesem Roman?	Meine Beweise dazu	Was und wen kritisiert der Roman?

Студенты второго курса читают роман Э.М. Ремарка *Im Westen nichts Neues*. Для организации работы по чтению романа доцентом кафедры немецкой филологии Г.И. Денисовой было разработано учебно-методическое пособие *Hauslektüre im Deutschunterricht (nach dem Roman von E.M. Remarque „Im Westen nichts Neues“)* [1]. Материал пособия структурирован в соответствии с композиционным делением романа на главы и включает следующие разделы: «Биография и творческий путь автора»; «Комплекс заданий, интегрирующий задания на понимание прочитанного»; «На построение гипотез по поводу дальнейшего развития сюжета»; «Задания, связанные с изучающим и поисковым чтением»; «Задания, направленные на формирование устного высказывания по поводу прочитанного»; «Творческие задания»; «Культурно-исторические комментарии». Приведем примеры.

– Lesen Sie Informationen von Erich Maria Remarque, von seinem Roman *„Im Westen nichts Neues“*, vom I. Weltkrieg und beantworten Sie die Fragen: Haben Sie schon einmal etwas von Erich Maria Remarque gehört? Wenn ja, wo und mit welcher Tendenz ist er Ihnen vermittelt worden? Wenn Sie nur vage Dinge über ihn gehört haben sollten und jetzt nach der Lektüre über ihn in seiner Bedeutung für die deutsche Geschichte befragt werden würden, was würden Sie über ihn sagen?

– Gehört der skandalöse *„Kampf gegen Remarque“* ab 1929 zu den Ereignissen, die nicht vergessen werden dürfen?

– Lesen Sie den Titel des Romanes. Spekulieren Sie: Warum heißt der Roman so? Begründen Sie Ihre Meinung.

– Schreiben Sie alle Wörter auf, die Ihnen im Zusammenhang mit *„Krieg“* einfallen. Versuchen Sie dann möglichst genau zu beschreiben, was *„Krieg“* ist.

Разработанные задания представлены в рамках традиционной модели работы над тек-

стом. На предтекстовом этапе задания имеют целью активизацию фоновых знаний по теме, формирование мотивации чтения, текстовое прогнозирование, снятие языковых трудностей лексико-грамматического характера, активизацию лексических навыков.

– Wie würde die Handlung weitergehen? Äußern Sie Ihre Vermutungen. Was wird der Inhalt des Kapitels sein?

– Füllen Sie das Assoziogramm zum Thema *„Front“* aus.

– Erlernen Sie folgende Vokabeln.

– Ordnen Sie alle Adjektive im Kapitel, die einen Menschen charakterisieren.

– Finden Sie im Wörterbuch die Synonyme/Antonyme zu den folgenden Wörtern.

– Gebrauchen Sie statt der fettgedruckten Wörter und Wortverbindungen sinnverwandte Wörter.

Текстовый этап представлен заданиями, решающими коммуникативные задачи, связанные с выделением содержательной информации из текста, контролем понимания общего содержания и понимания важных деталей текста главы и их оценкой.

– Sehen Sie das Handlungsgerüst zum Kapitel an. Was ist hier falsch?

– Betiteln Sie folgende Auszüge, formulieren Sie die Hauptgedanken.

– Beschreiben Sie die handelnden Personen dieses Kapitels.

– Formulieren Sie die Hauptidee des Kapitels in einem Satz.

Пслетекстовый этап охватывает задания на контроль понимания прочитанного, на интерпретацию содержания, формулирование собственной позиции с выходом на дискуссию по поставленным в произведении проблемам.

– Geben Sie den Inhalt des Kapitels nach folgendem Plan wieder.

– Wie ist Ihre Stellungnahme zu einzelnen Aussagen der handelnden Personen im Roman?

– Der Autor betont in seinem Vorspruch, das Buch solle *„weder eine Anklage noch ein Bekenntnis sein. Es soll nur den Versuch machen über eine Generation zu berichten, die vom Kriege zerstört wurde, auch wenn sie seinen Granaten entkam“*. Und was meinen Sie, ist der Roman *„Im Westen nichts Neues“* eine Anklage? Wenn ja, wogegen und gegen wen?

– Diskussion: Wie verstehen Sie Wendung *„eiserne Jugend“*? Könnten Sie sagen, dass Ihre Generation eisern ist [2].

Студентам-бакалаврам третьего года обучения предлагается к прочтению роман Э.М. Ремарка *Drei Kameraden*, который продолжает тему потерянного поколения. Разра-

ботанные преподавателями кафедры дидактические материалы, используемые в модуле, содержат активный словарь к каждой главе, комплекс заданий, перечень вопросов и тем, отражающих содержание глав, выводящих обучающихся на проведение дискуссий и проектную работу. Ниже следуют несколько примеров заданий.

– Gebrauchen Sie den aktiven Wortschatz in Ihrer eigenen Situation.

– Fragen zum Überlegen und zur Diskussion.

1. Warum sagt Robert „Das richtige Leben begann erst 1916“? Wann begann Ihr richtiges Leben?

2. Wie können Sie Roberts Erinnerungen ergänzen? 1919. Wieder zu Hause. Revolution. Hunger. Soldaten gegen Soldaten. Kameraden gegen Kameraden. Charakterisieren Sie die politische Situation in Deutschland zu dieser Zeit.

– Wie schätzen Sie die folgenden Äußerungen der Romanhelden ein?

– Mathilde Stoss: Mensch ist nur Mensch.

– Man muss das Gute nehmen, wie es kommt.

– Robert Lohkamp: Geburtstage drücken mächtig aufs Selbstgefühl. Besonders frühmorgens.

– Kommentieren Sie: Je weniger Selbstgefühl ein Mensch hat, um so mehr ist er wert.

– Welche Werte der Jugend der verlorenen Generation finden Sie besonders wichtig? Warum?

Планируется издание пособия по разработанным дидактическим материалам.

Преподаватель кафедры теории речи и перевода С.В. Чертоусова разработала пособие по рассказам писательницы Ингрид Нолль *Falsche Zungen. Gesammelte Geschichten*, которое используется в рамках модуля домашнего чтения на четвертом курсе бакалавриата [8]. На данной ступени обучения мы целенаправленно отказались от произведений крупных форм, руководствуясь прагматическими факторами, поскольку этот курс является выпускным. Автор пособия избирает материалом для домашнего чтения произведения малой прозы с детективным сюжетом, элементами семейной драмы и зачастую неожиданной развязкой. В центре их повествования – судьбы женщин, перипетии их жизни, отношений с мужчинами, извечная борьба за обретение счастья. Язык неадаптированных рассказов соответствует продвинутому уровню владения ИЯ. Учебно-методическое пособие включает тексты рассказов и систему заданий к ним – предтекстовых, притекстовых и послетекстовых. Особый интерес, на наш взгляд, представляет собой удачная попытка привлечения дополнительных прагматических материалов, иллюстраций, теоретической информации из

курсов по лексикологии, стилистике, теоретической грамматике немецкого языка, культуре страны изучаемого языка. Приведем несколько примеров заданий.

– Die Geschichte heisst «Fischerman’s Friend». Haben Sie diese Wendung früherer gehört.

– Finden Sie im Text Wörter zum Thema „Angel und Jagd“.

Im Text gibt es viele Wörter und Wendungen, die zur Umgangssprache oder zur gehobenen Sprache gehören.

Die wichtigsten stilistischen Markierungen des deutschen Wortschatzes lauten:

- umgangssprachlich: Wörter, die im alltäglichen Umgang und meist in gesprochener Sprache vorkommen (z. B. fremschämen, multikulti, Medienrummel). Sie gehören nicht zur Standardsprache, sind aber weit verbreitet und akzeptiert;

- salopp: Wörter, die meist eher nachlässig gebraucht werden und eine gewisse Nichtachtung gesellschaftlicher Konventionen ausdrücken (z. B. Anschiss, behämmert);

- gehoben: Wörter, die bei feierlichen Anlässen und gelegentlich in der Literatur verwendet werden (z. B. Edelmut, wehklagen);

- bildungssprachlich: Wörter (meist Fremdwörter), die eine hohe Allgemeinbildung voraussetzen (z. B. Koryphäe, adäquat);

- familiär: Wörter, die im engeren Freundeskreis oder in der Familie verwendet werden (z. B. Frechdachs, Miezekätzchen);

- Jargon: Wörter, die in bestimmten, etwa durch Milieu oder Beruf geprägten Kreisen verwendet werden (z. B. Frauenpower, hip);

- derb: Wörter, die eine grobe und gewöhnliche Ausdrucksweise kennzeichnen (z. B. Fresse, sturzbe-soffen).

– Suchen Sie im Text Äquivalente folgender normalsprachlicher Wörter:

trinken, schreien, tanzen, verstehen, schwach, abwarten, nörgeln, die Kleidung, starren, Nerven verlieren, der Kamerad, anschneiden, die Schnapsflasche, verschweigen, finanzielle Hilfe, hineinlegen; das Gesicht, in Richtung, das Treffen, der Tod.

– Fragen zur Diskussion:

1. Haben Sie einmal ein Tagebuch geführt? Warum (nicht)?

2. Wozu schreibt man Tagebücher?

3. Ist es korrekt, wenn die Eltern die Tagebücher ihrer Kinder lesen?

Представляются важными проведение итоговых занятий в модуле домашнего чтения в конце курса/семестра, а также организация обобщающего занятия, которое бы тематически и на уровне проблемы объединяло весь цикл. В рамках такого занятия возможна презентация проектов: *Bücher, die Welt*

noch braucht / «Книги, которые нужны миру»; *Ich lese, das heisst ich lebe* / «Я читаю – значит я живу» и др. В качестве итоговой работы можно предложить студентам написать сочинение/эссе *Meine Welt der deutschsprachigen Literatur* / «Мой мир немецкоязычной литературы».

Таким образом, предложенный вариант организации модуля домашнего чтения органично встраивается в систему подготовки студентов-бакалавров, изучающих немецкий язык в рамках направления подготовки «Лингвистика», его содержательное наполнение и технологии обучения способствуют реализации целей современного языкового образования.

Список литературы

1. Денисова Г.И. Hauslektüre im Deutschunterricht (nach dem Roman von E.M. Remarque „Im Westen nichts Neues“): учеб.-метод. пособие. Саранск, 2010.
2. Денисова Г.И., Маскинкова И.А. Организация домашнего чтения по роману Э.М. Ремарка «На западном фронте без перемен» в обучении немецкому языку будущих бакалавров лингвистики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 5-2 (71). С. 175–177.
3. Коваленко Н.А., Смирнова А.Ю. Домашнее чтение как важный компонент содержания обучения иностранным языкам в вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 1. С. 91–96.
4. Лаптева И.В., Пахмутова Е.Д. Многоязычие как залог успешного взаимодействия культур в глобальном мире // Центр и периферия. 2019. № 3. С. 12–16.
5. Сафонкина Р.В., Третьякова И.В. Домашнее чтение по книге Кристины Нестлингер «Die Ilse ist weg»: учеб.-метод. пособие. Саранск, 2010.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (с двумя профилями подготовки) [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/news/6/400> (дата обращения: 24.08.2020).
7. Чертоусова С.В. Ingrid Noll «Falsche Zungen»: учеб.-метод. пособие по домашнему чтению. Саранск, 2018.
8. Шевелева Г.И., Молчанова Л.В., Сыромятникова Т.Н., Иванова В.Ю., Кашкина О.В. Kreatives Lesen. Сборник заданий и упражнений для работы с текстом: учеб.-метод. пособие по немецкому языку для абитуриентов. Воронеж, 2005.
9. Denissova G.I. Hauslektüre im Deutschunterricht (nach dem Roman von E.M. Remarque „Im Westen nichts Neues“): ucheb-metod. posobie. Saransk, 2010.
10. Denissova G.I., Maskinskova I.A. Organizaciya domashnego chteniya po romanu E.M. Remarka «Na zapadnom fronte bez peremen» v obuchenii nemecckomu yazyku budushchih bakalavrov lingvistiki // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. № 5-2 (71). S. 175–177.
11. Kovalenko N.A., Smirnova A.Yu. Domashnee chtenie kak vazhnyj komponent sodержaniya obucheniya inostrannym yazykam v vuze // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2011. № 1. S. 91–96.
12. Lapteva I.V., Pahmutova E.D. Mnogoyazychie kak zalog uspešnogo vzaimodejstviya kul'tur v global'nom mire // Centr i periferiya. 2019. № 3. S. 12–16.
13. Safonkina R.V., Tret'yakova I.V. Domashnee chtenie po knige Kristiny Nestlinger «Die Ilse ist weg»: ucheb-metod. posobie. Saransk, 2010.
14. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 45.03.02 «Lingvistika» (s dvumya profilyami podgotovki) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/news/6/400> (data obrashcheniya: 24.08.2020).
15. Chertousova S.V. Ingrid Noll «Falsche Zungen»: ucheb-metod. posobie po domashnemu chteniyu. Saransk, 2018.
16. Sheveleva G.I., Molchanova L.V., Syromyatnikova T.N., Ivanova V.Yu., Kashkina O.V. Kreatives Lesen. Sbornik zadaniy i uprazhnenij dlya raboty s tekstom: ucheb.-metod. posobie po nemecckomu yazyku dlya abiturientov. Voronezh, 2005.

* * *

1. Denissova G.I. Hauslektüre im Deutschunterricht (nach dem Roman von E.M. Remarque „Im Westen

Organization of German language teaching as the first foreign language of students-bachelors with specialization “Linguistic” in the context of the module “Home reading”

The article deals with the issues of the organization of the module of home reading in the system of future bachelors' in linguistic training in the context of the concrete university. There is given the characteristics of the details of the module of the courses. The authors substantiate the selection of the works for reading and analyze the developed manuals and sets of tasks.

Key words: home reading, fiction literature, development of students' value guidelines, selection criteria, set of tasks.

(Статья поступила в редакцию 04.09.2020)

*Е.А. ЛОКТЮШИНА, Л.М. МАТВИЕНКО
(Волгоград)*

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ КОРПОРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

Рассматриваются проблемы профессиональной иноязычной подготовки кадров в системе корпоративного образования. Впервые представлен анализ состояния развития корпоративного образования в Волгоградской области, дана оценка перспективам его внедрения в систему непрерывного образования как компонента целостной подготовки специалистов на основе пятикомпонентной модели профессиональной подготовки к решению задач в области деловой профессиональной коммуникации.



Ключевые слова: иноязычная компетенция, система корпоративного образования, профессиональная подготовка, иностранный язык, деловая профессиональная коммуникация.

Введение. В нашей стране всегда существовал значительный разрыв между требованиями, предъявляемыми руководителями компаний и предприятий к выпускникам университетов, и реальными умениями и компетенциями последних. По-прежнему существует мнение, что только в процессе практической деятельности выпускник университета может стать высококвалифицированным специалистом. Разрабатывая и внедряя новые образовательные программы в соответствии с ФГОС ВО 3++ на основе принципов фундаментальности предметной подготовки, вариативности, мобильности и доступности образовательных программ [19], значительное внимание уделяют формированию практических навыков будущих специалистов посредством увеличения количества учебного времени на прохождения студентами практик на предприятиях и в учреждениях. В то же время внутри компаний и предприятий все еще существует проблема адаптации специалистов к рабочему процессу и получения набора профессиональных умений и компетенций, необходимых для повышения профессионального уровня. В этой связи возникает необходимость в организации внутрипроизводственного обучения, которое имеет свои цели, задачи, технологии и структуру содержания учебного материала и в педа-

гогической науке получило название *корпоративного образования*.

Следует отметить, что корпоративность надо рассматривать не только как часть внутрипроизводственного обучения или переподготовки, но и как процесс, затрагивающий такие понятия, как «повышение уровня качества», «непрерывность образования», «диверсификация и организация научно-производственной среды подготовки современного специалиста» [17]. Ряд исследователей небезосновательно полагают, что корпоративное образование – это процесс профессиональной подготовки будущих специалистов, который должен включать многомерное взаимодействие субъектов образования, науки и производства единой отраслевой направленности любого профиля [11].

Цель такого вида образования – формирование у специалистов определенного набора компетенций в соответствии с планируемым видом профессиональной деятельности, квалификационными стандартами, должностью в организации или комплексом профессиональных задач, а также спецификой деятельности предприятия. В этом контексте необходимость создания различных корпоративных структур, имеющих целью регулирование рынка образовательных услуг и консолидации знаний, становится очевидной [10, с. 156].

Корпоративное образование также рассматривается в качестве компонента непрерывного образования, которое должно начинаться со студенческой скамьи. Применительно к специфике непрерывного образования ключевым требованием является необходимость учета позиции конечных пользователей (потребителей образовательных услуг), которую они занимают по отношению к качеству и основным характеристикам образовательных услуг [3, с. 46]. Именно в вузе закладываются основы профессиональной готовности будущего специалиста к адаптации к современным условиям производства. Залогом успешности последней становится формирование профессиональных и специальных компетенций, перечень которых довольно широк. Компетенция, имеющая отношение к изучению иностранного языка (далее ИЯ) будущими специалистами во многих областях экономики и социально-культурной сферы, излагается в стандарте как «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения за-

дач межличностного и межкультурного взаимодействия». Как видно из определения, данная компетенция не предполагает использование иностранного языка в профессиональных целях.

Между тем российский бизнес все более активно интегрируется в международные экономические и социальные структуры. Знание специалистами ИЯ становится востребованным не только как элемент науки и профессиональной культуры, но и как неотъемлемый аспект внутренних и внешних экономических и производственных отношений, т. к. без владения ИЯ как инструментом решения профессиональных задач невозможно, например, оперативно реагировать на изменения рыночной ситуации или сотрудничать и договариваться с иностранными партнерами.

Таким образом, целью нашего исследования является обоснование значимости иноязычной компетентности высококвалифицированных кадров, работающих во многих областях экономики и социально-культурной сфере, а также проектирование модели процесса иноязычного обучения, которую можно применять для подготовки будущих кадров в зависимости от особенностей специальности или формы обучения в соответствии со спецификой вуза и его традициями.

Обзор литературы. В теории и методике высшего профессионального образования существует целый ряд исследований в области профессионализации специалиста, неотъемлемой частью которой выступает языковое образование. Большую группу исследований, посвященных вопросам теории и методики обучения ИЯ в системе профессионального образования, составляют работы Т.Н. Астафуровой [1], А.Л. Бердичевского [2], Н.Д. Гальсковой [5], А.А. Миролюбова [14], В.В. Сафоновой [16] и др. Иноязычная культура в высшей школе должна осваиваться через языковое образование (А.А. Миролюбов), ИЯ как дисциплина призван формировать готовность к эффективному осуществлению конкретных функций в ситуациях иноязычного профессионального общения (Т.Н. Астафурова), иностранный язык должен выступать в качестве инструмента познания чужой лингвокультуры и общения с ней (И.Л. Бим), являться средством воспитания гражданской позиции в соответствии с правами и обязанностями (В.В. Сафонова), позволять общаться с учетом специфики национального сознания коммуникантов, их эмоционального склада, особенностей характера нации (А.Л. Бердичевский).

За последнее десятилетие появилось немало работ, посвященных роли и месту ИЯ в непрерывном процессе формирования профессиональной компетентности, а также целеполаганию и отбору содержания иноязычного обучения в системе дополнительного обучения специалистов (И.И. Галимзянова [4], И.И. Игнатенко [6], М.Д. Ильязова [7], А.К. Крупченко [9], Н.В. Попова [15], Л.В. Сухова [18]).

Однако ощущается острая нехватка исследований в области теории и методики изучения ИЯ в системе корпоративного образования, целью которого является обеспечение готовности кадров использовать накопленные знания и потенциал при работе в системе производства в мировом масштабе. Как правило, учебные программы вузов не отражают современные тенденции развития производственных отношений, опираясь в первую очередь на уже устаревшую модель профессиональной ориентации, суть которой заключается в развитии навыков чтения и перевода текстов профессионального характера на основе заучивания специальной лексики. К сожалению, иноязычные коммуникативные стратегии не рассматриваются специалистами в качестве того механизма, который позволит решать производственные задачи, осуществлять проектную деятельность, налаживать взаимодействие с зарубежными партнерами и эффективно работать с международными базами данных.

Методология. Материалы и методы. Как показывают исследования в области корпоративного обучения, иноязычное общение в профессиональной среде оказывается малоэффективным из-за отсутствия интеграции профессионального и языкового опыта в процессе овладения речеповеденческими стратегиями деятельности специалистов в бизнес-среде.

Анализ теории и практики профессионального языкового образования позволил сделать вывод, что основополагающими подходами, на которые опирается система корпоративного образования при организации процесса подготовки специалиста к иноязычной коммуникации в профессиональной среде, являются системный, функциональный и интегративный подходы. Именно они обеспечивают профессионализацию специалиста средствами иностранного языка через организацию учебной деятельности по овладению процессуальными и функциональными аспектами профессиональной сферы, через рефлексию и осознание себя в качестве субъекта, носителя профессионального сознания и культуры.

При разработке целевых и содержательных характеристик корпоративного иноязычного образования авторы исследования исходили из идеи, что системный подход обеспечивает единство всех аспектов учебного процесса, таких как цели, содержание, структура курса обучения, методика проведения всех видов занятий, содержание дидактических материалов. Эти аспекты взаимосвязаны и обусловлены конечной целью корпоративного образования, что определяет качественно новый образовательный результат.

По мнению авторов, функциональный подход требует учета специфики профессиональной среды на основе анализа предметно-содержательных и процессуальных характеристик конкретной профессиональной сферы, тех профессиональных функций и задач, которые могут и должны решаться с опорой на сформированные стратегии иноязычной коммуникации, профессиональных ожиданий и перспектив.

Интегративный подход, с нашей точки зрения, обеспечивает согласованность целей в рамках учебного процесса и формирование системы междисциплинарных знаний, умений и навыков, обеспечивающих высокий уровень компетентности и профессионально-личностное становление, взаимодействие и взаимопроникновение профессионально-деятельностных и иноязычно-коммуникативных компетенций. Наконец, целенаправленность рассматривается нами как важнейшая предпосылка эффективности обучения ИЯ, а подход «иностранный язык для специальных целей» (ESP) – как основа для постановки целей и отбора языкового содержания в системе профессиональной подготовки [12].

С опорой на вышеизложенные подходы, на которых построена авторская модель иноязычного образования в корпоративных структурах, сделан вывод, что процесс формирования готовности к осуществлению эффективной иноязычной коммуникации с зарубежными партнерами без посреднических услуг невозможен без опоры на подход, известный как «предметно-языковое интегрированное обучение» (CLIL “content language integrated learning”), прообразом которого явился подход «иностранный язык для специальных целей». Понятия «язык» и «интеграция» составляют сущностную характеристику данного термина, и обучение с применением CLIL основывается на четырех C: Content, Communication, Cognition and Culture, которые находятся в непрерывной связи между собой. Специалисты

в области преподавания иностранного языка разделяют CLIL на Hard CLIL и Soft CLIL. Hard CLIL предполагает возможность преподавания любого предмета на ИЯ (при условии, что он является L2 для обучающихся) [8]. Как известно из практики работы учебных заведений, преподаватели ИЯ используют Soft CLIL, когда в процессе обучения языка используются темы и материалы из других предметных областей.

Использование преимуществ подхода Hard CLIL значительным образом влияет на изменение ситуации в лучшую сторону, поскольку преподавание ряда дисциплин на языке позволяет включить ИЯ в структуру профессиональной деятельности. Это поможет специалисту в определенной области создать в сознании картину этой деятельности, которая представлена на ИЯ с учетом иноязычной ментальности.

Помимо основополагающих подходов, составляющих базу проводимого исследования, авторы опирались на систему принципов, наиболее значимыми из которых явились принципы интегративности, междисциплинарности, функциональности, модульности, интернационализации, коммуникативности и интерактивности. Все вышеперечисленные принципы легко встраиваются в процесс преподавания ИЯ, который является базовой дисциплиной в учебной программе на этапе начального, среднего и высшего профессионального образования.

Накопленный научный потенциал в области иноязычного образования и личный опыт преподавания ИЯ в корпоративных структурах позволили сформулировать исходную позицию исследования, суть которой заключается в том, что цели и содержание иноязычного обучения в системе корпоративного образования должны основываться на анализе возможности интеграции языкового опыта в структуру профессиональной деятельности специалистов конкретной производственной области. Данная модель представляет собой оценку содержания и технологий профессиональной деятельности в конкретных производственных структурах и исследует те задачи и решения, реализация которых возможна только при владении иноязычными стратегиями деловой коммуникации, позволяющими осуществить результативные контакты с деловыми партнерами и базами данных.

Основной идеей предлагаемой концепции является положение о том, что освоение опыта профессиональной деятельности, опирающе-

гося на систему речеповеденческих стратегий, происходит благодаря последовательному решению набора профессиональных и языковых задач, к которым следует отнести задачи: 1) на определение целевых и содержанных аспектов коммуникации; 2) разработку и представление продукта; 3) освоение и передачу опыта организации производства; 4) определение конкурентных преимуществ товара; 5) диалог культур, соответствие нормам профессионального этикета и коммуникативного поведения.

Результаты и их описание. Предложенная модель организации процесса формирования иноязычной профессиональной компетентности позволяет интегрировать осваиваемый иноязычный опыт в систему профессиональной деятельности за счет понимания смысла владения стратегиями и тактиками деловой иноязычной коммуникации, способности осуществления профессионально-коммуникативной деятельности, достижение искомого результата через решение системы профессионально-коммуникативных задач. Иноязычная компетентность, интегрированная в структуру профессиональной деятельности, – это принципиально новый вид компетентности, суть которой раскрывается при решении представленных выше профессионально-языковых задач.

Первая задача, которую мы сформулировали как задачу на определение целевых и содержанных аспектов коммуникации, представляет собой анализ существующей профессиональной проблемы, в зависимости от необходимости и возможности решения которой и определяются цели и содержание коммуникативных действий. Степень достижения поставленных целей зависит от прогнозирования и выстраивания содержательного аспекта коммуникации, т. е. от того, насколько грамотно сформулирована суть проблемы, выявлены причины ее проявления в деятельности собственной компании или компании партнеров. Необходимы также отбор релевантных стратегий коммуникации, адекватные лексико-грамматические построения в соответствии с принятыми в данной профессиональной среде этикетными формами общения, моделирование процесса представления и интерпретации получаемой информации.

Вторая задача, обозначенная как задача на разработку и представление продукта, связана с планированием, дизайном, производством, продвижением и послепродажным обслуживанием продукта или услуги. В этом случае технические и коммерческие идеи

опираются на способность формулировки и описания специфических профессиональных аспектов и характеристик товара, что требует наличия не только языкового, но и профессионального опыта участников коммуникации. При этом необходимо учитывать сложившиеся традиции и нормы проектировочной деятельности, принятые в компании партнеров.

Третья задача – задача на организацию процесса обмена опытом производственной деятельности сотрудников организаций. В настоящее время крупнейшие современные корпорации уделяют большое внимание организации обучения своих сотрудников в соответствии с достижениями мировой практики производственной деятельности. Решение этой задачи невозможно без владения языками международного общения. При этом речь идет не о поверхностном или общем восприятии процесса коммуникации, а о владении мыслительными и речеповеденческими стратегиями осмысления и трансформации получаемой информации в практическое действие.

Четвертая задача, согласно нашей модели, – это задача на определение конкурентных преимуществ товара. Она связана с описанием и формулировкой подходов и принципов, лежащих в основе разработки оценки эффективности производства и конкурентоспособности товара, его маркетинговых преимуществ по отношению к продукции конкурентов. На первое место выходят условия и стратегии продвижения товара на рынок и оценка возможностей его реализации. Происходит анализ качества товара, идет поиск наиболее эффективных способов вербального и невербального представления его конкурентных преимуществ. Это связано также с его послепродажным обслуживанием, инвестициями в его усовершенствование и диверсификацию.

И, наконец, *пятая задача*, – это задача на диалог культур, соответствие нормам профессионального этикета и коммуникативного поведения. Межкультурная составляющая становится необходимым условием гарантии успеха профессиональной коммуникации. Только соответствующий поставленной задаче уровень владения языком позволит достичь намеченных целей.

Руководствуясь задачами в структуре представленной модели, можно предположить, что данная модель может быть реализована в сравнительно недавно появившемся в образовательной сфере новом типе университета – электронном корпоративном университете как одной из форм корпоративного об-

разования. Главной причиной создания корпоративных университетов явилось намерение соединить теоретические основы профессиональной подготовки с потребностями бизнеса. Изменения, начавшиеся в России в начале 1990-х гг., были так глубоки, что они выдвинули принципиально новые требования к бизнес-образованию. Другими причинами, которые способствовали реновации российской системы профессионального образования, стали переход к рыночной экономике, вызвавший срочную необходимость изменения устаревших методов ведения бизнеса, нехватка управленческих и профессиональных навыков рабочей силы 1990-х гг., растущий спрос на специалистов нового типа [13].

Корпоративные университеты решают задачи по подготовке профессионалов высшей квалификации, используя принцип взаимодействия субъектов образования, науки и производства единой отраслевой направленности. Учебный процесс в таких университетах состоит из комплекса средств информационных и коммуникационных технологий программно-технического, организационного и методического характера. Обучение ИЯ, являясь неотъемлемой частью программы университета, предполагает организацию процесса обучения на основе интеграции иноязычного опыта в структуру профессиональной деятельности и носит формы группового или индивидуального обучения. Преподавание ИЯ проходит с использованием специальных программ и курсов, тестирований знаний обучающихся; в виде различных онлайн-курсов, проведения видеоконференций и форумов на ИЯ и др.

Уже есть первые попытки реализации данной модели иноязычного обучения в системе корпоративного образования специалистов технического и медицинского профиля и ее применения для обучения специалистов различных отраслей, например нефтяной или газовой промышленности. В зависимости от специфики профессиональной среды модель дополняется целой системой образовательных, аттестационных и сертификационных мероприятий, среди которых значительное место отводится интеграции ИЯ в профессиональную среду через использование стратегий деловой иноязычной коммуникации.

В качестве примера использования предложенной модели можно привести опыт организации учебного процесса в Клинической больнице № 7 г. Волгограда в рамках проекта подготовки медицинских кадров региона к

общению с иноязычными пациентами в случае их обращения за медицинской помощью. Авторами исследования, приглашенными в качестве консультантов-тренеров, был проведен анализ образовательных потребностей медицинского персонала больницы, определены цели и предполагаемые результаты курса подготовки, отобрано содержание обучения в соответствии с заявленными целями. В процессе занятий отрабатывались речеповеденческие модели иноязычной коммуникации, формы взаимодействия с коллегами и пациентами. Была дана оценка преимуществ той или иной модели в рамках диалог культур в соответствии с нормами профессионального этикета и коммуникативного поведения. Это лишь первые шаги на пути модернизации корпоративного образования, в основном подобная система находится в процессе апробации на основе теоретических разработок и является актуальной темой дискуссий и семинаров.

Волгоградская область, как и другие регионы нашей страны, пытается решить проблемы в сфере профессионального образования, среди которых несоответствие структуры профессионального образования потребностям регионального рынка труда; значительное количество обучающихся в вузах при явном дефиците квалифицированных рабочих и служащих со среднетехническим образованием; низкое качество подготовки выпускников среднетехнических заведений; незначительное количество образовательных программ, ориентирующихся на освоение прикладных квалификаций, например квалификацию для работы со сложными технологиями; низкий уровень участия взрослого населения в дополнительном профессиональном образовании. Как результат – отсутствие целостной системы непрерывного образования, которая нацелена на адаптацию персонала к рабочему процессу и получение набора профессиональных умений и компетенций, необходимых для повышения его профессионального уровня.

Однако следует заметить, что в Волгоградской области есть ряд предприятий, уделяющих существенное внимание процессу переподготовки и подготовки кадров. Среди них Национальный медицинский исследовательский центр «Межотраслевой научно-технический комплекс “Микрохирургии глаза им. акад. С.Н. Федорова”» Министерства Здравоохранения Российской Федерации (Волгоградский филиал); АО «КАУСТИК» (Волгоград); Корпоративный Университет Сбербанка («ОАО Сбербанк России»); Волжский труб-

ный завод (ВТЗ), РУСГИДРО Корпоративный университет гидроэнергетики (Филиал ПАО «РусГидро» – «Волжская ГЭС») и др. Данные предприятия имеют тесные связи как с волгоградскими вузами, колледжами и профессиональными училищами, так и с учебными учреждениями других регионов России. К видам совместной деятельности можно отнести организацию ознакомительной, производственной и преддипломной практики по профильным для предприятия специальностям; предоставление обучающимся баз для написания курсовых и дипломных работ, проведение совместных мероприятий в форме заседаний и круглых столов; предоставление возможности преподавателям учебных заведений пройти стажировку на действующих производствах предприятия с целью ознакомления с технологиями и оборудованием.

Среди вышеперечисленных предприятий только на базе ВТЗ совместно с Волжским политехническим институтом был организован учебный курс «Деловой и технический английский язык», который предполагает обучение ИЯ профессионального характера. К сожалению, следует констатировать, что не всегда иноязычная подготовка на таких курсах оказывается эффективной, поскольку зачастую преподаватели ИЯ, не являясь специалистами в конкретной производственной области, испытывают затруднения в представлении этой области средствами ИЯ. В результате учебный процесс не наполняется ситуативно-коммуникативным содержанием, необходимым для достижения искомого результата.

Решить эту проблему может помочь предложенная модель, которая может быть внедрена в практику образовательной деятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Являясь универсальной, разработанная пятикомпонентная модель также может быть использована для повышения иноязычной компетенции будущих кадров в зависимости от особенностей определенной специальности или формы обучения в соответствии со спецификой вуза и его традициями.

Обсуждение. Исследование, проведенное участниками проекта, в очередной раз доказывает, что современные работодатели рассматривают владение иноязычными умениями ведения профессиональной коммуникации в качестве одной из ключевых компетенций специалиста, входящих в структуру профессиональной готовности. В соответствии с этим положением иноязычная компетенция рассма-

тривается методистами и лингвистами, специализирующимися в области корпоративного образования, в качестве одной из основных целей профессиональной подготовки во многих сферах экономики и социальной деятельности.

Определение иноязычной компетенции в качестве цели корпоративного образования позволяет говорить о необходимости модернизации структур корпоративной подготовки в г. Волгограде с ориентацией на проектирование системы профессиональных компетенций, включающих иноязычную, которая позволила бы воспитать управленческие и производственные кадры в соответствии с ведущими мировыми образцами профессиональной деятельности. Главной целью проекта явилось моделирование системы корпоративного образования на основе определения целевых и содержательных аспектов профессиональной деятельности, базирующейся на иноязычной и профессиональной подготовке, через создание содержательно-процессуальной образовательной среды, формирующей условия проектирования ситуаций, в которых достижение профессиональных целей невозможно без владения навыками иноязычной деятельности на уровне, позволяющем использовать иностранный язык в качестве эффективного инструмента решения поставленных задач.

Заключение. Рассматриваемые в статье вопросы формирования иноязычной компетенции, развитие которой позволит повысить уровень качества профессиональной готовности специалистов, являются актуальными как для преподавателей, так и для будущих работодателей. Пятикомпонентная модель, спроектированная авторами в данном исследовании, направлена на освоение опыта профессиональной деятельности путем последовательного решения следующих профессиональных и языковых задач: задачи на понимание целей и содержания коммуникации; задачи на проектирование и дизайн продукции; задачи на освоение и передачу опыта организации производства; задачи на выявление конкурентных характеристик товара; задачи на диалог культур. Апробация представленной модели на предприятиях и в организациях различных сфер доказала ее эффективность в качестве формата корпоративного обучения, а также позволила оценить вариативность модели с учетом специфики компаний, занимающихся обучением своих работников в условиях работы самого предприятия, их целей и ожидаемых результатов.

Список литературы

1. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997.
2. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. М., 1989.
3. Бояринов Д.А. Непрерывное образование: проблема оценки и управления качеством учебного процесса // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2019. № 1(38). С. 40–47.
4. Галимзянова И.И. Педагогическая система формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров: автореф. ... дис. д-ра пед. наук. Казань, 2009.
5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М., 2004.
6. Игнатенко И.И. Формирование культуры иноязычного делового общения студентов в системе высшего гуманитарного образования: автореф. ... дис. д-ра пед. наук. М., 2012.
7. Ильязова М.Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход: автореф. ... дис. д-ра пед. наук. М., 2010.
8. Койл Д. Предметно-языковое интегрированное обучение. Мотивирование учащихся и учителей [Электронный ресурс]. URL: <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf> (дата обращения: 15.05.2020).
9. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Генезис и принципы профессиональной лингводидактики: моногр. М., 2011.
10. Локтюшина Е.А. Современные тенденции развития корпоративного образования в России // Материалы VIII Всемирного конгресса «Перспективы дальнейшего сотрудничества». Стокгольм, 2010.
11. Масалимова А.Р. Корпоративное образование и внутрифирменная подготовка: особенности формальной, неформальной и информальной модели [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17822450> (дата обращения: 15.05.2020).
12. Матвиенко Л.М. Использование языка для специальных целей: особенности, проблемы, перспективы [Электронный ресурс] // Концепт. 2014. № 21. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14762.htm> (дата обращения: 15.05.2020).
13. Мехитов А., Мошкович Н. Специфика и динамика российского бизнес-образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.westga.edu/~bquest/2004/russia.htm> (дата обращения: 15.05.2020).
14. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М., 2002.
15. Попова Н.В. Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных ком-

петенций студентов многопрофильного вуза: автореф. ... дис. д-ра пед. наук. СПб., 2011.

16. Сафонова В.В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранным языкам: современные методические проблемы и пути их разрешения // Иностр. яз. в школе. 2011. № 5. С. 2–10.

17. Сорокина-Исполотова Т.В. Непрерывная подготовка педагога профессионального обучения в корпоративном университете: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007.

18. Сухова Л.В., Молько В.Г. Развитие познавательной самостоятельности в профессиональной подготовке будущих специалистов // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2011. № 6. С. 47–51.

19. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (3++) [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 15.05.2020).

* * *

1. Astafurova T.N. Strategii kommunikativnogo povedeniya v professional'no-znachimyh situacijah mezhkul'turnogo obshcheniya (lingvisticheskij i didakticheskij aspekt): dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1997.

2. Berdichevskij A.L. Optimizaciya sistemy obucheniya inostrannomu yazyku v pedagogicheskom vuze. M., 1989.

3. Boyarinov D.A. Nepreryvnoe obrazovanie: problema ocenki i upravleniya kachestvom uchebnogo processa // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. 2019. № 1(38). S. 40–47.

4. Galimzyanova I.I. Pedagogicheskaya sistema formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti budushchih inzhenerov: avtoref. ... dis. d-ra ped. nauk. Kazan', 2009.

5. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika. M., 2004.

6. Ignatenko I.I. Formirovanie kul'tury inoyazychnogo delovogo obshcheniya studentov v sisteme vysshego gumanitarnogo obrazovaniya: avtoref. ... dis. d-ra ped. nauk. M., 2012.

7. Il'yazova M.D. Formirovanie invariantov professional'noj kompetentnosti studenta: situacionno-kontekstnyj podhod: avtoref. ... dis. d-ra ped. nauk. M., 2010.

8. Kojl D. Predmetno-yazykovoe integrirovanoe obuchenie. Motivirovanie uchashchihsya i uchitelej [Elektronnyj resurs]. URL: <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf> (дата обращения: 15.05.2020).

9. Krupchenko A.K., Kuznecov A.N. Genезis i principy professional'noj lingvodidaktiki: monogr. M., 2011.

10. Loktyushina E.A. Sovremennye tendencii razvitiya korporativnogo obrazovaniya v Rossii // Materialy VIII Vsemirnogo kongressa «Perspektivy dal'nejshego sotrudnichestva». Stokgol'm, 2010.

11. Masalimova A.R. Korporativnoe obrazovanie i vnutrifirmennaya podgotovka: osobennosti formal'noj, neformal'noj i informal'noj modeli [Elektronnyj resurs]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17822450> (data obrashcheniya: 15.05.2020).

12. Matvienko L.M. Ispol'zovanie yazyka dlya special'nyh celej: osobennosti, problemy, perspektivy [Elektronnyj resurs] // *Koncept*. 2014. № 21. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14762.htm> (data obrashcheniya: 15.05.2020).

13. Mekhitov A., Moshkovich N. Specifika i dinamika rossijskogo biznes obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.westga.edu/~bquest/2004/russia.htm> (data obrashcheniya: 15.05.2020).

14. Miroyubov A.A. *Istoriya otechestvennoj metodike obucheniya inostrannym yazykam*. M., 2002.

15. Popova N.V. *Mezhdisciplinarnaya paradigma kak osnova formirovaniya integrativnyh kompetencij studentov mnogoprofil'nogo vuza: avtoref. ... dis. d-ra ped. nauk. SPb.*, 2011.

16. Safonova V.V. *Razvitie kul'tury vospriyatiya ustnoj rechi pri obuchenii inostrannym yazykam: sovremennye metodicheskie problemy i puti ih razresheniya* // *Inostr. yaz. v shkole*. 2011. № 5. S. 2–10.

17. Sorokina-Ispolatova T.V. *Nepreryvnaya podgotovka pedagoga professional'nogo obucheniya v korporativnom universitete: dis. ... d-ra ped. nauk. M.*, 2007.

18. Suhova L.V., Mol'ko V.G. *Razvitie poznatel'noj samostoyatel'nosti v professional'noj podgotovke budushchih specialistov* // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta*. 2011. № 6. S. 47–51.

19. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya (3++)* [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (data obrashcheniya: 15.05.2020).

Foreign language teaching in the system of the corporate staff training

The article deals with the issues of the professional foreign language training of the staff in the system of the corporate education. There is firstly introduced the analysis of the condition of the development of the corporate education in the Volgograd region. The authors evaluate the prospects of its introduction in the system of the continuous education as a component of the holistic training of the specialists based on the five components model of the professional training for solving the tasks in the sphere of the business professional communication.

Key words: *foreign language competence, system of corporate education, professional training, foreign language, business professional communication.*

(Статья поступила в редакцию 21.08.2020)

В.В. ВОЛОДИН
(Благовещенск)

СТРУКТУРНО-ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАБОТА»

Определена и теоретически обоснована структурно-процессуальная характеристика понятия «педагогическая забота» в контексте современной практики образования. Обозначены содержательный и процессуальный аспекты взаимодействия, в основе которого лежит педагогическая забота.

Ключевые слова: *забота, педагогическая забота, компонентный состав понятия «педагогическая забота», онтологическая природа ребенка, поэтапная организация взаимодействия.*

Современное общество приблизилось к мировоззренческой установке на принятие возможности личности развиваться в любом выбранном ею направлении. В связи с этим образование, будучи интегрированным в социально-культурную жизнь общества, ставит перед современной школой важнейшую задачу – создать условия для актуализации у молодого поколения потребности и механизмов самопознания, самосовершенствования, самоопределения в окружающем его мире. Это, в свою очередь, предопределяет содержание, процесс и результат образования, совершенствующегося, прежде всего, путем переосмысления понятий, современная интерпретация которых опиралась бы на экзистенциальный образ человека, т. е. отрицала бы его «предзаданность» и «обреченность» занимать противоположные точки аксиологического спектра [1, с. 164]. Одним из таких понятий является «забота», установление культурных смыслов которого [5] делает его понимание как «сопровождения» обучаемого со стороны обучающего более углубленным за счет выделения его онтологических, этических и экзистенциальных аспектов.

В контексте современной педагогической реальности забота выступает как основа воспитательного процесса, объединяющего педагогов и воспитанников в содружество единомышленников [9]; как процесс содействия воспитанию, направленный на становление «заботы о себе» у подростка [3]; рассматривает-

ся в структуре антропологически ориентированного уклада школьной жизни [11] и во взаимосвязи форм скуки и заботы (и соответствующих им проявлений) в опыте образовательной практики [4]. В то же время проблема изучения теоретико-методологической основы заботы не получила должного внимания в педагогической науке, о чем свидетельствует малое количество исследований, посвященных данному вопросу. В связи с этим целесообразно определить сущностную характеристику понятия «педагогическая забота», охарактеризовав не только смысловое содержание, но и процессуальный аспект его проявления.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена недостаточной разработанностью проблемы определения теоретико-методологической основы понятия «педагогическая забота», а также потребностью в организации такого диалогического взаимодействия, в основе которого лежит педагогическая забота, связанная с разрешением проблем, возникающих из факта самого существования человека.

Ретроспективный анализ [6] понятия «забота» позволил выделить комплексную роль связанной с ним терминологии в качестве маркера культурной специфики «жизненного мира», преломленного в понятийном аппарате конкретной эпохи. Это, в свою очередь, помогло определить значительный потенциал данного понятия в обсуждении онтологических, этических и экзистенциальных проблем, тем самым осуществив его анализ с точки зрения междисциплинарного подхода.

В качестве философской основы определения сущности понятия «педагогическая забота» нами определена идея экзистенциальной философии об уникальности человеческого бытия, озабоченного проживанием подлинного существования. Согласно идеям философов-экзистенциалистов (С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс, М. Хайдеггер и др.), бытие осмысливается в качестве человеческого существования, а сам человек рассматривается как «выстраивающий» свое существование в течение всей жизни. Отсюда отмеченная М. Хайдеггером необходимость *озабочения* человеком проживанием собственного существования, что особенно подчеркивает облигаторность самостоятельной социальной и познавательной активности, выражающейся в непрерывном процессе самопознания, постоянном обращении к своему «я», осознанном принятии ответственности за свое существование [16]. Эту идею Р. Мэй подчеркивает

следующими словами: «Забота является путем возвращения к нашей сущности. Если я забочусь о своей сущности, я буду уделять определенное внимание ее благополучию, если же я не забочусь о ней, моя сущность распадается» [14, с. 161].

Анализ проблемы показывает: как в Античности (Пифагор, Сократ, Платон, Исократ, Ксенофонт, Эпиктет, Сенека и мн. др.), так и в Новейшее время (М. Фуко, М. Хайдеггер, В.В. Быстрова, М.В. Андреева и др.) отмечается, что процессы самопонимания, самосовершенствования и самоопределения, которые и могут выступать как проявление заботы о проживании собственного (подлинного) существования, должны быть включены в контекст диалогического взаимодействия с наставником, который содействует становлению активного субъекта своей жизнедеятельности, способного реализовывать себя как в пространстве своего внутреннего мира, так и в пространстве окружения.

Отметив роль наставника (которого в контексте исследования можно определить как педагога) в процессе преобразования личности воспитанника, подчеркнем, что забота выступает не как эпизодическое взаимодействие, а как особое деятельно-заинтересованное отношение к бытию последнего, предполагающее экзистенциальное взаимопроникновение, принятие его онтологической природы. Тем самым можно утверждать, что заботливое отношение реализуется исключительно в глубинном общении (М.М. Бахтин, Г.С. Батищев, В.Ю. Даренский и др.), предполагающем «взаимораскрытие» субъектов со своим своеобразным бытием и приводящем к «фундаментальной трансформации смысложизненной доминанты личности» [5, с. 128]. Такое общение реализуется, по нашему мнению, исключительно в диалогическом взаимодействии (М. Бубер, М.М. Бахтин, В.С. Библер, А.А. Бодалев и др.), основным принципом которого, по мнению А.А. Зиновьевой, является раскрытие Другого не как объекта, а как субъекта в его своеобразном бытии [8, с. 45].

Экзистенциальное взаимопроникновение и принятие онтологической природы ребенка возможно только в том случае, если человек принимается педагогом как наивысшая нравственная ценность (И. Кант, Г.Ф.В. Гегель, Н.А. Бердяев и мн. др.), личность, которая имеет право на проживание своеобразного и неповторимого существования. При этом признание ребенка как объективной ценности релевантно признанию педагогом его свободы. Фило-

софами (С.Л. Франк, С.А. Левицкий, Н.А. Бердяев, Г.С. Батищев, Г.В.Ф. Гегель и др.) свобода обозначается как необходимое условие экзистенциального взаимопроникновения и искренней заинтересованности бытием Другого. При этом свобода определяется не только как то, что соединяет людей «внутренним образом», но и как необходимое условие проживания подлинного существования, к которому необходимо «привести» Другого (С. Кьеркегор, К. Ясперс, А. Камю, Ж.-П. Сартр, Г.С. Батищев, О.Л. Подлиняев и др.).

«Педагогическая забота» предполагает, что педагог не стремится формировать ребенка, «строить» его личность, а создает условия для становления его субъектности, проявляющейся в его самостоятельной активности и осознании своей уникальности, в обращении к своему внутреннему миру и его преобразованию, в принятии ответственности за осуществляемые жизненные выборы и за свое существование в целом (А.Н. Ильин, А.К. Осницкий, О.М. Бабич, Е.Ю. Коржова, Л.И. Анцыферова, Е.Н. Волкова и др.).

Таким образом, будучи субъектом своей жизнедеятельности, ребенок включается в практику «заботы о себе», которая не идентична эгоизму, а представляет собой непрерывный процесс самопознания, самосовершенствования, самоопределения в окружающем мире (Сократ, Платон, Ксенофонт, Сенека, Марк Аврелий, Эпиктет, М. Фуко, В. Сатир, Г.И. Петрова и мн. др.). Практика «заботы о себе», к которой педагог «приводит» ребенка, характеризуется осознанием себя как уникальной личности, обращением к себе и своему «я», самооценивании, выстраивании смысла своего существования.

При этом мы приписываем исключительную важность практики «заботы о себе» не только ребенку, но и педагогу (М. Фуко, Э. Эрикссон, М.В. Андреева, А.А. Баранов, М.Н. Дудина, В.В. Герцик и др.), что проявляется в виде познавательной и социальной рефлексии, навыков профессионально-личностного саморазвития и, как следствие, в виде целостного позитивного самоотношения и сформированности представлений о себе.

Итак, для педагогической заботы характерно следующее: особая роль наставничества, в основе которого лежит экзистенциальное взаимопроникновение субъектов взаимодействия, способствующее становлению субъектности воспитанника; разрешение экзистенциальных проблем, возникающих из самого факта существования ребенка; «взаимораскры-

тие» субъектов со своим своеобразным бытием, приводящее к фундаментальной трансформации смысложизненной доминанты личности; принятие педагогом права ребенка на проживание своеобразного и неповторимого существования; свобода и ответственность, которые не только соединяют людей «внутренним» образом, но и выступают как необходимое условие проживания подлинного существования, к которому необходимо привести воспитанника; особое значение практики заботы о себе как для педагога, так и для ребенка.

С целью более глубокого анализа сущности педагогической заботы как отношения видится целесообразным рассмотреть ее компонентный состав.

Как уже отмечалось выше, педагогическая забота выступает не как эпизодическое взаимодействие, а как особое *деятельно-заинтересованное отношение* к бытию ребенка. Анализ проблемы показал, что феномен отношений рассматривался в рамках отечественной психологии общения и социальной психологии (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Л.Я. Гозма, М.С. Каган, И.С. Кон, М.И. Лисина, А.А. Лентьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский и мн. др.), а также в рамках педагогического знания (Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский, В.Г. Маралов, Р.А. Самофал, В.А. Ситаров и мн. др.). Это, в свою очередь, позволило определить теоретико-методологическую основу определения сущности отношений. В качестве основы определения сущности отношений в данном исследовании выступает теория отношений В.Н. Мясищева, согласно которой отношения – это целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, выражающаяся в его действиях, реакциях и переживаниях [13, с. 210]. Опираясь на существующие исследования и на теорию отношений В.Н. Мясищева в частности, мы определили компонентный состав педагогической заботы, представляющий собой взаимосвязь познавательного, эмоционального и поведенческого компонентов.

Познавательный компонент педагогической заботы предполагает оценку (осознание, понимание, объяснение) педагогом потребностей, переживаний, экзистенциального состояния, жизненных устремлений ребенка, а также самого себя, что связывает познавательный компонент с определенной степенью сформированности представлений о себе, а также рефлексивностью, выражающейся обращени-

ем внимания педагога на самого себя и на свое сознание.

Эмоциональный компонент педагогической заботы предполагает понимание эмоционального состояния ребенка через субъективное сопереживание. В таком случае ключевой характеристикой заботящегося выступает способность к эмпатии, предполагающая «вчувствование» в эмоциональное состояние ребенка, эмоциональное восприятие его экзистенциальных переживаний и выступающая как основа «помогающего» взаимодействия (Д. Юм, А. Шопенгауэр, Х. Кохут, С.О. Раевский, М.В. Андреева и мн. др.).

Поведенческий компонент педагогической заботы подразумевает непосредственно деятельность педагога. «В заботе, в силу своей вовлеченности в объективный факт <...> человек должен принимать какие-то решения», – пишет Р. Мэй [14, с. 162]. Деятельностная сторона педагогической заботы проявляется в виде защиты педагогом ребенка от воздействия негативных внутренних и внешних факторов, защиты его прав, обеспечивающих его свободу и достоинство; в содействии осознания ребенком своих возможностей и их реализации в практической жизни, а также в виде помощи в поиске им смысла жизни.

При этом важно подчеркнуть, что отношение целостностно и нерасчеленимо (отношение – это отражение личности в целом) [12], в связи с чем вышеуказанный компонентный состав лишь отражает возможность рассмотрения заботливого отношения с точки зрения познавательного, эмоционального или поведенческого аспектов. О том, что педагог находится в отношении заботы с ребенком, можно говорить тогда, когда педагог, будучи принявшим уникальность и своеобразие бытия последнего, осознает его потребности, переживания, экзистенциальное состояние, жизненные устремления; сопереживает; содействует становлению его субъектности, выражающейся в виде деятельно-заинтересованного отношения к миру и себе в нем.

Смысловое содержание и структура педагогической заботы, а также педагогические исследования, посвященные проблеме «помогающего» взаимодействия, как в педагогике (В.В. Быстрова, О.С. Газман и др.), так и в области гуманистической психологии (Н. Пезешкиан, Дж. Бьюдженталь и др.) позволили выявить процессуальный аспект взаимодействия, в основе которого лежит отношение педагогической заботы. Таким образом, педа-

гогическая забота предполагает организацию взаимодействия в долгосрочной перспективе, которое можно условно представить в виде нескольких этапов.

1. Этап установления контакта. Данный этап представляет собой организацию педагогом диалогического взаимодействия с ребенком, создание психологически комфортной среды. На этом этапе педагог организует знакомство с ребенком, взаимообмен информацией и жизненным опытом, а также первоначальную диагностику его жизненных устремлений, целей, ценностей. Деятельность педагога нельзя превращать в формальное добывание личной информации о ребенке, а сами взаимоотношения должны строиться с учетом возрастных и личностных особенностей ребенка. Целесообразно использовать весь арсенал приемов установления контакта с ребенком: доброжелательный взгляд; проявление эмоций в зависимости от лично значимой для ребенка ситуации; обращение к ребенку в такой форме, которая его устраивает; проявление интереса к личности ребенка. Таким образом, установление контакта с ребенком предполагает снятие психологических барьеров, выявление совпадающих интересов, определение принципов общения. Условно этап можно связать с разрешением следующих вопросов: «Что в твоей жизни вызывает у тебя большую радость, огорчения?», «У тебя есть любимое занятие?», «Кем бы ты хотел стать?», «Чем бы ты хотел заниматься? Все ли получается?», «Есть в жизни то, что тебя раздражает, злит?», «Как ты себя чувствуешь?», «Как мне к тебе обращаться?» и др.

2. Этап инвентаризации. Если на первом этапе главной задачей педагога было установление контакта с ребенком с целью его включения в субъект-субъектное взаимодействие, то на втором этапе педагогу необходимо понять, оценить и интерпретировать имеющиеся у ребенка актуальные проблемы, его экзистенциальные переживания. Кроме того, педагог стремится к пониманию происхождения этих проблем и переживаний, а также их влияния на жизнедеятельность ребенка. На данном этапе в фокусе внимания педагога становится сам ребенок с его чувствами, переживаниями. Ребенку необходимо помогать справляться с негативными чувствами и переживаниями, которые, скорее всего, возникнут в процессе взаимодействия, а также способствовать тому, чтобы он отнесся к ним с исследовательским интересом [10].

Как и на предыдущем этапе, преимущественным способом решения данной задачи будет диалог, правильная организация которого может стать эффективным диагностическим инструментом для выявления у ребенка проблем и потребностей различного характера. Это обусловлено тем, что во время диалогического взаимодействия ребенок находится в непосредственном контакте с педагогом, который, в свою очередь, фиксирует и интерпретирует проявления как вербальных, так и не вербальных средств коммуникации. Эффективным инструментом прослеживания динамики и одновременно с этим способом самопознания является введение ребенком дневника самонаблюдения. В качестве дополнительного инструментария допускается использовать диагностические методики, позволяющие в дальнейшем определить эффективность работы.

На данном этапе особенно важна демонстрация педагогом понимания, поддержки, доверия. Допускается привлечение близкого для ребенка окружения, а также специалистов, способных оказать помощь в диагностике той или иной проблемы (школьный психолог, социальный педагог, медицинский работник и т. д.). Условно этап можно связать с разрешением следующих вопросов: «Что ты чувствуешь, когда...?», «То, о чем мы говорим, мешает тебе...?», «Как часто у тебя такое состояние?», «Как ты сам думаешь, почему...?» и др.

3. Этап содействия. Данный этап предполагает создание педагогом условий для удовлетворения потребностей ребенка и разрешение его проблем, возникающих из самого факта его существования. Главная задача педагога – создать условия для такого экзистенциального взаимодействия, при котором взаимодействующие выступают как раскрывающиеся друг перед другом субъекты со своим своеобразным бытием. Педагог в этом случае выступает «как доброжелательный сопровождающий в рамках жизненной ситуации, использующий вариативность тактических способов педагогической заботы» [2, с. 142]. При этом педагогу рекомендуется держать в центре внимания разрешение одной конкретной проблемы, отложив на время другие (если они, разумеется, не выступают триггером для основной проблемы).

Педагогическая забота на данном этапе может проявляться в виде защиты педагогом ребенка от воздействия негативных внутренних и внешних факторов, защиты его прав, обеспечивающих его свободу и достоин-

ство; в виде помощи в поиске им смысла жизни и т. д. Кроме того, целесообразно организовывать сотрудничество с близкими ребенка, а также со специалистами, которые могут содействовать разрешению актуальных проблем ребенка, удовлетворению его потребностей. На данном этапе особенно важна демонстрация педагогом понимания, поддержки, доверия и веры в возможности ребенка. Этап связан с разрешением следующих вопросов: «Что мы можем сделать, чтобы решить твою проблему?», «Давай попробуем сделать таким образом...?», «Как ты смотришь на то, чтобы...?», «Как ты думаешь, кроме этой проблемы есть еще какие-нибудь?» и др.

4. Этап расширения возможностей. Этот этап предполагает, что после разрешения актуальной проблемы педагог помогает ребенку осознать и реализовать его внутренний потенциал. Педагог помогает ребенку смотреть на себя как на потенциально способного преобразовывать свой внутренний мир и свое окружение. Путем организации диалогического взаимодействия ребенок постепенно приходит к тому, что он является субъектом своей жизнедеятельности, «пристрастным сценаристом своих действий, которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразователя» [15]. Другими словами, ребенок постепенно подходит к практике заботы о себе, характеризующейся самопознанием, самосовершенствованием, самоопределением. На данном этапе очень важно найти совместно с ребенком ту сферу деятельности, в которой он может себя максимально реализовать. Это делает необходимым проявление педагогом оптимизма, веры в возможности ребенка. Условно этап можно связать с разрешением следующих вопросов: «Как ты думаешь, что такое смысл жизни?», «Задумывался ли ты когда-нибудь о смысле жизни?», «Пробовал ли ты себя в ...?», «Как ты думаешь, почему у тебя не получается...?», «Как бы ты мог изменить мир?», «Что ты делаешь для того, чтобы ...?» и др.

5. Этап рефлексии. Данный этап предполагает анализ и оценку ребенком собственных переживаний, поступков и их изменение в процессе взаимодействия с педагогом. В рамках этого этапа ребенок совместно с педагогом анализирует и оценивает изменения, произошедшие с ним в процессе взаимодействия, их влияние на его жизнедеятельность. Необходимо помочь осознать ребенку, что его опыт, в том числе и негативный, можно использо-

вать с целью разрешения актуальных жизненных задач. Условно этап можно связать с решением следующих вопросов: «Достигли ли мы цели?», «Что изменилось в твоей жизни?», «К чему ты стремишься сегодня?», «Что тебе помогло?», «Что тебе мешало?», «Как ты смотришь на эту проблем сейчас?» и др.

Соглашаясь с В.В. Быстровой [3], мы подчеркиваем, что педагогическая забота обладает гибкостью и вариативностью, что позволяет педагогу осуществлять различные способы взаимодействия, зависящие как от внутренних (субъектный опыт ребенка, особенности его личности, имеющиеся проблемы), так и внешних (например, условия в семье) факторов. Тем самым этапы не обязательно должны следовать один за другим таким образом, чтобы один *безвозвратно* завершал предыдущий. Так, после выявления и интерпретации определенной проблемы ребенка (этап инвентаризации) педагог совместно с ребенком работает над ее разрешением (этап содействия). В то же время в процессе работы над данной проблемой (этап содействия) может обнаружиться другая проблема, мешающая разрешению предыдущей. В таком случае необходимо заняться диагностикой только что выявленной проблемы (возращение на этап инвентаризации), чтобы дальнейшая работа была более эффективна. Важно, что педагогу необходимо использовать весь свой профессионально-личностный потенциал, способствующий подведению ребенка к осмыслению своей жизни, осознанию своих жизненных ценностей и изменению своего жизненного пути.

Таким образом, выявленные методологические аспекты помогли выяснить собственное отношение к проблеме и отобразить их в виде выводов.

1. Педагогическая забота – это возникающее в педагогическом взаимодействии целостное, активное, сознательное и избирательное отношение, в основе которого лежат понимание и сопереживание педагогом актуальных потребностей, личностных особенностей и субъектного опыта воспитанника, а также содействие его благополучию и становлению его субъектности, выражающейся в деятельно-заинтересованном отношении к миру и себе в нем.

2. В состав педагогической заботы входят познавательный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

3. Организацию взаимодействия, в основе которого лежит педагогическая забота, можно условно представить в виде этапов (установ-

ление контакта, инвентаризация, содействие, расширение возможностей, рефлексия), реализация которых способствует удовлетворению актуальных потребностей ребенка, разрешению экзистенциальных проблем, возникающих из самого факта его существования, а также становлению его субъектности, проявляющейся в деятельно-заинтересованном отношении к себе, к другим и миру в целом.

Список литературы

1. Аннушкин Ю.В. Экзистенциальный подход в образовании // Вестн. Бурят. гос. ун-та. Педагогика. Филология. Философия. 2016. № 4. С. 164–171.
2. Быстрова В.В. Воспитательная система организации педагогической заботы о подростках, находящихся в ситуации социального неравенства // Человек и образование. 2014. № 2(39). С. 140–144.
3. Быстрова В.В. Педагогическая забота как условие воспитания подростков в ситуации социального неравенства: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014.
4. Волкова С.В. Dasein, скука, забота в сфере образования // Человек. Культура. Образование. 2017. № 3(25). С. 33–49.
5. Володин В.В. Становление термина «забота» в контексте педагогической науки // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. № 4(20). С. 425–430.
6. Володин В.В. Эволюция понятия «забота»: культурные смыслы и исторические параллели // Концепт: философия, религия, культура. 2020. Т. 4. № 2(14). С. 17–24.
7. Даренский В.Ю. Философско-антропологическая концепция Г.С. Батищева: «Человек восходящий» // Изв. Саратов. ун-та. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17. № 2. С. 135–140.
8. Зиновьева А.А. Диалог с Другим: М. Бубер и М.М. Бахтин // Изв. Тул. гос. ун-та. Гуманитарные науки. 2011. № 2. С. 40–49.
9. Иванов И.П. Творческое содружество поколений как условие воспитания юных общественников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1972.
10. Кириллов И.О. Позитивная психотерапия. Базовый курс. М.: Страна Оз, 2019.
11. Малайкова Н.С. Сущностные характеристики феномена заботы в укладе школьной жизни: междисциплинарный аспект анализа // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2012. № 148. С. 134–141.
12. Мясичев В.Н. Проблемы отношения человека и ее место в психологии // Вопр. психологии. 1957. № 5. С. 142–155.
13. Мясичев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960.
14. Мэй Р. Любовь и воля / пер. с англ. О.О. Чистяковой, А.П. Хомик. М., 1997.

15. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // *Вопр. психологии*. 1996. № 1. С. 5–19.

16. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В.В. Библихина. М., 2015.

* * *

1. Annushkin Yu.V. Ekzistencial'nyj podhod v obrazovanii // *Vestn. Buryat. gos. un-ta. Pedagogika. Filologiya. Filosofiya*. 2016. № 4. S. 164–171.

2. Bystrova V.V. Vospitatel'naya sistema organizacii pedagogicheskoj zaboty o podrostkah, nahodyashchihся v situacii social'nogo neravenstva // *Chelovek i obrazovanie*. 2014. № 2(39). S. 140–144.

3. Bystrova V.V. Pedagogicheskaya zabota kak uslovie vospitaniya podrostkov v situacii social'nogo neravenstva: dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2014.

4. Volkova S.V. Dasein, skuka, zabota v sfere obrazovaniya // *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie*. 2017. № 3(25). S. 33–49.

5. Volodin V.V. Stanovlenie termina «zabota» v kontekste pedagogicheskoj nauki // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2020. № 4(20). S. 425–430.

6. Volodin V.V. Evolyuciya ponyatiya «zabota»: kul'turnye smysly i istoricheskie paralleli // *Koncept: filosofiya, religiya, kul'tura*. 2020. T. 4. № 2(14). S. 17–24.

7. Darenskiy V.Yu. Filosofsko-antropologicheskaya koncepciya G.S. Batishcheva: «Chelovek voskhodyashchij» // *Izv. Sarat. un-ta. Novaya seriya. Ser.: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika*. 2017. T. 17. № 2. S. 135–140.

8. Zinov'eva A.A. Dialog s Drugim: M. Buber i M.M. Bahtin // *Izv. Tul. gos. un-ta. Gumanitarnye nauki*. 2011. № 2. S. 40–49.

9. Ivanov I.P. Tvorcheskoe sodruzhestvo pokolenij kak uslovie vospitaniya yunyh obshchestvennikov: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. L., 1972.

10. Kirillov I.O. Pozitivnaya psihoterapiya. Bazovyj kurs. M.: Strana Oz, 2019.

11. Malyakova N.S. Sushchnostnye karakteristiki fenomena zaboty v uklade shkol'noj zhizni: mezhdisciplinarnyj aspekt analiza // *Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena*. 2012. № 148. S. 134–141.

12. Myasishchev V.N. Problemy otnosheniya cheloveka i ee mesto v psihologii // *Vopr. psihologii*. 1957. № 5. S. 142–155.

13. Myasishchev V.N. Lichnost' i nevrozy. L., 1960.

14. Mej R. Lyubov' i volya / per. s angl. O.O. Chistyakovej, A.P. Homik. M., 1997.

15. Osnickij A.K. Problemy issledovaniya sub#-ektnoj aktivnosti // *Vopr. psihologii*. 1996. № 1. S. 5–19.

16. Hajdegger M. Bytie i vremya / per. s nem. V.V. Bibihina. M., 2015.

Structural and processual characteristics of the notion of “pedagogic care”

The article deals with the definition and the theoretical substantiation of the structural and processual characteristic of the notion of “pedagogic care” in the context of the modern practice of education. There are emphasized the contextual and processual aspects of the interaction based on the pedagogic care.

Key words: *care, pedagogic care, components of the concept “pedagogic care”, ontological nature of children, gradual organization of interaction.*

(Статья поступила в редакцию 19.08.2020)

Н.А. ЖУКОВА
(Барнаул)

ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Раскрываются особенности формирования и развития рефлексивного опыта у будущих учителей иностранного языка. Дается определение понятия «педагогическая рефлексия», рассматривается важность развития рефлексивных умений в методической подготовке студентов. Особый акцент делается на приемах развития педагогической рефлексии на семинарских занятиях по методике обучения иностранному языку.

Ключевые слова: *рефлексия, педагогическая деятельность, рефлексивные умения, приемы развития рефлексии, семинар, самоанализ.*

Изменение социокультурных реалий современного общества, обновление школьного образования приводят к тому, что требования к уровню подготовки преподавательских кадров возрастают с каждым днем. От специалиста требуется способность к адаптации, продуктивному знанию, к новой модели социаль-

ного поведения. Успешная профессиональная деятельность педагога предполагает стремление к самосовершенствованию, постоянному личностному росту. Особое значение в этом имеет выработка потребности к рефлексии педагогической деятельности.

В научных исследованиях, посвященных профессиональным качествам педагогов, представлены экспериментальные данные, согласно которым высокий уровень рефлексии у педагога способствует оптимизации развития его личности и профессионализма. В то же время низкий уровень рефлексии, для которого характерна склонность к стереотипам, снижает возможности педагога познавать и развивать себя как профессионала, что является одной из причин недостаточного уровня профессионализма некоторых учителей. В связи с этим формирование у студентов опыта педагогической рефлексии является актуальной задачей для профессионального образования будущих учителей [2; 5].

В психологии рефлексия исследуется с разных точек зрения. Она представлена в качестве важнейшего компонента теоретического мышления (О.С. Анисимов, Н.Г. Алексеев, А.Н. Леонтьев и др.), эвристического решения (Ю.Н. Кулюткин), единицы умственного действия (В.В. Давыдов), а также уровня мыслительного процесса (И.Н. Семенов). Под рефлексией понимают сущность, сердцевину человеческого сознания (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов и др.).

По мнению психологов, важнейшей особенностью рефлексии является способность человека управлять собственной деятельностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами, переключаться на новые механизмы в связи с изменившимися условиями, целями и задачами деятельности. С помощью рефлексии происходят осмысление прошлого и предвосхищение будущего.

В контексте профессионального педагогического образования рефлексия рассматривается исследователями:

а) как профессионально и личностно значимое качество педагога (Н.В. Гончарова, В.В. Марико, Е.Е. Михайлова);

б) как форма теоретической деятельности учителя, направленная на осознание смысла своей профессии, анализ и адекватную оценку собственной педагогической деятельности, самонаблюдение (А.К. Маркова, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин, И.К. Петров и др.);

в) как универсальный механизм течения саморегуляции, саморазвития и профессионального становления личности педагога (В.Я. Буторин, А.В. Карпов).

На этапе вузовской подготовки исследователи описывают особенности реализации рефлексивного подхода в педагогическом образовании в рамках аудиторных занятий (М.А. Викулина, Н.Б. Гребенникова, Т.А. Жданко, Н.Н. Казыдуб, В.А. Метаева, Г.А. Поляков, И.Ф. Слепцова, И.А. Стеценко, О.И. Федосеева и др.), во внеучебной деятельности (Е.В. Новикова, Г.А. Шайхутдинова и др.), проанализированы и определены педагогические условия формирования рефлексивных умений будущих педагогов (М.Н. Прозорова, Т.Ф. Ушева, О.И. Федосеева и др.).

Трудно представить себе творческую деятельность педагога без такого вида рефлексии, как анализ и обобщение им своего педагогического опыта. Рефлексивные процессы педагога составляют процессуальную сторону функционирования профессионального самосознания, выполняя роль ее когнитивного мониторинга. Накопление опыта является необходимым, но недостаточным условием профессионального роста. Только постоянное осмысление, анализ, перестройка собственного опыта позволяют учителю совершенствовать свое мастерство. Иными словами, педагогическую рефлексию можно выразить формулой «опыт + рефлексия опыта = непрерывное профессиональное развитие» [4].

Рассмотренные нами теоретические и практические исследования подтверждают, что рефлексия является необходимым качеством педагога. В современных научных работах также говорится о том, что учителю следует не просто развивать отдельные рефлексивные умения, а формировать рефлексивную культуру. Это дает основание начинать формирование рефлексии уже на этапе вузовской подготовки.

Таким образом, очевидно, что формирование рефлексивных умений является системообразующим компонентом подготовки конкурентоспособного специалиста. Применительно к развитию учителя способность к рефлексии оказывается неразрывно связанной с формированием всего комплекса профессиональных умений. Есть две основные классификации общепрофессиональных умений педагога, включающие рефлексивные умения. В рамках первой классификации рефлексивные умения выделяются в отдельную группу умений, су-

ществующую независимо от других групп общепрофессиональных умений педагога [7]. В рамках второй классификации рефлексивные умения включаются во все группы традиционно выделяемых умений (аналитические, прогностические, проективные, организаторские, коммуникативные) [1].

Вторая классификация, на наш взгляд, более логична, поскольку рефлексивные умения пронизывают все группы профессиональных умений и дают возможность через анализ своей педагогической деятельности увидеть недостатки и определить пути их решения, тем самым способствуя саморазвитию учителя. Таким образом, можно утверждать, что успешность формирования и развития общепрофессиональных умений определяется во многом уровнем сформированности рефлексивных умений [Там же].

Т.Ф. Ушева выявила и обосновала умения, присущие каждому из аспектов рефлексии. К личностному аспекту рефлексии она относит адекватное самовосприятие, умение определять и анализировать причины своего поведения, а также его результативные параметры и допущенные ошибки; понимание своих качеств в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозирование перспектив развития. Коммуникативный аспект характеризуется умением встать на место другого, понять причины действий другого субъекта в процессе взаимодействия. Интеллектуальный аспект рефлексии автор конкретизирует умениями определить основание деятельности, прогнозировать последующий ход действий, возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана. К кооперативному аспекту относится самоопределение в рабочей ситуации, умения удерживать коллективную задачу, принимать ответственность за происходящее в группе, осуществлять пошаговую организацию деятельности [10].

Становление рефлексивной позиции педагога – сложный процесс, которым на первых этапах необходимо управлять. Поэтому мы включаем в содержание методической подготовки будущего учителя иностранных языков рефлексивный компонент, который направлен на формирование техники рефлексивного мышления.

Разработка рефлексивных методик обучения нашла отражение в научных трудах Н.Г. Алексеева, В.Г. Богина, Л.В. Бондаренко, Н.М. Борытко, Н.Б. Гребенниковой, С.А. Дьяченко, Г.П. Звенигородской, А.Я. Кузнецо-

вой, Ю.В. Кушеверской, М.П. Ланкиной, А.Н. Максимова, И.А. Мушкиной, М.Н. Прозоровой, Е.М. Рендаковой, О.И. Федосеевой, А.В. Хуторского и др. Рефлексия является не дополнительной частью занятия, а ее полноправной составляющей, совершенствующей учебный процесс и выделяющей личность обучающегося.

Рефлексия может осуществляться не только в конце занятия, но и на любом его этапе. Рефлексия направлена на осознание пройденного пути, на сбор в общую копилку замеченного, обдуманного, понятого каждым. Ее цель заключается в том, чтобы не просто уйти с урока с зафиксированным результатом, а выстроить смысловую цепочку, сравнить способы и методы, применяемые другими, со своими собственными.

Формирование и развитие педагогической рефлексии студентов происходит в процессе аудиторной работы и различных видов практик, а также в процессе самостоятельной работы, которая направлена на выполнение учебных заданий, предложенных преподавателем, но без его непосредственного участия в ней. Приведем некоторые примеры из опыта работы автора по развитию педагогической рефлексии у студентов педагогического направления с двумя профилями подготовки «Начальное образование и иностранный язык» в рамках дисциплины «Методика обучения иностранному языку».

В начале семинарского занятия студентам можно предложить афоризм [3]. Так, в рамках изучения темы «Обучение иноязычной грамматике в средней школе» было предложено следующее высказывание: *Teach less and practice more* (Майкл Свон). Этот афоризм стал началом рассуждения для студентов, способствовал повышению их мотивации к изучению данной темы.

С этой же целью также можно предложить задания на анализ собственного опыта изучения иностранных языков. Например, студентам можно задать следующий вопрос: «Встречались ли вы с таким явлением, что, зная то или иное правило грамматики, ученики продолжают делать ошибки на это правило в спонтанной речи? Как вы объясните, почему это происходит?».

При работе с научной литературой для развития интеллектуальной рефлексии студентам предлагались следующие задания.

1. Рефлексивная таблица. Ее заполнение помогает проанализировать то, что знал, узнал

и хотел бы узнать по данной теме студент, в результате чего актуализируются приобретенные им знания и развиваются рефлексивные умения.

2. «Пчелиный улей». Суть данного приема заключается в том, что после прочтения статьи или после предъявления нового материала преподаватель просит студентов обсудить информацию в парах и задать вопросы по материалу, который они не поняли. Тем самым сразу же ликвидируются пробелы в знаниях.

3. «Мудрые совы». Студентам необходимо самостоятельно поработать над содержанием параграфа или текста учебника, после этого предлагаются вопросы для обсуждения:

Азы работы над текстом (найдите в тексте основные понятия и запишите их).

Ты уже знаешь последние новости? (выберите ту информацию, которую считаете для себя новой).

Известное и неизвестное (найдите в тексте информацию, которая является известной, и ту, которая ранее была вам неизвестна).

Чего не ожидали? (выберите из текста ту информацию, которая является для вас неожиданной, поскольку противоречит вашим ожиданиям и представлениям).

Поучительный вывод (можно ли сделать из прочитанного такие выводы, которые были бы важны для вашей будущей деятельности и жизни?) и др.

При обсуждении проблемных вопросов по теме для развития коммуникативной и кооперативной рефлексии можно использовать следующие виды заданий:

- на резюмирование;
- на перефразирование;
- связанные с прямыми и обратными процессами [9].

Суть резюмирования заключается в изложении промежуточных и окончательных выводов по беседе, необходимо суммировать свои основные мысли или мысли собеседника своими словами. Например, прежде чем высказать несогласие с чьей-то точкой зрения, можно вначале выделить в ней главное, подытожить сказанное и сразу ответить на возражение собеседника.

При перефразировании нужно сосредоточиться на основном смысле содержания. Это форма уточнения, которая очень важна для совместного решения обсуждаемой проблемы. С помощью перифраза можно также проконтролировать адекватность понимания. Этот при-

ем помогал студентам убедиться в том, насколько точно они расшифровали слова собеседника, и двигаться дальше с уверенностью, что до сих пор все понято правильно.

Третья группа заданий связана с прямыми и обратными процессами (например, анализ-синтез, доказательство-опровержение, сравнение-противопоставление и др.). Сталкиваясь в процессе возникающего противоречия, разные знания пересекаются, дополняют или отрицают друг друга. Совместное обсуждение проблемной ситуации обеспечивает более глубокое понимание как собственного, так и чужого знания и незнания, формируются способности к восприятию новой информации, а также умение передавать собственное знание другим; приобретается новый опыт общения и мыследеятельности.

Как показывает практика, рефлексивные способности будущих учителей развиваются успешнее в условиях, близко моделирующих профессиональную реальность [6; 11]. С этой целью мы предлагаем студентам на семинарах посмотреть видеофрагменты уроков и проанализировать их по определенным критериям, среди которых обязательно выделим критерии на рефлексивную оценку данного урока. Например: *Какие приемы и задания понравились вам больше (меньше) всего? Что бы вы хотели взять на вооружение из просмотренного урока для собственной практики преподавания языка? Обобщите все сказанное в форме рекомендаций по совершенствованию произношения учащихся данной группы* и т. п.

Некоторые семинары посвящены микропреподаванию, презентации студентами подготовленных ими фрагментов урока. Студенты, согласно своей роли (учителя, ученика, методиста и др.), участвуют в разыгрывании фрагмента урока.

Здесь важно ставить студента в рефлексивную позицию. После просмотра фрагмента урока студент делает самоанализ, высказывает свое мнение относительно того, что удалось, какие у него возникли трудности, решена ли задача данного фрагмента. Затем фрагмент урока анализируется сокурсниками, т. е. студент, который проводил урок, видит себя глазами других, со стороны.

В конце занятия преподавателю важно узнать и понять не только эмоциональное состояние студентов, но и то, насколько продуктивным для них стало занятие. Студенты должны оценить свою активность на занятии,

полезность и интересность форм подачи знаний, увлекательность урока, коллективную работу. Рефлексия помогает выявить такой фактор, как осознание содержания материала. В этом случае используются самые разные приемы, основанные на слиянии имеющихся знаний с новыми знаниями, на анализе субъективного опыта.

1. Анкетирование студентов – обучающимся предлагается по итогам выполнения какой-либо работы ответить на вопросы заранее разработанной анкеты, обработка результатов позволяет разобраться в причинах неудач.

2. «Плюс – минус – интересно» – студентам предлагается заполнить таблицу из трех граф. В графу «Плюс» записывается все, что понравилось на занятии, информация и формы работы, которые вызвали положительные эмоции, либо, по мнению обучающегося, могут быть ему полезны для достижения каких-то целей. В графу «Минус» записывается все, что не понравилось на уроке, показалось скучным, вызвало неприязнь, осталось непонятным, или информация, которая, по мнению обучающегося, оказалась для него ненужной, бесполезной с точки зрения решения жизненных ситуаций. В графу «Интересно» обучающиеся вписывают все любопытные факты, о которых узнали на семинаре и что бы еще хотелось узнать по данной проблеме, вопросы к преподавателю.

3. «Неоконченные предложения» – этот прием позволяет оценить полученный результат, проделать анализ своих трудностей, проблем, вопросов, возникших при выполнении задания.

4. «Рефлексивный круг» – все участники педагогического взаимодействия садятся в круг. Преподаватель задает алгоритм рефлексии (*Расскажите о своем эмоциональном состоянии по ходу урока и в его конце. Что нового вы узнали, чему научились? Каковы причины этого? Как вы оцениваете свое участие в уроке / внеклассном деле?*). Затем все участники педагогического взаимодействия поочередно высказываются в соответствии с заданным алгоритмом. Педагог своим высказыванием завершает рефлексивный круг.

5. Анкета-газета – на большом листе бумаги (ватмана) студентам предлагается выразить свое отношение, дать оценку состоявшегося взаимодействия на семинаре в виде рисунков, дружеских шаржей, карикатур, стихотворных строк, небольших прозаических текстов, пожеланий, замечаний, предложений, вопросов

и т. п. После того как в оформлении и выпуске газеты все приняли участие, она вывешивается на всеобщее обозрение.

6. «Я – мы – дело» – студенты оценивают результаты выполненной работы с различных позиций:

- Я – как работал, был ли активен, какой вклад внес в работу над проектом.
- Мы – насколько эффективно смогли работать вместе, чего достигли в совместном обсуждении.
- Дело – насколько продвинулось, улучшилось.

7. Рефлексивный дневник – способствует формированию эмоционально-оценочного и ценностного отношения к учебно-профессиональной деятельности, в нем фиксируется факт затруднения в педагогической деятельности и общении, анализируются возможные варианты решения, а также выбор оптимального с педагогической точки зрения варианта решения [8].

8. План саморазвития – студентам после изучения какой-либо темы предлагается составить план саморазвития. Например:

- сформулируйте цели собственного обучения в вузе на ближайший семестр;
- продумайте, чего вы планируете достичь в плане иноязычной коммуникативной компетенции, какие знания освоить, какие качества развить и т. д.;
- продумайте первостепенные задачи и содержание вашего самообучения (их можно соотнести с заданиями на ближайшие занятия по иностранному языку, методике обучения иностранному языку и другим предметам).

Эти и другие приемы позволяют:

- развивать различные рефлексивные умения студентов;
- способствуют качественному усвоению материала и формированию самостоятельности студента;
- актуализируют личностную позицию будущего учителя при решении им профессиональных задач.

Список литературы

1. Аверина М.Н., Воронин А.В. Структура общепрофессиональных умений педагога: рефлексивный компонент // Ярослав. пед. вестн. 2013. № 2. С. 113–119.
2. Азбукина Е.Ю. Рефлексия как компонент деятельности преподавателя высшей школы // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 1(26) С. 153–155.

3. Алексеева А.И. Методика организации рефлексивного этапа на учебных занятиях в вузе // Научный диалог. 2014. № 11(35). С. 6–15.
4. Бурмистрова М.Н., Гущина И.Н. Формирование опыта педагогической рефлексии у студента как основы непрерывного саморазвития в будущей педагогической профессии // Сиб. пед. журн. 2018. № 4. С. 58–66.
5. Жукова Н.А. Развитие рефлексии как условие эффективной учебной деятельности студентов в вузе // Вестн. Алт. гос. пед. ун-та. 2018. № 1. С. 20–24.
6. Надточева Е.С. Развитие профессионально-методической компетенции будущего учителя иностранного языка в рамках рефлексивного подхода // Изв. Урал. фед. ун-та. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2010. № 78(3). С. 103–109.
7. Роботова А.С., Леонтьева Т.В., Шапошникова И.Г. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2004.
8. Светонослова Л.Г. Рефлексивные задания по педагогике как средство формирования рефлексивной компетенции студентов-бакалавров вуза [Электронный ресурс] // Вестн. Шадрин. гос. пед. ун-та. 2018. № 3. URL: <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal/article/view/111/70> (дата обращения: 13.08.2020).
9. Усачёва О.В. Рефлексивный компонент в подготовке будущего учителя иностранных языков в системе высшего профессионального образования // Сиб. пед. журн. 2010. № 11. С. 96–103.
10. Ушева Т.Ф. Педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов в учебном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2009.
11. Яркина Т.Н. К проблеме развития рефлексивной компетентности будущих педагогов дошкольного образования // Вестник Том. гос. пед. ун-та. 2011. № 10(112). С. 41–43.

* * *

1. Averina M.N., Voronin A.V. Ctruktura obshcheprofessional'nyh umenij pedagoga: refleksivnyj komponent // Yarosl. ped. vestn. 2013. № 2. S. 113–119.
2. Azbukina E.Yu. Refleksiya kak komponent deyatel'nosti prepodavatelya vysshej shkoly // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2011. № 1(26) S. 153–155.
3. Alekseeva A.I. Metodika organizacii refleksivnogo etapa na uchebnyh zanyatiyah v vuze // Nauchnyj dialog. 2014. № 11(35). S. 6–15.
4. Burmistrova M.N., Gushchina I.N. Formirovaniye opyta pedagogicheskoy refleksii u studenta kak osnovy nepreryvnogo samorazvitiya v budushchej

pedagogicheskoy professii // Sib. ped. zhurn. 2018. № 4. S. 58–66.

5. Zhukova N.A. Razvitiye refleksii kak uslovie effektivnoj uchebnoj deyatel'nosti studentov v vuze // Vestn. Alt. gos. ped. un-ta. 2018. № 1. S. 20–24.

6. Nadtocheva E.S. Razvitiye professional'no-metodicheskoy kompetencii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka v ramkah refleksivnogo podhoda // Izv. Ural. fed. un-ta. Ser. 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2010. № 78(3). S. 103–109.

7. Robotova A.S., Leont'eva T.V., Shaposhnikova I.G. Vvedeniye v pedagogicheskuyu deyatel'nost': ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M., 2004.

8. Svetonosova L.G. Refleksivnye zadaniya po pedagogike kak sredstvo formirovaniya refleksivnoj kompetencii studentov-bakalavrov vuza [Elektronnyj resurs] // Vestn. SHadrin. gos. ped. un-ta. 2018. № 3. URL: <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal/article/view/111/70> (data obrashcheniya: 13.08.2020).

9. Usachyova O.V. Refleksivnyj komponent v podgotovke budushchego uchitelya inostrannyh yazykov v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya // Sib. ped. zhurn. 2010. № 11. S. 96–103.

10. Usheva T.F. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya refleksivnyh umenij studentov v uchebnoy processe vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Novokuzneck, 2009.

11. Yarkina T.N. K probleme razvitiya refleksivnoj kompetentnosti budushchih pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya // Vestnik Tom. gos. ped. un-ta. 2011. № 10(112). S. 41–43.

Techniques of the reflection's development in the professional and methodological training of students in universities

The article deals with the specific features of the formation and development of the experience of future teachers of a foreign language. There is given the definition of the notion "pedagogic reflection". There is considered the importance of the development of the reflexive skills in the methodological training of students. The author emphasizes the techniques of the development of the pedagogic reflection at seminar classes of foreign languages' teaching methods.

Key words: *reflection, pedagogic activity, reflexive skills, techniques of reflection's development, seminar, self-analysis.*

(Статья поступила в редакцию 18.08.2020)

*Е.В. ЗУДИНА, Р.М. ЛАМЗИН
(Волгоград)*

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ
К ФОРМИРОВАНИЮ
И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПЕРЕПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ
ЦИФРОВИЗАЦИИ**

Анализируются ключевые характеристики современных способов разработки и реализации специальных программ переподготовки преподавательского состава организаций начального, основного и среднего общего образования в высших учебных заведениях. Раскрываются условия и способы реализации программ переподготовки на базе применения современных цифровых технологий.

Ключевые слова: инновационные педагогические технологии, информационные коммуникации, программа переподготовки, цифровые технологии, электронный формат.

Актуальность выделения инновационных подходов к разработке и последующей реализации программ профессиональной переподготовки учителей в образовательных организациях высшего образования в условиях применения цифровых технологий определяется сложной совокупностью процессов построения системы информационного общества, а также формированием основных компонентов цифровой экономики и электронного государства. В связи с этим появляется необходимость подготовки и последующей переподготовки учителей различных образовательных организаций как специалистов, обладающих профессиональными компетенциями, соответствующими специфике расширения цифровых технологий в современных общественных отношениях. Помимо этого необходима переподготовка педагогов как эффективных наставников и помощников для обучающихся в освоении ключевых электронно-цифровых технологий, которые применяются в информационном взаимодействии населения и органов государственно-муниципального управления.

Цель переподготовки учителей выражается в эффективном освоении различных педагогических технологий в электронно-цифровом формате и электронно-технических средств

организации занятий. Она может быть достигнута посредством выполнения ряда задач:

1) установление продуктивных цифровых технологий, которые могут быть использованы в построении интерактивной информационной среды, в рамках которой происходит формирование качественно новых и расширение уже имеющихся образовательных компетенций педагогов;

2) определение способов рассмотрения и электронного моделирования образовательно-воспитательных функций, которые реализуются в образовательных организациях различного уровня;

3) анализ и применение эффективного опыта разработки и реализации программ переподготовки учителей.

Практико-ориентированные инновации в образовании осуществляются путем внедрения оптимальных педагогических разработок с цифровым обеспечением обмена информационными данными при рассмотрении учебного материала. Данные инновации проявляются в следующих формах:

– целенаправленное преобразование обучающего процесса с созданием качественно нового продуктивного компонента в виде практико-ориентированных образовательных услуг и профессиональных знаний, позволяющего оптимизировать образовательный процесс в организациях начального, основного и среднего общего образования;

– ускорение процесса освоения современных интерактивных форм ведения занятий при переподготовке учителей посредством дистанционных средств взаимодействия преподавателей университета и обучающихся;

– поиск рациональных методик и программ повышения квалификации педагогов с активизацией и расширением их творческих способностей с помощью цифровых технологий преобразования разноформатных сведений.

Указанные формы способны эффективно проявляться при реализации специализированной программы переподготовки учителей на базе эффективных электронно-цифровых технологий, позволяющей существенно ускорить и упростить различные операции анализа, обобщения, структурирования и передачи информации в системе учебного процесса.

Приведем в качестве примера некоторые программы переподготовки и повышения квалификации учителей, которые реализуются на основе применения различных подходов к цифровизации системы образования (табл. 1).

**Основные характеристики программ переподготовки учителей
на основе применения цифровых технологий**

Название программы	Структура программы	Содержание основных разделов программы
Дополнительная профессиональная образовательная программа повышения квалификации «Развитие цифровой среды в образовании» (г. Казань)	Область применения программы	<p>Определение специфики модуля как структурного элемента профессиональной образовательной программы, направленной на повышение квалификации педагогических работников.</p> <p>Характеристика общей структуры, состоящая из специальных разделов, предполагающих всесторонний анализ практических аспектов освоения информационных технологий педагогом в рамках цифровизации образовательного пространства</p>
	Актуальность содержания	<p>Актуальность раскрывается в ряде положений.</p> <p>1. Обозначение ключевой тенденции развития системы образования в связи с происходящей цифровой революцией, создающей качественно новую структуру рынка труда с формированием потребностей со стороны работодателей в квалифицированных специалистах по вопросам применения электронных технологий.</p> <p>2. Возникновение необходимости эффективной подготовки учителей к работе в условиях цифровизации образовательного пространства, что проявляется в следующем:</p> <ul style="list-style-type: none"> – готовность учителя к разнонаправленной модернизации методик обучения обучающихся; – освоение и успешное применение цифровых средств обучения в стремительно изменяющейся информационной среде общества посредством использования современных цифровых технологий
	Сфера применения слушателями профессиональных компетенций, сформированных при освоении модуля	<p>Выделение новых возможностей по итогам освоения модуля:</p> <ul style="list-style-type: none"> – осознание необходимости освоения новых профессиональных компетенций; – моделирование программы самообразования в межаттестационный и межкурсовой период
Программа дополнительного профессионального образования повышения квалификации репетиторов и учителей «Профессиональный репетитор и учитель в цифровой образовательной среде» (г. Москва)	Характеристика программы	<p>Требования:</p> <ul style="list-style-type: none"> • высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование по направлению подготовки «Образование и педагогика» или в области, соответствующей преподаваемому предмету; • высшее образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению деятельности в образовательном учреждении без предъявления требований к стажу работы. <p>Цель: получение навыков и компетенций, необходимых преподавателю-репетитору для эффективной работы в цифровой образовательной среде</p>
	Содержание программы в виде нескольких разделов	<ul style="list-style-type: none"> • Репетиторство в России в условиях развития цифровой образовательной среды. • Правовое регулирование репетиторской деятельности. • Современные методики и практические инструменты реализации образовательных услуг в рамках цифровой образовательной среды репетиторства. • Педагогические аспекты репетиторской деятельности. • Комплексная стратегия маркетинга услуг профессионального репетитора в рамках цифровой образовательной среды репетиторства. • Педагогический дизайн онлайн-курса репетитора.

Название программы	Структура программы	Содержание основных разделов программы
		<ul style="list-style-type: none"> • Видеопродакшен: подготовка, проведение съемки, монтаж видео для онлайн-курса и его размещение в рамках цифровой образовательной среды репетиторства. • Методы подготовки к сдаче ЕГЭ с использованием электронного обучения в рамках цифровой образовательной среды репетиторства
Дополнительная профессиональная образовательная программа (повышение квалификации). Цифровая образовательная среда как ресурс совершенствования технологий обучения в соответствии с ФГОС и предметными концепциями (г. Липецк)	Планируемые результаты	Компетенции: метапредметные компетенции, связанные с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в управлении содержательными аспектами развития ОО, с внесением в свою управленческую деятельность изменений, ориентированных на активное и эффективное использование ИКТ в рамках создания цифровой образовательной среды общего образования
	Учебный план программы в виде перечня модулей	<ul style="list-style-type: none"> • Приоритеты национального проекта «Образование». Программы и проекты как основные механизмы изменений в образовательной организации. • Цифровая образовательная среда современной образовательной организации. • Электронные информационные источники как средство совершенствования технологий обучения в соответствии с ФГОС общего образования и предметными концепциями. • Информационные технологии в управлении образовательной организацией. • Практика управления ОО по реализации ФГОС общего образования ОО и предметных концепций с использованием цифровой образовательной среды (стажировка на базовых площадках)

Источник: составлено авторами по [12, с. 109; 14, с. 206; 15]

Программы, представленные в табл. 1, определяют основные характеристики процесса рассмотрения передовых цифровых технологий с учетом особенностей анализируемого образовательного материала и установлением особенностей подготовки по различным перечням образовательных модулей или разделов, каждый из которых посвящен определенному кругу вопросов по использованию электронно-цифровых технологий.

Обозначенные в табл. 1 структурные элементы могут дополняться подробными характеристиками электронно-цифровых условий проведения занятий с выделением специфики необходимого компьютерного оборудования. Данная специфика зависит от степени электронно-цифрового развития соответствующего университета, в котором реализуется переподготовка учителей, может дополняться материальным обеспечением в виде описания условий проведения занятий, соответствующих электронно-цифровых средств, которые позволяют выполнять ряд специальных операций для преобразования информации на занятиях [8, с. 13].

Реализация программы повышения квалификации педагогов происходит посредством

применения педагогических технологий, имеющих следующие признаки:

– использование элементов нескольких вариантов виртуальной реальности и в первую очередь электронных средств формирования обычной (классической) виртуальной реальности (Virtual Reality – VR), в рамках которой пользователь способен взаимодействовать с виртуальными объектами [14];

– своевременное информационное и коммуникативное обеспечение образовательного процесса современными средствами получения и обработки информации с возможностью поиска необходимых сведений для конкретного проекта и научной разработки в педагогической работе [11, с. 101];

– создание единого интерактивного образовательного информационного пространства с переходом к ускоренному научно-педагогическому интегрированию практических методик преподавания [2, с. 97].

Указанные условия могут быть реализованы путем создания образовательного киберпространства – многофакторной информационной среды, позволяющей получать и обрабатывать разноформатные информационные данные из множества источников с даль-

нейшим их сочетанием при рассмотрении различных практических заданий и ситуаций на лабораторно-практических занятиях.

Дальнейшее развитие технологий дистанционного образования является основой для создания многофункциональных информационных систем, выступающих электронными библиотеками и консолидированными базами данных. Названные технологии позволяют проектировать и преобразовывать качественно новые организационные модели партнерства преподавателей и обучающихся с целью создания эффективных электронных коммуникаций для обмена практическим опытом и объединения накопленного научного потенциала для разработки качественных методик обучения. Использование информационных технологий в образовании тесно связано с применением компьютерных сетей, существенно расширяющих возможности сформированного образовательного киберпространства. Эти сети дают возможность поддерживать связи между университетом и организациями образования с целью повышения квалификации работников указанных организаций. Тем самым происходит расширение спектра дидактических способов развития образовательной деятельности, к которым относятся следующие:

- электронно-цифровое обеспечение непрерывной обратной связи лиц, повышающих квалификацию, с преподавателями;
- обеспечение компьютерной визуализации учебно-методической информации при всестороннем изучении объектов реального мира и абстрактных моделей в рамках научной теории [4, с. 59];
- обработка и хранение значительных массивов информации с возможностью легкого доступа к ней;
- повышение возможностей компьютерного моделирования рассматриваемых на практических занятиях ситуаций;
- автоматизация операций в рамках информационно-поисковой деятельности с обработкой результатов проводимых научных экспериментов;
- оптимизация процессов управления и регулирования учебной деятельности и контроля за результатами усвоения учебного материала.

С помощью цифровых технологий формируется ряд инновационных моделей обучения:

- интеллектуальные обучающие системы и чат-боты, обеспечивающие возможности всестороннего анализа учебной работы;
- электронные системы автоматической оценки при электронном распознавании специфики различных объектов, что позволяет су-

щественно расширять практические умения и знания обучающихся [13];

- электронно-регулируемые учебные материалы, помогающие обучаемым формировать свои собственные лекционные материалы, структурировать их на легко воспринимаемые фрагменты информации и формировать варианты краткого изложения содержания учебной литературы;

- образовательная аналитика, которая производится с целью разъяснения специфики образовательного материала с прогнозированием результатов;

- построение информационно-консультационных систем, которые помогают эффективно использовать возможности цифровой образовательной среды;

- геймификация как элемент образовательного процесса, при котором используются игровой подход и динамика игр для вовлечения аудитории и решения задач, что позволяет расширить наглядность учебного материала [7, с. 45].

Наряду с формированием уже названной обычной виртуальной реальности (Virtual Reality (VR), где пользователь взаимодействует с виртуальным миром, который генерируется компьютером) могут применяться электронные средства, создающие более сложные электронные системы, а именно:

- дополненная (компьютерно-опосредованная) реальность (Amended Reality – AR), в рамках которой электронно-информационные объекты накладываются на изображения реального мира;

- смешанная электронная реальность (Mixed Reality – MR), объединяющая структурные элементы виртуального и реального миров.

Цифровые технологии, с помощью которых формируются указанные электронно-информационные объекты, существенно повышают уровень эффективности совместной работы преподавателей и обучающихся в процессе реализации курса повышения квалификации [5, с. 218]. Например, это может воплощаться в организацию непрерывного общения с подготовкой совместных образовательных проектов и моделирования вариантов проведения занятий в школах и колледжах. В частности, технологии смешанной реальности (MR) дают расширенные возможности проведения электронных конференций, которые более реалистичны, чем обычные веб-конференции. При помощи специального шлема виртуальной реальности участники могут воспроизводить модели непосредственного делового общения с партнерами. Создаваемые «виртуаль-

Структурные элементы цифровой образовательной среды

Структурный элемент	Признаки и функции элемента
Учебная программа	– содержит все требуемые компоненты (научно-теоретический и практический материал, инструменты оценки полученных результатов и пр.); – наличие возможностей вариативных изменений (адаптация к запросам конкретной учебной аудитории и отдельных учащихся, условиям проведения учебной работы, имеющимся ресурсам и т. п.)
Адаптивные цифровые (мультимедийные) учебные материалы	– формирование цифровой образовательной среды в соответствии с международными стандартами порядка представления цифровых учебных материалов; – использование единого хранилища данных LRS (Learning Record Store), что поддерживает конструктивный обмен учебными материалами при проведении занятий
Вариативные учебно-методические материалы	подготовка и проведение занятий с описанием вариативной организации учебной работы и методов ее проведения
Комплекс специализированных цифровых инструментов	– компьютерная техника; – электронные симуляторы и тренажеры; – виртуальные лаборатории и обучающие игры; – учебно-наглядные пособия, оборудование и материалы для проведения лабораторных и практических работ
Инструменты для оценки образовательных достижений	– электронные средства компьютерного моделирования; – инструменты виртуальной реальности и искусственного интеллекта; – средства генерации заданий и динамического представления результатов индивидуального и группового оценивания

Источник: составлено авторами по [6, с. 43; 9, с. 24; 10, с. 105]

ные контакты» могут широко применяться при совершении виртуальных путешествий, знакомстве с памятниками природы и искусства, при изучении иностранных языков и пр. Это помогает воспринимать окружающую реальность в виде научной лаборатории, рабочей ситуации того или иного промышленного предприятия, вести наблюдение и виртуально участвовать в проведении экспериментов.

Таким образом, в рамках реализации программы повышения квалификации создается цифровая образовательная среда, состоящая из взаимосвязанных электронных устройств, информационных коммуникаций, программного обеспечения и сервисов, которые разрабатываются и модернизируются с целью повышения качества предоставляемых образовательных услуг в традиционном и дистанционном режиме.

Посредством данной системы происходит реализация ряда дополнительных функций в рамках освоения программы повышения квалификации учителей:

– организация устойчивого электронного взаимодействия преподавателей и лиц, проходящих обучение, при наличии непрерывного

доступа к необходимым (обязательным и дополнительным) материалам по проводимым занятиям и контрольным заданиям;

– поддержание электронного режима отслеживания процесса прохождения программы переподготовки с оценкой уровня повышения профессиональной квалификации обучающихся;

– установление направлений дальнейшей модернизации электронно-цифровых средств в организации проведения занятий и аттестации по итогам обучения.

Цифровая образовательная среда обеспечивает выполнение действий по формированию и обновлению профиля каждого обучающегося с разработкой оптимального плана прохождения программы переподготовки при контроле режима его выполнения. Данная среда также поддерживает процессы разработки учебных модулей и планов занятий, что происходит посредством использования нескольких разновидностей электронных инструментов:

– средств обеспечения конфиденциальности и гибкой настройки прав доступа к информационным ресурсам, которые используются в рамках переподготовки;

– средств формирования и электронного сопровождения индивидуальных профилей обучающихся лиц за счет сбора и систематизации данных об их действиях с цифровыми учебными материалами, инструментами и сервисами [3, с. 44];

– инструментов для отбора (формирования), назначения (включения в личный учебный план) и предоставления доступа к учебным мероприятиям (занятиям), которые отвечают заявленным целям учебной работы и охватывают все необходимые учебно-методические материалы для ведения лекционных и практических занятий;

– инструментов для подготовки, доработки и изменения перечней заданий, что производится преподавателями в рамках развития программы переподготовки;

– инструментов для проведения формирующего оценивания, которые позволяют обучаемым самостоятельно оценивать и демонстрировать достижение требуемых образовательных результатов.

Данные инструменты представляют собой совокупность компьютерных программ, выступающих структурным элементом цифровых учебно-методических комплексов (табл. 2).

Для эффективного функционирования программ переподготовки учителей в университете в условиях цифровизации следует предложить примерную дорожную карту разработки и реализации указанной программы на основе применения цифровых технологий. Данная карта может состоять из следующих этапов:

1) определение основной цели реализации программы переподготовки и установление задач, которые требуется выполнить для ее достижения; выбор электронно-цифровых средств их выполнения;

2) разработка модели цифровой образовательной среды, в рамках которой может быть реализована программа переподготовки на основе выбранных или имеющихся электронно-цифровых технологий профессиональной образовательной организации;

3) разработка технического задания для службы информационной и электронно-технической поддержки по созданию необходимых условий для ведения занятий и использования образовательных материалов в рамках переподготовки;

4) проведение необходимой модернизации и проверки функционирования компьютерной техники при обновлении программно-го обеспечения;

5) создание образовательной информационной системы при выявлении характера ин-

формационных коммуникаций между преподавателями и обучающимися;

6) создание сети специализированных сервисных структур – базовых кафедр и ресурсных информационно-методических центров для поддержания образовательных информационных коммуникаций;

7) распределение полномочий пользователей, которыми являются преподаватели и обучающиеся;

8) наполнение информационной системы образовательными материалами с определением их оптимальной структуры и взаимосвязей;

9) тестовый запуск информационно-технической системы, обеспечивающей функционирование программы переподготовки с определением и устранением проблем в ее использовании;

10) разработка инструкций для обучающихся по использованию информационно-технической системы;

11) запуск системы в рабочий режим;

12) разработка критериев и показателей эффективности информационно-технической системы, обеспечивающей реализации программы переподготовки учителей.

Дальнейшая модернизация цифровой образовательной среды и дальнейшее совершенствование реализации программы переподготовки способна происходить при помощи применения специальных электронных технологий, которыми, в частности, выступают 1) виртуальная реальность; 2) 3D-моделирование; 3) мультимедийный учебный контент и интерактивный электронный контент.

Общий принцип отбора педагогических технологий для реализации программы переподготовки учителей заключается в принятии эффективных технологических решений и применении передовых электронно-цифровых средств, которые содержат в себе условия и алгоритмы формирования профессиональных компетенций, необходимых для развития системы цифровой экономики.

Список литературы

1. Боброва Е.А., Плахова Л.В., Малявкина Л.И. Формирование и развитие корпоративной предпринимательской среды // Вестн. ОрелГИЭТ. 2018. № 3(45). С. 116–120.
2. Булгакова И.Н., Овчинникова Т.И., Коломьцева О.Ю. Интеллектуальный потенциал – фактор развития системы новой экономики // Современная экономика: проблемы и решения. 2019. № 7(115). С. 95–107.
3. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Би-

ленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов [и др.]; под науч. ред. В.И. Блинова. М.: Перо, 2019.

4. Кайль Я.Я., Епинина В.С. Государственное регулирование социально-экономического развития субъектов РФ: состояние, проблемы, перспективы // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2014. № 4. С. 53–61.

5. Кайль Я.Я., Епинина В.С. Совершенствование системы государственного управления и его влияние на состояние социально-экономического развития субъектов РФ (на примере субъектов РФ ЮФО) // Бизнес. Образование. Право. 2013. № 4(25). С. 216–224.

6. Кайль Я.Я., Зудина Е.В., Ламзин Р.М. Инновационные образовательные технологии в преподавании экономических дисциплин // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 9(122). С. 41–46.

7. Кайль Я.Я., Ламзин Р.М. Сущность, структура и отличительные особенности системы публичного управления // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2016. № 4. С. 41–47.

8. Ламзин Р.М., Наумова Е.Ю. Функциональные ресурсы современного публичного управления // Инновационные методы решения социально-экономических проблем образования и науки: сб. ст. по итогам Всерос. конкурса исслед. работ магистрантов и аспирантов. Уфа, 2017. С. 13–16.

9. Лыгина Н.И. Цифровая трансформация социально-экономической деятельности региона // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. 2019. № 9. С. 21–25.

10. Минакова И.В., Быковская Е.И., Бароян А.А., Гололобова М.А. К вопросу трансформации существующей системы миропорядка // Вестн. Алт. академии экономики и права. 2019. № 5-3. С. 102–107.

11. Нигматуллина Ю.Ф. Цифровая экономика в России: ключевые результаты оценки готовности страны к цифровой экономике // Перспективы развития российской экономики в цифровую эпоху: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. А.А. Зарайский. Саратов, 2018. С. 100–102.

12. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113.

13. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон Рос. Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ; принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г.: одобрен Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г. URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 03.08.2020).

14. Об утверждении государственной программы Российской Федерации [Электронный ресурс]: постановление Правительства Рос. Федерации от 26 дек. 2017 г. № 1642. URL: http://edu.sovetsky39.ru/dokumenty/RazvitieObr2018-2025_26122017_%201642.pdf (дата обращения: 03.08.2020).

15. Развитие цифровой среды в образовании [Электронный ресурс]: доп. проф. образоват. программа повышения квалификации. URL: <https://kpfu.ru/portal/docs/F1253315987/Razvitie.cifrovoj.sredy.v.obrazovanii.pdf> (дата обращения: 03.08.2020).

16. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М., 2019.

* * *

1. Bobrova E.A., Plahova L.V., Malyavkina L.I. Formirovanie i razvitie korporativnoj predprinimatel'skoj sredy // Vestn. OrelGIET. 2018. № 3(45). S. 116–120.

2. Bulgakova I.N., Ovchinnikova T.I., Kolomyceva O.Yu. Intellektual'nyj potencial – faktor razvitiya sistemy novoj ekonomiki // Sovremennaya ekonomika: problemy i resheniya. 2019. № 7(115). S. 95–107.

3. Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya / P.N. Bilenko, V.I. Blinov, M.V. Dulinov [i dr.]; pod nauch. red. V.I. Blinova. M.: Pero, 2019.

4. Kajl' Ya.Ya., Epinina V.S. Gosudarstvennoe regulirovanie social'no-ekonomicheskogo razvitiya sub#ektov RF: sostoyanie, problemy, perspektivy // Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski SKAGS. 2014. № 4. S. 53–61.

5. Kajl' Ya.Ya., Epinina V.S. Sovershenstvovanie sistemy gosudarstvennogo upravleniya i ego vliyanie na sostoyanie social'no-ekonomicheskogo razvitiya sub#ektov RF (na primere sub#ektov RF YUFO) // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2013. № 4(25). S. 216–224.

6. Kajl' Ya.Ya., Zudina E.V., Lamzin R.M. Innovacionnye obrazovatel'nye tekhnologii v prepodavanii ekonomicheskikh disciplin // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2017. № 9(122). S. 41–46.

7. Kajl' Ya.Ya., Lamzin R.M. Sushchnost', struktura i otlichitel'nye osobennosti sistemy publichnogo upravleniya // Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski SKAGS. 2016. № 4. S. 41–47.

8. Lamzin R.M., Naumova E.Yu. Funkcional'nye resursy sovremennogo publichnogo upravleniya // Innovacionnye metody resheniya social'no-ekonomicheskikh problem obrazovaniya i nauki: sb. st. po itogam Vseros. konkursa issled. rabot magistrantov i aspirantov. Ufa, 2017. S. 13–16.

9. Lygina N.I. Cifrovaya transformaciya social'no-ekonomicheskoy deyatelnosti regiona // Obrazovanie i nauka bez granic: fundamental'nye i prikladnye issledovaniya. 2019. № 9. S. 21–25.

10. Minakova I.V., Bykovskaya E.I., Baroyan A.A., Gololobova M.A. K voprosu transformacii sushchestvuyushchej sistemy miroporyadka // Vestn. Alt. akademii ekonomiki i prava. 2019. № 5-3. S. 102–107.

11. Nigmatullina Yu.F. Cifrovaya ekonomika v Rossii: klyuchevye rezul'taty ocenki gotovnosti strany

k cifrovoj ekonomike // Perspektivy razvitiya rossijskoj ekonomiki v cifrovuyu epohu: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. / otv. red. A.A. Zarajskij. Saratov, 2018. S. 100–102.

12. Nikulina T.V., Starichenko E.B. Informatizaciya i cifrovizaciya obrazovaniya: ponyatiya, tekhnologii, upravlenie // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2018. № 8. S. 107–113.

13. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs]: feder. zakon Ros. Federacii ot 29 dekabrya 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. URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (data obrashcheniya: 03.08.2020).

14. Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs]: postanovlenie Pravitel'stva Ros. Federacii ot 26 dek. 2017 g. № 1642. URL: http://edu.sovetsk39.ru/dokumenty/RazvitiyeObr2018-2025_26122017_%201642.pdf (data obrashcheniya: 03.08.2020).

15. Razvitie cifrovoj sredy v obrazovanii [Elektronnyj resurs]: dop. prof. obrazovat. programma povysheniya kvalifikacii. URL: <https://kpfu.ru/portal/docs/F1253315987/Razvitie.cifrovoj.sredy.v.obrazovanii.pdf> (data obrashcheniya: 03.08.2020).

16. Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya / pod red. A.Yu. Uvarova, I.D. Frumina. M., 2019.

Innovative approaches to formation and implementation of the programs of the professional retraining of teachers in the educational institutions of higher education in the context of digitalization

The article deals with the analysis of the key characteristics of the modern ways of the development and implementation of the special retraining programs of the teachers' staff of primary, basic and secondary general education in higher education institutions. There are revealed the conditions and ways of the implementation of the retraining programs based on the usage of the modern digital technologies.

Key words: *innovative pedagogic techniques, informational communications, retraining program, digital technologies, electronic format.*

(Статья поступила в редакцию 02.09.2020)

**Ю.А. ЖАДАЕВ, А.В. ЖАДАЕВА,
В.А. СЕЛЕЗНЕВ**
(Волгоград)

**СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО
«ШКОЛА – ВУЗ» В УСЛОВИЯХ
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ
ТРАНСФОРМАЦИИ РОССИИ**

Рассматриваются различные аспекты стратегического партнерства «школа – вуз» и его значение в условиях технологической трансформации России. Анализируются различные варианты сетевого взаимодействия образовательных организаций разного уровня. Описываются модели взаимодействия вузов и школ. Раскрываются разные формы сотрудничества при реализации стратегического партнерства «школа – вуз». Рассматриваются условия реализации потенциала стратегического партнерства «школа – вуз» на региональном уровне.

Ключевые слова: *стратегическое партнерство «школа – вуз», сетевое взаимодействие, сети знаний, модели взаимодействия вузов и школ, формы взаимодействия вузов и школ.*

Ускорение технологического развития и связанные с этим кардинальные изменения в экономике и обществе требуют соответствующих изменений в подходах к содержанию и результатам образования. «Обычно система образования не поспевает за прогрессом общества... В некоторой степени это отставание обусловлено скачком технологического развития...», – пишет М. Пренски [9, с. 47].

В парадигме новой технологической революции наука и инновационно-технологические разработки становятся основным фактором производства. Условиями реализации в России технологической революции выступают переход к новой специализации российской науки и трансформация сектора фундаментальной и прикладной науки в целостную национальную научно-технологическую систему, которая отвечала бы на «большие вызовы», возникающие перед обществом и государством в долгосрочной перспективе [5, с. 20].

В связи с этим возникает потребность в глубоком взаимодействии науки, производства и образования. Ключевым аспектом технологической трансформации России является, по нашему мнению, модернизация системы образования и изменение принципов ее построения на основе учета современного уровня

и тенденций развития техники и технологий. В центре внимания должно находиться развитие технологической составляющей образования, развитие кадрового потенциала образовательных организаций различного уровня.

Необходима развернутая поддержка системы инженерно-технического образования и формирование на базе ведущих университетов «фабрик» генерации новых технологий и новых предприятий; запуск нового формата проектов повышения глобальной конкурентоспособности университетов; развитие рынка труда в сфере исследований и разработок; создание специальной цифровой исследовательской и технологической инфраструктуры нового поколения для исследований, разработок и технологического предпринимательства [5, с. 21].

Необходим переход от предметно-знаниевой парадигмы к личностно ориентированной и деятельностной. Современные требования к результатам образования выявили реальный недостаток ресурсов конкретных образовательных учреждений для обеспечения высокого качества образования. В отсутствие необходимых ресурсов образовательные учреждения стали искать способы эффективной кооперации с возможными партнерами для объединения ресурсов на основе различных моделей сетевых групп и сообществ. Наиболее эффективно, по нашему мнению, это может быть реализовано на основе стратегического партнерства «школа – вуз».

В разных регионах можно встретить различные варианты сетевого взаимодействия образовательных организаций разного уровня. В связи с этим все более актуальной становится задача научного анализа сетевого взаимодействия и создания рекомендаций для разработки, внедрения, развития и поддержки сетевого взаимодействия образовательных организаций.

На содержание взаимодействия влияют такие характеристики, как:

- наличие у субъектов взаимодействия единой цели (общих взглядов, ценностей);
- независимость (каждый участник взаимодействия в состоянии продолжать независимое существование, получая при этом выгоду от интеграции в сетевую структуру);
- добровольная связанность (объединение сил и ресурсов партнеров носит добровольный характер);
- децентрализация управления (наличие нескольких лидеров в сетевых отношениях, имеющих свои уникальные права в отноше-

ях и совершающих собственный вклад в развитие сети и партнеров);

– кооперация осуществляется между индивидами, подразделениями, организациями (J. Lipnack, J. Stamps) [13; 14].

Содержание сетевого взаимодействия – это открытый обмен знаниями и интеграция компетенций. В концепции открытых инноваций (D. Teece [15; 16], J. West [17]) компании развивают сотрудничество с партнерами с целью создания новых знаний или применения внешних, расширения способов применения нового знания и его распространения (E. Enkel, O. Gassmann, H. Chesbrough [12]).

А.А. Елисеева выделила пять функций модели открытых инноваций [3]:

- 1) поиск идей, знаний и информации;
- 2) внешние приобретения – покупка результатов исследований и разработок, патентов, знаний, воплощенных в оборудование, компонентов и т. д.;
- 3) сотрудничество – интерактивный обмен и развитие знаний, способностей и компетенций;
- 4) защита – использование мер по защите интеллектуальной собственности;
- 5) коммерциализация – способы генерации отдачи от инвестиций в инновации и от созданной потребительской ценности.

Эффективность стратегического партнерства «школа – вуз» напрямую зависит от интенсивности информационного обмена, взаимного обучения и совместного генерирования новых знаний.

М.Ю. Шерешева предлагает классификацию инновационных сетевых форм взаимодействия [8]:

- инновационные бизнес-сети;
- сети знаний;
- экосистемы, создающие благоприятные условия и возможности для стратегического и инновационного развития компаний сети;
- инновационные кластеры, обеспечивающие реализацию инновационной стратегии и политики на разных уровнях (отраслевом, региональном, международном).

Для реализации стратегического партнерства «школа – вуз» особое значение имеют разработки в области сетей знаний. Сеть знаний характеризуется собственной идентичностью, специализацией, динамикой обучения и исследований. Инновационная сеть знаний является не просто хранилищем знаний, а именно сообществом. Вместе с тем данное сообщество выполняет функции рынка и фирмы, обеспечивая специализацию и разнообразие.

В сети знаний складываются сетевые отношения особого типа, позволяющие в комплексе использовать новые знания, разработанные в сети для решения экономических и социальных проблем, координировать действия по различным стадиям и компонентам инновационного процесса, а также осуществлять меры по согласованному развитию участников сети. Основной особенностью инновационных кластеров является наличие в их структуре «центров знаний» (университетов, исследовательских институтов, посреднических организаций и пр.) [3].

Целью взаимодействия при реализации стратегического партнерства «школа – вуз» является не только обмен и генерация новых знаний, но и создание единого ценностно-коммуникативного пространства, выработка общих интересов и т. д. Содержание сетевого взаимодействия при реализации стратегического партнерства «школа – вуз» включает в себя обмен материальными ресурсами и другими активами, необходимыми для повышения эффективности и конкурентоспособности и привлекательности организаций; обмен и генерацию знаний для создания и внедрения различных инноваций; обмен ресурсами для формирования сетевых групп и сообществ интересов, а также построение единого ценностно-смыслового и коммуникативного пространства.

Сетевое взаимодействие в образовании часто рассматривают в контексте совместной деятельности образовательных учреждений, обеспечивающей обучающимся возможность освоения образовательных программ различных уровней и направленности с использованием ресурсов нескольких образовательных учреждений. Вместе с тем термин *сетевое взаимодействие* используется и в контексте разработки и внедрения различных инноваций в образовании. Сетевое взаимодействие рассматривается как система связей, позволяющих разработать, апробировать и предложить профессиональному сообществу и обществу в целом инновационные модели содержания образования, экономики образования, управления системой образования и образовательной политики [Там же].

Таким образом, в условиях реализации стратегического партнерства «школа – вуз» сетевое взаимодействие образовательных учреждений можно рассматривать как сеть знаний, стимулирующую и обеспечивающую координацию инновационной деятельности участников сети, становление инновационных обра-

зовательных сообществ, появление новых научно-исследовательских направлений в образовании с учетом технологической трансформации.

Говоря о структуре стратегического партнерства «школа – вуз», необходимо проанализировать модели взаимодействия вузов и школ. Г.Н. Прозументова выделила несколько моделей взаимодействия вузов и школ [10].

1. «Случайные связи» («россыпь»): взаимодействие возникает «по случаю», ситуативно, основывается преимущественно на личных контактах, реализует прагматическую ориентацию (например, повышение результатов ЕГЭ и увеличение числа учащихся, поступающих в вузы).

2. «Использование друг друга»: взаимодействие с целью решения конкретной задачи организации-субъекта (например, взаимодействие школы с престижным вузом обеспечивает ей не только высокий процент поступивших, но и репутацию, имидж, а значит, и набор учащихся в школу).

3. «Поглощение» вузом школы: взаимодействие определяется четко выраженной ориентацией на подготовку и обучение выпускников школы в конкретном вузе (например, профильные лицеи при университетах).

4. «Совместное производство»: взаимодействие, обеспечивающее создание совместных образовательных продуктов – методик, технологий, программ, моделей, влияющих на повышение качества образования.

5. «Образовательное сообщество»: взаимодействие, при котором представители разных уровней и учреждений образования не только создают совместные разработки, но и формируют новые представления о качестве образования, выступают субъектами развития территории.

Представленные модели взаимодействия вузов и школ обладают различным потенциалом не только для обеспечения непрерывности образования обучающихся, но и для изменения всей системы образования в контексте развития человеческого капитала и технологической трансформации России.

Модель «Случайные связи» способствует самореализации и саморазвитию участников, инновационному развитию образовательных учреждений через организацию разнообразных образовательных событий как своеобразных ценностно-коммуникативных пространств. Вуз при этом выступает в качестве места сохранения и передачи культуры.

Модель «Использование друг друга» способствует самореализации и саморазвитию

участников, инновационному развитию образовательных учреждений через реализацию авторских проектов по совершенствованию образования в различных учреждениях, решению конкретных задач организации-субъекта. Вуз при этом выступает в качестве более мощной организационной структуры, способной обеспечить не только свои потребности, но и партнеров по сетевому взаимодействию.

Модель «Поглощение» способствует самореализации и саморазвитию участников, инновационному развитию образовательных учреждений через реализацию инновационных разработок, обеспечивающих повышение качества образования в учреждениях и становление рынка образовательных услуг. Вуз при этом выступает в качестве инкубатора инноваций.

Модель «Совместное производство» способствует самореализации и саморазвитию участников, инновационному развитию образовательных учреждений через реализацию сетевых проектов и программ – средств и условий создания инновационной образовательной среды. Вуз при этом выступает в качестве бизнес-корпорации.

Модель «Образовательное сообщество» способствует самореализации и саморазвитию участников, инновационному развитию образовательных учреждений через создание открытого образовательного пространства, способствующего становлению субъектов и различных форм их взаимодействия в образовании. Вуз при этом выступает в качестве места порождения культуры и субъекта развития человеческого капитала данной территории.

Перечисленные модели взаимодействия могут реализовываться в разных формах сотрудничества при реализации стратегического партнерства «школа – вуз».

Работа с абитуриентами. Организация работы подготовительных отделений и курсов для поступающих в вузах направлена на подготовку школьников по предметам к единому государственному экзамену, а также к экзаменам, проводимым вузом самостоятельно. Центры формирования контингента, организованные в вузах, проводят специальные мероприятия для школьников: день открытых дверей, фестиваль абитуриента, тематические экскурсии и пр. Абитуриенты и родители могут познакомиться с университетом, его академической средой, условиями и требованиями к поступлению, актуальными правилами приема.

Работа со старшеклассниками. Заочная форма обучения старшеклассников в вузе пред-

полагает углубленное изучение предмета под руководством опытных наставников и реализуется дистанционно. Особенностью такой работы является высокая мотивация школьников к обучению.

Широко распространены олимпиады для обучающихся средних школ по профилям деятельности вузов, результаты участия в которых учитываются в качестве дополнительных достижений при зачислении на обучение. Привлечение старшеклассников к участию в научно-практических конференциях регионального и всероссийского уровней имеет серьезный образовательный результат. Тесное сотрудничество с преподавателями, аспирантами и магистрантами в музеях и лабораториях университетов вызывает огромный интерес и позволяет учащимся глубоко погружаться в научную или практическую деятельность.

Очень актуальной и эффективной формой работы с одаренными детьми является новый формат дополнительного образования «Кванториум». Созданные вузами технопарки характеризуются уникальной научной средой, современным технологическим оборудованием и нестандартными подходами к обучению, при этом выполняют реальные производственные задачи. Такие интенсивные погружения в научно-производственную сферу оказывают на учащихся большое профориентационное действие.

В настоящее время весьма распространено создание специализированных классов (педагогических, инженерных, кадетских и пр.) в общеобразовательных организациях. В условиях стратегического партнерства вуз обеспечивает профильную часть учебного плана необходимой учебно-методической документацией, образовательными технологиями, педагогическими кадрами и учебно-методической базой и осуществляет мониторинг образовательной деятельности. В этом процессе происходит взаимовлияние субъектов, которое выражается в овладении участниками взаимодействия новыми знаниями, умениями, навыками, в формировании у них взглядов и убеждений, ценностных ориентаций [11].

Специальные проекты со школьниками возникают в рамках реализации различных государственных программ и связаны с самыми различными сторонами сотрудничества (например, «Кадры будущего» и другие комплексные проекты). Программа «Кадры будущего для регионов» направлена на формирование и развитие лидерских команд из активных, амбициозных и неравнодушных школьников,

способных и готовых включиться в проектирование и реализацию важных для своего региона социально-экономических проектов. Команды подростков от 14 до 17 лет под руководством тьюторов (студентов высших учебных заведений, участников педагогических отрядов) проходят обучающие программы в формате индивидуальных образовательных и профессиональных траекторий. В ходе реализации проектов им предоставлена возможность социальных и профессиональных проб в разных отраслях экономики, на ключевых предприятиях региона, а также стажировки на производстве [6].

Работа с учителями и руководителями образовательных организаций. Наиболее массовой моделью взаимодействия производителей и потребителей образовательных услуг является целевая подготовка профессиональных кадров, которая финансируется непосредственно будущим работодателем; в некоторых случаях работодатели и вузы совместно разрабатывают образовательные программы, нацеленные в приоритетном порядке на удовлетворение потребностей конкретного предприятия [2].

Успех в «насыщении» школ учителями, а предприятий – специалистами невозможен без регулярного мониторинга и прогнозирования ситуации с кадрами на несколько лет вперед и проведения соответствующего корректного планирования потребности в кадрах, конкретных совместных согласованных действий всех заинтересованных и ответственных участников процесса подготовки кадров в рамках целевого подхода [1, с. 46].

Еще одним аспектом сотрудничества вуза и школы является система разработки и реализации программ переподготовки и повышения квалификации кадров. Педагоги заинтересованы в дополнительном образовании и часто становятся слушателями курсов по профилю своей профессионально-педагогической деятельности.

Вузы также могут оказать содействие в разработке образовательных программ, технологий обучения, информационной поддержке образовательных программ дистанционного обучения. К такой работе можно отнести создание, поддержание и актуализацию методического обеспечения в виде онлайн-курсов, модулей, организацию и проведение консультаций и онлайн-занятий, телеконференций, итоговой аттестации, создание электронной библиотеки, обеспечение доступа к научным библиотекам и информационным базам, аренду коммуникационных каналов, обеспечиваю-

щих учебный процесс. По мнению К.С. Крючковой, необходимы техническая поддержка внедрения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, обучение и консультирование педагогов, создание института тьюторов для поддержки созданных курсов, внедрение открытых образовательных ресурсов, расширение электронных курсов для школьников и абитуриентов. Во время практик студенты педвузов могут проводить онлайн-занятия со школьниками, помогать учителям при подготовке и проведении онлайн-занятий, консультировать школьников, разрабатывать необходимый онлайн-инструментарий и т. д. [7, с. 5].

Работа со студентами. Профессиональная подготовка будущих специалистов невозможна без привлечения работодателей к процессу обучения и аттестации выпускников вуза. Работодатели должны формулировать требования как к количеству (целевой заказ), так и к качеству подготовки профессиональных кадров, а вузы – удовлетворять эти требования. Организация процесса профподготовки студентов в виде учебных и производственных практик, реализуемых в реальных условиях образовательных организаций, стимулирует очень тесный и взаимопроницающий характер взаимодействия вузов и школ.

Современная производственная практика располагает большими возможностями для расширения профессионального кругозора, эрудиции, формирования профессиональных компетенций, становления профессионально-педагогической позиции и практического опыта работы. Деятельность студентов в период производственной практики предполагает выполнение заданий творческого характера. Это позволяет студентам привести имеющиеся знания в систему и помогает конкретизировать свою профессиональную позицию, оформить ее в собственную концепцию деятельности. В условиях практического взаимодействия осуществляется апробация приобретенных коммуникативных умений, а также накопление педагогического опыта в его предметном и социальном аспектах [4].

Кроме того, среди наиболее распространенных направлений совместной деятельности представителей вузов и работодателей выделяются [2]:

- практическое обучение студентов на реальных рабочих местах;
- расширение спектра образовательных услуг вузов, востребованных на рынке труда;
- определение требований к качеству подготовки специалистов, в последнее время экс-

пертиза основных образовательных программ, разработанных структурными подразделениями вузов; разработка и рецензирование учебно-программной документации;

- проведение представителями работодателей – специалистами-практиками учебных занятий для студентов вузов, в том числе лекционных курсов, семинаров, мастер-классов, деловых игр, практикумов и др.;

- участие работодателей в итоговой государственной аттестации выпускников;

- стажировка преподавателей на реальных рабочих местах;

- повышение квалификации представителей работодателей в вузе;

- участие работодателей в научно-практических конференциях, учебных проектах, научных сессиях, днях науки в вузах и т. д.;

- проектная интеграция (совместные научные исследования, открытие базовых кафедр вуза на предприятиях работодателей, создание совместных малых наукоемких компаний и др.);

- трудоустройство выпускников;

- организация региональных консультативных советов и объединений, а также совместное участие в них с целью совершенствования содержания профессионального образования с учетом потребностей конкретных регионов и др.

В качестве значимых условий реализации образовательного потенциала сетевого взаимодействия А.А. Елисеева выделила переход от взаимодействия отдельных представителей (модель «случайные связи») к взаимодействию групп и сообществ, совместная деятельность которых обеспечивает появление новых образовательных продуктов и услуг (модели «совместное производство» и «образовательное сообщество») [3]. По мнению А.А. Елисеевой, реализация данного потенциала на региональном уровне возможна, если [Там же]:

- осуществляется переход от деятельности разрозненных педагогических групп к становлению региональных образовательных сообществ (потенциал субъективизации);

- обеспечены условия для создания инновационных разработок и их использования в повышении качества образования в региональной системе образования (потенциал синергизма);

- обеспечены условия взаимной дополнителности разных субъектов развития системы образования и социально-экономического развития региона в целом (потенциал диалогизации);

- создана возможность участия человека в качестве субъекта влияния на свое образование, т. е. обеспечены условия поддержки личной образовательной инициативы и образовательной стратегии (потенциал антропологизации).

Условиями реализации потенциала стратегического партнерства «школа – вуз» на региональном уровне, по нашему мнению, являются:

- наличие в регионе системы кластеров, технопарков и бизнес-инкубаторов, работающих в ключевых технологических сферах, в том числе определенных в Национальной технологической инициативе (НТИ);

- наличие в регионе системы современных технологических образовательных площадок, сети региональных модельных центров дополнительного образования, центров выявления и поддержки одаренных детей (детских технопарков «Кванториум», мобильных технопарков для детей, центров цифрового образования «IT-куб» и т. д.);

- наличие в регионе крупных научно-исследовательских центров и лабораторий;

- наличие в регионе программ грантовой поддержки образовательных организаций для участия в инновационной деятельности;

- наличие в регионе системы конкурсов инновационных разработок, профессионального и карьерного роста, региональных чемпионатов WorldSkills и WorldSkills Juniors, корпоративных чемпионатов по профессиональным компетенциям, демонстрационных экзаменов по стандартам WorldSkills и т. д.;

- наличие в регионе системы подготовки и повышения квалификации кадров, высокопрофессиональных консультантов для работы в сфере инновационной деятельности; педагогов, готовых к работе в условиях безопасной, здоровьесберегающей, личностно ориентированной цифровой образовательной среды, реализации персональных образовательных траекторий.

Таким образом, организационная структура образовательного сообщества, моделирование и управление сетевым взаимодействием являются главными аспектами стратегического партнерства «школа – вуз». Основными условиями участия организации в сети выступают добровольность, самостоятельность и ценностная ориентация партнерских отношений в реализации образовательных инициатив. Целесообразная и инициативная работа вузов и школ, а также грамотно построенная реализация рассмотренных видов их сотрудничества, по нашему мнению, приведут к ста-

новлению культуры взаимодействия образовательного сообщества. Разработанные вузами и школами совместные программы позволят выстроить качественную систему образования на всех уровнях, включая поддержку талантливых детей и молодежи, а также подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров, соответствующих требованиям современной экономики.

Только целостная образовательно-научно-технологическая система поддержки и развития детей, молодежи, а также непрерывного образования специалистов на базе сетевого взаимодействия высокооснащенных организаций, обеспечивающих глубокое взаимодействие и интеграцию науки, образования и производства в рамках стратегического партнерства «школа – вуз» сможет обеспечить технологическую трансформацию всех отраслей производства как основы современного социально-экономического развития государства.

Список литературы

1. Аникин В.М., Пойзнер Б.Н., Соснин Э.А. Целевое обучение как целенаправленная система деятельности [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tselevoe-obuchenie-kak-tseleparavlenennaya-sistema-deyatelnosti> (дата обращения: 16.08.2020).
2. Давыденко Т.М., Пересыпкин А.П., Верзунова Л.В. Роль работодателей в процессе развития профессиональных компетенций студентов при реализации учебных и производственных практик [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5753> (дата обращения: 16.08.2020).
3. Елисеева А.А. Реализация образовательного потенциала сетевого взаимодействия «школа-вуз» на региональном уровне: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2019.
4. Жадаев Ю.А., Жадаева А.В., Селезнев В.А. Организация производственной практики будущих учителей технологии в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 10(123). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30585618> (дата обращения: 12.08.2020).
5. Идрисов Г.И., Княгинин В.Н., Кудрин А.Л., Рожкова Е.С. Новая технологическая революция: вызовы и возможности для России // Вопр. экономики. 2018. № 4. С. 5–25.
6. Кадры будущего для регионов [Электронный ресурс] // Агентство стратегических инициатив. URL: https://asi.ru/leaders/initiatives/education_leaders/futurestaff/ (дата обращения: 16.08.2020).

7. Крючкова К.С. Академическое и профессиональное взаимодействие будущих учителей при организации онлайн-обучения в вузе: учеб. пособие. Волгоград, 2019.

8. Методология исследования сетевых форм организации бизнеса: кол. моногр. / М.А. Бек, Н.Н. Бек, Е.В. Бузулукова [и др.]; под науч. ред. М.Ю. Шерешевой. М.: Изд. дом ВШЭ, 2014.

9. Пренски М. Миру нужна новая образовательная программа / пер. с англ. М., 2016.

10. Прокументова Г.Н., Суханова Е.А. Сетевые образовательные программы: потенциал и результативность // Аналитические материалы. Томск: НИ ТГУ, 2012.

11. Шленёв А.К. Педагогический класс как субъект воспитательной системы школы: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2000.

12. Enkel E. Open R&D and open innovation: exploring the phenomenon / E. Enkel, O. Gassmann, H. Chesbrough // R&D Management. 2009. Vol. 39. No. 4. P. 311–316.

13. Lipnack J., Stamps J. The age of the network: Organizing principles for the 21st century. Oliver Wight Ltd Pub, 1994.

14. Lipnack J., Stamps J. Virtual teams: Reaching across space, time, and organizations with technology. Wiley, 1997.

15. Teece D. Capturing value from knowledge assets – the new economy, markets for know how, and intangible assets // California Management Review. 1998. Spring. Vol. 40. No. 3. P. 55–79.

16. Teece D. Managing intellectual capital: Organizational, strategic, and policy dimensions. Oxford: Oxford University Press, 2000.

17. West J. Does appropriability enable or retard open innovation? // Open innovation: Researching a new paradigm. Oxford: Oxford University Press, 2006. P. 109–133.

* * *

1. Anikin V.M., Pojzner B.N., Sosnin E.A. Celevooe obuchenie kak celenapravlennoy sistema deyatelnosti [Elektronnyj resurs] // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tselevoe-obuchenie-kak-tseleparavlenennaya-sistema-deyatelnosti> (дата обращения: 16.08.2020).

2. Davydenko T.M., Peresypkin A.P., Verzunova L.V. Rol' rabotodatelej v processe razvitiya professional'nyh kompetencij studentov pri realizacii uchebnyh i proizvodstvennyh praktik [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2012. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5753> (дата обращения: 16.08.2020).

3. Eliseeva A.A. Realizaciya obrazovatel'nogo potenciala setevogo vzaimodejstviya «shkola-vuz» na regional'nom urovne: dis. ... kand. pед. наук. Томск, 2019.

4. Zhadaev Yu.A., Zhadaeva A.V., Seleznev V.A. Organizaciya proizvodstvennoj praktiki budushchih

uchitelej tehnologii v usloviyah realizacii professional'nogo standarta pedagoga // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2017. № 10(123). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30585618> (data obrashcheniya: 12.08.2020).

5. Idrisov G.I., Knyaginina V.N., Kudrin A.L., Rozhkova E.S. Novaya tekhnologicheskaya revolyuciya: vyzovy i vozmozhnosti dlya Rossii // Vopr. ekonomiki. 2018. № 4. S. 5–25.

6. Kadry budushchego dlya regionov [Elektronnyj resurs] // Agentstvo strategicheskikh iniciativ. URL: https://asi.ru/leaders/initiatives/education_leaders/futurestaff/ (data obrashcheniya: 16.08.2020).

7. Kryuchkova K.S. Akademicheskoe i professional'noe vzaimodejstvie budushchih uchitelej pri organizacii onlajn-obucheniya v vuze: ucheb. posobie. Volgograd, 2019.

8. Metodologiya issledovaniya setevyh form organizacii biznesa: kol. monogr. / M.A. Bek, N.N. Bek, E.V. Buzulukova [i dr.]; pod nauch. red. M.Yu. Shereshevoj. M.: Izd. dom VSHE, 2014.

9. Prenski M. Miru nuzhna novaya obrazovatel'naya programma / per. s angl. M., 2016.

10. Prozumentova G.N., Suhanova E.A. Setevye obrazovatel'nye programmy: potencial i rezul'tativnost' // Analiticheskie materialy. Tomsk: NI TGU, 2012.

11. Shlenyov A.K. Pedagogicheskij klass kak sub#ekt vospitatel'noj sistemy shkoly: dis. ... kand. ped. nauk. Yaroslavl', 2000.

Strategic partnership “school – university” in the conditions of the technologic transformation of Russia

The article deals with the different aspects of the strategic partnership “school – university” and its importance in the conditions of the technologic transformation of Russia. There are analyzed the different variants of the network cooperation of the educational institutions of different levels. The authors describe the models of the cooperation of universities and schools. There are revealed the different forms of the partnership in the process of the implementation of the strategic partnership “school – university”. There are considered the conditions of the implementation of the potential of the strategic partnership “school – university” at the regional level.

Keywords: *strategic partnership “school–university”, network cooperation, networks of knowledge, models of cooperation of universities and schools, forms of cooperation of universities and schools.*

(Статья поступила в редакцию 02.09.2020)

Е.С. ДОРОЖКИНА
(Волгоград)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДВУЗЕ*

Анализируется вопрос профессионального становления будущего учителя в формате дистанционного взаимодействия. Выделены основные профессионально-личностные качества, свойственные будущему учителю, рассматривается опыт дистанционного взаимодействия со студентами в период учебной деятельности и на практике, в результате которого выявлена результативность профессионального становления будущих учителей в современных условиях.

Ключевые слова: *профессиональное становление, учитель, дистанционное взаимодействие, личностные качества, социализация.*

В свете событий 2020 г., связанных с пандемией, актуальность вопроса дистанционного взаимодействия в образовательной среде значительно возросла. Взаимодействие с обучающимися при помощи электронных образовательных ресурсов выявило ряд проблем, в том числе связанных с процессом профессионального становления будущих учителей, которые обучаются в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете (ВГСПУ). Спорными являются вопросы, которые соотносятся с тем, что понимается под профессиональным становлением вообще и учителя в частности, какие существуют маркеры (показатели) данного явления, как в процессе дистанционного взаимодействия со студентами в ходе образовательной деятельности, проведения практики привить им понятие о профессии, способствовать их профессиональному становлению. Задача статьи – ответить на эти вопросы, проанализировав собственный опыт дистанционного взаимодействия со студентами (на примере 3-го курса Института русского языка и словесности

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ (научный проект № 20-313-90045). The reported study was funded by RFBR, project number 20-313-90045.

ВГСПУ очной, заочной и очно-заочной форм обучения).

В логике нашего исследования прежде всего необходимо раскрыть понятие профессионального становления. Традиционно принято понимать под формированием профессиональных качеств и взглядов будущего учителя процесс его социализации и личностного становления. Когда студент взаимодействует с обучающими его педагогами и учителями, с которыми он работает, попадая на практику в школу, он перенимает у них духовно-нравственные ценности, установки, нормы и правила поведения и т. д., которые необходимы для осуществления качественной профессиональной деятельности. Так, А.В. Мудрик, изучающий вопросы социализации, среди факторов личностного становления разного уровня выделяет микрофакторы (семья и домашний очаг, соседство, группы сверстников, воспитательные организации, различные общественные, государственные и частные организации, микросоциум) [8]. Однако в условиях активного онлайн-формата обучения некоторые из этих микрофакторов выпадают из процесса социализации будущих педагогов. Например, они уже не так активно взаимодействуют в группах, т. к. некоторые занятия полностью или частично перешли в формат дистанционного взаимодействия. Вводятся серьезные ограничения в живом общении, эффективные же альтернативные форматы взаимодействия участников образовательного процесса еще только складываются.

Одним из первых отечественных ученых-психологов, глубоко исследовавших проблему профессионального становления личности, является Т.В. Кудрявцев, который определял профессиональное становление «как длительный, динамичный, многоуровневый процесс развития личности от первоначальных проявлений формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности» [6]. Важно, на наш взгляд, обратить внимание на тот факт, что процесс профессионального становления соотносится со всем периодом жизни человека. Отметим, что в нашем исследовании нас интересует начальный этап – приобщение к профессии.

Л.М. Митина отмечает, что «профессиональное становление – это единство личностного и профессионального развития человека, где объектом развития являются интегральные характеристики его личности: направленность, компетентность, эмоциональная и пове-

денческая гибкость. Под профессиональным становлением личности она понимает процесс, с помощью которого происходит становление, развитие и реализация в труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, а также активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности» [7].

Ю.П. Поваренков отмечает, что «в большинстве подходов реализуется так называемая адаптивная модель профессионального развития, в рамках которой профессионализация рассматривается лишь как приспособление человека к социально-профессиональным требованиям» [9, с. 11]. Профессиональное становление им рассматривается как процесс, который последовательно или параллельно решает комплекс задач профессионального развития.

Таким образом, общим для вышеуказанных мнений является то, что процесс профессионального становления связан с динамикой, интеграцией и реализацией в профессии своих личностных качеств и в то же время преобразованием внутреннего мира личности с учетом особенностей профессии.

Безусловно, профессиональное становление будущих учителей в вузе проходит этапы, которые можно сопоставить с курсами обучения. Например, при определенном упрощении ситуации, ее моделировании на основе ведущих задач, решаемых на том или ином временном этапе, можно считать, что на первом курсе у студентов важно развить позитивную мотивацию к обучению, на втором им важно получить одобрение со стороны значимых лиц, на третьем курсе студентов должны характеризовать стабильность в профессиональном развитии, осознание социальной значимости педагогической деятельности. Если учесть, что студенты Института русского языка и словесности обучаются 5 лет, то для студентов 4-го курса характерны ориентация на профессиональную реализацию, личностное развитие, проявление творческих способностей, т. к. они впервые сталкиваются с практикой проведения уроков по своему профилю. Наконец, для студентов 5-го курса значимым является профессиональное самоопределение. Но данная модель зачастую корректируется самой жизнью студентов с учетом того, что им разрешается осуществлять профессиональную деятельность, уже обучаясь на третьем курсе. Поэтому то, что должно быть свойственно студентам выпускных курсов, может уже проявить-

ся у студентов, которые начали ранее осуществлять свою профессиональную деятельность.

Обобщая имеющиеся исследования в области профессионального становления и развития, Э.Ф. Зеер, О.А. Черкасова, Г.С. Корытова отмечают, что «профессиональное становление личности учителя в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности помимо знаний, умений и навыков характеризуется формированием профессионально важных личностных качеств, таких как эрудиция, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуиция, наблюдательность, предвидение и рефлексия» [5, с. 111].

Таким образом, профессиональное становление будущих учителей характеризуется тем, что студент в ходе освоения основных образовательных программ приобретает необходимые личностные качества, проводит синтез и анализ профессиональных умений, навыков и приемов, которые встречается в процессе взаимодействия с педагогами и учителями, точнее в процессе социoproфессионального взаимодействия.

Для того чтобы определить показатели профессионального становления, мы провели опрос студентов 3-го курса, в ходе которого им предлагалось высказать свое мнение по следующим вопросам: «Какими качествами должен обладать профессионал?», «Как вы определяете профессионализм учителя?». Данные вопросы ориентировали студентов на их прошлый опыт взаимодействия со школьными учителями и на настоящий опыт взаимодействия с вузовскими преподавателями.

Большинство студентов выделили такие качества профессионала, как уверенность в своей деятельности, целеустремленность (стремление к успеху), профессиональная этика и педагогический такт, эмоциональная стабильность, эрудиция, знание своего предмета, высокий уровень культуры, толерантность, креативность, эмпатия, высокий уровень мотивации, проявление творчества, способность рефлексировать итоги своей деятельности и корректировать ее, готовность обучаться в течение всей жизни.

Отвечая на вопрос: «Как вы определяете профессионализм учителя?», – большинство студентов сошлись во мнении, что это учитель, который не только обладает знаниями, умениями и навыками по своему предмету, но и способен передать их обучающемуся (научить) при помощи интеграции инновационных методов и приемов образования с традиционными, также привить опыт социально-

го взаимодействия, посвятить обучающихся в культуру бытовой и семейной жизни, провести профориентацию. Студенты отметили, что лучше усваивается такой материал, который сопровождается примерами их реальной жизни, а не абстрагирован во времени и пространстве.

Однако сами студенты отмечают, что знаний вышеперечисленных показателей недостаточно для того, чтобы процесс профессионального становления стал результативным. Необходима поддержка со стороны руководства школы или вуза (где обучаются будущие учителя), чтобы была выстроена стратегия управления профессиональным становлением как отдельного учителя, так и педагогического коллектива в целом.

С учетом этого студентам было предложено спроецировать их мнение на формат дистанционного взаимодействия с педагогами и постараться ответить на вопрос о том, насколько продуктивно происходит передача социального опыта педагогов в условиях дистанционного взаимодействия. Мы решили заострить внимание на социальном опыте, потому что это один из значимых аспектов профессионального становления будущего учителя, ведь общепризнанно, что знание теоретического материала в своей предметной области еще не является гарантией высоких показателей профессионального становления.

В процессе размышления над данным вопросом большинство студентов очной формы обучения посчитали формат дистанционного взаимодействия недостаточным для взаимодействия с преподавателем и отметили пути совершенствования данного взаимодействия с тем учетом, если возникнут ситуации, в которых дистанционный формат общения с педагогом будет единственным и необходимым. Студенты оценивали собственный полугодовой опыт взаимодействия с преподавателями, большинство отмечало, что формат общения при помощи видеосвязи показывает большую результативность, чем, например, самостоятельное изучение лекционного материала и выполнение заданий по нему. В ходе лекции в формате видео-конференц-связи лектор предоставляет комментарии к материалу, студент может задать возникший у него вопрос и получить разъяснение. Однако даже в таком формате студенты отметили, что лучше, когда лектор сопровождает свою лекцию презентацией или заранее присылает текст лекции, благодаря чему происходит более полное усвоение материала. Кроме того, студенты положительно

высказались за проведение семинарско-практических занятий в формате дистанционного взаимодействия, когда они не просто выполняют проекты и задания и присылают преподавателю, а именно защищают их, общаются, обмениваются опытом, сами приводят примеры, отвечают на поставленные вопросы.

Различные электронные сервисы благодаря активному их использованию постоянно совершенствуются, предоставляя различные возможности взаимодействия. Студенты подчеркивали, что больше всего им нравится такой формат взаимодействия, когда видно участников конференции, т. е. жестикуляция, эмоции, мимика как педагога (на лекции), так и одноклассников (на семинаре) способствуют концентрации внимания, акцентированию его на главном.

Иной опыт погружения в профессию получали студенты 3-го курса Института русского языка и словесности заочной и очно-заочной форм обучения, которые в соответствии с учебным планом в условиях дистанционного взаимодействия проходили производственную практику. Данный вид практики является научно-исследовательским, где традиционно студенты прикреплялись к одному из классов и наблюдали за работой классного руководителя и учителей-предметников с коллективом обучающихся. Такой вид практики является для многих первым опытом непосредственного приобщения к профессии, студенты, погружившись в среду школы, должны провести рефлексию своих первых профессиональных проб, попытаться проанализировать и усвоить полученный опыт. Задание на практику по педагогической части представляло собой работу над следующими блоками: общая информация о школе, анализ стиля классного руководителя, анализ классного коллектива, анализ отдельных обучающихся, разработка и проведение внеклассного мероприятия своих коллег, наблюдение за уроками (не обязательно по своему профилю) и составление их протоколов, в заключение – рефлексия по итогам практики.

В условиях дистанционного взаимодействия пришлось адаптировать данное задание под реалии настоящей действительности. Из блока заданий было исключено взаимопосещение внеклассного мероприятия, однако остальные блоки были сохранены. Первой реакцией студентов была тревога по поводу того, что им не удастся выполнить все зада-

ния и успешно пройти практику. Однако позитивную реакцию их вызвало то, что школы с пониманием пошли на дистанционное сотрудничество. Студенты сами могли выбрать школу, с которой взаимодействовали. Например, многие выбрали школы, в которых учились. Были и те, кто уже успел поработать в школе и сохранил с ней связь. В результате практики студенты успешно проанализировали общую информацию о школах при помощи достаточно развитых сайтов, которые ведут школы. В отчетах была описана исчерпывающая информация о деятельности образовательных организаций. Для того чтобы провести анализ уроков, студенты просили учителей сделать онлайн-трансляцию их уроков. У кого это не получилось, анализировали уроки, которые нашли в сети Интернет. Абсолютно все студенты провели анализ классного коллектива, также благодаря сотрудничеству с учителями проанализировали особенности отдельных учеников. Были и те, кто для такого анализа обращался к примерам своих братьев и сестер, которые обучаются в школе, а также своих учеников, взаимодействие с которыми происходило в формате репетиторства. Не все провели анализ стиля классного руководителя, т. е. не всем была предоставлена возможность дистанционно наблюдать за классными часами. Однако многие учителя разрешили провести внеклассное мероприятие студентам в формате видеоконференции. Для этого использовалась, например, платформа ZOOM. Как указывали студенты в своих отчетах, многие школы весной получили успешный опыт взаимодействия при помощи данного ресурса, т. е. он достаточно прост в управлении как для учителей, так и для учеников и предоставляет достаточно много возможностей. Анализируя итоги прохождения данного вида практики, многие студенты отметили, что для них это положительный опыт, что отношение к профессии у них, несмотря на все сложности, не изменилось. Однако некоторые из практикантов самокритично отмечали, что обладают на данный момент недостаточной компетенцией, чтобы именно сейчас работать в школе.

Трудности во взаимодействии с детьми вызывало, например, то, что не было личного контакта, во время внеклассного мероприятия ребята часто нарушали дисциплину в классе, т. е. их обучение проходило в режиме реального времени, а практикант присутствовал на классном часе не лично, а дистанционно. Многие классные руководители проявили

здесь профессиональную мудрость, оказывали поддержку в проведении внеклассного мероприятия в таком формате, оценили такой опыт студентов как полезный и положительный. Дополнительным ресурсом решения учебных задач практики было то, что студенты предоставляли ссылку на внеклассное мероприятие руководителю практики, и можно было непосредственно, а не только по отчету оценивать их успехи и проблемы, всю их работу в целом.

На наш взгляд, профессиональное становление будущих учителей возможно в формате дистанционного взаимодействия с тем условием, что будут использованы инновационные методы и приемы обучения, переработано содержание дисциплин и практик с учетом современных реалий. Для того чтобы студенты переняли социальный опыт педагога, в первую очередь нужно их сопровождать, оказывать им педагогическую поддержку. Конечно, при большом объеме учебной нагрузки у учителя и вузовского преподавателя это достаточно сложно, но современные сервисы могут в этом помочь. Например, можно осуществлять запись, сохранять и анализировать полученные таким образом видеоматериалы. Полезны также поточные онлайн-консультации, собрания, как это принято широко практиковать в формате очного учебного процесса. Словом, важно использовать такие формы взаимодействия, при которых студенты получают обратную связь, только тогда они смогут оценить опыт профессионала, понять и перенять лучшее из него, что, несомненно, будет способствовать развитию профессионально значимых качеств личности.

Список литературы

1. Бурдакова О.П. Критерии и показатели профессионального развития педагогов [Электронный ресурс] // Царскосельские чтения. 2013. № 17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-i-pokazateli-professionalnogo-razvitiya-pedagogov> (дата обращения: 14.08.2020).
2. Данилов Д.А., Корнилова А.Г. Профессиональное становление будущего педагога // Инновационная наука. 2016. № 5-3(17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-standovlenie-buduschego-pedagoga> (дата обращения: 14.08.2020).
3. Кoryтова Г.С., Кoryтов И.В. Проблема педагогического взаимодействия в образовательном пространстве вуза // Глобальная научная интеграция. 2013. № 6. С. 109–112.
4. Кoryтова Г.С., Никифорова Н.А. Профессиональное становление личности педагога: проблемное поле и концептуальные модели // Вестн.

Том. гос. пед. ун-та. 2015. № 1(154). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-standovlenie-lichnosti-pedagoga-problemnoe-pole-i-kontseptualnye-modeli> (дата обращения: 14.08.2020).

5. Кoryтова Г.С., Черкасова О.А. Анализ подходов к исследованию проблемы педагогического взаимодействия преподавателя с учащимися // Вестн. Воронеж. ин-та МВД России. 2011. № 2. С. 193–197.
6. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания. М., 1986.
7. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998.
8. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2000.
9. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во РАО, 2002.

* * *

1. Burdakova O.P. Kriterii i pokazateli professional'nogo razvitiya pedagogov [Elektronnyj resurs] // Carskosel'skie chteniya. 2013. № 17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-i-pokazateli-professionalnogo-razvitiya-pedagogov> (data obrashcheniya: 14.08.2020).
2. Danilov D.A., Kornilova A.G. Professional'noe stanovlenie budushchego pedagoga // Innovacionnaya nauka. 2016. № 5-3(17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-standovlenie-buduschego-pedagoga> (data obrashcheniya: 14.08.2020).
3. Korytova G.S., Korytov I.V. Problema pedagogicheskogo vzaimodejstviya v obrazovatel'nom prostranstve vuza // Global'naya nauchnaya integraciya. 2013. № 6. S. 109–112.
4. Korytova G.S., Nikiforova N.A. Professional'noe stanovlenie lichnosti pedagoga: problemnoe pole i konceptual'nye modeli // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. 2015. № 1(154). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-standovlenie-lichnosti-pedagoga-problemnoe-pole-i-kontseptualnye-modeli> (data obrashcheniya: 14.08.2020).
5. Korytova G.S., Cherkasova O.A. Analiz podhodov k issledovaniyu problemy pedagogicheskogo vzaimodejstviya prepodavatelya s uchashchimisya // Vestn. Voronezh. in-ta MVD Rossii. 2011. № 2. S. 193–197.
6. Kudryavcev T.V. Psihologiya professional'nogo obucheniya i vospitaniya. M., 1986.
7. Mitina L.M. Psihologiya professional'nogo razvitiya uchitelya. M.: Flinta, 1998.
8. Mudrik A.V. Social'naya pedagogika: uchebnik dlya stud. ped. vuzov / pod red. V.A. Slastenina. M.: Akademiya, 2000.
9. Povarenkov Yu.P. Psihologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovleniya cheloveka. M.: Izd-vo RAO, 2002.

Professional becoming of a future teacher in the conditions of distance interaction in the educational process in pedagogical universities

The article deals with the analysis of the issue of the professional becoming of a future teacher in the format of the distance interaction. There are revealed the basic professional and personal qualities specific for future teachers. The author considers the experience of the distance interaction with students in the period of the educational work and teaching practice in the result of which there is revealed the effectiveness of the professional becoming of future teachers in the modern conditions.

Key words: *professional becoming, teacher, distance interaction, personal qualities, socialization.*

(Статья поступила в редакцию 18.08.2020)

А.М. КАРАГОДИНА, О.Ф. КРИКУНОВА
(Волгоград)

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ
СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ И СПОРТА
НА РЕЗУЛЬТАТЫ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ВНУТРИГРУППОВЫХ
МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
СТУДЕНТОВ**

Представлены результаты исследования внутригрупповых межличностных отношений, возникающих у студентов на занятиях по физической культуре в вузе. С учетом групповой динамики описаны межличностные взаимодействия, лидерские позиции, эмоциональность и сплоченность первокурсников. Обозначены средства физвоспитания, способствующие оптимизации внутригрупповых отношений, укреплению взаимопонимания на начальном этапе пребывания в учебном коллективе.

Ключевые слова: *межличностные отношения, групповые индексы, внутригрупповая дисциплина, лидерство, сплоченность, коллектив.*

В настоящее время основной тенденцией вузов является внедрение информационных технологий, а образовательное пространство построено на компьютерно-телекоммуника-

тивных процессах взаимодействия. Это приводит к тому, что в студенческой среде наблюдается неспособность эффективного вербального межличностного общения, возникают затруднения в ситуациях совместного сотрудничества и сложность в преодолении конфликтных ситуаций. Весь этот комплекс проблем, будучи неразрешенным, может перейти и в практическую профессиональную деятельность выпускника [4].

Потребность в движении является важнейшей мотивацией для поведения человека. Физическая культура и спорт как объект, обладающий эмоциональной привлекательностью и значимостью, становится мощным стимулом социализации личности [5]. Форма организации и содержание учебного процесса по физической культуре в университете предполагают создание условий для формирования сплоченного коллектива со всеми присущими ему признаками малой группы [2].

Совместная физкультурно-спортивная деятельность создает благоприятные условия для расширения коммуникативных взаимодействий студенческой молодежи. Данный опыт используется с целью своевременного принятия решения, согласования совместных действий, предупреждения межличностных конфликтов. Повышение эффективности групповых отношений студентов связано также и с тем, что за счет непосредственного педагогического управления процессом межличностной коммуникации во время рационально организованных занятий физической культурой и спортом происходит оптимизация межличностных связей и нервно-психических состояний членов студенческого коллектива [3].

Игровые и командные средства физической культуры и спорта развивают сотрудничество, коммуникативные навыки (способность принимать собственные решения, стремление добиваться поставленных целей), способность работать в команде, осознавать личностную роль в обществе, приводят к развитию положительных личностных качеств, самоконтроля [1]. Особо важную роль во внутригрупповых процессах играет влияние формального или неформального лидера на взаимодействие членов студенческого коллектива. Поэтому взаимодействие педагога с лидером выступает не только как средство регуляции поведения, но и как стимул, повышающий волевою активность студентов, мобилирующий их на максимальное проявление своих возможно-

стей и в известной мере компенсирующий недостаток спортивного мастерства, проблемы в развитии волевых качеств [6].

Цель исследования – оптимизация процесса формирования межличностных отношений студентов средствами физической культуры и спорта в вузе. Для достижения цели поставлены задачи: 1) на основе количественных критериев дать характеристику формирования межличностных взаимодействий студентов в процессе занятий физической культурой и спортом в вузе; 2) охарактеризовать особенности внутригрупповых связей у студентов после применения разных учебных программ.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе Института архитектуры и строительства Волгоградского государственного технического университета. В педагогическом эксперименте принимали участие юноши первого курса строительного факультета специальности «Промышленное и гражданское строительство» в количестве 30 человек.

Учебная группа студентов в университете является малой группой, члены которой общаются лицом к лицу на протяжении длительного времени обучения. Это дает им возможность строить социальные связи на основе эмоционально переживаемых межличностных взаимоотношений.

При изучении взаимоотношений в группах был использован метод социометрии (Джекоб Морено, 1981). Социально-психологическая структура малой группы определялась с помощью количественного и сравнительного анализа ответов испытуемых на формальные и неформальные вопросы с ограничением выбора до 5 субъектов.

Спортивно ориентированное физическое воспитание (элективные курсы) позволило распределить студентов на основе их интересов на группы. Педагогическому наблюдению подверглись две группы. В течение учебного года первая группа студентов ($n = 15$) занималась с преимущественным применением средств ОФП, силовой атлетической гимнастикой. Вторая ($n = 15$) занималась на занятиях по физической культуре средствами спортивных игр (баскетбол, волейбол, футбол).

Количественные параметры межличностных отношений членов учебных групп были определены по групповым индексам, включающим в себя следующие критерии: количество взаимных позитивных выборов, количество изолированных в группе, количество позитивных и негативных выборов, общая сумма

отданных выборов, общая сумма полученных выборов. В результате получены количественные данные индекса сплоченности ($C_{гр}$); индекс групповой интеграции ($I_{гр}$); индекс групповой экспансивности ($E_{гр}$); индекс референтности группы ($R_{гр}$) (см. табл. на с. 114). Длительность эксперимента составила 6 месяцев 2018/19 уч. г.

Результаты исследования. В начале учебного года единства группы не наблюдалось. Исследуемые группы состояли из группировок по 2–4 человека. Лидер был только формальный – староста группы. Происходила борьба за неформальное лидерство между несколькими членами группы. Наблюдались одиночки, которые общались с группой только по вопросам обучения (формально).

Группа состояла из лидеров (7%), предпочитаемых (33%), игнорируемых (33,3%) и изолированных (26,7%) (рис. 3). Групповые индексы имеют низкие параметры, что говорит об отсутствии сплоченности, межличностные отношения происходят только в формальной сфере, лидером является только староста группы (1), имеются члены группы, не получившие ни одного выбора (3, 5, 7, 9, 11) (см. табл. на с. 114).

Дисциплина в данной группе формировалась только через приказ или принуждение преподавателя. Преподавателю приходилось требовать выполнения заданий и производить жесткий контроль.

В конце эксперимента произошло единение группы, которое выразилось в паритетности отношений при высокой интенсивности коммуникативных связей. Имелись некоторые отличия в развитии социальных компетенций первой и второй групп. Во второй группе более ярко и интенсивно проявились внутригрупповые процессы, что характеризовалось следующими показателями: одиночки влились в состав группы по нескольким выборам; уменьшилась борьба за формальное лидерство, появились неформальные лидеры; лидеры стали взаимодействовать между собой; проявилось соответствие выбранного актива реальному. Уменьшилось количество игнорируемых, появились взаимные выборы. В группе выявилось одно «ядро», имеющее замкнутую структуру со своими интересами и нормами (1, 8, 6).

Коэффициент сплоченности увеличился на 26,7%, способность группы интегрировать ее членов в одно целое (I) возросла на 30%, общая психологическая активность группы по индексу экспансивности изменилась в положительную сторону на 40%, а доля взаим-

**Исследуемые социальные индексы
групповых межличностных взаимодействий студентов
в процессе эксперимента**

Контингент испытуемых	Групповые индексы, ед.			
	Сплоченность (Sp)	Групповая интеграция (I)	Групповая экспансивность (Egr)	Индекс референтности (R)
До эксперимента				
Группа 1 (n = 15)	0,14	0,6	0,7	0,5
Группа 2 (n = 15)	0,15	0,7	0,8	0,6
После эксперимента				
Группа 1 (n = 15)	0,16	0,8	1,2	0,7
Группа 2 (n = 15)	0,56	1,0	2,0	0,9

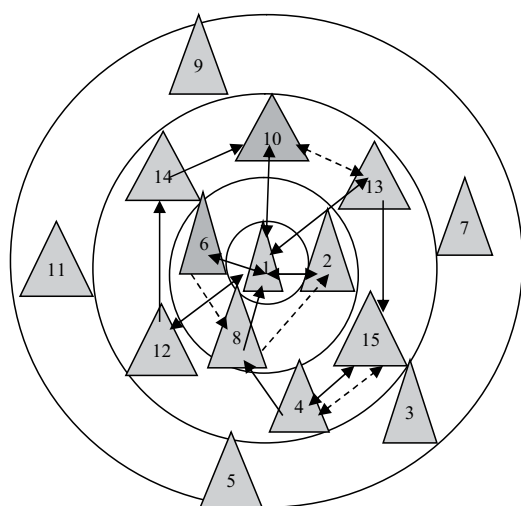


Рис. 1. Социограмма-мишень группы студентов (n = 15) в начале эксперимента

Условные обозначения:

- формальные отношения;
- > неформальные отношения;
- ↔ взаимный выбор по деловым отношениям;
- ↔--- взаимный выбор по неформальным отношениям

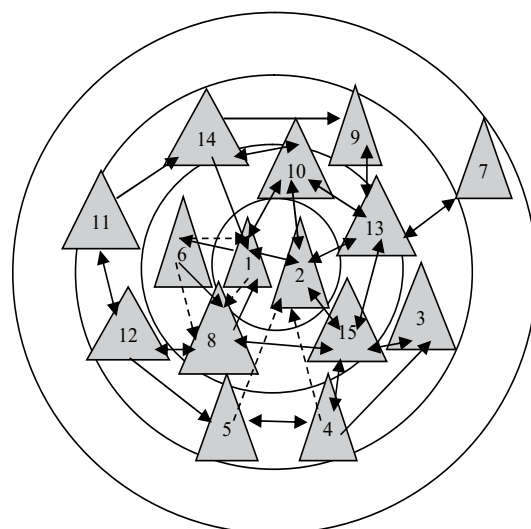


Рис. 2. Социограмма-мишень группы студентов (n = 15) после эксперимента

Примечание: 1, 2 – лидеры; 6, 8, 10, 13, 15 – предпочитаемый выбор; 3, 4, 5, 9, 11, 12, 14 – принятые члены; 7 – изолированный.

Условные обозначения:

- формальные отношения;
- > неформальные отношения;
- ↔ взаимный выбор по деловым отношениям;
- ↔--- взаимный выбор по неформальным отношениям.

ных выборов по отношению к общему количеству положительных выборов (R) увеличилась на 33,3%. В системе групповых взаимоотношений произошли положительные изменения в составе лидерства на 6%, количество предпочитаемых возросло на 13%, принятых группой – на 7%, изолированных членов стало меньше на 26% (рис. 3).

Дисциплина в группе начала обретать сознательный характер, а значит, в коллективе стали действовать механизмы самоорганизации и саморегуляции. Преподаватель становится консультантом, советчиком.

В заключение можно отметить, что на данном периоде обучения студентов речь может идти только о начальном этапе формирования

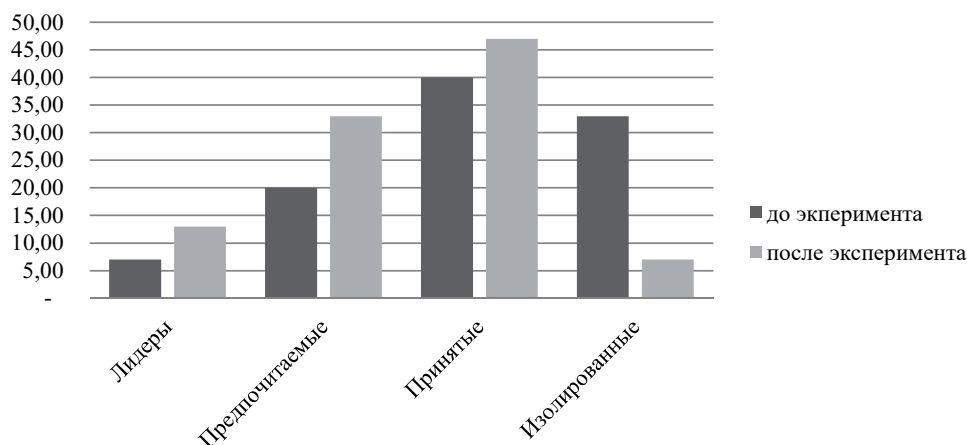


Рис. 3. Дифференциация студентов в системе взаимоотношений группы в течение эксперимента (%)

из группы коллектива. Образование крепкого коллектива будет продолжаться весь период обучения в вузе.

Выводы. Одной из важных психолого-педагогических проблем педагога высшей школы является развитие социальных взаимосвязей студентов в процессе обучения. На фоне развития современных технологий личное общение отходит на второй план, что особенно выражается при общении студентов технических специальностей. Одним из гуманитарных предметов, позволяющих вести прямое общение со студентами, является физическая культура. Благодаря многообразным средствам и методам воспитания она влияет на развитие внутригрупповых межличностных отношений и оказывает благоприятное воздействие на формирование студенческого коллектива вуза.

В подвижных и спортивных играх физические, эмоциональные, умственные качества учащихся включаются в творческий процесс, при котором учащиеся вступают в социальное взаимодействие, а значит, происходит формирование социальных компетенций активнее на 15,6%, чем во второй группе.

При этом важно отметить, что совместная физкультурно-спортивная деятельность, приводящая к оптимизации межличностного общения и взаимодействия студенческой молодежи, более эффективно решает задачи повышения индивидуального уровня физической подготовленности и профессиональных психофизических качеств личности. Результаты исследования могут быть использованы педа-

гогами вузов для изучения внутригруппового лидерства, устранения конфликтных ситуаций в студенческом коллективе, развития коммуникативных навыков, воспитания профессионально значимых личностных качеств (целеустремленности, ответственности, дисциплинированности) будущих специалистов с высшим образованием.

Список литературы

1. Болотников А.А. Формирование компетенций социального взаимодействия студентов средствами спортивных игр // Глобальный научный потенциал. 2019. № 7(100). С. 29–33
2. Казакова Е.И., Гарханова И.Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ // Ярослав. пед. вестн. 2018. № 5. С. 127–135
3. Карпов В.Ю. Педагогическое воздействие средств физической культуры и спорта на воспитание межличностного общения и профессионального взаимодействия студентов // Теория и практика физической культуры. 2004. № 12. С. 49–53.
4. Селиванова О.А., Родина О.Н. Формирование компетентности социального взаимодействия студентов технического вуза в учебной деятельности // Вестн. Тюм. гос. ун-та. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Т. 2. № 3. С. 182–192.
5. Тазиева З.Н. Социализация студентов первокурсников в техническом вузе средствами физической культуры и спорта // Культура физическая и здоровье. 2019. № 2. С. 10–12.
6. Усова С.И. Лидерство как одна из важнейших черт личности и ее проявление в студенческом коллективе // Казан. пед. журн. 2008. № 5. С. 88–96.

* * *

1. Bolotnikov A.A. Formirovanie kompetencij social'nogo vzaimodejstviya studentov sredstvami sportivnyh igr // Global'nyj nauchnyj potencial. 2019. № 7(100). S. 29–33

2. Kazakova E.I., Tarhanova I.Yu. Ocenka universal'nyh kompetencij studentov pri osvoenii obrazovatel'nyh programm // Yarosl. ped. vestn. 2018. № 5. S. 127–135

3. Karpov V.Yu. Pedagogicheskoe vozdejstvie sredstv fizicheskoj kul'tury i sporta na vospitanie mezhl'ichnostnogo obshcheniya i professional'nogo vzaimodejstviya studentov // Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury. 2004. № 12. S. 49–53.

4. Selivanova O.A., Rodina O.N. Formirovanie kompetentnosti social'nogo vzaimodejstviya studentov tekhnicheskogo vuza v uchebnoj deyatelnosti // Vestn. Tyum. gos. un-ta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates. 2016. T. 2. № 3. S. 182–192.

5. Tazieva Z.N. Socializaciya studentov pervokursnikov v tekhnicheskome vuze sredstvami fizicheskoj kul'tury i sporta // Kul'tura fizicheskaya i zdorov'e. 2019. № 2. S. 10–12.

6. Usova S.I. Liderstvo kak odna iz vazhnejshih chert lichnosti i ee proyavlenie v studencheskom kollektive // Kazan. ped. zhurn. 2008. № 5. S. 88–96.



Pedagogical influence of the means of physical culture and sport on the results of the cooperation of the intra-group interpersonal relations of students

The article deals with the results of the empiric research of the intra-group interpersonal relations that arise among the students at the classes of physical culture in universities. There are described the interpersonal interactions, the leader position, the emotionality and the solidarity of the first-year students with the consideration of the group dynamics. The authors characterize the most efficient means of the physical education supporting the optimization of the intragroup students' relations, the strengthening of the sympathetic understanding and the collaboration at the primary stage of the presence in the academic group.

Key words: *interpersonal relations, group indexes, intra-group discipline, leadership, solidarity, group.*

(Статья поступила в редакцию 03.09.2020)

**И.В. ВОРОБЬЕВА, И.В. АФАНАСЬЕВА,
Т.А. КОРДОН
(Чебоксары)**

ВЗГЛЯДЫ ПЕРВЫХ ЧУВАШСКИХ ПЕДАГОГОВ НА ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ НА ОСНОВЕ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ

Проанализированы этнопедагогические взгляды первых чувашских учителей А.В. Рекеева, И.И. Иванова, Н.М. Охотникова на воспитание подрастающего поколения. Показана схожесть их просветительско-педагогических идей о влиянии семьи и школы, природы и окружающей среды, устного народного творчества, традиций и религии на формирование морального облика ребенка.



Ключевые слова: *первые чувашские учителя, религиозно-нравственное воспитание, духовно-нравственное воспитание, этнопедагогика, народные традиции, этнопедагогическая система.*

Актуальность. Обращение к истории чувашской педагогики, к решению проблем духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в этнопедагогической системе первых чувашских учителей-учеников выдающегося чувашского просветителя Ивана Яковлевича Яковлева весьма актуально для творческого использования их уникального опыта в воспитании современной молодежи на родном слове, фольклоре, на народных традициях родного и соседних народов, в воспитании на любви и дружбе. Многие из наследия первых чувашских педагогов переплетается с современностью. Создатель этнопедагогики, великий чувашский ученый Г.Н. Волков убежденно говорил: «Без исторической преемственности, которая является условием прогресса, нет и развития педагогики» [1, с. 11].

Одним из приоритетов государственной политики Российской Федерации в сфере образования и воспитания является, согласно Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 г., развитие и формирование у подрастающего поколения высокого духовно-нравственного уровня, чувства сопричастности к судьбе России, к исторической и культурной общности российского народа. Наша страна стоит на прочном фундаменте с исто-

рическими ценностями, традициями, суверенитетом и государственным единством. «Семья – главная ценность россиян. Дети – важнейший приоритет нашей политики», – записано в поправках к Конституции Российской Федерации [11, с. 2–3]. Поэтому огромна сегодня потребность педагогической науки и образовательной практики в научно-педагогическом знании о нравственном воспитании детей и молодежи на основе национальных традиций. Однако имеет место противоречие между потребностью в использовании в современной системе образования народных традиций и воспитательных идей известных просветителей национального региона и отсутствием целостного исследования, в частности, вопросов религиозно-нравственного воспитания в этнопедагогической системе первых чувашских учителей. Этим противоречием обусловлена научная проблема исследования: каковы были взгляды А.В. Рекеева, И.И. Иванова и Н.М. Охотникова на религиозно-нравственное воспитание на основе народных, национальных традиций, их претворение в жизнь через учебную и просветительскую деятельность.

Деятельность отдельных первых чувашских педагогов ученые исследовали с разных точек зрения. Так, Т.С. Иванова охарактеризовала учителей как ульяновцев. П.В. Денисов показал жизнедеятельность Н.М. Охотникова как этнографа. Некоторые методические вопросы в его работе изучали В.Т. и С.В. Сейфуллины, М.В. Максимова. И.В. Воробьева раскрыла его этнопедагогические идеи и просветительскую деятельность. Мы же рассматриваем в целом этнопедагогическую систему первых чувашских учителей, их воззрения на духовно-нравственное воспитание.

Научная новизна исследования заключается в представлении в структурированном виде взглядов первых чувашских учителей на воспитание подрастающих поколений на основе народных традиций, в углублении и конкретизации этнопедагогических знаний.

Материалы и методы исследования. Источниками исследования служили историческая, педагогическая, этнографическая, этнопедагогическая, мемуарно-публицистическая литература и архивные материалы по обозначенной проблеме. Основными методами исследования были историко-сравнительно-сопоставительный метод, анализ и синтез, прямой и обратный перевод с русского на чувашский и с чувашского на русский язык, систематизация и обобщение изученных материалов.

К первой плеяде учителей-практиков чувашского народа относятся Алексей Васильевич Рекеев (1847–1932), Игнатий Иванович Иванов (1848–1885), Никифор Михайлович Охотников (1860–1892). В годы их жизнедеятельности под духовностью подразумевалась религиозность, она считалась «нравственно-воспитательной задачей» педагогики [10, с. 48]. И, конечно же, в просветительно-педагогической деятельности учителей вопросы религиозно-нравственного воспитания занимали значительное место.

Учителя-гуманисты при определении целей и задач религиозно-нравственного воспитания брали за основу духовные идеалы родного чувашского народа с учетом их соответствия моральным общечеловеческим идеалам. Считали важнейшими качествами высокодуховного человека любовь к Отчизне, к своему народу и к народам России, почтительное отношение к родной культуре и языку, к родителям и старшим, скромность и целомудрие, трудолюбие и честность [2, с. 143].

Этнопедагогические взгляды первых чувашских учителей на религиозно-нравственное воспитание основаны на идеях народности учителя русских учителей К.Д. Ушинского, который под народностью понимал прежде всего воспитание на народных началах, созданное самим народом. Для выходцев из народа Рекеева, Иванова, Охотникова «богатый и чистый» народный источник являлся педагогическим кладом. В просвещении чувашей они опирались именно на их традиции и обычаи. Этим педагогов можно по праву назвать первыми исследователями чувашской национальной системы воспитания. Так, «Записки чувашина о своем воспитании» Никифора Охотникова включают в себя обширные автобиографические этнопедагогические сведения, собственные соображения и тезисы о духовно-нравственном воспитании молодого поколения на народных традициях. Статьи Алексея Рекеева «Из чувашских преданий и верований», «Чуваши. Применение системы Ильминского к их просвещению», «Мои воспоминания из прошлой моей жизни» содержат идеи религиозно-нравственного воспитания и просвещения чувашских детей. Нравоучительные бытовые рассказы Игнатия Иванова, похожие на этические беседы, строились на устном народном творчестве и являлись «энциклопедией воспитания» [5, с. 186].

Первые чувашские этнопедагоги считали, что на формирование морального облика ребенка влияют семья и школа, природа и окру-

жающая среда, традиции, устное народное творчество и религия. К средствам духовно-нравственного воспитания они относили наглядный пример родителей, бабушек, дедушек и учителей; поощрения и намеки; обучение на родном языке; рассказ, убеждение, тактичное обращение с детьми [2, с. 144], причем утверждали вслед за К.Д. Ушинским, что в деле воспитания учителя «ничем заменить невозможно». Поэтому педагог должен обладать, по их убеждению, высоконравственными качествами. Он должен быть толерантным, вежливым, отзывчивым, общительным, доступным в обращении как с детьми, так и со взрослым населением, аккуратным и справедливым, поскольку жизнь педагога проходит на глазах у сельского населения, и его поступки сразу становятся известны всем жителям. Уважением, авторитетом и любовью пользуется тот учитель, который живет сам глубоко духовно-нравственно и служит во всем добродетельным примером.

Факты из жизни рассматриваемых нами учителей-яковлевцев говорят сами за себя. Так, Никифор Михайлович Охотников от души переживал за то, что сельский учитель женился без венчания. Тем самым показал «скверный пример чувашам» [7. Л. 178]. Алексей Васильевич Рекеев прямо отмечал, что хорошие знания учеников «зависят от умения учителя», что в школах в первую очередь надо воспитывать, а не только учить [5, с. 110, 174]. Сами учителя-подвижники в своей педагогической и просветительской деятельности руководствовались девизом «Ничего – для себя, все – для народа». Игнатий Иванович Иванов уступил, например, свою наделную землю под постройку училищного дома в родной деревне. Алексей Рекеев оставил комфортабельную квартиру в Казани и уехал в глухую деревню для просветительской работы среди чувашей [Там же, с. 110, 180]. Он вынужден был жить здесь в сырой крестьянской избе, зато был горд чувством исполненного гуманистического и патриотического долга перед родным народом. Он не раз поддерживал Симбирскую и Кошкинскую чувашские школы материально, а в открытие сельской Байглычевской школы вложил немало своих денег [Там же, с. 107].

В чувашской пословице «Кто видит дурное, и сам станет дурным; кто видит хорошее, и сам будет хорошим» заключается идея, что воспитать добродетельного человека способен только сам добродетельный человек. И первые чувашские учителя были носителями народной педагогики. Они воспитыва-

лись в этнопедагогической среде в духе почтения к старшим, к соблюдению правил приличия, обычаев и традиций. Охотников и Рекеев были счастливо женаты на учительницах, которые поддерживали гуманные просветительские идеи мужей. У Охотникова было трое детей, Рекеевым был воспринят чувашский народный благородный обычай – усыновлять сироту, и они с женой взяли на воспитание сиротскую девочку. В духовно-нравственном отношении первые чувашские педагоги жили как истинные православные христиане.

Религию педагоги-гуманисты во главе со своим учителем И.Я. Яковлевым считали основой нравственных норм общества, эффективным методом воспитания, движущим фактором в сближении народов на основе православия. В то время у чувашей наряду с православием сосуществовала традиционная древнеязыческая вера, смешение язычества и христианства [2, с. 148]. Об этом ярко рассказывает Охотников в этнопедагогическом сочинении «Записки чувашина о своем воспитании», описывая религиозно-мифологическую систему чувашей, педагогическое влияние их религиозных традиций и обрядов на формирование сознания, на собственном примере демонстрирует изменения, происшедшие под воздействием идей христианского просвещения: случился важный «переворот в моей жизни, в мировоззрении», светом христианской веры постепенно вытеснялось язычество, прежние кумиры рушились и появилась «новая религия – христианская» [8, с. 273].

Чувашские педагоги-просветители уважали поборников христианской религии, религиозно-нравственное воспитание определяли на одно из первых мест. Полагали, что школа должна дорожить детьми, которые пусть и неважно учатся по некоторым предметам, но уже в родительском доме получили религиозно-нравственное воспитание [9, с. 53]. Отметим, что концепция религиозного воспитания и просвещения красной нитью проходит через деятельность Симбирской чувашской школы, да в те годы и не могло быть иначе. Времена меняются... Российская Федерация, объединенная тысячелетней историей, сохраняя память предков, передавших нам идеалы и веру в Бога, преемственность в развитии страны, признает, что сила России – в многообразии культур и в исторически сложившемся единстве. Культура, самобытность всех народов и этнических общностей охраняются государством [11, с. 17].

Рекеев, Иванов, Охотников выступали за распространение среди чувашей православия через религиозное обучение и просвещение на их родном языке с помощью переводных книг и богослужений на русском и чувашском языках. Поэтому они занимались переводом на чувашский язык не только произведений общеобразовательного, нравственно-назидательного характера, но и религиозной литературы, радовались, что переводные книги на чувашском читаются бегло, понимаются отлично (А.В. Рекеев), слушаются внимательно и легко понимаются чувашским населением (Н.М. Охотников).

А.В. Рекеев, считая положение священников в годы реакции более выигранным для просветительской работы, с октября 1881 г. переходит в епархиальную службу [5, с. 80]. Его назначение в Байглычево, по словам И.Я. Яковлева, произвело на жителей «громадное и весьма выгодное для дела впечатление».

Соратников-учеников И.Я. Яковлева тревожило, что отношения чувашского народа и православия «висят на ниточке», если она оборвется, соплеменники «отпадут» от христианства [7. Л. 178]. Они с беспокойством отмечали многочисленные свидетельства массового перехода чувашей в исламскую веру, объясняли это сильной пропагандой ислама и большим «развитием среди татар магометанской грамотности» [8, с. 26]. Чтобы сохранить лучшие черты национальной чувашской культуры, ликвидировать неграмотность чувашей, первые чувашские учителя выступали против язычества и ислама. Они считали, что спасение чувашского народа от исторической гибели состоит в христианизации на основе родного языка, в духовно-нравственном воспитании молодежи. Религиозность они воспринимали как нравственно-воспитательную задачу, а христианство – как прогрессивное явление в реализации своих просветительно-педагогических целей. Благодаря этому интенсивный процесс отатаривания чувашей был приостановлен.

Нравственное воспитание подрастающего поколения, по словам первых чувашских учителей, непременно должно включать в себя воспитание уважения к другим народам, в частности к соседним. Для решения этого вопроса они вновь прибегали к народной педагогике, в которой заложена «гармония межнациональных отношений» [2, с. 152]. А воспитание подрастающего поколения в духе межнациональной гармонии, согласно Г.Н. Волкову, – магистральная линия этнопедагоги-

ческих систем [1, с. 27]. Многовековое соседство народов способствовало их культурному и духовному взаимообогащению своими этнопедагогическими традициями. Традиционными были встречи молодежи соседних народов, организовывались совместные праздники, сообща решались хозяйственно-бытовые вопросы. По воспоминаниям Н.М. Охотникова, жители его родной деревни Чувашская Чебоксарка и в праздники, и в будни общались с русскими крестьянами соседних деревень. В совместных играх чувашские дети обучались русскому языку, в гостях у русских друзей знакомились с жизнью, бытовым и нравственным укладом их семей. Никифор ходил в гости к своему другу из соседней русской деревни Благодаровки, где надо было обязательно покреститься, когда заходишь в дом, наблюдал, как сидят русские за столом, как молятся перед иконами, сравнивал чувашские домашние порядки с татарскими и русскими [6. Л. 181].

Несомненно, на духовно-нравственном воспитании чувашских детей отразились связи с татарами, живущими по соседству. Об их дружеских отношениях, взаимопомощи гласит чувашская пословица: «Если не хочешь один в беде остаться, подружись с татаринном». Чувашские педагоги-просветители, выступая против исламизации чувашей, одновременно с большим уважением и симпатией писали о татарах, о татарской культуре. Так, Охотников вспоминал, что на праздниках дети и взрослые пели наряду с чувашскими и татарские песни, в которых находили даже больше поэзии, чем в чувашских, и это демонстрировало влияние татар на чувашей и в отношении языка [Там же. Л. 160]. Процесс освоения языков в народной педагогике ведь естественный, стихийный. Уже до школы дети знают несколько языков. И Рекеев, и Иванов, и Охотников в совершенстве владели тремя языками – чувашским, русским, татарским – и убеждали молодых: уважая и любя собственный народ и родной язык, цени и уважай соседей, их обычаи и язык. Как образец приводили чувашей из своих деревень, обычно владеющих свободно татарским языком [2, с. 153], и отмечали, что знание татарского составляет здесь что-то «вроде хорошего тона» [9, с. 41].

В своем творчестве А. Рекеев, И. Иванов и Н. Охотников уделяли внимание таким заповедям нравственности чувашского народа, как гостеприимство, вежливость, почтительность. Например, Охотниковым описан чувашский традиционный обряд «приглашение на пир» (йыхрав), обучающий маленьких детей и под-

ростков манерам, правилам приличия, поведения, хорошего тона [2, с. 154].

Важнейшая нравственная заповедь чувашского народа воспитывалась у детей с малолетства – любовь и уважение к труду, людям труда. Ее прививали своим воспитанникам первые чувашские учителя в процессе учебной и трудовой деятельности [3]. Отраднo, что теперь в Российской Федерации государство обеспечивает защиту достоинств всех граждан и уважение человека труда. Человек труда – опора своей семьи и всей страны [11, с. 5].

Первые чувашские учителя как знатоки и поборники народных заповедей нравственности призывали своих воспитанников дорожить вековыми традициями чувашей, придерживаться культа целомудренной любви, высоко ценить целомудрие. Это качество чувашской невесты считалось самым большим ее достоинством, чем-то само собой разумеющимся. Как и в народе, девочкам-подросткам педагоги внушали мысль о важности соблюдения девичьей чести, гордости, сообщали правила благопристойного поведения. Так, Н.М. Охотников для убеждения девочек в этом приводил наглядные примеры из своего детства, рассказывал, как его ребенком специально посылали играть в избу к деревенской старушке, где на «посиделки» (улах) собирались парни и девушки, и велели внимательно наблюдать за поведением среди молодых людей Марьи, будущей невесты брата [6. Л. 172].

Удачным источником духовно-нравственного воспитания первые чувашские учителя считали устное народное творчество. Они собирали пословицы, поговорки, загадки, сказки, легенды, предания, потешки, песни чувашей и других народов, потом либо литературно перерабатывали их, либо переводили на русский или родной языки. В фольклоре прославлялись порядочные, честные, скромные, отзывчивые, добрые, сильные, смелые люди, критиковались злые, жадные, эгоистичные, глупые персонажи. Так, в записанной Никифором Охотниковым «Легенде об Утласе» рассказывается о храбром, мужественном, богатым чуваше, который один победил дюжину разбойников. Он со злыми людьми жесток, а с добрыми добр. Используя пример символа-героя, опираясь на народную систему духовно-нравственного воспитания, чувашский этнопедагог стремился воспитывать у учащихся благородные моральные качества. У Игнатия Иванова многие названия его нравоучительных рассказов – чувашские пословицы, а целью пословиц всегда было воспитание, прежде всего

духовно-нравственное [1, с. 430]: «Как аукнется, так и откликнется»; «Умный и добрый человек всем пригож»; «Один человек всю деревню портит»; «Родители, прежде чем своим детям давать деньги, должны уму-разуму их научить»; «Кто чинит людям зло, тому самому зла не миновать»; «Не человек для денег, а деньги для человека». Этнопедагогическую нагрузку несет каждый перечисленный рассказ. В них на конкретных жизненных ситуациях обобщается морально-этический смысл той или иной народной мудрости.

Все рассказы педагога-писателя имели огромное нравственно-воспитательное воздействие как на младшее, так и на старшее поколение. В них И. Иванов прославляет лучшие нравственные качества человека, в то же время высмеивает житейские пороки, клеймит позором безнравственных людей. Так, герой произведения «Умный и добрый человек всем пригож» Микка оказывал людям помощь и материально, и добрыми советами, всегда помогал беднякам, одалживал им зерно, деньги и пр. Как противопоставление этому герою писатель показывает таких персонажей, которым не место в обществе. Это жадный богатый Естюк из рассказа «Не человек для денег, а деньги для человека», который даже нищим кусок хлеба не давал; эгоистичный, вредный Игнатий из рассказа «Безвинный человек», желавший людям только зла; богач Василий, герой рассказа «Как аукнется, так и откликнется», бедняков за людей не считал, всячески принижал их человеческое достоинство, если одалживал им что-либо, то брал за это большие проценты, в конце концов он сам попал в положение угнетаемых им людей, ослеп, разорился. «Лучше пять добрых дел сделай, чем одно злое», – призывает автор читателей, учит их быть гуманными.

Бытовые рассказы И.И. Иванова, носящие ярко выраженный этнопедагогический характер, ориентированные на воспитание в читателях критического отношения к окружающему миру [4], эпизодические сведения из богатой в этнопедагогическом смысле жизни Н.М. Охотникова и А.В. Рекеева применялись ими как дидактический и воспитательный материал по формированию высоконравственной личности школьника. Первые чувашские учителя, передавая знания через этические беседы и объяснительное чтение, показывали детям, что хорошо, что плохо.

Выводы. Исследование показало, что этнопедагогическая система первых чувашских учителей А.В. Рекеева, И.И. Иванова,

Н.М. Охотникова содержит по вопросу воспитания подрастающих поколений на основе национальных традиций немало актуального и ценного для современной системы образования, которая может и должна опираться на свои корни, на народную гуманную педагогику в деле возрождения, развития духовно-нравственной самобытной культуры всех народов Российской Федерации, где культура рассматривается как уникальное наследие многонационального народа, где государством охраняется этническое и языковое многообразие [11, с. 17].

Список литературы

1. Волков Г.Н. Этнопедагогическая пансофия: моногр. Элиста, 2009.
2. Воробьева И.В. Этнопедагогические идеи и просветительская деятельность Н.М. Охотникова: дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2004.
3. Воробьева И.В. Этнопедагогическое содержание трудового воспитания в наследии первых чувашских педагогов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24248> (дата обращения: 30.07.2020).
4. Воробьева И.В., Тенякова Е.А., Кордон Т.А. Пансофические этнопедагогические универсалии в наследии первых чувашских просветителей [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28064> (дата обращения: 30.07.2020).
5. Иванова Т.С. Первые учителя-ульяновцы и их роль в просвещении чувашей: дис. ... канд. пед. наук. Л., 1972.
6. Научный архив Чувашского государственного института гуманитарных наук. Отд. 2. Т. 189. Ед. хр. 189. Инв. № 458. Л. 141–197.
7. Национальный архив Республики Татарстан. Ф. 93. Оп. 1. Ед. хр. 23.
8. Охотников Н.М. Грамота среди чуваш // Церковноприходская школа. Год 3-й. Киев, 1889–1890. С. 272–280.
9. Охотников Н.М. Записки чувашина о своем воспитании. 1888: рукопись // Научный архив Чувашского государственного института гуманитарных наук. Отд. 2. Ед. хр. 2248. № 8644. Л. 1–63.
10. Петрова Т.Н. Чувашская педагогика как феномен мировой цивилизации. М.: Прометей, 2000.
11. Поправки к Конституции Российской Федерации. М., 2020.
2. Vorob'eva I.V. Etnopedagogicheskie idei i prosvetitel'skaya deyatel'nost' N.M. Ohotnikova: dis. ... kand. ped. nauk. Cheboksary, 2004.
3. Vorob'eva I.V. Etnopedagogicheskoe sodержanie trudovogo vospitaniya v nasledii pervykh chuvashskikh pedagogov [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2016. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24248> (data obrashcheniya: 30.07.2020).
4. Vorob'eva I.V., Tenyakova E.A., Kordon T.A. Pansoficheskie etnopedagogicheskie universalii v nasledii pervykh chuvashskikh prosvetitelej [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2018. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28064> (data obrashcheniya: 30.07.2020).
5. Ivanova T.S. Pervye uchitelya-ul'yanovcy i ih rol' v prosveshchenii chuvashoj: dis. ... kand. ped. nauk. L., 1972.
6. Nauchnyj arhiv Chuvashskogo gosudarstvennogo instituta gumanitarnykh nauk. Otd. 2. T. 189. Ed. hr. 189. Inv. № 458. L. 141–197.
7. Nacional'nyj arhiv Respubliki Tatarstan. F. 93. Op. 1. Ed. hr. 23.
8. Ohotnikov N.M. Gramota sredi chuvash // Cerkovnoprihodskaya shkola. God 3-j. Kiev, 1889–1890. S. 272–280.
9. Ohotnikov N.M. Zapiski chuvashina o svoem vospitanii. 1888: rukopis' // Nauchnyj arhiv Chuvashskogo gosudarstvennogo instituta gumanitarnykh nauk. Otd. 2. Ed. hr. 2248. № 8644. L. 1–63.
10. Petrova T.N. Chuvashskaya pedagogika kak fenomen mirovoj civilizacii. M.: Prometej, 2000.
11. Popravki k Konstitucii Rossijskoj Federacii. M., 2020.



Views of the first Chuvash educators on the education of the rising generation based on the national traditions

The article deals with the analysis of the ethnopedagogical views of the first Chuvash teachers (A.V. Rekeeva, I.I. Ivanova, N.M. Okhotnikova) on the education of the rising generation. There are demonstrated the similarities of the educational and pedagogic ideas of the influence of family and school, nature and environment, verbal folklore, traditions and religion on the development of the moral image of children.

Key words: *first Chuvash teachers, religious and moral education, spiritual and moral education, ethnopedagogy, national traditions, ethnopedagogical system.*

* * *

1. Volkov G.N. Etnopedagogicheskaya pansofiya: monogr. Elista, 2009.

(Статья поступила в редакцию 28.08.2020)

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

О.В. ОМЕЛЬЧЕНКО
(Волгоград)

**МОДАЛЬНОСТЬ ДИРЕКТИВНЫХ
РЕЧЕВЫХ АКТОВ ЗАПРЕТА
В РАМКАХ РЕЛИГИОЗНОГО
ДИСКУРСА (на основе русского
перевода Библии)**

Рассматриваются вопросы модальности речевых актов запрета, функционирующих в религиозном дискурсе. Определена типология религиозных запретов, описаны виды модальности (алетической и деонтической), актуализирующейся в каждом из типов религиозных запретов. Установлено, что в религиозных запретах выше процент реализации деонтической модальности, что обусловлено дидактическим характером и жесткой адресатной направленностью религиозного дискурса.

Ключевые слова: *директивный речевой акт, религиозный дискурс, речевой акт запрета, алетическая модальность, деонтическая модальность.*

Введение. По нашему мнению, поднимаемая в статье проблема представляется значимой для составления полной картины религиозного дискурса и дополнения данных о вопросе модальности и модальном компоненте различных единиц языка, а также актуальной для современного языкознания. Актуальность рассматриваемой тематики и проблематики подтверждается и тем, что во всей массе современных лингвистических исследований отсутствуют работы, в которых поднимаются и решаются вопросы такой характеристики речевых актов запрета, функционирующих в религиозном дискурсе, как модальность, отсутствуют работы, представляющие полную типологию речевого акта запрета; кроме того, исследование представляется актуальным, поскольку директивные речевые акты запрета значимы для религиозного дискурса в це-

лом, что определяется общей нравственно-назидательной направленностью данного типа общения (которое является институциональным, с одной стороны, и личностно ориентированным – с другой), наличием у религиозных запретов дополнительных оттенков значения, а следовательно, необходимостью их исследования для верной интерпретации данного типа высказываний и определения возможности их использования в разных ситуациях и с разными иллокутивными целями. Научную новизну исследования мы усматриваем в том, что в предлагаемой статье определяется специфика религиозных запретов, выявляются структурно-семантические модели построения религиозных запретов; определяются типы модальности, которая имеет место в религиозных запретах.

В качестве гипотезы проводимого нами исследовании выдвигается следующая: директивные речевые акты запрета, которые составляют значительный объем в религиозном дискурсе, отличаются высокой степенью модальности; в рассматриваемых речевых актах имеют место образцы как алетической, так и деонтической модальности; имея определенное соотношение в религиозных запретах, данные виды модальности во многом определяют их специфику и даже предопределяют типологию.

В качестве цели исследования мы выдвигаем проведение комплексного анализа религиозных запретов, установление их типологии, исходя из иллокутивных целей и задач адресанта, выявление видов модальности и определение языковых способов ее передачи в религиозных запретах. Задачами проводимого исследования выступают выделение основных характеристик и установление типов религиозных запретов; выявление основных видов модальности, реализуемой в каждом из отдельных типов запрета.

Вопросы, выступающие предметом рассмотрения в данной статье, уже поднимались в работах ряда исследователей. Рассматривались, в частности, вопросы передачи модального значения в разных типах текста (И.Ю. Кукса), модальности как свойства религиозного дискурса в целом (Е.В. Аверьянова, Е.В. Бобырева, В.И. Карасик), общие вопросы

директивных речевых актов (И.А. Демидова), вопросы речевых актов запрета (В.И. Карасик, Т.В. Руссинова, И.Б. Шатуновский) и побуждения (Е.И. Беляева, А.И. Изитова), проблемы функционирования речевых актов разрешения и запрета в разных языках (Л.М. Бикбаева, Е.В. Лобанова), а также языковые средства передачи отдельных типов модальности (Ю.В. Гапонова, Н.А. Иванова) и т. д.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили текстовые фрагменты религиозного дискурса (текст Священного Писания: Книги Ветхого и Нового Завета), которые содержат образцы религиозных запретов. При проведении исследования нами использовались методы понятийного, интерпретативного и контекстуального анализа.

В настоящее время в современной лингвистике разработано понимание модальности. Модальность трактуется в широком и узком смысле. При широком понимании к модальности относятся любые случаи той или иной оценки говорящим конкретного высказывания или ситуации. В узком смысле модальность понимается как определенное отношение к высказыванию. В религиозном дискурсе модальность имеет особую специфику, она выступает не просто показателем отношения адресанта к сказанному, но и инструментом манипулятивного воздействия на человека (адресата). Принято различать объективную и субъективную модальность. Объективная модальность определяет отношение высказывания к действительности, ситуация, заключенная в высказывании может трактоваться как реальное/ирреальное, возможное/невозможное и т. п. Субъективная модальность передает отношение адресанта (в нашем случае адресанта религиозного дискурса, в качестве которого выступает высшая сила, Всевышний) к высказыванию, такая модальность может нести уверенность/неуверенность, согласие/несогласие и т. п.

По мнению М.В. Ляпона, «субъективная модальность охватывает всю гамму реально существующих в естественном языке разноаспектных и разнохарактерных способов квалификации сообщаемого» [13, с. 233]. Кроме деления модальности на объективную и субъективную выделяются такие виды, как алетическая и деонтическая модальность. Данные виды модальности во многом коррелируют с указанными выше объективной и субъективной модальностью. Алетическая модальность выступает как некая дополнительная информация о логической или фактической обуслов-

ленности суждения. Деонтическая модальность может включать дополнительный компонент просьбы, совета, приказа, предписания, побуждения. Таким образом, алетическая модальность больше ориентирована на субъективный фактор, чем модальность деонтическая.

Директивные высказывания, составляющие большую долю в религиозном дискурсе (к которым относится и рассматриваемый нами запрет), в большей мере направлены не столько на передачу адресату определенной информации, сколько на побуждение его к действию с одновременным объяснением, констатацией причин, по которым адресату не следует (запрещается) исполнять указанное в запрете.

Религиозный дискурс дидактичен и оценочен. Директивы, функционирующие в религиозном дискурсе, содержат важный компонент оценки, а следовательно, им свойственна модальность. Таким образом, основная роль в религиозном дискурсе отдана модальному компоненту, который, по мнению Е.М. Вольф, «накладывается на дескриптивное содержание высказывания» [9, с. 11]

Религиозные запреты неоднородны, что определяется как интенцией адресанта запрета, так и целью, которую преследует адресант, вынося тот или иной запрет, а также его отношением к запрещаемому. Анализ материала позволяет выделить ряд типов запрета, в каждом из которых реализуется тот или иной вид модальности.

Анализ религиозных запретов позволил нам выделить следующие классы.

1. *Запреты-законы* – подобные виды запрета, как правило, направлены на регулирование конкретных общественных отношений; «религиозный закон» в целом обладает большей силой, он непререкаем, поскольку вынесен Всевышним и его нарушение может иметь серьезные негативные последствия для человека: «да не будет у тебя других богов перед лицом Моим. Не делай себе кумира и никакого изображения того, что на небе вверху и что на земле внизу, и что в водах ниже земли, не поклоняйся им и не служи им; ибо Я Господь, Бог твой, Бог ревнитель...» (Исх. 20:4). Как правило, такие запреты передаются с помощью прямой императивной конструкции («не делай», «не смей»), в данном случае мы находим строгие запреты («не делай», «не произноси»), в то же время адресант использует запрет, несколько смягченный частицей «да» («да не будет»). В любом случае содержание запрета, а также

форма его выражения позволяют трактовать его как запрет-закон.

2. *Запреты-предписания* – в подобных видах речевых актов содержится не столь жесткий запрет, это скорее некое властное указание, изложение воли лица, имеющего более высокий статус и полномочия выносить запрет по поводу определенных образцов поведения человека. Могут быть выделены два подвида предписаний: нормативные (цель которых – заставить человека соблюдать нормы права и предотвратить совершение не разрешенных законом и правом действий) и индивидуально-персонифицированные (выполнение приказа или предписанная, выносимого непосредственно данному человеку в данной ситуации, по определенной причине и с определенной целью): «Не суди превратно тяжбы бедного твоего. Удаляйся от неправды и не умерщвляй невинного и правого, ибо Я не оправдаю беззаконника. Даров не принимай, ибо дары слепыми делают зрячих» (Исх. 23: 7–13). Как мы видим, в данном примере описываются конкретные частные ситуации и человеку предписывается, как он должен себя вести и что делать в каждой из ситуаций, также дается пояснение, почему ему следует вести себя так.

3. *Запреты-приказы* – приказ в целом представляет собой правовой акт, вынесение приказа всегда направлено на решение той или иной поставленной задачи или насущной проблемы. Как правило, приказ выносится лицом, имеющим более высокий статус, – руководителем, начальником, у которого должны быть полномочия на вынесение приказа. Центральным моментом в религиозных запретах-приказах также выступает компонент «единоначалия», в данном случае оно исходит от Всевышнего: «Не ешьте с кровью; не ворожите и не гадайте... Я Господь!» (Лев. 19: 26–28). Компонент единоначалия в данном случае отчетливо виден в заключительном констативе («Я Господь!»). Таким образом, адресант постулирует причину, по которой он вправе вынести подобный приказ.

4. *Запреты-инструкции* – любая инструкция представляет собой набор правил, положений и рекомендаций с пошаговым объяснением последовательности действий, которые человек должен совершить, чтобы получить конкретный результат. Религиозный запрет-инструкция также налагает ограничения на совершение некоторых действий, которые представляются нежелательными с точки зрения адресанта. Таким образом, ключевыми

моментами в запретах-инструкциях выступают «пошаговость исполнения», а также «налагаемые ограничения» – именно это отчетливо проявляется в ряде религиозных запретов: адресант (Всевышний) не просто запрещает совершать нечто, но комментирует то, как человек должен поступать, объясняя, как он должен организовывать свою жизнь и как вести себя, что ему следует, а чего не следует делать. Например: «И не берите выкупа за душу убийцы, который повинен смерти...; и не берите выкупа за убежавшего в город убежища, чтоб ему [позволить] жить в земле [своей] прежде смерти [великого] священника... Не должно осквернять землю, на которой вы живете...» (Чис. 35: 31–34).

5. *Запреты-объяснения* – само название четко указывает на форму реализации – не просто ограничения на совершение определенных действий, но и разъяснения причин налагаемых ограничений запрета. В запретах-объяснениях описываются определенные факты с одновременным уточнением причин и последствий принятия или непринятия информации, верной или неверной интерпретации фактов, соблюдение или несоблюдение требований запрета. Объяснение может одновременно устанавливать законы, разъяснять правила, в итоге отвечая на вопросы «Почему?» и «Как?»: «не должен находиться у тебя проводящий сына своего или дочь свою чрез огонь, прорицатель, гадатель, ворожея... ибо мерзок пред Господом всякий, делающий это, и за сии-то мерзости Господь Бог твой изгоняет их от лица твоего» (Втор. 18: 10–12). Объяснение, как правило, структурно оформляется конструкцией, которая начинается с «потому что», «ибо», что мы и видим в приводимом примере («ибо мерзок пред Господом всякий...»).

6. *Запреты-требования* – речевые действия, как правило, передающие просьбу или приказ в настойчивой, категоричной форме: «Не обращайтесь к вызывающим мертвых, и к волшебникам не ходите, и не доводите себя до осквернения от них. Я Господь, Бог ваш. Пред лицом седого вставай и почитай лице старца, и бойся Бога твоего. Я Господь» (Лев. 19:31). Требование передается в прямой, категоричной форме: «не обращайтесь», «не ходите». Вместе с тем данный пример интересен еще и тем, что после вынесения запрета и констатации того, чего человеку делать нельзя, видим своеобразное предписание того, что в противоположность Всевышний требует от челове-

ка вставать «пред лицом седого» и с почтением относиться «к лицу старца...».

7. *Запреты-просьбы* – просьба представляет собой обращение к адресату в надежде получить от него что-то. Просьба отличается мягким характером, при этом адресант, порождая просьбу, не уверен в том, что получит требуемое. Адресат вправе реагировать на просьбу так, как считает нужным, исходя из своих убеждений, установок, планов, возможности и т. п. Запрет-просьба представляет собой попытку мягко предотвратить выполнение адресатом определенного действия, которое нецелесообразно с точки зрения адресанта. В форме запрета-просьбы в религиозном дискурсе реализуются запреты, которые отнесены нами к запретам мягким: «Тех, кому случится читать эту книгу, прошу не страшиться напастей и уразуметь, что эти страдания служат не к погублению, а к вразумлению рода нашего...» (2Мак. 6: 12–13). Интенция просьбы в данном примере отчетливо выступает за счет использования глагольной единицы «прошу».

Все религиозные запреты отличаются высокой модальностью. Анализ материала позволил нам выявить в религиозных запретах случаи реализации как алетической, так и деонтической модальности. Алетическая модальность отчетливо проявляется в тех случаях, когда вместе с констатацией/вынесением запрета имеет место:

а) обоснование причины его вынесения: «...и, связав сына своего Исаака, положил его на жертвенник поверх дров. И простер Авраам руку свою, и взял нож, чтобы заколоть сына своего. Но Ангел Господень воззвал к нему с неба и сказал: Авраам! Авраам! Он сказал: вот я. Ангел сказал: не поднимай руки твоей на отрока и не делай над ним ничего, ибо теперь Я знаю, что боишься ты Бога и не пожалел сына твоего, единственного твоего, для Меня» (Быт. 22: 9–13) – причиной вынесения данного запрета выступает верная трактовка возможных действий адресата и констатация отсутствия необходимости их совершения («...ибо теперь Я знаю, что боишься ты Бога и не пожалел сына твоего...»);

б) логическое рассуждение, которое приводит к необходимости вынести данный запрет: «...сказал левитам, священнослужителям Израилевым: освятите себя Господу, для поставления святого ковчега Господня в храме, который построил царь Соломон, сын Давидов. Не нужно будет вам брать его на рамена; служите теперь Господу Богу вашему, и за-

ботьтесь о народе Его Израиле, и устройтесь по родам и поколениям вашим, по расписанию Давида, царя Израилева, и по великолепию Соломона, сына его, и став во святилище, по родовым левитским разрядам вашим пред братьями вашими, сынами Израиля» (2Езд. 1:4); в рассматриваемом примере наряду с вынесением запрета («не нужно брать его...») адресат перечисляет, что в противоположность адресату следует делать («служите», «заботьтесь», «устройтесь»);

в) доказательство того, что адресат обязательно должен реализовать данный запрет (неизбежность выполнения запрета с точки зрения адресанта (Всевышнего)): «Великий же священник из братьев своих, на голову которого возлит елей помазания, и который освящен, чтобы облачаться в *священные* одежды, не должен обнажать головы своей и раздирать одежд своих; и ни к какому умершему не должен он приступать: даже *прикосновением к умершему* отцу своему и матери своей он не должен осквернять себя. И от святилища он не должен отходить и бесчестить святилище Бога своего, ибо освящение елеем помазания Бога его на нем. Я Господь» (Лев. 21:12). Наряду с вынесением запрета («не должен обнажать головы», «к умершему не должен приступать») адресант попутно объясняет, что, совершая это, человек «оскверняет себя», а это не допустимо еще и потому, что «помазание Бога его на нем».

В религиозных запретах также находит реализацию деонтическая модальность, которая может содержать:

а) предписание: «...Не будь духом твоим поспешен на гнев, потому что гнев гнездится в сердце глупых» (Еккл. 7:9);

б) наставление – вспомним о почитании в Библии седьмого дня субботы (Лев. 23: 3–8);

в) просьбу: «...Сын мой! если будут склонять тебя грешники, не соглашайся; сын мой! не ходи в путь с ними, удержи ногу твою от стези их...» (Притч. 1: 10, 15);

г) предпочтение: «Если кто взял жену недавно, то пусть не идет на войну, и ничего не должно возлагать на него; пусть он остается свободен в доме своем в продолжение одного года и увеселяет жену свою, которую взял» (Втор. 24:5);

д) предостережение: «Не будь слишком строг и не выставляя себя слишком мудрым; зачем тебе губить себя? Не предавайся греху, и не будь безумен: зачем тебе умирать не в свое время?» (Еккл. 7:10);

е) совет: «Когда даешь обет Богу, то не медли исполнить его, потому что Он не благоволит к глупым: что обещал, исполни. Лучше тебе не обещать, нежели обещать и не исполнить» (Еккл. 5: 3–4);

ж) желание: «Не думаете ли еще, что мы *только* оправдываемся перед вами? Мы говорим пред Богом, во Христе, и все это, возлюбленные, к вашему назиданию. Ибо я опасуюсь, чтобы мне, по пришествию моем, не найти вас такими, какими не желаю, также чтобы и вам не найти меня таким, каким не желаете: чтобы *не найти у вас* раздоров, зависти, гнева, ссор, клевет, ябед, гордости, беспорядков, чтобы опять, когда приду, не уничтожил меня у вас Бог мой и *чтобы* не оплакивать мне многих, которые согрешили прежде и не покаялись в нечистоте, блудодеянии и непотребстве, какое делали» (2Кор. 12:20);

з) угрозу: «Человеколюбивый дух – премудрость, но не оставит безнаказанным богохульствующего устами, потому что Бог есть свидетель внутренних чувств его и истинный зритель сердца его, и слышатель языка его. Дух Господа наполняет вселенную и, как все объемлющий, знает всякое слово. Посему никто, говорящий неправду, не утаится, и не минет его обличающий суд» (Прем. 1: 6–8).

Анализ структурно-семантических и прагматических характеристик запрета позволил нам также выделить такие типы, как запрет-закон, запрет-предписание, запрет-приказ, запрет-инструкцию, запрет-объяснение и запрет-требование. В каждом из выделенных нами типов реализуются те или иные виды модальности.

В запретах-предписаниях реализуются:

– модальности оценки: «Не ревнуй злодеям, не завидуй делающим беззаконие, ибо они, как трава, скоро будут подкошены и, как зеленющий злак, увянут» (Псал. 36: 1–2); оценка отчетливо видна: «делающие беззаконие, как трава», «будут подкошены как злак» (оценка передается с помощью сравнительных конструкций «как»);

– модальности долженствования: «Не делайте себе кумиров и изваяний, и столбов не ставьте у себя, и камней с изображениями не кладите в земле вашей, чтобы кланяться пред ними, ибо Я Господь Бог ваш» (Лев. 26:1);

– модальности предпочтения: «Лучше тебе не обещать, нежели обещать и не исполнить. Не позволяй устам твоим вводить в грех плоть твою, и не говори пред Ангелом Божиим “это – ошибка!”. Для чего тебе делать, что-

бы Бог прогневался на слово твое и разрушил дело рук твоих» (Еккл. 5: 4–5);

– модальности предпочтения четко передается с использованием конструкций «лучше..., нежели...», а также многочисленных риторических вопросов, которые часто используются в религиозном дискурсе: «Для чего тебе делать это...?» (подобным вопросом адресант подводит адресата к выводу о том, что он не должен совершать этого, имплицитно вынося запрет).

В запретах-приказах нами выделены случаи реализации:

– модальности долженствования: «Не ревнуй успевающему в пути своем, человеку лукавствующему. Перестань гневаться и оставь ярость; не ревнуй до того, чтобы делать зло, ибо делающие зло истребятся, уповающие же на Господа наследуют землю» (Псал. 36: 7–9);

– модальности угрозы: «...за то, что ты послушал голоса жены твоей и ел от дерева, о котором Я заповедал тебе, сказав: не ешь от него, проклята земля за тебя; со скорбью будешь питаться от нее во все дни жизни твоей» (Быт. 3: 17–18); сентенция «со скорбью будешь питаться» может быть прочитана не иначе как угроза адресату при условии невыполнения закона, предписанного адресантом (высшим законом).

В запретах-инструкциях мы находим реализацию:

– модальности оценки: «Не предавайся греху, и не будь безумен: зачем тебе умирать не в свое время? Хорошо, если ты будешь держаться одного и не отнимать руки от другого; потому что кто боится Бога, тот избежит всего того. Нет человека праведного на земле, который делал бы добро и не грешил бы; поэтому не на всякое слово, которое говорят, обращай внимание, чтобы не услышать тебе раба твоего, когда он злословит тебя; ибо сердце твое знает много случаев, когда и сам ты злословил других» (Еккл. 7: 17–22); оценка в данном случае передается отчасти эксплицитно («хорошо, если...») и в то же время имплицитно – с использованием констатации действий или поведения, которые не могут быть оценены положительно («не на всякое слово обращай внимание»);

– модальности предпочтения и совета: «И сказал Бог: не подходи сюда; сними обувь твою с ног твоих, ибо место, на котором ты стоишь, есть земля святая» (Исх. 3:5);

– модальности предостережения: «Не злословь глухого и пред слепым не клади ничего, чтобы преткнуться ему; бойся Бога тво-

его. Я Господь. Не делайте неправды на суде; не будь лицеприятен к нищему и не угрожай лицу великого; по правде суди ближнего твоего. Не ходи переносчиком в народе твоём и не восставай на жизнь ближнего твоего» (Лев. 19: 23–24).

В запретах-законах находят реализацию:

– модальность побуждения: «Не мсти и не имей злобы на сынов народа твоего, но люби ближнего твоего, как самого себя. Я Господь» (Лев. 19:18); в данном случае адресант четко показывает, что человек должен и чего не должен делать («не мсти... но люби») – подобная оппозиция четко очерчивает основные ориентиры, которыми должен руководствоваться человек);

– модальность предостережения: «Будь осторожен, сын мой, во всех поступках твоих и будь благоразумен во всем поведении твоём. Что ненавистно тебе самому, того не делай никому» (Тов. 4: 14–15); в данном случае даже без комментария четко видно, что модальность предостережения реализует однокоренная лексическая единица «осторожен» («будь осторожен»), а также сопровождающая ее лексическая единица «благоразумен», показывающая, каково должно быть поведение человека;

– модальность угрозы: «И сказала жена змею: плоды с дерев мы можем есть, только плодов дерева, которое среди рая, сказал Бог, не ешьте их и не прикасайтесь к ним, чтобы вам не умереть» (Быт. 1:3); страх смерти и стремление к самосохранению присущи всем живым существам, особенно это отличает человека; запрет, сопровождаемый пояснением «чтобы вам не умереть», делает запрет еще более четким, жестким и не порождаемым дополнительными вопросами.

В запретах-объяснениях находим:

– модальность оценки: «...и сказал Моисей тестю своему: народ приходит ко мне просить суда у Бога; когда случается у них какое дело, они приходят ко мне, и я сужу между тем и другим, и объявляю уставы Божии и законы Его. Но тесть Моисеев сказал ему: не хорошо это ты делаешь: ты измучишь и себя и народ сей, который с тобою, ибо слишком тяжело для тебя это дело: ты один не можешь исправлять его; итак, послушай слов моих; я дам тебе совет, и будет Бог с тобою: будь ты для народа посредником пред Богом и представляй Богу дела его» (Исх. 18: 16–18);

– модальность побуждения/долженствования: «По смерти Моисея, раба Господня, Го-

сподь сказал Иисусу, сыну Навину, слуге Моисееву: Моисей, раб Мой, умер; итак, встань, перейди через Иордан сей, ты и весь народ сей, в землю, которую Я даю им, сынам Израилевым. Всякое место, на которое ступят стопы ног ваших, Я даю вам, как Я сказал Моисею: от пустыни и Ливана сего до реки великой, реки Евфрата, всю землю Хеттеев; и до великого моря к западу солнца будут пределы ваши» (Нав. 1: 1–4);

– модальность предостережения: «Будь осторожен, сын мой, во всех поступках твоих и будь благоразумен во всем поведении твоём. Что ненавистно тебе самому, того не делай никому. Вина до опьянения не пей, и пьянство да не ходит с тобою в пути твоём» (Тов. 4: 14–15);

– модальность обещания: «... и сказал Господь в сердце Своем: не буду больше проклинать землю за человека, потому что помышление сердца человеческого – зло от юности его; и не буду больше поражать всего живущего, как Я сделал: впредь во все дни земли сеяние и жатва, холод и зной, лето и зима, день и ночь не прекратятся» (Быт. 8:21).

В запретах-требованиях можно встретить случаи реализации:

– модальности побуждения/долженствования: «Овна же вручения возьми и свари мясо его на месте святом; и пусть съедят Аарон и сыны его мясо овна сего из корзины...; посторонний не должен есть сего, ибо это святыня» (Исх. 29: 32–33);

– модальности предостережения: «Не делай зла, и тебя не постигнет зло; удаляйся от неправды, и она уклонится от тебя» (Сир. 7:1);

– модальности угрозы: «Итак, да не царствует грех в смертном вашем теле, чтобы вам повиноваться ему в похотях его; и не предавайте членов ваших греху в орудия неправды, но представьте себя Богу, как оживших из мертвых, и члены ваши Богу в орудия праведности. Грех не должен над вами господствовать, ибо вы не под законом, но под благодатью...» (Рим. 6: 12–15).

З а к л ю ч е н и е. Результаты проведенного исследования показали, что религиозный запрет чаще всего выражен эксплицитно, что обусловлено общим характером общения в рамках данного дискурса и более высоким социальным статусом адресанта. Кроме того, разнообразие ситуаций и типов запрета позволило нам говорить о специфическом модальном компоненте, содержащемся в каждом из типов запретов. Анализ показал, что в религиозных запретах выше процент реализации де-

онтической модальности, что объясняется общей дидактической направленностью текстов Священного Писания, а также тем, что, налагая запрет, адресант религиозного дискурса руководствуется не личными желаниями, а необходимостью, которая подтверждается обоснованными фактами и примерами. В том же случае, когда доказательства отсутствуют, необходимость выполнения запрета должна приниматься адресатом на веру. В религиозных запретах выше доля проявления алетической (76%) модальности в сравнении с деонтической (24%).

Список литературы

1. Аверьянова Е.В. Семиолингвистические аспекты православного и католического житийного дискурса XI–XVII веков (на материале церковнославянского и латинского языков): дис. ... д-ра филол. наук. Тюмень, 2012.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Изд-во Языки русской культуры, 1999.
3. Бабенко Л.Г. Оценочный фактор в формировании модального пространства текста // Модальность как семантическая универсалия. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. С. 50–61.
4. Беляева Е.И. Модальность и прагматические аспекты директивных речевых актов в современном английском языке: дис. ... д-ра филол. наук. М., 1988.
5. Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Брюссель: Жизнь с Богом, 1973.
6. Бобырева Е.В. Религиозный дискурс: ценности, жанры, языковые характеристики. Волгоград: Перемена, 2007.
7. Ваулина С.С., Кукса И.Ю. Модальность предложения – модальность текста: актуальные аспекты изучения // Acta Polono-Ruthenica. Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. 2009. № 14. С. 513–520.
8. Вежбицкая А. Речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1985. Вып. 16. С. 251–275.
9. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985.
10. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
11. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику. М.: Прогресс, 1978.
12. Лобанова Е.В. Средства выражения побудительности в английском языке: когнитивно-онтологический подход: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2011.
13. Ляпон М.В. К вопросу о языковой специфике модальности // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. М.: Изд-во АН СССР, 1971. Т. XXX. Вып. 3. С. 230–239.
14. Руссинова Т.В. Особенности функционирования запрета: на материале русского и английского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2006.
15. Шатуновский И.Б. Речевые акты разрешения и запрещения в русском языке // Логический анализ языка. Языки этики. М.: Яз. рус. культуры, 2000. С. 319–324.

* * *

1. Aver'yanova E.V. Semiolingvisticheskie aspekty pravoslavnogo i katolicheskogo zhitijnogo diskursa XI–XVII vekov (na materiale cerkovnoslavjanskogo i latinskogo yazykov): dis. ... d-ra filol. nauk. Tyumen', 2012.

2. Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka. M.: Izd-vo Yazyki russkoj kul'tury, 1999.

3. Babenko L.G. Ocenochnyj faktor v formirovanii modal'nogo prostranstva teksta // Modal'nost' kak semanticheskaya universalija. Kaliningrad: Izd-vo RGU im. I. Kanta, 2010. S. 50–61.

4. Belyaeva E.I. Modal'nost' i pragmaticheskie aspekty direktivnyh rechevyh aktov v sovremenном anglijskom yazyke: dis. ... d-ra filol. nauk. M., 1988.

5. Bibliya: Knigi Svyashchennogo Pisanija Vet'hogo i Novogo Zaveta. Bryussel': Zhizn' s Bogom, 1973.

6. Bobyreva E.V. Religioznyj diskurs: cennosti, zhanry, yazykovye harakteristiki. Volgograd: Peremena, 2007.

7. Vaulina S.S., Kuksa I.Yu. Modal'nost' predlozheniya – modal'nost' teksta: aktual'nye aspekty izucheniya // Acta Polono-Ruthenica. Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. 2009. № 14. S. 513–520.

8. Vezhbickaya A. Rechevyje akty // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. M., 1985. Vyp. 16. S. 251–275.

9. Vol'f E.M. Funkcional'naya semantika ocenki. M.: Nauka, 1985.

10. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd: Peremena, 2002.

11. Lajonz Dzh. Vvedenie v teoreticheskuyu lingvistiku. M.: Progress, 1978.

12. Lobanova E.V. Sredstva vyrazheniya pobuditel'nosti v anglijskom yazyke: kognitivno-ontologicheskij podhod: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2011.

13. Lyapon M.V. K voprosu o yazykovoj specifikе modal'nosti // Izvestiya AN SSSR. Seriya literatury i yazyka. M.: Izd-vo AN SSSR, 1971. T. XXX. Vyp. 3. S. 230–239.

14. Russinova T.V. Osobennosti funkcionirovaniya zapreta: na materiale russkogo i anglijskogo yazykov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Saratov, 2006.

15. Shatunovskij I.B. Rechevyje akty razresheniya i zapreshcheniya v russkom yazyke // Logicheskij analiz yazyka. Yazyki etiki. M.: Yaz. rus. kul'tury, 2000. S. 319–324.

Modality of the directive speech acts of prohibition in the context of the religious discourse (based on the Russian translation of the Bible)

The article deals with the issues of the modality of the speech acts of prohibition functioning in the religious discourse. There is defined the typology of the religious prohibitions, there are described the kinds of the modality (alethic and deontic) becoming actual in each of the types of the religious prohibitions. The author concludes that the percent of the implementation of the deontic modality is higher in the religious prohibitions that is caused by the didactic character and the hard addressable direction of the religious discourse.

Key words: *directive speech act, religious discourse, speech act of prohibition, alethic modality, deontic modality.*

(Статья поступила в редакцию 07.08.2020)

А.А. КОТОВ, Е.А. МУХИНА
(Петрозаводск)

**АТРИБУТИВНЫЕ ФОРМЫ
В РУССКИХ ДУХОВНЫХ СТИХАХ**

Предпринята попытка грамматико-стилистического анализа форм адъектива в русских духовных стихах, что позволяет выявить языковую специфику данного фольклорного жанра. Описывается функционирование единиц и категорий языка, являющихся интереснейшим примером для изучения взаимодействия устной и письменной традиций, светской и христианской культуры.

Ключевые слова: *русские духовные стихи, грамматика, атрибутивные формы, краткие и усеченные прилагательные.*

Предметом исследовательского интереса произведения устного народного творчества становятся с самого момента зарождения филологической науки. Так, уже с конца XVIII и вплоть до начала XX в. многие филологи-языковеды обратили свое внимание на произведения фольклора, материал которых привлекал-

ся при доказательстве теории существования праязыка, использовался при реконструкции явлений исторической грамматики, решении вопросов общего языкознания и т. д. Назовем лишь некоторые известные имена: К.С. Аксаков, Ф.И. Буслаев, А.Х. Востоков, В.Ф. Миллер, А.А. Потебня и др.

Современное изучение специфики языка устного народного творчества начинается в 40–50-е гг. XX в. и связано с формированием самостоятельной научной дисциплины – лингвофольклористики (термин введен А.Т. Хроленко), возникновение которой было обусловлено необходимостью комплексного изучения текстов народной словесности. Основу лингвофольклористики составили труды таких исследователей, как А.П. Евгеньева, И.А. Оссовецкий, П.Г. Богатырев и др., в чьих работах была предпринята попытка определить значение понятия «язык фольклора».

В лингвофольклористике были четко обозначены три направления в изучении языка произведений устного народного творчества: «1) выяснение природы языка фольклора через его соотношение с диалектами; 2) изучение отдельных элементов структуры народно-поэтической речи; 3) функционально-стилистическое использование фактов языка в системе народной поэтики» [22, с. 9].

Несмотря на различие подходов в осмыслении и оценке фактов устно-поэтической речи, в истории изучения языка фольклора обнаруживается общая линия – это «постепенное, но неуклонное усиление исследовательского интереса к языку фольклора как к целостной и самобытной системе языка» [19, с. 12]. За прошедшие десятилетия был опубликованы работы и теоретического, и теоретико-исследовательского характера, посвященные общим и частным проблемам изучения языка произведений устного народного творчества. В ряде исследовательских центров были сформированы научные школы, рассматривающие непосредственно проблемы языка фольклора: в Москве (С.Е. Никитина), Воронеже (Е.Б. Артеменко), Курске (А.Т. Хроленко), Петрозаводске (З.К. Тарланов).

Изучение духовных стихов с научной точки зрения формируется вместе с развитием фольклористики как науки. Собираательство, стоявшее во главе разработки методики исследования произведений этого фольклорного жанра, в 30-е гг. XIX в. достигло небывалых масштабов, что впоследствии способствова-

ло выходу ряда сборников, в которых тексты, имеющие характерные черты (впервые наличие таковых замечено выдающимся фольклористом П.В. Киреевским), были объединены в жанр духовных стихов.

Одним из первых собраний текстов духовных стихов является сборник, составленный В. Варенцовым [18], материалы которого положены в основу нашего исследования (были рассмотрены произведения из разделов «Общие. Исторические», «Догматические» (всего 53 текста), являющиеся наиболее показательными с позиции художественных задач жанра).

В советское время по идеологическим соображениям духовные стихи оказались на периферии исследовательского и читательского внимания. В постреволюционный период выходили единичные статьи, посвященные духовным стихам. По нашему мнению, наибольшую ценность из работ этого периода представляет монография русского эмигранта Г.П. Федотова [21], вышедшая в Париже в 1935 г. и изданная в СССР только спустя несколько десятилетий – в 1991 г.

Исследование духовного стиха возобновилось с конца 60-х – начала 70-х гг. XX в. В этот период, наряду с изучением генетических истоков, функционирования и текстологии духовных стихов, закладываются основы и лингвистического исследования фольклора. Однако, несмотря на возрастающий интерес к духовным стихам (см., например, работы В.В. Колесова [5], З.К. Тарланова [20], С.Е. Никитиной [15], А.М. Петрова [17], Е.А. Мухиной [13; 14], М.А. Остренковой [16]), этот жанр устной народной поэзии в отношении его языкового функционирования исследован все еще недостаточно.

Языковая двойственность духовных стихов, совмещающих признаки книжного и народно-песенного языка, давно была замечена исследователями и объяснялась посреднической функцией произведений жанра, которые, по образному и меткому замечанию Ф.И. Буслаева, представляют собой своеобразный мост между христианской и устной народной культурой; по его словам, в духовном стихе «наши предки нашли примирение просвещенной христианской мысли с народным поэтическим творчеством» [2, с. 601].

Стилистическая двойственность языка духовного стиха, в частности, находит свое яркое отражение в употреблении форм имен прилагательных, которые реализуют разносторонние изобразительно-выразительные возможности языка, выполняя такие важные

функции, как эстетическая и информативная; заметим, что вторая крайне важна для малых по объему текстов фольклорного жанра. Адъектив незаменим при конкретизации значения, выраженного именем существительным, и необходим при описании внешности героя, его привычек, уклада жизни, создании психологического портрета персонажа, характеристики окружающей действительности и т. д.

Для нашего исследования интерес представляют формы, иллюстрирующие разностилевую принадлежность языковых элементов. В первую очередь обращают на себя внимание нестяженные и стяженные формы имени прилагательного, степень употребления которых неравнозначна. Нестяженные формы единственного числа наиболее частотны в тв. и мест. п., формы множественного числа распределены равномерно и употребляются в род., дат., вин. и мест. п.:

Она ронила свои слёзы пречистыя
на матушку на сыру-землю, –
оть еёныхъ слёзь оть *пречистыихъ*,
зарождалась на земли плакунъ-трава <...> (с. 27)*;

Ой же ты, матушка родимая!
Не *Божьимъ* есть все изволеніемъ,
Все *вражѣимъ* наважденіемъ (с. 98);

Посадила Егорья-свѣта со матерью
Во томъ погребѣ во *глубокіемъ* <...> (с. 96).

Замечено, что в позиции мест. п. единственного числа с основой не на заднеязычный за редким исключением употреблен адъектив с флексией тв. п. (флексия *-имъ* тв. п. вместо *-гьмъ* для мест. п.):

<...> быдто во моёмъ саду во *зеленыимъ*
вырастало тут ь древо сахарное <...> (с. 29);

<...> я гдѣ раба застагаю,
я тутъ раба воскушаю:
хоть во *чистыимъ* полѣ,
хоть на *синѣимъ* морѣ,
хоть въ *тёмныимъ* лѣсѣ <...> (с. 126).

Нестяженные прилагательные находят-ся как в препозиции, так и в постпозиции по отношению к определяемому слову, которое, как правило, является существительным мужского рода, и включение в ткань текста нестяженных форм адъектива не связано с занимаемой ими позицией в строке, т. е. не обусловлено ритмическим рисунком текста.

* Примеры из духовных стихов здесь и далее приводятся по изданию [18] с указанием страниц в круглых скобках.

Стяженные формы прилагательных характеризуются меньшей равномерностью в употреблении: здесь наблюдается явное преобладание форм род. п. ед. ч. (чаще с существительными м. р.):

Зачинался у насъ бѣлый свѣтъ
Отъ самого Христа Царя *Небеснаго* <...> (с. 12);

А стоить Иерусалимъ посреди земли,
Посреди земли, середь свѣту *белаго* (с. 33);

Среди было *теплаго* лѣта,
Наканунѣ вознесения Христова,
Расплакалась нищая братья <...> (с. 59);

<...>Подстольемъ они ходять,
Обронныя крошечки собирають,
Къ убогому Лазарю принашиваютъ,
Убогаго Лазаря пропитываютъ <...> (с. 67).

Как и в предыдущем случае, включение в ткань текста стяженных форм адъектива нельзя связать с позицией в строке, которую они занимают.

В анализируемых текстах наблюдается своеобразное употребление церковнославянских форм [8]: предпочтение отдается только формам с флексией *-ья*, которые активно употребляются в род. п. ед. ч., им. и вин. п. мн. ч.:

Кто насъ поить-кормить станеть,
Одѣвати станеть, обувати,
Отъ *темных* ночи охраняти? (с. 59);

Посланники за нимъ походили,
Нашли его во городѣ Иерусалимѣ,
У церкви у *соборных*
У Петра у Павла <...> (с. 78);

Георгій проѣзжаючи,
Святую вѣру утверждаючи,
Георгій наѣхавш и на трехъ пастуховъ,
Пастухи – *красных* дѣвицы (с. 107);

Не давай имъ горы *золотыя*,
Не давай имъ рѣки *мѣдовыя*,
Не давай имъ садовъ съ виноградомъ,
Не давай имъ и манны небесной <...> (с. 63).

Церковнославянскую форму на *-ья* находим и в контекстах, требующих другой формы адъектива, например при существительном в дат. п. (*къ этой книгѣ голубинья* в м. *голубинги*), мест. п. (*как да въ той во церкви во соборных* в м. *соборнги*), что, возможно, объясняется устойчивым характером выражений.

С точки зрения грамматики и стилистики представляют интерес краткие и усеченные формы имен прилагательных, обнаруженные нами в текстах духовных стихов. Вопрос о грамматическом, семантическом и стилисти-

ческом соотношении полных, кратких и усеченных имен прилагательных можно отнести к одной из вечных тем русской лингвистической традиции [6]. Долгое время усеченные прилагательные в научной, учебной и справочной литературе рассматривались как специфическая черта русской поэзии эпохи XVIII в., свойственная творчеству М.В. Ломоносова, В.К. Тредиаковского, А.Д. Кантемира, Я.Б. Княжнина и др., как некий искусственно созданный авторскою волей версификационный элемент, потребность в котором возникла в эпоху зарождения и развития силлабо-тонической поэзии [1; 3; 4]. В оригинальных исследованиях последнего десятилетия А.С. Кулевой [9–12] представлен принципиально иной взгляд на усеченные прилагательные, который отличается от предшествующей получившей широкое распространение точки зрения. На основе анализа значительного массива поэтических текстов (около 30 тысяч произведений 450 авторов XVII – начала XXI в.) А.С. Кулева приходит к следующим выводам:

«Во-первых, усеченные прилагательные не появились с зарождением силлабо-тонической поэзии, поскольку употреблялись еще в виршевой, силлабической поэзии.

Во-вторых, использование усеченных прилагательных в языке силлабической поэзии, а также употребление неравносложных форм ставит под сомнение представление об усеченных как искусственном версификационном элементе.

В-третьих, в XVII – начале XVIII в., когда появилась и стала развиваться русская поэзия, современная система имени прилагательного еще формировалась, что также нашло отражение в поэтическом языке.

В-четвертых, усеченные прилагательные не исчезли “с развитием русской поэзии”, но продолжают встречаться до сих пор, причем со значительной и многообразной стилистической нагрузкой» [12, с. 231].

При этом под усеченными прилагательными автор понимает «особого рода краткие прилагательные (не только качественные, но и относительные), а также примыкающие к ним формы причастий, местоимений, порядковых числительных, которые используются в языке поэзии в атрибутивной функции как в И.-В., так и в некоторых косвенных падежах» [9, с. 6]. Данное определение, хотя и является широким с точки зрения охвата лингвистических объектов (адъективы в сочетаниях с устойчивыми эпитетами *средь бела дня*, *на босу ногу*, *чарка зелена вина* и проч. будут квалифицироваться уже не как краткие, но как усеченные), пред-

ставляется нам удачным по двум причинам. Во-первых, краткие и усеченные прилагательные не противопоставляются, но объединяются как видо-видовые явления в рамках одной грамматической категории, что верно, если учитывать развитие категории имени прилагательного, с одной стороны, и историю появления самого термина «усеченные прилагательные» – с другой. Во-вторых, используется важнейший *собственно грамматический* критерий разграничения собственно кратких и усеченных прилагательных – выполняемая синтаксическая функция. Напомним, что именно в силу своей предикативности краткие прилагательные постепенно обособились в отдельную грамматическую группу, в отечественном (и зарубежном) языкознании начиная с первой половины XIX в. сложился ставший широко распространенным подход, согласно которому краткое прилагательное – это *особая грамматическая категория*, близкая глаголу – предикатив [7].

С приведенным определением усеченных прилагательных можно не согласиться в том случае, если квалифицировать факты поэтического языка как маргинальные по отношению к общезыковому узусу и, как следствие, языковой системе в целом. При таком подходе использование усеченных форм в современном языке следует квалифицировать как постепенно угасающую и «маргинально сохраняющуюся» (В.А. Плуноян) языковую поэтическую традицию, что частично подтверждается данными А.С. Кулевой [9]: в поэтическом языке XVII в. доля текстов с усеченным прилагательными составляет 89%, в XVIII – 63%, на рубеже XVIII–XIX вв. (1790 – 1810-е гг.) – 61%, в XIX в. – 12%, в XX – начале XXI в. – всего лишь 3%. И хотя общая доля текстов с усеченными прилагательными составляет не менее 10%, подавляющая часть приходится именно на XVII–XVIII вв., что подтверждает «поэтическую моду» и их «востребованность» авторами этой эпохи (заметим, что усеченные прилагательные определяются А.С. Кулевой также как «особое явление русской морфологии, отличное от кратких и полных форм прилагательных» [Там же, с. 28]; в этом случае мы получаем более сложную по сравнению с общепринятой грамматическую триаду *краткие – усеченные – полные* и не вполне понятные критерии особого грамматического статуса).

В нашем материале зафиксированы многочисленные формы усеченных имен прилагательных в формах им., род., дат и вин. падежей (как единственного, так и множественного числа). При этом основным различитель-

ным критерием, как мы уже говорили выше, является синтаксическая позиция и *атрибутивная* синтаксическая функция адъектива. Далее приводим некоторые примеры использования усеченных форм косвенных падежей: род., дат. и вин. п. ед. ч.

Примеры с формами род. п.

Изъ того изъ коренія изъ *плакунова*,
Вырезают у насъ въ Руси креста чудные <...> (с. 27);

Государи и вы, братцы, сорокъ царей,
у насъ начался бѣлый свѣтъ отъ *Свята* Духа,
отъ *Свята* Духа, отъ самого Христа,
отъ самого Христа, Царя Небѣснаго (с. 32);

<...> Мнѣ не надо отъ тебя злата-сѣребра,
Не надо *свѣтла* свѣтлица <...> (с. 101);

Георгій, походяючи
Изъ тоя церкви изъ соборныя,
Богатырска коня искаючи,
На *богатырска* коня сажаючи,
Георгій по ѣзжаючи <...> (с. 105).

Примеры с формами дат. п.

<...> Во окомѣсьнѣй адъ, да во кипящую смолу,
Во *кипяцю* смолу, да во *огненну* рѣку (с. 76);

Положилъ свое *злбно* намѣренье
Святая святыхъ да роззорити,
И по *цисту* полю бревна розвозити (с. 118);

Пошелъ молодець въ сыру землю,
А горюшко по *бѣлу* свѣту
По вдовушкамъ и по сиротушкамъ,
И по бѣднымъ по головушкамъ (с. 130);

Быль жилъ славной богатъ целовѣкъ,
Сладкую пищу богатой воскушалъ,
Дорогу одѣжу богатой возносилъ <...> (с. 74).

Примеры с формами вин. п.

Быль у нихъ возлюбленный сынъ Василій
Посылають они его въ *соборну* Божью церковь,
Возлюбленного сына Василья (с. 87);

Тогда онъ беретъ его за бѣлыя руцѣ,
И цѣлуетъ во уста *сахарны*,
И ведетъ его въ *бѣлокаменны* палаты,
И мать его родительница обробѣла,
За бѣлыя руки брала <...> (с. 89);

Съ-тонка заѣвали вѣтры буйныя
Изъ того издавеча *чиста* поля,
Мураву-траву всю размуравило,
Съро камень все поразвало,
Желты пески всѣ приразвѣло <...> (с. 97).

Особо надо рассматривать формы им. п., поскольку неизбежно возникает вопрос о разграничении собственно кратких и усеченных форм прилагательных. Как мы уже говорили,

ведущим грамматическим критерием является синтаксическая позиция и выполняемая синтаксическая функция: у усеченных форм – *атрибутивная*, у собственно кратких форм – *предикативная*. Сложность заключается в том, что в некоторых случаях на атрибутивность/предикативность формы прилагательного влияют сразу несколько грамматических факторов, назовем некоторые из них: 1) позиция формы прилагательного относительно существительного (контактная/дистантная, препозиция/постпозиция); 2) наличие/отсутствие связки (связочного глагола); 3) наличие/отсутствие зависимого распространителя (подчинительная связь – управление) и проч. (см. подробнее: [6]).

Приводим две группы примеров: в первой квалифицируем адъективные формы как собственно краткие, во второй – как усеченные.

Примеры с краткими формами

Раю, мой, раю!

Прекрасень рай бысте! (с. 40);

Она бысть безъ памяти и больше часа,
Ударилась о землю, едва *бысть жива*.

Жены соблюдали и были при ней <...> (с. 54);

<...> *Будите вы сыты и пьяны,*

Будите обуты, одѣны,

Будите тепломъ да обогрѣны <...> (с. 63);

<...> *Велика наша вѣра крещеная,*

Великъ нашъ христіанскій Богъ!» (с. 79);

На стрѣту богатому *люта* хоробра (хвороба),

Люта хоробра, да *немилослива* (с. 75);

Сказали мѣъ про смерть, –

Страшна, грозна и непомярна:

я эту смерти не боюса,

на главу палицу боевую въздыму,

и тебя, смерть, я ушибу,

и на мать на сырую землю поражу (с. 122).

Примеры с усеченными формами

А яще ты, сударь, намъ про то скажи:

отчего начался у насъ бѣлый свѣтъ;

отчего ли у насъ солнце красное;

отчего ли у насъ *младъ свѣтѣль* мѣсяць;

отчего у насъ звѣзды частыя;

отчего у насъ зори свѣтлыя,

зори утреннія, зори вечернія (с. 31–32);

Есь у меня братья таки же, што и я:

Кнезья да бояра-тѣ братья мои,

Гости *торговы-тѣ* друзья мои (с. 73);

Былъ жилъ славной *богатъ* целовѣкъ,

Сладкую пищу богатой воскушалъ,

Дорогу одѣжу богатой возносили <...> (с. 74);

Какъ во градѣ во славнымъ во Тинфири тута
жилъ былъ *блаженъ* благочестивый мужъ
съ женою <...> (с. 90);

Подъ котломъ растеть трава-мурава,

Цвѣтуть цвѣточки *лазоревы* (с. 96);

Третья естъ застава великая:

Течеть рѣка *огненна* отъ востока до запада:

Ни стиглому, ни сбѣглому проходу нѣтъ,

Ни удалу молодцу проѣзду нѣтъ (с. 98);

У Аники въ стременахъ рѣзвыя нозе подогнулись,

у Аники бѣлыя руцы опустились,

у Аники *было* лицо помрачилось,

у Аники очи ясныя помутились,

Аники *буйна* глава долой съ плечъ покатилась,

и яко пьяныя Аника на конѣ зашатался (с. 123).

Активность усеченных адъективных форм в русских духовных стихах, с одной стороны, еще раз демонстрирует особенности их жанровой и языковой специфики, когда совмещаются признаки книжного и народно-песенного языка, с другой – подтверждают особый статус усеченных прилагательных: «этот элемент поэтического языка возник и активно употреблялся на стыке трех морфологических систем, где соотношение полных и кратких прилагательных было различно: древнерусского языка, реликты которого обнаруживаются в языке как фольклора, так и различных книжных жанров XVII в.; церковнославянского и современного русского» [12, с. 231].

Дальнейшее изучение форм адъективов в духовных стихах представляется нам крайне интересным и продуктивным с точки зрения и выявления языковой специфики жанра, и исторического развития имени прилагательного в русском языке.

Список литературы

1. Борковский В.И., Кузнецов П.С. Историческая грамматика русского языка. М., 2006.
2. Буслев Ф.И. Исторические очерки русской народной словесности и искусства. СПб., 1861. Т. 1–2.
3. Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. М., 2016.
4. Живов В.М. Язык и культура в России XVIII века. М., 1996.
5. Колесов В.В. Язык и стиль фольклорного плача и духовного стиха // Язык жанров русского фольклора. Петрозаводск, 1988. С. 15–24.
6. Котов А.А. Прилагательные-предикаты в русском литературном языке 17–18 веков: грамматический аспект. Петрозаводск, 2016.
7. Котов А.А. О статусе краткого прилагательного в грамматической системе русского языка // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 3. С. 221–225.

8. Кравцова М.Ю. Пособие по церковнославянскому языку. М.: Этносфера, 2016.
9. Кулева А.С. Усеченные прилагательные в языке русской поэзии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008.
10. Кулева А.С. К вопросу о происхождении усеченных прилагательных в соотношении с историей имени прилагательного // Славянский мир в третьем тысячелетии. Россия и славянские народы во времени и пространстве. М., 2009. С. 442–449.
11. Кулева А.С. Усеченные прилагательные: к определению понятия (на материале поэзии М.В. Ломоносова) // Слово и текст в культурном сознании эпохи: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.Н. Ильина. Вологда, 2011. Ч. 7. С. 16–20.
12. Кулева А.С. Проблема усеченных прилагательных // Человек о языке – язык о человеке: сб. ст. памяти акад. Н.Ю. Шведовой / отв. ред. М.В. Ляпон. М., 2012. С. 228–233.
13. Мухина Е.А. Духовные стихи, записанные в Карелии (лингвопоэтический анализ) [Электронный ресурс]: науч. электрон. изд. Петрозаводск, 2014. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
14. Мухина Е.А. Языковая экспликация художественного хронотопа и концептуальных оппозиций эпических духовных стихов, записанных в Карелии (лингвопоэтический анализ) [Электронный ресурс]: науч. электрон. изд. Петрозаводск, 2018. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
15. Никитина С.Е. Устная культура и языковое сознание. М., 1993.
16. Остренкова М.А. Лингвокультуроведческое исследование «Славянское древо»: познавательные и ценностные смыслы языка традиционной культуры // Рус. яз. в shk. 2015. № 3. С. 8–12.
17. Петров А.М. Синтаксис русских духовных стихов. Петрозаводск, 2012.
18. Сборник русских духовных стихов / сост. В. Варенцовым. СПб., 1860.
19. Тарланов З.К. Язык русского фольклора как предмет лингвистического изучения // Язык жанров русского фольклора. Петрозаводск, 1977. С. 3–32.
20. Тарланов З.К. Заметки о синтаксисе гимнов русских баптистов // Язык русского фольклора. Петрозаводск, 1992. С. 81–95.
21. Федотов Г.П. Стихи духовные: (русская народная вера по духовным стихам). Paris, 1935.
22. Хроленко А.Т. Введение в лингвофольклористику: учеб. пособие. М., 2010.
- * * *
1. Borkovskij V.I., Kuznecov P.S. Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka. M., 2006.
2. Buslaev F.I. Istoricheskie ocherki russkoj narodnoj slovesnosti i iskusstva. SPb., 1861. T. 1–2.
3. Vinokur G.O. Izbrannye raboty po russkomu yazyku. M., 2016.
4. Zhivov V.M. Yazyk i kul'tura v Rossii XVIII veka. M., 1996.
5. Kolesov V.V. Yazyk i stil' fol'klornogo placha i duhovnogo stiha // Yazyk zhanrov russkogo fol'klora. Petrozavodsk, 1988. S. 15–24.
6. Kotov A.A. Prilagatel'nye-predikaty v russkom literaturnom yazyke 17–18 vekov: grammaticheskij aspekt. Petrozavodsk, 2016.
7. Kotov A.A. O statuse kratkogo prilagatel'nogo v grammaticheskoy sisteme russkogo yazyka // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2013. № 3. S. 221–225.
8. Kravcova M.Yu. Posobie po cerkovnoslavjanskomu yazyku. M.: Etnosfera, 2016.
9. Kuleva A.S. Usechennye prilagatel'nye v yazyke russkoj poezii: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2008.
10. Kuleva A.S. K voprosu o proiskhozhdenii usechennyh prilagatel'nyh v sootnesenii s istoriej imeni prilagatel'nogo // Slavyanskij mir v tret'em tysyacheletii. Rossiya i slavyanskije narody vo vremeni i prostranstve. M., 2009. S. 442–449.
11. Kuleva A.S. Usechennye prilagatel'nye: k opredeleniyu ponyatiya (na materiale poezii M.V. Lomonosova) // Slovo i tekst v kul'turnom soznanii epohi: sb. nauch. tr. Ch. 7 / отв. ред. Е.Н. Ильина. Вологда, 2011. С. 16–20.
12. Kuleva A.S. Problema usechennyh prilagatel'nyh // Chelovek o yazyke – yazyk o cheloveke: sb. st. pamyati akad. N.Yu. Shvedovoj / отв. ред. М.В. Ляпон. М., 2012. С. 228–233.
13. Muhina E.A. Duhovnye stihi, zapisannye v Karelii (lingvopoeticheskij analiz) [Elektronnyj resurs]: nauch. elektron. izd. Petrozavodsk, 2014. 1 elektron. opt. disk (CD-ROM).
14. Muhina E.A. Yazykovaya eksplikaciya duhovnogo hronotopa i konceptual'nyh oppozicij epicheskikh duhovnyh stihov, zapisannyh v Karelii (lingvopoeticheskij analiz) [Elektronnyj resurs]: nauch. elektron. izd. Petrozavodsk, 2018. 1 elektron. opt. disk (CD-ROM).
15. Nikitina S.E. Ustnaya kul'tura i yazykovoe soznanie. M., 1993.
16. Ostrenkova M.A. Lingvokulturovedcheskoe issledovanie «Slavyanskoe drevo»: poznavatel'nye i cennostnye smysly yazyka tradicionnoj kul'tury // Rus. yaz. v shk. 2015. № 3. S. 8–12.
17. Petrov A.M. Sintaksis russkikh duhovnyh stihov. Petrozavodsk, 2012.
18. Sbornik russkikh duhovnyh stihov / sost. V. Varencovym. SPb., 1860.
19. Tarlanov Z.K. Yazyk russkogo fol'klora kak predmet lingvisticheskogo izucheniya // Yazyk zhanrov russkogo fol'klora. Petrozavodsk, 1977. S. 3–32.
20. Tarlanov Z.K. Zametki o sintaksise gimnov russkikh baptistov // Yazyk russkogo fol'klora. Petrozavodsk, 1992. S. 81–95.
21. Fedotov G.P. Stihi duhovnye: (russkaya narodnaya vera po duhovnym stiham). Paris, 1935.
22. Hrolenko A.T. Vvedenie v lingvofol'kloristiku: ucheb. posobie. M., 2010.

Attributive forms in the Russian spiritual poetry

The article deals with the grammatical and stylistic analysis of the forms of adjective in the Russian spiritual poetry that allows to reveal the language specific character of the folklore genre. There are described the functioning of the units and categories of the language that are the interesting examples to study the cooperation of the oral and written traditions and the social and Christian culture.

Key words: *Russian spiritual poetry, grammar, attributive forms, short adjective, clipped adjective.*

(Статья поступила в редакцию 03.09.2020)

Л.В. МАРКИНА, И.В. ЯКУШЕВИЧ
(Москва)

**ЧЕЛОВЕК В ДИАЛЕКТНОМ МИРЕ:
ДЕРЕВЕНСКАЯ ДИЕТА**

Анализируются традиционно сложившиеся правила пищевого поведения сельских жителей средней полосы России во второй половине XX в. Отмечается обусловленность пищевой традиции природно-климатическими условиями проживания, спецификой хозяйственной деятельности, быта, национально-культурными особенностями. Выявляется специфика деревенской диеты, состоящая в использовании местных натуральных продуктов, щадящих способов их обработки, в осознанном ограничении потребления, неприхотливости, бережном и уважительном отношении к еде.

Ключевые слова: *диалект, лексикон, диалектный дискурс, диета, продукты, блюда, правила пищевого поведения.*

Введение. Процессы глобализации, захватывающие все сферы человеческого бытия, губительно воздействующие на национальную идентичность в угоду идеалам вестернизации, своим следствием имеют реакцию противодействия, которая проявляется во все более настойчивом обращении к традиционным национальным ценностям, их познавательному потенциалу как средству постижения и призна-

ния себя. Для лингвистов это выражается в активно возрождающемся интересе к исследованию речевой практики носителей территориальных говоров, позволяющей выявить специфику и значимость традиционного, национального для современного человека, которая «в эпоху забвения многих национальных традиций и появления так называемого человека мира особо актуальна» [11, с. 6], представить «национального человека» в совокупности его индивидуальных, социальных и национальных черт [12, с. 181].

Обращение к национальным практикам становится все более востребованным при решении целого ряда современных социально значимых проблем, актуальных практически в мировом масштабе. К таким проблемам относится, например, угрожающая здоровью населения многих стран мира проблема избыточного веса, касающаяся, в частности, и детей. Целью нашего исследования является анализ деревенской диеты – отраженных в русских говорах правил пищевого поведения, позволяющих сохранить здоровье и активное долголетие человека, с опорой на диалектный лексикон и дискурс. В работе поставлены задачи выделить контексты и лексико-фразеологические единицы, актуализирующие сему ‘еда’; выявить и описать принципы организации народной пищевой культуры. Источником фактического материала послужил иллюстративный материал «Словаря русских говоров на территории Мордовской АССР» (с 2001 г. – «Словарь русских говоров на территории Республики Мордовия», далее СРГРМ) [10], представляющий собой записи высказываний носителей так называемых русских говоров «позднего заселения», относящиеся ко второй половине XX – началу XXI в., «Фразеологического словаря русских говоров на территории Мордовии» Р.В. Семенковой (далее ФСРГРМ) [9], личные записи. Иллюстрации даны в упрощенной фонетической транскрипции. Значительное количество расположенных на обширной территории обследованных русских населенных пунктов (200), в которых зафиксированы использованные в качестве материала нашего исследования контексты, обеспечивает, на наш взгляд, объективность и достоверность наблюдений и выводов.

Методология. Методологической базой работы являются труды отечественных лингвистов Т.В. Бахваловой, Т.А. Берднико-

вой, М.А. Ереминой, Т.А. Литвиновой, Л.В. Недоступовой, И.М. Урманчеевой, Е.А. Нивиной и др., посвященные изучению образа человека в русской диалектной картине мира, а также работы О.И. Блиновой, Т.А. Демешкиной, К.И. Демидовой, О.В. Загоровской, Г.В. Калиткиной, Т.А. Литвиновой, И.В. Тубаловой и др., уделяющие специальное внимание лексикографическому аспекту проблемы взаимосвязи диалекта с народной культурой в диалектных словарях.

Методы. В работе используется описательный метод, а также метод контекстуально-анализа.

Еда как одна из культурных универсалий, отражающих народную жизнь, была и остается предметом активного интереса лингвистов. Понятийная зона «еда» представлена в отечественных исследованиях разноаспектным анализом на материале различных говоров, однако в корреляции с проблемой сохранения здоровья и задачей противодействия практикам, которые приводят к актуальной в современной действительности проблеме избыточного веса населения с ее негативными последствиями, не рассматривалась.

Результаты и обсуждение. Проблема избыточного веса у деревенских жителей никогда не была актуальной. Очень полных людей в деревне было сравнительно немного, чрезмерный вес не приветствовался, его связывали с отсутствием физического труда, со старостью, ограничивающей физическую активность, с болезнью, наконец с обжорством – расстройством пищевого поведения: *Есть у нас нъ парятки* (ряд домов с одной стороны улицы) *адна така толща* (толстый человек), *ужъс* (СРГРМ 2006, с. 45); *Да, у вас маресифскъ-ть бауикъ ужастеннъ* (очень толстый, полный), *её три дни ни объедиш* (СРГРМ 2006, с. 85); *Я мълада худинькъ была, а таперь вон кака тезивъ* (живот) (СРГРМ 2006, с. 8); *Посли фтарых родъф я буклинистъя* (толстый, полный) *сталъ* (СРГРМ 1978, с. 5); *Поест – ляжыт, пълежыт – оячь поест. Он вон какой кузлатант* (полный, упитанный человек) (СРГРМ 1982, с. 97). Чрезмерная полнота из-за обжорства при этом особенно вызывает осуждение и неприятие, поскольку именно в этом случае, по мнению носителей говора, она возникает по вине самого человека, его невоздержанности, нежелания ограничивать свои потребности: *Вот така тютюня* (толстый человек)! *Фсю кашу съела* (СРГРМ 2006, с. 72); *Пъглядель на Лень-*

ку-ту – здоровый, красный, как клоп, больнь уш, бат, есть сълошчой (прожорливый, ненасытный, жадный до еды) (СРГРМ 2002, с. 106); *В яво тарбень* (живот) *чюгун каши влезит и ищъ спросит. С таким тарбеним тижало хадить* (СРГРМ 2006, с. 48). В то же время некоторая упитанность, здоровая полнота, свидетельствующая о хорошем здоровье и выносливости и являющаяся залогом работоспособности человека, в сельском социуме считалась привлекательной: *Дефкъ у них фсем възль, как яблъчкъ нъливноя* (полный, румяный) (СРГРМ 2006, с. 243); *Сама как кънаплянник* (худая, тощая), *а три юпки аденит, как барыня станит* (СРГРМ 1982, с. 63); *Гърацкая ты, зато и аптёсьнь* (худая, тощая) *така. Аптёсьны дефки там в моди* (СРГРМ 1993, с. 31).

В такой системе ценностей нет условий для создания культа худобы, характерного для современного общества и нацеленного не на здоровье, а прежде всего на престижный модный внешний облик по западному образцу. В деревенском обществе худоба считалась большим недостатком, оценивалась негативно, ассоциировалась с плохим питанием, болезнью: *Ты слыхал: Палинкъ замуш възль. – Кто уш ни знай възль такую сухоню* (худой, тощий человек)? *Сроду с такой сухоний ни стал бы залётициъ* (находиться в любовных отношениях) (СРГРМ 2002, с. 176); *Глидель вашу снаху, больнь уш худа дъ площчатъ* (худой, плоский) (СРГРМ 1993, с. 144); *Нинъ, ты прямъ лахудръ* (худой, истощенный человек). *Жывёш вроди с мужъм хърошо, дъ больнь страинъ, тошиая* (СРГРМ 1982, с. 118); *Он и худой такой паетьму, ходит фсягда галодный как шарок* (постоянно испытывающий чувство голода, недоедающий). – *С такой бабъ будиш как шарок* (СРГРМ 2006, с. 199); *Санькъ-ть што-тъ какой плахуций* (тощий, худой) *стал, балет што ль?* (СРГРМ 1993, с. 144).

Для деревенского жителя пища является средством обеспечения базовых ценностей – здоровья, жизненных сил, долголетия и уже как следствие – внешней привлекательности. Этой цели служит диета – традиционно сложившиеся на определенной территории образ жизни, режим питания, включающие набор продуктов, их качество и количество, предпочтения в выборе, способы обработки, правила приема пищи (время, интервал). Согласно словарю В.И. Даля, диета – это «правила употребления пищи, по роду ее, качеству, количеству и времени; правила на все прочие жизненные

потребности, для охранения здоровья, охрана, оберег» [1, с. 440].

Набор используемых продуктов, вкусовые предпочтения, виды кулинарной обработки в разных регионах России, безусловно, варьируются в зависимости от климатических условий, географического расположения, почвы и других факторов, что убедительно показано исследованиями [2–4; 8 и др.]. Преимущественное занятие земледелием русского сельского населения, проживающего на территории современной Республики Мордовия, обусловило для него приоритетность растительной пищи, прежде всего хлеба и различного рода многообразных изделий из муки [5], продуктов огородничества. Затем следуют продукты животноводства и дары природы.

Продукты. Способы кулинарной обработки. Рацион деревенских жителей составляют простые натуральные продукты, произведенные непосредственно на территории проживания:

- хлеб, мучные изделия;
- овощи (картофель, капуста, огурцы, помидоры, редька, репа, турнепс, тыква, лук, бобы, горох, чечевица, хрен);
- фрукты (яблоки, сливы);
- молоко, мясо домашних животных и птиц, яйца;
- рыба;
- семечки, орехи, грибы, ягоды, мед.

Свежие овощи и фрукты только сезонные. Такие продукты сохраняют природную цельность: *Фсё сеили: картошку, горох, дикушу* (гречиха) (СРГРМ 1981, с. 22); *Чай, у нас здесь фсё своё, а в горьди-ти мясь – купи, мьлоко – купи, хлел – купи, одне скупчыки* (покупки) (СРГРМ 2002, с. 73); *Зимлинига, гьлубнига, чирнига – этъ фсё в нашъм лясу. Гьлубнига, ана скусна* (СРГРМ 1978, с. 120); *Ты много зьрньф-ть* (семена подсолнуха) *ньстьлну-чыш* (нашелушить), *у тя весь усат ф подсолнушкьх* (СРГРМ 1986, с. 99); *Каторы грибы на солку, те у нас биянкьми завут, а астальны – грибы. Пръ грибы рьзгьварились, штой-ть грибох зьхательсь* (СРГРМ 1978, с. 128).

Ряд этих продуктов используется без всякой обработки, что, согласно рекомендациям современных диетологов, чрезвычайно благоприятно сказывается на здоровье человека и его весе. Обработка щадящая – варка, тушение, томление, запекание в русской печи, для овощей – засолка, квашение, сушка, способствующие максимальному сохранению всех полезных свойств продукта: *Хлебы нь паду в*

вольный пещки (недавно истопленная русская печь с закрытой трубой, иногда освобожденная от горячих углей и пепла) *пьякла* (СРГРМ 1978, с. 85); *На первый день муку с сольдъм ф пещки парют, а нь фтарой день розделывьют их с калинь лепёшкьми, и ньзываюць калинники* (СРГРМ 1978, с. 16); *Гарох-ът какой скусный, он у миня умалел* (дойти до полной готовности, упреть (о пище) *ф пещки* (СРГРМ 2006, с. 96); *Паставлю в вольну пещку грибы ньсушить* (СРГРМ 1978, с. 85); *Садись с нами бурак* (капуста, квашенная со свеклой) *есть. Я фсигда бурак делью, пальзитильнь, бают, бурдова капуста ньлучяць* (СРГРМ 1978, с. 53).

Пищу могли готовить не только в печи, но и на таганке (трехножке). Это железный обруч на ножках, служащий подставкой для чугуна и т. п. при приготовлении пищи на огне: *Нь таганки-ть картошкь скорь сваряць* (СРГРМ 2006, с. 17); *Раньш нь трьхношки варили* (СРГРМ 2006, с. 57).

Пища делилась на повседневную (всяма скромную и простую в приготовлении) и праздничную (отличалась количеством и набором блюд, с включением мясных, наличием «покупных» продуктов (колбаса, консервы), а также способом приготовления (как правило, жареньем вместо обычных варки, тушения). Праздничная еда, таким образом, представляла собой возможность получения новых, необыденных вкусовых ощущений, удовольствия, радости, не возбранялись при этом даже некоторые излишества без опасения осуждения со стороны. Кроме того, пища может быть постной и скоромной.

Повседневная еда: *Какая у нас ёдьвь-ть* (пища, кушанья): *хлел дь мьлоко* (СРГРМ 1981, с. 46); *Ът фчераинивь дни остальсь дикушь-ть* (гречневая каша), *ф пещки стот* (СРГРМ 1981, с. 23); *Утръм драную кашу* (кушанье из тертого картофеля, сваренного в молоке) *варили. Дочинькь, угастить драный кашь?* (СРГРМ 1981, с. 33); *Пишано абдирём на дранки* (мельница-крупорушка), *тады и ньпикём блинох* (СРГРМ 1981, с. 33); *Ну, старухъ, таперчя мы с табой ни памрём: картошки много нарыли* (СРГРМ 2006, с. 22); *Наварют ци бурашны* (свекольные) *и буздьют* (едят) (СРГРМ 1981, с. 53); *Наложут боткьф* (блин или лепешка из гороховой или чечевичной муки), *дь с мьлаком – вот где яда!* (СРГРМ 1978, с. 46); *Свариш чичину картошку, штуки две, рьзамнеш, воду-ть с них салъём, вальём масль, парежыш лук – и вот тебе и вар* (картофельный суп) (СРГРМ 1978, с. 60); *Тады бу-*

клу (свекла) *ели*, с *квасъм* *букль* *хорошь* *была* (СРГРМ 1978, с. 52); *Пикли* *блины* *из* *муки*, *батушки* (пышная круглая булка). *Этъ* *пышки* *эдьки* *нъзывали* *батушкими* (СРГРМ 1978, с. 32); *Вот* *лучёк* *атрастёт*, и *арян* (кушанье из кислого молока, воды, яиц и лука) *будим* *дельть* (СРГРМ 1978, с. 22); *Летъм* *у* *нас* *и* *паестъ* *акрамя* *скабленки* (картофельное пюре) *дъ* *квасу* *сафсем* *нечива* (СРГРМ 2002, с. 60); *Намесии* *тестъ*, *скаташи* *ёво*, *нарежъши* *шкуру* (клецки) *и* *вариши* *ф* *супи* (СРГРМ 2006, с. 221); *Вирицагъ* (яичница) *дъ* *мълако* – *лутшый* *зафтрък* (СРГРМ 1978, с. 66); *Жъвари-ху* (жидкая каша, заваренная крупа) *ф* *пост* *ийдят* (СРГРМ 1981, с. 49).

Праздничная еда. *Нълякут* *на* *паску* *битъшникъф* (сладкий сдобный высокий хлеб, кулич) *ф* *чиряпушкъх* (форма для выпечки хлеба и других изделий из теста) *цъ-льый* *стол* (СРГРМ 1978, с. 39); *Нъ* *възвисиньё* (праздник Вознесение) *пьякут* *лесинки* (хлебное изделие в виде лесенки) *и* *с* *ними* *ходют* *сматреть* *азимые* (СРГРМ 1978, с. 122); *Бы-валь* *на* *празник* *дикушники* (пирог с гречневой кашей) *пьякли* (СРГРМ 1978, с. 23); *Блинцы* (блинчики) *тикём* *ис* *пъшанишнъй* *муки* *на* *празник* (СРГРМ 1978, с. 41); *На* *загъвъ-нъя* (последний день употребления скоромной пищи перед церковным постом) *тварушки* (ватрушки) *будим* *пец* (СРГРМ 2006, с. 27); *Ф* *таусеньки* (сдобная булочка или печенье, которые пекут перед Рождеством или Крещением) *деньги* *ф* *кладывъли*. *Быль* *паверья*: *каму* *таусинькъ* *з* *денишкъй* *пъпадёцъ*, *таму* *пъви-зёт* *в* *жызни* (СРГРМ 2006, с. 25); *Нъ* *иминины* *у* *дочери* *чъвотокъ* *не* *быль*, *наелись* *как* *дураки* *нъ* *паминкъх* (очень много съест; наестся до пресыщения) (ФСРГРМ 2007, с. 71).

Потребление мяса деревенскими жителями ограничено экономическими (стоит дорого), религиозными (нельзя употреблять во время постов), социальными (относится к престижным, праздничным продуктам, продуктам, употребляемым по особому случаю), гендерными [6; 7] (мужчине полагается более сытная, «мужская» еда) факторами: *Мясъ* *нъ* *базари* *дърагоя*, *вот* *гусёк* (ливер) *купиль*, *силянку* (кушанье из свежего ливера, картофеля, лука, иногда с соленым огурцом) *пажарим* (СРГРМ 1978, с. 131); *С* *мясцом-тъ* *гожъ* *зимовать*: *хтъ* *шчы* *кажнъй* *день* *вари*, *хтъ* *жарёху* (жаркое) *дельй* (СРГРМ 1981, с. 52); *Што* *им* *не* *жыть*, *оне* *вон* *мясъ* *едят* *круглый* *гот* *уттеняношку* (не прилагая особых усилий) (ФСРГРМ 2007, с. 164); *Мясъ* *нимногъ*

астальсь. *Вот* *и* *приходицъ* *на* *манинькъ-му* *жърбийку* (кусоч) *пускать* *во* *щи* (СРГРМ 1981, с. 56); *Плахая* *гулянкъ*, *если* *дражалки* (студень) *нет* *нъ* *стале*. *Хто* *какую* *дражалку* *любит*: *адни* *ис* *къравятины*, *други* *ис* *свинины* (СРГРМ 1981, с. 35); *Тукнульсь* (захотелось, пожелалось) *мясъ* *купить*, *а* *нет* *ни* *у* *ково* (СРГРМ 2006, с. 65); *Кали* *мясо* *естъ*, *пажариши* *ф* *крышечьки* (глиняная или чугунная миска для жаренья) (СРГРМ 1982, с. 93); *У* *миня* *сам-тъ* *жарёнку* (жаркое из мяса) *любит*, *а* *я* *сё* *большь* *варёнъ* *ем*, *так* *поръзнъ* *и* *ийдим* (СРГРМ 1981, с. 52); *Ни* *буду* *я* *тваю* *пахлёнку*: *в* *блюди* *чёртъ* *видать* (о жидкой, постной похлебке). *Дай* *мълака* (СРГРМ 1986, с. 76); *Митя* *любит* *любовинку* (хорошее мясо без жира и сухожилий) (СРГРМ 1982, с. 137).

Пищевые установки. Деревенская диета демонстрирует воспитываемую с детства установку на ограничение потребления (декларируемого, кстати, практически всеми современными диетологами в качестве препятствующего набору веса средства), резко отрицательное отношение к перееданию, обжорству: *Ты* *сафсем* *чурь* *ни* *пънимаиш* (не знать меры), *ни* *еш*, *рас* *обжорством* *пахнит* (наестся до пресыщения) (ФСРГРМ 2007, с. 149); *Не* *еш* – *плохъ*, *и* *нъжадасси* (съесть слишком много, переест) *не* *больнь* *гожъ*. *Дарвалси* *дъ* *ёды-ти*, *нъжадалси* *аи* *дъ* *отрышки* (СРГРМ 1986, с. 69); *Дъ* *ты* *и* *сам* *ни* *знаиш*, *чъво* *те* *надъ*. *У* *тя* *толькъ* *глаза* *ни* *сыты* (о том, кто наелся, но не перестает есть) (СРГРМ 1978, с. 112); *У* *них* *и* *дети* *каке-тъ* *нинаедны* (ненасытный, жадный до еды), *посмотриши*, *зъ* *столом* *сидят* *по* *часу* (СРГРМ 1986, с. 117); *Ну* *и* *аглает* (ненасытный, прожорливый человек) *мужык-тъ*, *жрёт* *фсё* *падрят*, *сколь* *ни* *дай* (СРГРМ 1993, с. 39); *Сидит* *мнёт* *и* *мнёт*, *как* *мялицъ* (в сравн. ручной станок, на котором мнут лен, коноплю); *Куда* *ей* *толькъ* *умешчацъ*? (СРГРМ 1986, с. 49); *Абжоры* *ниналупны* (жадный на еду, ненасытный), *весь* *чюгун* *спароли* (СРГРМ 1986, с. 117); *Альгуна-тъ* (ненасытный, прожорливый человек) *зачем* *сажали*? *Он* *весь* *чюгунок* *съест*, *и* *вам* *ни* *астаницъ* (СРГРМ 1982, с. 112). При этом хороший аппетит воспринимается как условие и показатель здоровья, высокой работоспособности: *Парнишкъ* *сильный* *был*, *бадейку* (кринку) *мълака* *мок* *вытитъ* (СРГРМ 1986, с. 24); *Буздът* (есть с охотой) *прасту* *пахлёнку*, *и* *здоровый* (СРГРМ 1978, с. 51).

В противовес сложившемуся современному подходу к еде как средству для удоволь-

ствия, снятия напряжения, «заедания» стресса в народном сознании пища нужна для насыщения, восполнения энергетических ресурсов, возможности осуществлять жизнедеятельность. Думается, именно поэтому носителями говором приветствуется прививаемая с детства неприхотливость в еде: *Ты што верешыши* (морщиться, показывая свое недовольство), *иль еда не кажыиць? Ни верешысь. А ты еш фсе подрят* (СРГРМ 1978, с. 66); *Нечъвъ чъмезинничть* (быть слишком разборчивым в еде, привередничать), *еш, што дают* (СРГРМ 2006, с. 164); *Рибятишки-ти у них хърошо едят, мѣтут фсе пѣд одну мѣтлу* (быть неприхотливым в еде) (СРГРМ 1986, с. 24); *Блюдь хлебъ натюриль* (накрошить, накласть в жидкость) *дѣ наельсь* (СРГРМ 1986, с. 102); *Ох, приду дамой, нѣбуздякъось* (наестся вдоволь) *щец дѣ аддахну* (СРГРМ 1986, с. 55); *Раньшиъ, бываль, ф поли нѣработъсси, дамой-тѣ ели ноги притацциш. И как с патравы, люба бурда фкуснѣ* (СРГРМ 1993, с. 241); *Но ни избальвълись. Мы бывальцы нѣпуракъ-мси* (наестся) *картошки, дѣ паши* (СРГРМ 1986, с. 92); *Этѣ вить сичяс выбирают а раньшы фсе ели, ничем не брекъвъли* (брезговать) (СРГРМ 1978, с. 48); *Раньшы ели фсе подрят, а типерь с хлебъ и с картошки брѣхъ луницѣ* (о том, что кажется невкусным) *у нас, давай чиво-нибудь пѣфкусней* (СРГРМ 1978, с. 50).

Сладости, которым отводят роль особенных виновников быстрого набора веса из-за их высокой калорийности, были редкостью на деревенском столе: *Раньшы канфетки для нас были вастинку* (в новинку) (СРГРМ 1978, с. 63); *Прештѣвъ дети никакех сластей не знали, дѣ вить жыли. Сласти-ти ты любиш, скокъ не дай тебе конфетък, фсе жѣжунариши* (быстро съесть), *как в бездоннѣй яшчык киниш, а вить с них сыт не будиш* (Суподеевка, Ардатовский); *Ни больнѣ я нѣ конфеты-ти валкъя* (падкая) (СРГРМ 1978, с. 59); *Бываль как лабазничили* (лакомиться): *где пенку с чугуна снимут, где лошку в смѣтани оближут. Этѣ вить шчас фсе зѣжылись* (привыкнуть к хорошей, обеспеченной жизни) (СРГРМ 1982, с. 111).

Покупные лакомства могли подавать только по особо торжественным случаям, например на свадьбе: *У жѣниха пѣдавали белѣя кушнѣя* (легкое угощение, которое подавалось на свадьбе подругам невесты – орехи, конфеты, пряники) (СРГРМ 1982, с. 111). Лакомством для деревенских жителей служат сладкие ягоды, орехи, пареная тыква, морковь, ди-

кие растения со сладковатым вкусом, а также излюбленные привычные продукты: *Сижу и кладу малину-ту по ягѣтки в рот, так ы дѣѣдаю фсю банку. Манкъ* (заманчивая, соблазнительная) *больнѣ уш, нечѣм ни уторвѣсья* (Суподеевка, Ардатовский); *Нѣстолнучу с пѣлмешка орех-тѣ дѣ буду их фсю зиму пошчолкывать* (СРГРМ 1986, с. 99); *Мы нынчи за нѣонькъми* (растение сусак зонтичный) *хадили, эх и слаткия!* (СРГРМ 1986, с. 129); *Пѣстушки* (хвощ полевой) *ф поли растут, их лупют и едят; а малиньки, чѣтверти не будит, сами слатиньки, как из мидуницы сочок* (СРГРМ 1993, с. 130); *Мам, мидянкѣ* (льнянка обыкновенная) *съядобна вить? – Ну кака жѣ ана съядобна? Токѣ саски* (цветок медянки) *сасут, ани мидовы, слатки, а себиль ты ни еш вить? Ну вот, а баиш – съядобнѣ* (СРГРМ 1986, с. 21); *Катѣ, Мишка уш дѣ смѣтаны дозеврился* (добратся до чего-нибудь), *с куском ф чашку лезит. – Я ѣму, слѣснику* (тот, кто любит сладкое), *дозеврюсь* (СРГРМ 1981, с. 25); *Эх ы выжырки* (пенка на горячем растопленном масле) *люблю, дѣтаво ани скусны. Вот паставлю маслѣ ф печь тапить, окѣль абедѣ вынаю гаршок с пѣчки, маслѣ рѣстапильсь, а посвирху выжыркѣх много* (СРГРМ 1978, с. 96); *Люблю я варельышки* (печеный картофель), *ат них кастром, дымѣм чѣток пахнит. Наесси варельышкѣф, и гожа* (СРГРМ 1978, с. 61); *Мишкѣ у нас любит щчы-ти, нальем ѣму, он уш их уздрит* (есть), *уш их уздрит, нечѣм ни науздриць* (Суподеевка, Ардатовский); *Жамульки* (лакомство из сладкого толкна в форме шариков или палочек) *я больнѣ любила. Матѣ ис тѣлакнанѣ катат шарикѣф и пальчик, сахърѣм насыпит – вот и жамульки* (СРГРМ 1981, с. 51).

Правила употребления пищи. Следует охарактеризовать как здоровый и наблюдаемый в деревенском сообществе традиционно сложившийся подход к правилам употребления пищи, куда включается количество приемов пищи, интервал между ними, поведение за столом. В деревне принято обычно придерживаться трехразового питания (завтрак, обед, ужин). Пропустившие прием пищи ждут следующего, перекусы в течение дня не практикуются, несоблюдение такого порядка осуждается: *Ни уходи дѣлѣкъ-тѣ, шчас обедѣть будим, прѣухляиш* (провести время в ходьбе), *я шчо рас събиратѣ ни стану. Коли каждѣй будит порѣсть есть, то хѣтъ урыль-ники* (миски) *сѣ стола ни убиратѣ* (СРГРМ 1993, с. 225); *Как у наши въ дварарѣ злилась*

калужынъ (лука), *Витькъ с Танькѣй прѣматанил* (прогулять с возлюбленной), *остался без ужына* (Павловка, Лямбирский); *У них фсѣ лат ладом* (как должно быть, как следует): *и зафтрѣки, и абеда, и ужыны, а у нас лошки съ стала ни убирающѣ* (СРГРМ 1982, с. 113).

К еде в деревенском обществе воспитывают бережное и уважительное отношение как к жизненно необходимому ресурсу, имея в виду, что он может истощиться: *Как вздумѣи, как гльдавали* (постоянно недоедать, голодать), *то корѣчки хлебъ ни выбрѣсиш* (Атемар, Лямбирский); *Чяво ни дѣшибаш* (доедать) *щи-ть?* *Пракиснут вить за нѣчь* (СРГРМ 1981, с. 33); *Мѣлоко закислъ, поставлю ѣво в печ, пускай варѣнышѣм* (створожившееся при кипячении молоко) *сваритсѣ. Шчас будим варенышъ естѣ* (Суподеевка, Ардатовский); *Лѣпианой* (относящийся к лапше) *атвар-ть ни выливаи, я пахлѣнку сварю на нѣм* (СРГРМ 1982, с. 116); *Зачѣм кокурку-ту* (баранка, сушка) *на пол бросил? Не хочѣи естѣ, положи на стол* (Суподеевка, Ардатовский); *Ты што хлѣп-ть ломаш ломком? Чай, ты реш, ножык-ть нѣ столе* (СРГРМ 1982, с. 130).

Есть полагалось спокойно, аккуратно, не спеша, не отвлекаясь, тщательно прожевывая, без жадности, соблюдая разумные ограничения в объеме поглощаемой еды: *Попробѣвл бы ты изгиляцѣ* (кривляться, ломаться) *зѣ столом, в лоп лошкѣй получиш. Отец строгѣй у нас был* (СРГРМ 1981, с. 117); *Ни торопись, што ты как мѣтлой мѣтѣи* (жадно, много есть) *фсѣ* (СРГРМ 1986, с. 24); *Што ты ни еш дабром-ть* (как нужно, как следует), *варызгѣи* (есть жадно, неопратно) *как свинья. Вон чяво варызгѣт! Чѣ ни дай, фсѣ съест* (СРГРМ 1978, с. 61); *Естѣ-ть надѣ дабром, а ни как ты: и сам аблилси, и стол аблил* (СРГРМ 1978, с. 61); *Што ты не можѣи дабром естѣ, фсѣ чѣвокаш* (причмокивать во время еды), *как свинья* (СРГРМ 2006, с. 159); *Куды ты сѣ стѣль налиш? Ни салыш* (съесть) *вить, жаднѣсть-ть тея ѣбуялѣ* (СРГРМ 2002, с. 15); *Нѣбуздыкѣт картошки сроду цѣлу миску* (СРГРМ 1986, с. 55); *Ты зачем столькѣ хлебъ набускѣл* (накрошить в жидкость) *ф щи, съеш што ли? – Ну, если я так люблю...* (СРГРМ 1986, с. 55); *Ты што каку крому* (кусок хлеба, пирога) *утвѣротил?* (СРГРМ 1986, с. 88); *С адним крушочѣкѣм* (кусок сахара) *бывалѣ чяю нѣпивались. Крушки три я и щас с адним крушочѣкѣм выпиваю* (СРГРМ 1982, с. 92). За еду полагалось поблагодарить, а пришедших во время трапезы пригласить за стол:

Сами-ть едим, а тея не в разум (не думать, не помышлять о ком-чем-либо) *попочывѣть-ть. Сядисѣ обедѣть* (СРГРМ 2001, с. 29); *Садисѣ с нами бурак* (капуста, квашенная со свеклой) *естѣ* (СРГРМ 1978, с. 53); *Айда ти естѣ жывариху* (жидкая каша), *садитисѣ за стол* (СРГРМ 1981, с. 49).

З а к л ю ч е н и е . В основе деревенской диеты, позволяющей быть здоровым, работоспособным и активным, сохранять бодрость, подвижность и адекватный вес, лежит доверие к природе и ее дарам, выражаемое в стремлении сохранить природную цельность продукта, уважительное отношение к еде как важнейшему жизненному ресурсу, который требует бережного, рачительного подхода, использования по естественному, прямому назначению как источника питательных веществ и энергии, необходимых для осуществления жизнедеятельности, а также воспитываемого осознанного ограничения потребления. Адепты современной диетологии, сторонники здорового образа жизни как некое креативное изобретение транслируют в действительности рекомендации и принципы, реализуемые в народной практике.

Безусловно, пищевые традиции и отношение к ним корректируются под влиянием временного, экономического и других факторов, к тому же в настоящее время испытывают сильнейшее воздействие и давление глобализационных процессов. Однако обращение к изучению их национальной, освященной обычаями составляющей с привлечением (в частности или в особенности!) диалектного лингвистического материала, популяризация полученных результатов (знаний) не только помогают в решении проблемы восстановления национальной идентичности, осознаваемой в последнее время как очень важной, но и могут включить механизм социально-психологического подражания, способного помочь в решении социально значимых проблем, например таких, как угрожающая здоровью населения развитых стран проблема избыточного веса.

Список литературы

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ. Репринт. изд. 1903–1909 гг. М., 1994. Т. 1.
2. Гынгазова Л.Г., Иванцова Е.В. Трансформация сибирской пищевой традиции в дискурсе диалектной языковой личности: продукты и блюда // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. 2016. № 6(44). С. 20–37.

3. Зверева Ю.В. Тематическая группа «названия пищи» в «Словаре русских говоров севера Пермского края» // Вестн. Перм. ун-та. 2011. Вып. 3(15). С. 25–31.
4. Лебедева И.В. Семантические особенности лексики по теме «Питание» в костромских говорах // Лексический атлас русских народных говоров. Материалы и исследования. СПб., 2012. С. 252–260.
5. Маркина Л.В. Из наблюдений над словообразованием существительных в словаре русских говоров на территории Мордовии // Филологические заметки: межвуз. сб. науч. работ. Саранск, 1993. С. 63–66.
6. Маркина Л.В. Гендерные стереотипы диалектной коммуникации (на материале бранных номинаций женщин) // Русистика и компаративистика: сб. науч. тр. по филологии. М., 2019. С. 234–243. DOI: 10.25688/2619-0656.2019.13.15.
7. Маркина Л.В. Гендерные стереотипы маскулинности в диалектной коммуникации (на материале бранных номинаций мужчин) // Неофилология. 2020. Т. 6. № 21. С. 5–14. DOI: 10.20310/2587-6953-2020-6-21-5-14.
8. Недоступова Л.В. Пища и ее приготовление в говоре поселка городского типа Таловая Воронежской области // Лексический атлас русских народных говоров. Материалы и исследования. СПб., 2013. С. 425–440.
9. Семенкова Р.В. Фразеологический словарь русских говоров Республики Мордовия. Саранск, 2007.
10. Словарь русских говоров на территории Мордовской АССР. Саранск, 1978–2006. Вып. 1–8.
11. Якушев И.В. Символ «дом» в русском языке и поэтическом тексте. Владимир, 2018.
12. Якушев И.В., Ивашина Н.С. Символическое значение 'водяной', мотивированное ландшафтными, гидрологическими и биогеографическими особенностями края // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. 2020. № 4. С. 181–186. DOI: 10.37882/2223-2982.2020.04.40.
- * * *
1. Dal' V.I. Tolkovij slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka: v 4 t. / pod red. I.A. Boduena de Kurtene. Reprint. izd. 1903–1909 gg. M., 1994. T. 1.
2. Gyngazova L.G., Ivancova E.V. Transformaciya sibirskoj pishchevoj tradicii v diskurse dialektnoj yazykovoj lichnosti: produkty i blyuda // Vestn. Tom. gos. un-ta. Filologiya. 2016. № 6(44). S. 20–37.
3. Zvereva Yu.V. Tematicheskaya gruppa «nazvaniya pishchi» v «Slovare russkih govorov severa Permskogo kraya» // Vestn. Perm. un-ta. 2011. Вып. 3(15). S. 25–31.
4. Lebedeva I.V. Semanticheskie osobennosti lek-siki po teme «Pitanie» v kostromskih govorah // Lek-sicheskij atlas russkih narodnyh govorov. Materialy i issledovaniya. SPb., 2012. S. 252–260.
5. Markina L.V. Iz nablyudenij nad slovoobrazovaniem sushchestvitel'nyh v slovare russkih govorov na territorii Mordovii // Filologicheskie zametki: mezhvuz. sb. nauch. robot. Saransk, 1993. S. 63–66.
6. Markina L.V. Gendernye stereotipy dialektnoj kommunikacii (na materiale brannyh nominacij zhen-shchin) // Rusistika i komparativistika: sb. nauch. tr. po filologii. M., 2019. S. 234–243. DOI: 10.25688/2619-0656.2019.13.15.
7. Markina L.V. Gendernye stereotipy maskulin-nosti v dialektnoj kommunikacii (na materiale brannyh nominacij muzhchin) // Neofilologiya. 2020. T. 6. № 21. S. 5–14. DOI: 10.20310/2587-6953-2020-6-21-5-14.
8. Nedostupova L.V. Pishcha i ee prigotovlenie v govore poselka gorodskogo tipa Talovaya Voronezhskoj oblasti // Leksicheskij atlas russkih narodnyh govorov. Materialy i issledovaniya. SPb., 2013. S. 425–440.
9. Semenkova R.V. Frazеologicheskij slovar' rus-skih govorov Respubliki Mordoviya. Saransk, 2007.
10. Slovar' russkih govorov na territorii Mordov-skoj ASSR. Saransk, 1978–2006. Vyp. 1–8.
11. Yakushevich I.V. Simvol «dom» v russkom yazyke i poeticheskom tekste. Vladimir, 2018.
12. Yakushevich I.V., Ivashinina N.S. Simvoli-cheskoe znachenie 'vodyanoj', motivirovannoe land-shaftnymi, gidrologicheskimi i biogeograficheskimi osobennostyami kraya // Sovremennaya nauka: aktual'-nye problemy teorii i praktiki. Ser.: Gumanitarnye nau-ki. 2020. № 4. S. 181–186. DOI: 10.37882/2223-2982.2020.04.40.



**Man in the dialectic world:
the village diet**

The article deals with the analysis of the traditional rules of eating behavior of the country people in central Russia in the second half of the XXth century. There is emphasized the dependence of the food tradition by the nature and climate conditions of living, the specific character of business activities, the daily routine and the national and cultural points. There is revealed the specificity of the village diet consisting in the use of the local natural food, the permissive ways of the processing, the intended limitation of food consumption, the simplicity and the caring and respect attitude to food.

Key words: *dialect, lexicon, dialectic discourse, diet, products, dishes, rules of eating behavior.*

(Статья поступила в редакцию 05.08.2020)

Л.А. БУШУЕВА
(Нижегород)

**СТРУКТУРА СЛОВАРНОЙ СТАТЬИ
В ЛИНГВОКОГНИТИВНОМ
СЛОВАРЕ ПОСТУПКОВ
(на материале русского языка)**

Показана микроструктура словарной статьи в словаре поступков на примере словарной статьи, посвященной концепту поступка «шалость». Словарная статья представляет собой общую лингвокогнитивную модель концепта поступка, построенную на основе многовекторного анализа языкового, речевого и ассоциативного материала.



Ключевые слова: лингвокогнитивное моделирование, лингвокогнитивный словарь, концепт, лексико-семантический анализ, семантические роли, контекстуальный анализ, вербальные ассоциации.

Одной из актуальных проблем современной когнитивной лингвистики является создание словарей концептов и других словарей лингвокогнитивной направленности. Смысловая парадигма концепта является предметом описания таких современных словарей, как «Русский идеографический словарь» под редакцией Н.Ю. Шведовой [9], «Словарь русской ментальности» [4], «Константы: словарь русской культуры» [11], которые, углубляя знания о репрезентируемых словом культурно значимых смыслах, имеют лингвокультурную направленность. Поскольку концепт является некой информационной структурой, играющей организующую роль по отношению к элементам языка при продуцировании текстов, структурой хранения знаний, реализующейся на уровне дискурса, а не единицей языка, необходимо включать в словарное представление концептов историко-культурные, текстовые данные, раскрывающие как можно более полно выражаемое словом понятийное, аксиологическое и символическое содержание. Как справедливо отмечает Н.В. Крючкова, лексические и фразеологические единицы, репрезентирующие концепт, хотя и являются его ключевыми сигналами и отсылают нас к концептуальному содержанию, тем не менее не могут быть приравнены к концепту и не выражают всего его содержания [5].

В данном исследовании мы опираемся на следующее понимание концепта: 1) концепт в

форме ментального образования уходит своими корнями в глубокие исторические пласты жизни народа и его традиции; 2) значения слова и содержание концепта не равны, хотя элементы концептуального содержания в той или иной степени проникают в лексические значения слов – репрезентантов концепта; 3) концепт социально оценен; он принимает оценки, реализуемые средствами языка или целым текстом, а также субъективные оценки, формируемые и приписываемые ему носителем языка.

Цель данного исследования – показать, каким образом поступок может быть представлен в словаре. Несомненно, поступок – это феномен, имеющий концептуальную природу. Разные поступки являются предметами переживания, обсуждения, оценки, имеют культурные и эмоциональные наслоения. Поступки человека, диктуемые обстоятельствами или его характером и определяющие собою его поведение, представляют собой концепты, принадлежащие миру человека, поскольку они имеют непосредственное отношение к его жизни, его духу и разуму. На наш взгляд, методика сбора материала для анализа концептов, в том числе концептов сферы бытия человека, к которым относятся поступки, предполагает обращение к системно-языковым, дискурсивным и ассоциативным данным. Применение к одному и тому же эмпирическому материалу множества видов анализа (лексико-семантический, словообразовательный, синтаксико-ролевой, дискурсивный, ассоциативный виды анализа), исследование способов и характера представления репрезентируемых этим материалом знаний о поступках обеспечивает взаимную верифицируемость полученных данных и достоверность реконструируемых моделей, представляющих недоступные непосредственному наблюдению феномены.

Комплекс избранных процедур сводится к следующему: 1) на основе лексикографических источников проводится анализ лексико-семантической системы языка, в результате которого выделяются лексемы, репрезентирующие тот или иной концепт поступка, т. е. ситуация поступка рассматривается с точки зрения того, как она представлена в ее системно-языковом выражении; 2) определяется репертуар семантических ролей, выражаемых именами и глаголами со значением поступка, а также их актантами в дискурсе, выявляются наиболее типичные синтаксические конструкции, в составе которых данные роли актуализируются, – это позволяет изучить, как выглядит та

же ситуация при переносе исследовательского внимания на высказывания и способы репрезентации ситуации поступка на уровне синтаксических структур; 3) на материале текстов национального корпуса исследуются особенности функционирования лексических единиц, репрезентирующих концепт поступка в речи – это дает возможность выявить, как данная ситуация репрезентирована в более широком дискурсивном пространстве; 4) изучаются ассоциативные связи лексических единиц, репрезентирующих концепт в ассоциативно-вербальной сети носителей языка.

Результатом таким образом организованного исследования ситуаций поступков становится их лингвокогнитивное моделирование. Оно осуществляется путем поэтапной реконструкции знаний о разных поступках, многообразно вербализованных в разных проявлениях языка и речи. В соответствии с принятой методикой целесообразно выделить следующие зоны в структуре словарной статьи (близкая, но не тождественная нашей структура словарной статьи в толковом словаре концептов предложена Н.В. Крючковой [5]).

1. Семантика ключевых лексем, репрезентирующих концепт поступка, по данным современной лексикографии [1–3; 10], и выделение основных элементов в структуре рассматриваемой ситуации. В этой зоне также могут быть представлены ключевые и второстепенные единицы, репрезентирующие ситуацию. Базой для выделения ключевых и второстепенных лексем является возможность количественной оценки их употребительности в речи.

2. Семантические роли, которые наиболее часто эксплицированы в речевых выражениях с предикатными словами, к которым относятся имена поступков (далее – ИП) и однокоренные глаголы, репрезентирующие понятие о поступке (далее – ГП) в статическом и динамическом аспектах соответственно; типичные синтаксические конструкции, в которых актуализированы данные роли.

3. Признаки концепта в современном дискурсе (свод смыслов: источником контекстуального материала служат тексты Национального корпуса русского языка [6]). На основе материала художественной, публицистической, разговорной речи выявляются прототипические признаки элементов ситуации. В прототипах воплощены наиболее характерные признаки. При концептуализации воспринимаемого феномена, в том числе поступка, в сознании остаются только функционально обязательные компоненты – таким образом реализуется принцип языковой и мыслительной эко-

номии. В данной зоне также могут быть приведены примеры нарушения прототипического содержания некоторых элементов ситуации; представлен текстовый иллюстративный материал на каждый прототипический/непрототипический признак; а также данные о частотности реализации выделенных смыслов в исследованных текстовых корпусах, полученные путем количественной оценки употребительности лексем в речи (ядерные/периферийные элементы).

4. Признаки концепта по данным ассоциативных экспериментов (свод смыслов: источником ассоциативного материала служат данные [7; 8]), возможна дифференциация данных по возрастной шкале. В этой зоне могут быть представлены ассоциации, связанные с именами поступков и деривационно связанными с ними словами.

Рассмотрим словарную статью концепта поступка «шалость», смоделированную в соответствии с представленной методикой на материале русского языка.

Зона 1

Определение поступка «шалость». Агент совершает поступок, противоречащий общим правилам поведения, в основе которого лежит желание повеселиться/позабавиться.

Ключевые лексемы, репрезентирующие поступок «шалость»: *шалость, шалун, шалунья, шалить, нашалить, пошалить, шаловливый, проказа, проказник, проказница, напраказит, проделка.*

Второстепенные единицы: *шалунишка, шаловливость, шаловливо, шалить, зашалить, проказить, проказничать, спраказить, напраказничать, попрказничать, спраказничать, проказливость, проказливый, проказливо, шкода, шкодить, нашкодить, понашкодить, шкодник, шкодница, шкодливый, шкодливо, шкодливость.*

Элементы ситуации поступка «шалость», их лексические репрезентанты и характеристика

Агент поступка (*шалун, шалунья, проказник, проказница, шалунишка, шкода, шкодник, шкодница*): ребенок; неординарный/сумасбродный человек.

Действие как проявление поступка (*шалить, нашалить, пошалить, шалить, зашалить, проказить, напраказить, проказничать, спраказить, напраказничать, попрказничать, спраказничать, шкодить, нашкодить, понашкодить*): противоречащее правилам поведения.

Оценка поступка / его агента (*шаловливый, шаловливо, проказливый, проказливо, шкодливый, шкодливо*): амбивалентная.

Мотив поступка: ради забавы, веселья.

Зона 2

Семантические роли, выражаемые именами со значением поступка «шалость»

Тема: ИП в составе сказуемого при бытийных глаголах. *Никаких шалостей не было / В прошлом было полно проделок / И больше таких проказ не было.*

Предмет высказывания: глаголы речевой сферы + предлог *о/про* + ИП (пр. п.) – дополнение. *Поговорим о твоих шалостях / Я уже не говорю про твои проказы.*

Мотивировка: предлоги *за/из-за*. *Его наказали за/из-за шалости / проделки / проказы.*

Семантические роли актантов имен со значением поступка «шалость»

Агнс:

1. сущ./мест. (им. п.) – подлежащее. *Он надоел мне своими шалостями / Он наверняка выкидывал всякие проделки / Он непременно устраивал какую-нибудь проказу.*

2. мест. – определение (*Это все его шалости/проделки/проказы*).

3. сущ./мест. (р. п.) – несогласованное определение (*Это все шалости моего отца / проделки хулигана / проказы майора*).

4. сущ./мест. (д. п.) – дополнение (*Ему свойственно совершать шалости*).

5. сущ./мест. (тв. п.) – дополнение (*За ним числился ряд проделок*).

Субъект психологического состояния: сущ./мест. (ков. п.) при глаголах психологической сферы. *Проделки отца возмутили общественность / Его доводили до бешенства проказы/шалости ребятишек.*

Субъект восприятия: сущ./мест. (им. п.) – подлежащее. *Толк все ее проделки видит.*

Субъект ментального состояния:

1. сущ./мест. (им. п.) – подлежащее при глаголах ментальной сферы (*Он считал шалости ниже своего достоинства / Он позабыл все проказы юности*).

2. сущ./мест. (д. п.) – подлежащее при глаголах ментальной сферы. *Ему известно о проделках сына.*

Субъект психологического состояния: сущ./мест. (ков. п.) при глаголах психологической сферы. *Мне не хотелось шалостей.*

Семантические роли, выражаемые глаголами со значением поступка «шалость»

Содержание высказывания: ГП в составе прямой речи / монолога. *«Люблю пошалить, знаешь, ли», – говорил он; – Только вы о катаньях думаете, все вам, проказе, проказничать, – строго сказала она (М. Алданов. Чертов мост, 1924).*

Причина: глаголы психологической/физической сферы + ГП – сказуемое. *У нас сынок опять*

шалит/проказничает, мы теперь боимся его одного оставлять.

Мотивировка: придаточное условия / определение. *Если еще раз нашалишь / sproказничаешь / нашкодишь, накажу.*

Семантические роли актантов глаголов со значением поступка «шалость»

Агнс: сущ./мест. (им. п.) – подлежащее. *Мой внучок напраказничал / нашкодил / нашалил.*

Пацинс: сущ./мест. (тв. п.) – дополнение + предлог *над*. *Проделки над слабым.*

Субъект психологического состояния: сущ./мест. – подлежащее при глаголах психологической сферы. *Мать рассердилась на напраказывшего/нашкодившего сына.*

Субъект ментального состояния: сущ./мест. (им. п.) – подлежащее при глаголах ментальной сферы. *Братья задумались, шкодить им или нет.*

Место: сущ. – обстоятельство места. *Напроказничал батя в Москве.*

Зона 3

Дискурсивное развертывание модели ситуации поступка «шалость»

Ядерные элементы ситуации

Оценка поступка/агента

Положительная оценка: *проделка замечательная / смелая / остроумная / добродетельная; проказа веселая; шалость милая / прелестная / безобидная / невинная; проказник смелый / ненаглядный; проказница кокетливая / бойкая; шалун добрый / ненаглядный / гениальный / жизнерадостный / смелый; шалунья хорошенькая.*

Отрицательная оценка.

Оценка с точки зрения закона: *проделка противозаконная / мошенническая / бандитская / воровская / незаконная / грабительская / жульническая; проказа предосудительная; шалун преступный*

Моральная оценка: *проделка подлая / жесткая / пакостная / коварная / бессовестная / безответственная / отвратительная / каверзная / грязная / гнусная / злая / предательская / плутовская / хитрая / хитроумная / мелочная / легкомысленная / некрасивая / невинная / хладнокровная; проказа злая; проказница озорная; шалун легкомысленный / гадкий / противный / несносный / непристойный / мерзкий / безнравственный.*

Оценка с точки зрения интенсивности действия: *проделка ловкая / лихая / дерзкая; проказа бесшабашная; шалость отчаянная; шкода мелкая; шалун/шалунья отъявленный.*

Периферийные элементы

Действие как проявление поступка: действие носит несерьезный характер и направлено на нарушение принятых норм и правил.

Пиццали малыши-октябрята, пихались мелкие пионеры, пионеры постарше сохраняли достоинство, лишь иногда позволяли себе невинные шалости, вроде запустить вопереди сидящего кон-

фетным бантиком (А. Моторов. Преступление доктора Паровозова, 2014);

Иногда, пользуясь детской привязанностью моего дядюшки к лимонаду, как бы пародируя недалекое феодальное прошлое нашего края, гости пытались путем всякого рода подмешивания подсыпнуть ему алкоголь. Но он быстро угадывал обман, и эти проделки нередко карались им сурово и, я бы сказал, со старообрядческой простотой (Ф. Искандер. Путь из варяг в греки, 2017);

Он еще какую проказу выдумает, да похлеще первой. То двух коров хвостами свяжет и стеганет их крапивой, то скамейку подпилит, съедут на нее старухи посумерничать – хлоп на землю (М. Сергеев. Волшебная галоша, 1971).

Результат поступка

1. Поступок может привести к серьезным негативным последствиям: *Родители ее, симбирские мещане, погибли при ужасных обстоятельствах. По детской шалости в доме начался пожар* (М. Шишкин. Записки Ларионова, 2010); *Пашино баловство и шалости сменялись хулиганством и наглостью, Глеб пытался скрыть печаль и надеялся, что все образуется само собой, вспоминал свое беспризорное военное детство и дерзкие проделки, но дела шли все хуже, теперь уже Пашке грозило ПТУ* (А. Варламов. Купавна, 2000); *Над учителем своим Сашенька смеялся и устраивал ему злые проказы. Однажды даже испортил его единственный сюртук чернилами* (М. Шишкин. Записки Ларионова, 2010).

2. Поступок требует наказания агента: *журишь / бранить / ругать / наказывать / пороть за шалости / проделки / проказы. Вы гадкий шалун, вы должны быть наказаны* (А. Толстой. Золотой ключик, или Приключения Буратино, 1936); *Мама шлепала часто, за мои провинности и шкоды. Хватала тапок и лупила куда придется* (Г. Садулаев. Шалинский рейд, 2010).

Агент поступка:

1. юный человек: *детская / ребяческая / подростковая / детсадовская шалость; детская / студенческая / юношеская / мальчишеская проказа / проказы юности / школяров; студенческая / детская проделка; проделки юности / молодецкие.*

2. ребенок, отличающийся веселым нравом: *Я была шаловливой, веселой девочкой, и мама хотела, чтобы здесь я получила хорошее образование и воспитание построжее* (Л. Вертинская. Синяя птица любви, 2006).

3. любой человек, поступки которого носят несерьезный характер и направлены на нарушение принятых норм и правил: *Он вместе со всеми слушал истории о проделках хоккеистов, убежавших со сборов через окно и возвращавшихся к утру через то же окно, добираясь до него по водосточной трубе»* (Е. Рубин. Пан или пропал. Жизнеописание, 1999–2000); *В различных областях науки существуют легенды о забавных проделках про-*

фессоров и корифеев (К. Ваншенкин. Писательский клуб, 1998).

Мотив поступка: без злого умысла, ради забавы (косвенно: *пустяковая / невинная / безопасная шалость*).

Объект поступка: любой человек:

– *После всех ваших проделок против меня вы, надеюсь, понимаете, что продолжать мне жить с вами глупо и неприлично...* (А. Писемский. Масыны, 1880–1881).

Нарушение прототипического содержания

Действие как проявление поступка: серьезное правонарушение

Причем если «в войне за свободу» поэты-ваххабиты признают допустимыми и даже приветствуемыми мелкие шалости вроде захвата больницы с беременными женщинами, то в «войне за веру» таким поступкам, вроде как, нет и не должно быть места (Эстетика террора. Чекист.ру).

Зона 4

Ассоциации взрослых

Агент поступка:

1. ребенок мужского пола: *проказник → мальчишка 7, маленький 6, малыш 5, мальчик 5, ребенок 4, шалунишка 4, малолетний 1, малый 1, мальшка 1, мальчуган 1, мелкий пацан 1, хулиган 1, школьник 1; шалун → ребенок 7, малыш 6, мальчик 6, мальчишка 6, маленький 5, дети 1, маленький хулиган 1, малолетка 1, пацан 1; проказник ← ребята 1, юноша 1; шалость ← дети; шалун ← ребята 1, ребенок 2;*

2. персонаж или знакомый реципиенту человек: *проказник → Максим Перепелица 1, Леша 1, Мишка 1, Чернов 1; шалун → брат 1, Васька 1, Карлсон 1, мой друг 1, шалунишка Карлсон 1; проказник ← одноклассник 1;*

3. человек, обладающий веселым нравом: *шалун ← баловник 4, веселый 4, клоун 2, беззаботность 1, весельчак 1, затейник 1; проказник ← весельчак 1, клоун 1.*

Оценка поступка / агента поступка:

1. отрицательная: *шалость ← гадость 1, пакость 1; проказник → жуток 1, плохой 1, хитрый 1, глупый 1, урод 1; шалость/шалун → провинность 3;*

2. положительная: *шалун → симпатичный 1.*

Действие как проявление поступка: *шалун → приколы 1, рогатка 1, балуется 1.*

Результат поступка: наказание: *шалун → наказать 2, угол 1; проказник → наказан 1, наказанный 1; наказание ← проделки.*

Мотив поступка: *проказник → без причин 1.*

Ассоциации

респондентов-школьников

Агент поступка: 1. ребенок: *шалун ← мальчик 1, дети 1; проказники ← дети 1; шалость ← ребенок 1.*

2. энергичный человек: *шалун* ← *активный 1*, *шалит* ← *шустрый 1*, *шалость* ← *энергия 1*.

3. нарушитель порядка / закона: *шалун* ← *хулиган 3*, *бандит 1*; *проказник* ← *хулиган 2*, *вор 1*; *шалит* ← *шайка 1*.

Оценка поступка / агента поступка: отрицательная: *проказа* ← *зря 1*; *проказник* ← *противный 1*.

Действие как проявление поступка: *шалить* ← *играть 2*, *болтаться 1*, *мешать 1*, *шуметь 1*, *шуршать 1*; *шалун* ← *шуршать 1*; *проказничать* ← *бездельничать 1*; *шалит* ← *шуршать 1*.

Мотив поступка: *шалун* ← *каприз 1*, *шалость* ← *каприз 1*.

Представляется, что построенный таким образом словарь концептов поступков даст систематические сведения о концептуальных смыслах, связанных с лексикой, обозначающей поступки, а именно о том, 1) какие элементы ситуации поступка выделяются на системно-языковом уровне и на уровне речи; 2) какова глубинно-синтаксическая структура данной ситуации; 3) какие элементы являются ядерными, а какие находятся на периферии внимания; 4) каково прототипическое содержание данных элементов; 5) характерна ли трансформация прототипического значения для выделенных элементов; 6) каким образом данная ситуация осознается носителями языка.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы / под ред. проф. Л.Г. Бабенко. М., 2005.
2. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. А.С. Кузнецов. СПб., 2000.
3. Большой универсальный словарь русского языка / гл. ред. В.В. Морковкин. М., 2017.
4. Колесов В.В., Колесова Д.В., Харитонов А.А. Словарь русской ментальности: в 2 т. СПб., 2014.
5. Крючкова Н.В. О толковом словаре концептов: к обсуждению микро- и макроструктуры // Психолингвистика и лексикография: сб. науч. тр. Воронеж, 2018. Вып. 5. С. 119.
6. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 15.11.2019).
7. Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева [и др.]. М., 2002. Т. 1–2.
8. Русский ассоциативный словарь: ассоциативные реакции школьников I–XI классов / В.Е. Гольдин, А.П. Сдобнова, А.О. Мартянов. Саратов, 2011.
9. Русский идеографический словарь: Мир человека и человек в окружающем его мире / отв. ред. Н.Ю. Шведова. М., 2011.

10. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / под общ. ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1998. Т. 3.

11. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. 3-е изд., испр. и доп. М., 2004.

* * *

1. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkikh sushchestvitel'nyh: Ideograficheskoe opisaniye. Sinonimy. Antonimy / pod red. prof. L.G. Babenko. M., 2005.

2. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / gl. red. A.S. Kuznecov. SPb., 2000.

3. Bol'shoj universal'nyj slovar' russkogo yazyka / gl. red. V.V. Morkovkin. M., 2017.

4. Kolesov V.V., Kolesova D.V., Haritonov A.A. Slovar' russkoj mental'nosti: v 2 t. SPb., 2014.

5. Kryuchkova N.V. O tolkovom slovare konceptov: k obsuzhdeniyu mikro- i makrostruktury // Psiholingvistika i leksikografiya: sb. nauch. tr. Voronezh, 2018. Vyp. 5. S. 119.

6. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ruscorpora.ru/> (data obrashcheniya: 15.11.2019).

7. Russkij associativnyj slovar' / Yu.N. Karaulov, G.A. Cherkasova, N.V. Ufimceva [i dr.]. M., 2002. T. 1–2.

8. Russkij associativnyj slovar': associativnye reakcii shkol'nikov I–XI klassov / V.E. Gol'din, A.P. Sdobnova, A.O. Mart'yanov. Saratov, 2011.

9. Russkij ideograficheskij slovar': Mir cheloveka i chelovek v okruzhayushchem ego mire / отв. red. N.Yu. Shvedova. M., 2011.

10. Russkij semanticheskij slovar'. Tolkovyj slovar', sistematizirovannyj po klassam slov i znachenij / pod obshch. red. N.Yu. Shvedovoj. M., 1998. T. 3.

11. Stepanov Yu.S. Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury. 3-e izd., ispr. i dop. M., 2004.

Structure of the dictionary entry in the linguocognitive dictionary of acts (based on the Russian language)

The article deals with the microstructure of the dictionary entry in the dictionary of acts at the example of the dictionary entry devoted to the concept of the act "trick". The dictionary entry is presented as a general linguocognitive model of the concept of the act built on the basis of the compound analysis of the language, speech and associative material.

Key words: *linguocognitive modeling, linguocognitive dictionary, concept, lexical and semantic analysis, semantic roles, contextual analysis, verbal associations.*

(Статья поступила в редакцию 28.08.2020)

А.А. ШТЕБА
(Волгоград)

КОГНИТИВНАЯ СЛОЖНОСТЬ ЯЗЫКОВОЙ КАТЕГОРИЗАЦИИ СМЕШАННЫХ ЭМОЦИЙ

Рассматривается когнитивная сложность языковой категоризации эмоциональных переживаний на примере смешанных эмоций. Показано, что экспликация смешанных эмоций соответствует парадигме сложности, ключевыми элементами которой являются целостность, противоречивость, нелинейность.



Ключевые слова: когнитивная сложность, смешанные эмоции, актуальное членение предложения, доминанта, энктивация, «слепое мышление», тема, рема.

Проблема языковой категоризации действительности соотносится с актуальными и фундаментальными процессами развития общества. Появление новых связей между окружающими человека объектами приводит к усложнению упорядоченных систем отражения действительности. Усложнение и упрочнение межсистемных связей объектов происходит в контексте давления хаоса на систему. Превращение потенциальной системы в упорядоченное единство приводит к приобретению прежней конвенциональной системой новых свойств и признаков, на которые система реагирует заполнением «пустоты» в зависимости от внешних и внутренних условий развития этой системы.

Процесс преобразования и усложнения системы (как языковой, так и неязыковой) соответствует понятию сложности. В психологии когнитивная сложность предполагает сложность структур и процессов организационной деятельности человека, процесса познания, формирования образов восприятия. В соответствии с положением Ф. Варелы, человек как живой организм энктивируется («вдействуется») в окружающий его мир [8, с. 102], что приводит к созданию и/или модуляциям семантики слова в тексте/контексте.

В социогуманитарных науках человек познающий давно рассматривается не как пациент, но как активный агент, творящий свой мир [5, с. 85]. Взаимодействие человека с окружающей действительностью можно рас-

сматривать в аспекте безграничной сочетаемостной потенции. Тогда человек, представляющий собой своего рода знаковое образование, контактирует с иными семиотическими единицами, что наделяет продукты данного взаимодействия новыми свойствами. Отмечается, что сознание имеет холистичную организацию, когда уровни эмоционального и рационального мышления, логики и интуиции взаимосвязаны [7, с. 102].

Основными принципами сложного считаются возможность объединения в целое и наличие противоречий [5, с. 86]. Последние диалектические характеристики обладают созидующим воздействием: противоречия не разрушают, а создают целое, т. е. преобразуют имеющуюся систему или создают новую.

Языковая экспликация эмоций в речи нарушает линейную упорядоченную организацию сферы эмоционального в языке, преобразует, усложняет ее. Изначально работы отечественных и зарубежных эмотиологов были направлены на попытку инвентаризации средств фиксации эмоций в языке [11]. Одновременно с попытками систематизации средств номинации, экспликации и дескрипции эмоций появились положения о том, что эмоции дискурсивны, их категоризация характеризуется такими свойствами, как пластичность, объемность, противоречивость и пр. [10; 4]. Одним из ярких примеров подобной нелинейности эмоций, дестабилизирующей систему их языковой категоризации, являются смешанные эмоции, несмотря на то, что смешанность суть одна из категориальных психологических особенностей эмоционального [3, с. 218].

Французский философ Э. Морен [13] выступает одним из создателей учения о сложности. Исследователь отмечает, что парадигма сложности не может существовать вне парадигмы простоты. Последняя включает разорванность и редукцию. Эта парадигма отвечает за упорядочивание мира и борьбу с хаосом. Цитируемый автор указывает, что простота или сведение безграничных потенций семиотических образований к общему целому не выражает реальности. В парадигме простоты функционирует слепое мышление (*l'intelligence aveugle*), которое разрушает единства и целостности, изолирует объекты от их окружения; подобное мышление лишено способности видеть связи между наблюдателем и наблюдаемым. Построение пара-

дигмы сложности позволяет учитывать синергетические возможности системы, ее стремление к самоорганизации, в которой автономность, индивидуальность, сложность, неопределенность и противоречивость становятся неотъемлемыми характеристиками любого объекта. Сложное мышление состоит из холизма (системности), макроконцептов и нарушения целостности как неданной и нереализованной потенции. Современному человеку при этом нужно осуществлять мыслительную деятельность в «драматических обстоятельствах», в которых человек приговорен к «неопределенной мысли», мышлению, пронизанному пустотами, отсутствию уверенности.

Поскольку центральным понятием сложного мышления выступает противоречие, далее будет проведен анализ смешанных эмоций и их языковой категоризации, т. е. феномен смешанных эмоций и неопределенной эмотивности в целом соответствует принципам противоречивости, нелинейности восприятия, единства. Нелинейность механизма построения смешанных эмоций заключается в том, что при номинации эмоционального переживания, характеризующего свойством смешанности, прямое обозначение смешанных эмоций сопровождается экспликацией данного эмоционального кластера:

Х испытывает смешанные эмоции:
эмоция1 + эмоция2(n).

Собранная картотека примеров языковой категоризации смешанных эмоций показывает, что в целом (собственно смешанная эмоция) могут объединяться как одноценочные, так и амби-, полиоценочные эмоциональные переживания, которые человек пытается эксплицировать недостаточными для коммуникативной ситуации языковыми конвенциональными средствами, например: *В сердце юноши кипела ревность и бешеная ненависть к чужаку, который, как ему казалось, встал между ним и сестрой* (О. Уайлд); *И поволок Педро за собой. Тот не сопротивлялся, лицо его выражало и испуг, и радость* (Ж. Амаду); *Уже на рассвете, перевернув последнюю страницу, Рокфор осознал, что его глаза наполнены слезами зависти и восхищения* (К. Сафон); *Последовавшая за этим мысль-образ была в высшей степени сложной, в ней сочетались радость, удовольствие, удовлетворение сделанным, облегчение, одобрение и, что чрезвычайно удивило, некоторый ужас* (Дж. Уиндем).

Проблематичность языковой категоризации смешанных эмоций обусловлена тем, что данная система обладает только внешней организованностью, тогда как на уровне содержания модуляции элементов описания мира эмоций являются безграничными. Когнитивная сложность выражения и описания смешанных эмоций заключается также в том, что данное сложное, зачастую амби- или поливалентное эмоциональное переживание характеризуется осознанностью и переживаемостью. Наблюдения за линейной синтаксической организацией языковых средств выражения смешанных эмоций позволяют выдвинуть предположение о том, что часть смешанных эмоций относится к сфере когниции, а вторая часть – к сфере эмоций, непосредственно переживаемых в данный момент.

Согласно теории актуального членения предложения, последнее обладает шкалой коммуникативного динамизма. Эта шкала включает в себя элемент с низкой коммуникативной значимостью (тему), переход, остаток перехода, остаток ремы и непосредственно рему [12, с. 15].

Рассмотрим следующий пример: – *Разумеемся, воздух, что же еще!* – сказал он, смешивая жалость с презрением (Э.М. Ремарк). Постпозитивный элемент представляет собой в широком смысле рему данного предложения. Однако сам по себе «рематический блок» может быть разделен на подблоки, который также состоит из подтемы (*смешивая*), перехода подтемы (*жалость*) и подремы (*презрение*) [6, с. 119]. Несмотря на то, что информативная важность членов предложения может быть различной даже при восприятии одного и того же члена предложения разными адресатами, к основным приемам выражения данной информативной значимости относят порядок слов, интонацию и лексико-морфологические средства [Там же, с. 16].

Поскольку, как правило, предложения строятся линейно по принципу от общего к частному, первый элемент смешанной эмоции должен рассматриваться как тема, второй – как переход темы, т. е. на данном этапе говорящий понимает, что переживаемое им эмоциональное состояние характеризует комплексность, многокомпонентность и несоотнесенность с привычными средствами экспликации эмоций. Соответственно адресант выбирает рационализированный способ описания эмоционального переживания/отношения/состояния. Однако эмоциональный компонент

является «передатчиком» и транслятором хаоса в системе языковой категоризации эмоциональной действительности. Результатом экспликации смешанных эмоций становится создание нового противоречивого целого, в котором один из элементов относится к сфере когниции (осознанности), а другой – к непосредственной переживаемости.

Рематическая часть предложения может делиться на подремы с контекстуально идентичной информативной значимостью: *Десять дней постоянных разговоров, душевных мук, неуверенности, обвинений, претензий, уговоров, издевок, смирения, цинизма, страха, крика, долгого невыносимого глухого молчания, истерик, вопросов без ответов, ответов без вопросов, внезапных прощений, новых обвинений, плача, смеха сквозь слезы, сжатых кулаков, бессилия, уходов с хлопаньем дверью и возвращений, упадка духа, эйфории, но прежде всего и главным образом – его усиленного поиска любых зацепок, позволяющих не расстаться с надеждой. <...> Весь этот водоворот противоположных эмоций, унижающих друг друга жестов, нелогичного поведения, противоречивых сигналов, где каждый последующий сигнал опровергал информацию предыдущего, был скорее средневековым орудием истязаний, чем попыткой выбраться из темного и холодного колодца* (Я. Вишневский).

В представленном выше примере целое в виде кластера поливалентных эмоциональных переживаний организуется в формально линейную единицу, системного и предзаданного нормой обозначения для которого нет. Говорящий способен лишь частично дать рациональную оценку своему эмоциональному переживанию, которое он конкретизирует с помощью номинаций эмоциональных состояний, синхронных моменту речепорождения.

Интересным является также вопрос о ситуативной доминанте смешанных эмоций. В своем учении о доминанте А.А. Ухтомский писал, что на процесс создания доминанты как рабочего принципа нервной системы влияет накопление возбуждения в определенной группе центров [9, с. 48], что приводит к неравновесности нервной системы. Как следствие, конец доминанты представляет собой разрешающий акт, при котором порожденный доминантой цепной рефлекс дойдет до разрешения. В аспекте смешанных эмоций, представляющих собой способ выражения эмоционального переживания, доминанта выступает не одним (или несколькими) из названных эмоциональ-

ных состояний смешанных эмоций (например, доминанта смешанной эмоции «любовь и ненависть» – ненависть), а собственно полученное (суммативное) смешанное эмоциональное переживание.

Значимым для говорящего является не указание на доминирующее в смешанном переживании эмоциональное состояние, а неопределенный (смешанный) характер этого переживания. Как было отмечено ранее, первый компонент смешанного эмоционального переживания является осознанным, а второй – непосредственно переживаемым. Факультативный компонент осознанной (когнитивной) эмоции конкретизирует первый и смещает его на условной шкале отрицательных-положительных эмоций в иную плоскость – пространство «неопределенной эмотивности».

Феномен смешанных эмоций и их языковой категоризации относится к парадигме когнитивной сложности по ряду таких факторов, как нелинейность, противоречивость, системность, данность восприятию, несоответствие конвенциональным формам языкового выражения. В смешанных эмоциях мы видим процесс усложнения отражения эмоций в языке, речи, коммуникации, что сопровождается модуляциями внутри устоявшейся парадигмы языковой категоризации эмоций.

Список литературы

1. Болдырев Н.Н. Доминантный принцип организации языкового сознания // Когнитивные исследования языка. 2019. № 37. С. 37–44.
2. Болотов В.И. Модальность в язык/речи, речи и речевой деятельности. Краснодар: Экоинвест, 2014.
3. Изард К. Психология эмоций. СПб., 2008.
4. Ионова С.В. Лингвистика эмоций – наука будущего // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 1(134). С. 124–131.
5. Князева Е.Н. Когнитивная сложность // Философия науки. 2013. № 1. С. 81–94.
6. Крылова О.А. Коммуникативный синтаксис русского языка. 4-е изд., стереотип. М., 2018.
7. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.
8. Матурана У., Варела Ф. Дерево познания. М., 2001.
9. Ухтомский А.А. Доминанта. СПб., 2002.
10. Шаховский В.И. Дискурсивность эмоций в человеческой коммуникации // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2011. Сер. Филологические науки. № 8(62). С. 115–120.
11. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка (на матери-

але английского языка): дис. ... д-ра филол. наук. М., 1988.

12. Firbas J. Some aspects of the Czechoslovak approach to problems of functional sentence perspective // Papers on functional sentence perspective. Prague, 1974. P. 11–38.

13. Morin E. Introduction à la pensée complexe. Paris, 2005.

* * *

1. Boldyrev N.N. Dominantnyj princip organizacii yazykovogo soznaniya // Kognitivnye issledovaniya yazyka. 2019. № 37. S. 37–44.

2. Bolotov V.I. Modal'nost' v yazyk/rechi, rechi i rechevoj deyatelnosti. Krasnodar: Ekoinvest, 2014.

3. Izard K. Psihologiya emocij. SPb., 2008.

4. Ionova S.V. Lingvistika emocij – nauka budushchego // Izv. Volgogr. gos. ped un-ta. 2019. № 1(134). S. 124–131.

5. Knyazeva E.N. Kognitivnaya slozhnost' // Filosofiya nauki. 2013. № 1. S. 81–94.

6. Krylova O.A. Kommunikativnyj sintaksis russkogo yazyka. 4-e izd., stereotip. M., 2018.

7. Leont'ev A.A. Yazyk, rech', rechevaya deyatelnost'. M., 1969.

8. Maturana U., Varela F. Drevno poznaniya. M., 2001.

9. Uhtomskij A.A. Dominanta. SPb., 2002.

10. Shahovskij V.I. Diskursivnost' emocij v che-lovecheskoj kommunikacii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2011. Ser. Filologicheskie nauki. № 8(62). S. 115–120.

11. Shahovskij V.I. Kategorizaciya emocij v lek-siko-semanticheskoj sisteme yazyka (na materiale anglijskogo yazyka): dis. ... d-ra filol. nauk. M., 1988.

Cognitive complexity of the language categorization of the mixed emotions

The article deals with the cognitive complexity of the language categorization of the emotional sufferings at the example of the mixed emotions. There is shown that the explication of the mixed emotions conforms to the paradigm of the complexity, the key elements of which are integrity, discrepancy and nonlinearity.

Key words: *cognitive complexity, mixed emotions, actual sentence division, dominant, enactivation, “blind thinking”, theme, rema.*

(Статья поступила в редакцию 17.08.2020)

О.С. ШУРУПОВА

(Лунецк)

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КОНЦЕПТА «ЖИЗНЬ» В ПОВЕСТИ А.И. СОЛЖЕНИЦЫНА «РАКОВЫЙ КОРПУС»

Анализируются особенности репрезентации и интерпретации концепта «жизнь» в повести А.И. Солженицына «Раковый корпус». О смысле жизни говорят почти все персонажи текста. Концепт не только реализует традиционные признаки, но и получает особую интерпретацию, связанную с жизнью как «вещью», с одной стороны, и как «жертвой» и «любовью к ближнему» – с другой. Благодаря этому создается смысловое наполнение повести как философского произведения.

Ключевые слова: *«Раковый корпус», концепт, интерпретация, признак концепта, жизнь.*

Одной из задач современной науки о языке является исследование особого культурологического пространства текста, которое создается благодаря функционированию в нем языковых единиц, совместно порождающих «продукт, культурологический смысл которого не сводим к каждой из его наполняющих языковых единиц» [6, с. 187]. Анализ «материального содержания знаков» дает возможность выявить основные особенности концептосферы данного текста. Необходимо обращение к ключевым художественным концептам текста, которые, выражая индивидуально-авторское восприятие каждого явления, в то же время отличаются особой диалогичностью, т. е. каждый вариант их восприятия адресатом текста представляет собой вариант их нового порождения. Художественный концепт обогащается национальным, профессиональным и личным опытом как носителя языка, создающего текст, так и каждого человека, который этот текст воспринимает. Можно говорить и об особенной «образности» художественных концептов, причем, как отмечал А.С. Аскольдов, «иногда цепь этих образов направлена совсем не туда, куда влек бы их обыкновенный смысл слов и их синтаксическая связь» [1, с. 279].

Цель данной статьи – анализ одного из ключевых концептов повести А.И. Солженицына «Раковый корпус». Нередко попытки исследования этого текста сводятся к поиску об-

разов и мотивов, связанных исключительно с осуждением социальной несправедливости. Например, в книге «Бодался теленок с дубом» приводится мнение В. Кожевникова: «“Раковый корпус” вызывает отвращение от обилия натурализма, от нагнетения всевозможных ужасов, но все-таки главный план его – не медицинский, а социальный» [11, с. 609]. Современный исследователь Е.А. Масолова справедливо отмечает, что «название повести – большая метафора: тоталитарное государство превратилось в раковый корпус, в котором многие, став воинствующими атеистами, заболели нравственно и физически» [7, с. 174]. Тем не менее анализ концептосферы повести показывает, что ключевым для данного текста, казалось бы, посвященного раку и смерти, можно, напротив, признать концепт «жизнь», который получает репрезентацию в словах *жизнь*, *жив*, *жить*, *живой*.

По мнению В.И. Карасика, данный концепт относится к «категориальным», которые «специфичны в силу своей высокой абстрактности, их образно-перцептивный компонент весьма размыт и менее значим, чем понятийный» [5, с. 95]. Его ядро связано с наиболее актуальными для русской лингвокультуры признаками, однако он не имеет четких границ и обнаруживает тенденцию к развитию разнообразных признаков и обогащению.

В структуре языкового концепта «жизнь» можно, опираясь на словарные толкования языковых единиц, объективирующих данный концепт, обнаружить семантические компоненты «физиологическое состояние», «продолжение земной жизни от рождения до смерти», «полнота проявления телесных и душевных сил», «деятельность», «достаток, имущество», «движение», «развитие» [2, с. 541; 9, с. 484]. Все эти признаки художественный концепт реализует и в повести А.И. Солженицына, однако в пределах художественного текста в нем «порождается смысл, превосходящий смысл каждого компонента, взятого по отдельности» [4, с. 14]. Содержание художественного концепта «жизнь» в повести «Раковый корпус», таким образом, становится значительно богаче и сложнее.

Почти все пациенты ракового корпуса дают свои ответы на вопрос: «Чем люди живы?» – и постепенно выясняется, что многие из них думают главным образом о материальной стороне жизни. Их мнения можно разделить на несколько групп, но тем не менее в речи большинства пациентов концепт «жизнь»

реализует признак «физиологическое состояние», поскольку человек жив «довольствием, продуктовым и вещевым», «воздухом, водой и едой», «спиртом», т. е. жизнь для них – физиологический процесс. Впрочем, подобное понимание жизни демонстрируют не только малограмотные пациенты, но и высокообразованные врачи. Например, Людмила Афанасьевна ощущает себя «поставленной спасать жизнь, именно жизнь» и уверена, что «всякий ущерб оправдан, если спасается жизнь» (с. 72)*. Споря с Костогловым, не желающим подчиняться предписаниям врачей, она заявляет: «Рентген сделал вас живым человеком из мертвеца» (с. 64). Для хорошего медика жизнь – биологический процесс, который начинается с рождения и неминуемо кончается смертью, и этот процесс необходимо во что бы то ни стало продлить, даже путем лечения, которое калечит больного. Так, расставаясь с пациентами, Людмила Афанасьевна записывает имя каждого из них в колонку «Еще живы», а впоследствии переносит в колонку «Уже умерли».

Казалось бы, никак нельзя сравнить этого врача, преданного своему делу и ежедневно жертвующего собой, со спекулянтном Чалым. Однако этот персонаж рассуждает о жизни похожим образом: «Кому нравится – пустьдохнет, а мы с тобой будем жить!» (с. 248). Жизнь для него – физиологический процесс, и немаловажную роль в обеспечении этого процесса играют хорошее питание и выпивка. В разговоре с Русановым Чалый несколько презрительно отзывается о врачах: «Они лечат – они и в могилу мечут. А нам надо жить – хвост морковкой!» (с. 248). Однако его «хвост морковкой» относится именно к биологическому процессу, который надо удлинить любой ценой.

В раковом корпусе много больных, которые мучительно доживают последние дни, но «даже и за эту убогую жизнь, где ничего не содержалось, кроме лечебных процедур, свары санитарок, казенной еды да игры в домино, – даже за эту *жизнь*... светились благодарностью... изболелые глаза» (с. 348). Репрезентант концепта «жизнь» здесь сочетается с прилагательным *убогая*, и это отражает отношение автора к такому пониманию жизни.

С подобным пониманием переплетается и восприятие жизни как полноты проявления телесных и душевных сил. Наиболее точно подоб-

* Примеры из повести А.И. Солженицына «Раковый корпус» здесь и далее приводятся по изданию [10] с указанием страниц в круглых скобках.

ный взгляд выражает медсестра Зоя, прекрасно знающая, что ее имя означает «жизнь» и заявляющая об этом «четко, как лозунг» (с. 137). Эта героиня повести олицетворяет собой именно физическую сторону жизни и не отрицает своей близости к «зоо-предкам» (с. 137). Зоя с удовольствием противопоставляет себя, здоровую и цветущую, раковым больным. Она «вслушивалась в себя, как сама она была чиста и здорова до последнего ноготочка и каждой клеточки» (с. 130). Впрочем, в повести упоминаются и другие девушки, уверенные, что здоровому человеку «от жизни надо спешить брать, и как можно раньше, и как можно полней» (с. 124). И концепт «жизнь» вновь получает сходную интерпретацию в словах Чалого, который делает парадоксальное заявление: «Вот с августа разрешили аборт делать – оч-чень упростило жизнь! Зачем женщине жить одинокой?» (с. 247). Смерть нерожденного младенца, по его мысли, должна облегчать женщине жизнь, давая ей возможность наслаждаться «проявлением телесных сил». Ведь жизнь – исключительно физиологический процесс, да еще и обреченный рано или поздно закончиться, и надо успеть насладиться этим процессом, даже ценой жизни другого человека.

Подобное восприятие жизни получает отражение в притче, которую Ефим Поддуев рассказывает соседу по койке. Аллах раздает жизнь всем зверям, а для человека остается всего двадцать пять лет. И только это время он может «жить как человек», тогда как дальнейшие годы каждому суждено провести, «работая как лошадь», «гавкая как собака» и подвергаясь насмешкам, как обезьяна. Этому вторит и еще одна героиня повести, Ася, которая заявляет: «Лучше умереть, чем без ноги жить, что ты? Какая жизнь у калеки, что ты! Жизнь дана для счастья!» (с. 106). Но счастливым может быть, по ее мысли, только здоровый человек, и, когда Ася заболевает раком, из ее опыта выходит: «незачем теперь жить» (с. 308). Крайне постыдным представляется ей, что после операции она не сможет появиться на пляже, покрасоваться в купальнике. Девушка твердо уверена: став калекой, она никому не будет нужна, не сможет выйти замуж, никогда не будет любима, ибо «...Какой там дурак любит за характер?» (с. 308). А человек живет исключительно для любви, которая возможна лишь для очень молодого и здорового человека: «В нашем возрасте вся и сладость, а когда ж еще?.. Это – наше всегда, и это – сегодня! А кто что

языками мелет – этого не наслушаешься, то ли будет, то ли нет» (с. 107). Асю можно считать глупенькой, развращенной девочкой, но ведь и умный, взрослый Костоглотов «в коротком возврате жизни и уже на скате ее» (с. 186) спешит «вбирать в себя женщин» и, узнав, что обречен на одиночество, тоже с горечью рассуждает о том, что существование без физической любви бессмысленно: «Ведь если и так уже потеряна вся *жизнь*... Да еще сознательно искусственно убить во мне и эту возможность – зачем такую *жизнь* спасать? Для чего?» (с. 260). Однако тут же концепт получает и иную интерпретацию – Вега восклицает: «Должен кто-то думать и иначе!.. А если только так – то среди кого ж тогда *жить*? Зачем?.. И можно ли!..» (с. 261). И сам Олег, вспоминая книгу некоего доктора о физиологии, вспоминает: после этого опустошающего душу чтения «ощущение было... что не хочется даже *жить*» (с. 262). Рассуждая о жизни как «полноте телесных сил», герои повести по очереди задают один и тот же вопрос: «Зачем жить?». Однако если для одних невысказана жизнь без физической любви, то для других невозможна жизнь, посвященная исключительно ей. Слово «жизнь» сопровождается определительным местоимением *весь, вся* и в речи Костоглотова, и в искренних, утомленных словах врача Льва Леонидовича: «Да неужели в бабах *весь цвет жизни*?.. Ведь это все ужасно приедается... Только мешает выполнить что-нибудь серьезное» (с. 299).

Таким образом, физиология – не вся жизнь, человек должен уделить время и «чему-нибудь серьезному». Однако эта «серьезная» сторона концепта раскрывается по-разному в речах нескольких персонажей повести. Как отмечает М. Дунаев, разговор героев о смысле жизни демонстрирует: некоторые разумеют «одну физиологию». Другие «колеблются к душевному пониманию. А что есть еще и духовный смысл – даже не догадываются» [3, с. 369]. Как рассуждает Ефим Поддуев, «от человека требуется или хорошая специальность, или хорошая *хватка в жизни*» (с. 81).

Когда Русанов восклицает, что человек «жив идейностью и общественным благом», он ощущает лживость этих уверений, ибо и для Павла Николаевича серьезным является исключительно накопление благ материальных. Такие, как он, не довольствуются лишь дыханием и питанием и с гордостью противопоставляют себя простоватому Демке. Концепт «жизнь» в данном случае получает ин-

терпретацию «деятельность», а также «достаток, имущество». В мыслях Русанова концепт «жизнь» реализует и дополнительный признак «предмет, который надо брать». Так, Авиета, дочь Русанова, по его мнению, очень правильно «берет жизнь» (с. 145), в отличие от его простоватого сына Юры, лишённого жизненной хватки. Слово *жизнь* особенно часто звучит во внутренней речи, сочетаясь со словами «сориентироваться (в жизни)», «налаженная», «требования (жизни)». Так, имена своим детям Русанов давал исходя исключительно из «требований *жизни*». Подобные признаки реализует концепт и в речи Чалого, получая репрезентацию в энергичном глаголе «жить»: «Ты *жить* хочешь – и я *жить* хочу» (с. 249). Жизнь, по его мысли, побеждает, когда спекулянту удастся с помощью взятки добиться своего. Интересно, что когда в речи, казалось бы, разных людей – Русанова и Чалого – со словом *жизнь* сочетаются традиционно положительно оцениваемые слова *побеждать*, *истинный*, они обретают не свойственные им негативные значения. Победа здесь связана с удачным вручением взятки, за которым следует взаимное обогащение двух «понимающих *жизнь*», а «истинные процессы *жизни*» (с. 153) в конечном счете заключают в себе возможность для двух-трех посвященных решать все вопросы по телефону и пользоваться разнообразными благами жизни. Когда-то эти люди, здоровые и крепкие, «с утра до вечера бегали и думали о каких-то удачах и неудачах, казавшихся им очень значительными» (с. 63). Но даже в раковом корпусе, перед лицом смерти, деятельные персонажи не оставляют хлопот о материальном, напоминая белку в колесе. Так, для Русанова, оторванного недугом от всегдашней деятельности, утешением становится рассуждение об устройстве его квартиры и чтение газет, из которых он черпает сведения, как осуществляется привычная и дорогая ему деятельность за пределами больницы: «Да! Очень энергично развивается экономическая *жизнь* и предстоят, конечно, крупные преобразования разных государственных и хозяйственных организаций» (с. 17).

Однако эта суета не может быть признана настоящей жизнью, и вызовом такому ее восприятию звучат слова Костоглотова: «“Люблю тебя, жизнь”. “Жизнь дана для счастья!” Что за глубина! Но это может и без нас сказать любое животное – курица, кошка, собака» (с. 112). Впрочем, для целого ряда людей концепт «жизнь» реализует скорее признак

«общественно полезная деятельность». Для Льва Леонидовича, Федерату, Вадима Зацырко жизнь сосредоточена на работе. Они живут, в отличие от большинства других персонажей, не для того, чтобы «добывать пищу и растить детенышей». На вопрос «Чем люди живы?» Вадим уверенно отвечает: «Творчеством». По его мнению, «не тот *живет* больше, кто *живет* дольше... Нужно же что-то успеть сделать на земле!» (с. 159). В данном случае концепт *жизнь* реализует признак «движение». Так, Вадим объясняет Демке: «...Моей *жизни* весь смысл – только в движении, пешком и на коне» (с. 158). За этим беспрестанным движением он не успевает даже вовремя позаботиться о больной ноге.

В постоянном движении находится и доктор Донцова, рабочий день которой, расплывшийся по минутам, разворачивается в главе «Право лечить». Ей не хватает времени даже на обед, и весь день она посвящает уходу за больными. Казалось бы, этим героям можно посочувствовать. Но мы убеждаемся, что перед раком ошибочным оказывается и такое толкование жизни. Заболев раком, доктор Донцова чувствует: «все постоянные *жизненные* связи, такие прочные, такие вечные – рвались и лопались не в дни даже, а в часы. Такая единственная в диспансере и дома – вот она уже и заменялась» (с. 346). И Вадим ощущает, что «нога в капкане – и вся *жизнь* вместе с ней!» (с. 296). Лихорадочная деятельность, непрерывное движение оказываются капканом, и символом человека, посвящающего всего себя работе, пусть даже любимой и благородной, становится все та же увиденная Олегом белка в колесе.

Итак, в повести получают реализацию все признаки, обычно свойственные концепту «жизнь», но постепенно становится ясным, что его содержание не исчерпывается ими. Жизнь – нечто более ценное и значимое, чем деятельность, движение и тем более физиологический процесс. Помимо телесной и душевной сторон, существует и духовная. В человеке – «осколочек Мирового Духа», живая, бессмертная душа, и о ней нужно думать каждому из героев. Концепт «жизнь» получает еще одну интерпретацию: Олегу Костоглотову даруется кусочек «добавочной другоданной *жизни*» (с. 376). Олег переживает не просто телесное, физиологическое, но духовное возрождение – «мир сотворялся снова для одного того, чтобы вернуться Олегу: иди! *живи!*» (с. 373). Цветущий урюк символизирует ту жизнь ду-

ха, к которой, по мысли А.И. Солженицына, должен стремиться человек.

А.С. Немзер отмечает, что пациенты ракового корпуса, «инфицированные злом», не понимают рассказ Толстого, посвященный тому, «чем люди живы» [8, с. 236]. В палате робко звучат слова Ефима, который замечает, что из рассказа следует – человек жив любовью. Его сразу спешит опровергнуть Русанов, который, «механически используя “правильные” слова, не помнит их изначального смысла и – одновременно – его ненавидит. Поэтому и не узнает в своем “общественном благе” той “любви” друг к другу, которой живы люди» (с. 236). Когда униженная, отправленная в ссылку Елена Александровна Кадмина говорит, радуясь тому, что после разлуки вновь делит свое скромное, полунищее жилье с любимым мужем: «...Если не считать детства – это самый счастливый период всей моей жизни» (с. 212) – она живет той любовью, о которой говорили Толстой и Солженицын. Когда Олег принимает решение не ехать к Веге, он делает это из любви к ней – и, значит, он духовно жив и здоров. Он пишет ей: «Вы *полжизни* своей закололи, как ягненка» (с. 409). В данном случае концепт «жизнь» реализует признак «жертва». Ягнят закалывали на жертвеннике, и поступки Веги, которая сначала отказалась от семейного счастья, желая сохранить верность погибшему, а затем распахнула дверь своего дома искалеченному Костоглотову, воспринимаются им как жертвы. Но в такой жертве во имя любви к ближнему и заключается духовная сторона жизни. Наиболее точно о жизни рассуждает доктор Орещенков, который понимает, что ее подлинный смысл «в том, насколько удавалось... сохранить неомутненным, непродрогнувшим, неискаженным – изображение вечности, зароненное каждому» (с. 330), а сохранить это изображение можно лишь отторгая зло. Смерть и рак не властны над такой жизнью.

Если подвергнуть анализу названия глав повести, то концепт «жизнь» получает языковое воплощение в нескольких. Первое из них звучит так: «Чем люди живы» (в этой главе пациенты ракового корпуса ищут ответы на этот философский вопрос). Названием еще одной главы становится неоконченная цитата «И пусть у гробового входа...», которую читатель может мысленно продолжить: «младая будет жизнь играть». Глава посвящена отношениям Олега и Зои, в ней получает воплощение понимание жизни как физического процесса, и не-

случайно в ней появляется образ умирающего, который «был *жив* еще – но не было вокруг него *живых*» (с. 193), ибо то, чем охвачены Олег и Зоя и что мешает им обратить внимание на смертника с кислородной подушкой, еще не является подлинной жизнью. В главе «Зачем жить плохо?» получают выражение взгляды Русанова и Чалого. Наконец, последние главы носят названия «Первый день творения», «И последний день» и представляют собой описание одного дня Олега Костоглотова, который в этот день поднимается до истинного понимания жизни.

Таким образом, концепт «жизнь» реализует в пределах данного текста не только все традиционно свойственные ему признаки, но и ряд дополнительных признаков, актуальных для организации смыслового пространства повести, которая является не только произведением, обличающим социальную несправедливость, но и философским «воззванием к нашему божественному началу» [8, с. 258].

Список литературы

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность: От теории словесности к структуре текста: Антология / ред. В.П. Нерознак. М., 1997. С. 267–279.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Терра, 1995. Т. 1.
3. Дунаев М.М. Православие и русская литература. М., 2004. Ч. VI. Кн. 1.
4. Зусман В.Г. Концепт в системе гуманитарного знания // Вопр. литературы. 2003. № 2. С. 3–29.
5. Карасик В.И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009.
6. Комарова Л.И. Культурологическая маркированность лексических единиц в тексте // Вестн. Тамб. гос. ун-та. 2010. Вып. 1(81). С. 181–187.
7. Масолова Е.А. Повесть А.И. Солженицына «Раковый корпус»: рецепция идей философов и художников в тоталитарном государстве и система персонажей // Л.Н. Толстой и А.И. Солженицын: диалоги в непрошедшем времени: материалы Всерос. науч. конф. (9–11 окт. 2018 г., Липецк). Липецк, 2018. С. 173–180.
8. Немзер А.С. Проза Александра Солженицына. Опыт прочтения. М., 2019.
9. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1985. Т. 1.
10. Солженицын А. И. Раковый корпус // Малое собрание сочинений. М.: ИНКОМ НВ, 1991. Т. 4.
11. Солженицын А.И. Бодался теленок с дубом: очерки литературной жизни. 2-е изд., испр. и доп. М., 1996.

* * *

1. Askol'dov S.A. Koncept i slovo // Russkaya slovesnost': Ot teorii slovesnosti k strukture teksta: Antologiya / red. V.P. Neroznak. M., 1997. S. 267–279.
2. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka: v 4 t. M.: Terra, 1995. T. 1.
3. Dunaev M.M. Pravoslavie i russkaya literatura. M., 2004. Ch. VI. Kn. 1.
4. Zusman V.G. Koncept v sisteme gumanitarno-gnaniya // Vopr. literatury. 2003. № 2. S. 3–29.
5. Karasik V.I. Yazykovye klyuchi. M.: Gnozis, 2009.
6. Komarova L.I. Kul'turologicheskaya markirovannost' leksicheskikh edinic v tekste // Vestn. Tamb. gos. un-ta. 2010. Vyp. 1(81). S. 181–187.
7. Masolova E.A. Povest' A.I. Solzhenitsyna «Rakovyj korpus»: recepciya idej filosofov i hudozhnikov v totalitarnom gosudarstve i sistema personazhej // L.N. Tolstoj i A.I. Solzhenitsyn: dialogi v neproshedschem vremeni: materialy Vseros. nauch. konf. (9–11 okt. 2018 g., Lipeck). Lipeck, 2018. S. 173–180.
8. Nemzer A.S. Proza Aleksandra Solzhenitsyna. Opyt prochtieniya. M., 2019.
9. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / AN SSSR, In-t rus. yaz.; pod red. A.P. Evgen'evoj. M., 1985. T. 1.
10. Solzhenitsyn A. I. Rakovyj korpus // Maloe sobranie sochinenij. M.: INKOM NV, 1991. T. 4.
11. Solzhenitsyn A.I. Bodalsya telenok s dubom: ocherki literaturnoj zhizni. 2-e izd., ispr. i dop. M., 1996.



Peculiarities of the interpretation of the concept “life” in the story “Cancer ward” by A.I. Solzhenitsyn

The article deals with the analysis of the peculiarities of the representation and interpretation of the concept “life” in the story “Cancer ward” by A.I. Solzhenitsyn. Most of the characters of the text speak about the meaning of life. The concept not only implements the traditional characteristics but also receives the special interpretation associated with the life as a “thing”, on the one hand, and as a “sacrifice” and “love for one’s neighbour”, on the other hand.

Key words: “Cancer ward”, concept, interpretation, conceptual characteristics, life.

(Статья поступила в редакцию 04.09.2020)

К.И. БАЙМУХАМЕТОВА, И.А. КИРЕЕВА
(Москва)

ЧАСТОТНОСТЬ УПОТРЕБЛЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНТРОПОНИМОВ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТАХ

На материале немецкоязычных литературных источников выявлены и установлены количество и частота употребления антропонимов, зависящие от специфики фольклора. Представлены результаты количественного анализа частотности употребления антропонимов и особенности их функционирования.



Ключевые слова: частотность употребления, особенности функционирования, антропонимы, немецкоязычные фольклорные тексты, перевод, стилистический метод.

Актуальность работы заключается в изучении частотности употребления и особенностей функционирования антропонимов при переводе немецкоязычных фольклорных текстов с практической точки зрения, а также в возросшем интересе к анализу языкового материала с позиции лингвокультурологии как одного из сравнительно молодых направлений лингвистических исследований.

Антропонимам с давних пор уделяли внимание многие отечественные и зарубежные ученые. В нашей статье антропоним рассматривается как единичное имя собственное или совокупность имен собственных, идентифицирующих человека.

Источниками сбора исследования являются немецкоязычные фольклорные тексты (средневековая германская эпическая поэма «Песнь о Нибелунгах» неизвестного автора, немецкие народные песни из сборника «Волшебный рог мальчика», подготовленного в Гейдельберге двумя поэтами из гейдельбергского кружка романтиков – Ахимом фон Арнимом и Клеменсом Brentано). Данные произведения были выбраны в качестве примеров, поскольку в них наиболее полно отражаются частотность употребления и лингвокультурологические особенности функционирования антропонимов при переводе немецкоязычных фольклорных текстов.

Целью работы стало выявление частотности употребления и особенностей функционирования антропонимов при переводе немецкоязычных фольклорных текстов. В ходе исследования в качестве основных были использованы описательный и статистический методы. Описательный метод предполагал последовательность описания систематизации и характеристики антропонимов в соответствии с поставленной исследовательской задачей. С помощью элементов статистического метода (количественные подсчеты) в работе выявлялась активность употребления антропонимов в текстах обозначенных выше произведений.

Материалом исследования стали антропонимы – личные имена, извлеченные методом сплошной выборки из фольклорных текстов. Общий объем выборки составил 135 единиц, 45,6% из которых антропонимы.

Анализ научных исследований и литературы в области филологии, лингвистики и лингвокультурологии показал, что антропонимическая система и особенности ее функционирования рассматривались отечественными учеными неоднократно. Так, в работе М.М. Алиевой представлены структурно-семантические и функциональные особенности антропонимов в художественном тексте: на материале произведений М.А. Булгакова [1]. А.Н. Антышев рассматривал процесс формирования и развития антропонимической системы немецкого языка, а также формирования состава и структуры современных немецких антропонимов (немецкие личные имена Средневековья, немецкие имена в постсредневековой Германии, становление фамилий как компонента немецких антропонимов) [2]. Т.А. Буркова в своем исследовании описала функционально-стилистическое варьирование антропонимов в немецком языке и стилистический потенциал антропонимических единиц, в результате чего получена целостная картина функционирования антропонимов в этносоциуме Германии [3]. В работе Т.Н. Семеновой проанализированы указательная индивидуализация и собственные личные имена, теоретические предпосылки исследования вопроса о значении личного имени, специфика языкового значения личного имени, антропонимическая индивидуализация как способ осуществления единичной референции, а также отношение антропонима к категориям числа и артиклевой детерминации существительного [4].

В монографии А.В. Суперанской рассмотрены теоретические проблемы ономастики. Дается история данной науки, определяется

место ономастики среди других дисциплин и связь имен собственных с жизнью человека [5].

В книге А.Т. Хроленко освещены наиболее важные проблемы теории языка и его многообразных связей с человеком, обществом и культурой, а также способы его исследования и описания [6]. Особый интерес для нас представляет исследование Ю.А. Чикатковой о развитии когнитивного значения антропонимов, восходящих к немецкому героическому эпосу, в немецкоязычном художественном дискурсе и утверждение о том, что «когнитивное значение, сформированное у имен собственных в художественном тексте, можно исследовать через когнитивные пространства образов персонажей, которым они принадлежат. Основными составляющими когнитивного пространства образов персонажей становятся кореферентные текстовые номинативные единицы, образующие корпус наименований персонажа. Личное имя героя становится при этом названием данного корпуса, его символом» [7, с. 5].

Проанализировав литературные источники по проблеме формирования антропонимической системы и особенностей ее функционирования, мы пришли к выводу о том, что аспекты, связанные с частотностью употребления антропонимов при переводе немецкоязычных фольклорных текстов, и лингвокультурологические особенности функционирования немецкой антропонимики остались вне поля зрения из-за наличия преимущественно теоретических, а не практических работ.

По результатам исследования вышеуказанных произведений [8–10] определена частотность употребления антропонимов при переводе немецкоязычных фольклорных текстов, представлены значимость использования антропонимов как источника лингвострановедческой и культурологической информации, а также специфика их функционирования и употребления в немецком языке. Интерес именно к этим произведениям вызван тем, что они, на наш взгляд, являются наиболее яркими примерами для изучения антропонимов в немецкоязычных фольклорных текстах.

Проанализированный материал произведения «Песнь о Нибелунгах» позволил выделить 10 наиболее частотных женских имен, которые встречаются 142 раза: *Kriemhild* – 51, *Brunhild* – 34, *Maria* – 20, *Siegelind* – 13, *Ännchen* – 7, *Venus* – 5, *Bierbele* – 5, *Pura* – 3, *Elisabeth* – 2, *Aurora* – 2. Всего один раз встречаются следующие примеры: *Frau Uten*, *Adele*, *Agnette*, *Antiocha*, *Amalia*, *Bernharda*, *Burra*,

Diana, Marta, Margaretha, Sibilla, Theresia, Lilla, Sophia, Cecilia, Ursula, Eisabetha.

Что касается частотности мужских имен, то в рассмотренном нами материале было обнаружено 10 имен, которые встречаются 222 раза. К наиболее частотным относятся: *Siegfried – 60, Gunther – 34, Daphnis – 28, Siegmund – 23, Hagen – 21, Gernot – 18, Jesus Christ – 15, Herr Ortewein – 11, Peter – 6, Malchus – 3, Otto – 3*. По два раза в текстах встречаются следующие имена: *Hagen, Sindold, Hunold, Schilbung, Dankwart, Algerius, Cedron, David, Antonius, Gabriel, Daniel, Michael, Johannes, Raphael*.

Проанализировав частотность использования антропонимов в «Песне о Нибелунгах», мы можем сделать вывод о явном преобладании мужских имен над женскими. Это объясняется тем, что в средневековый период роль мужчины в обществе была более значимой. Иллюстрации мужских образов в эпосе уделяется больше внимания, чем описанию женских образов. Заметим, что в произведении «Песнь о Нибелунгах» изучение антропонимов при переводе текста позволило выявить их национально-культурные особенности, являющиеся компонентами культурного кода нации и связанные со спецификой деятельности людей в обществе, их неразрывную связь с родным фольклором.

Что касается сборника немецких народных песен «Волшебный рог мальчика», то его выход оказал глубокое и длительное влияние на последующее развитие немецкой поэзии. Из данного сборника методом сплошной выборки были отобраны для анализа 50 песен. Перечислим некоторые из них: «Rheinlegendchen», «Trostim Unglück», «Verlorne Müh'!», «Wer hat dies Liedel erdacht?», «Lob des hohen Verstands», «Des Antonius von Padua Fischpredigt», «Der Schildwache Nachtlid», «Lied des Verfolgten im Turm», «Das himmlische Leben», «Jesaias Gesicht», «Die widerspenstige Braut» и др.

Проанализированный материал позволил выделить 4 наиболее частотных антропонима, которые встречаются 124 раза: *Jesaia – 52, die widerspenstige Braut – 36, ein schönes Fräulein – 21, ein schönes Jungfräulein – 15*.

Исследование антропонимов из сборника немецких народных песен «Волшебный рог мальчика» с точки зрения частотности их употребления позволяет говорить об определенной роли в жизни этноса конкретных социальных групп (мужчины и женщины). Заметим, что народ воспринимал личное имя в качестве

своеобразного средства обретения личностью «автономности», способа выделения человека в обществе. В значительном количестве текстов герои песен оставлены безымянными, поскольку в их изображении типичная характеристика преобладает над индивидуальной.

Хотелось бы также отметить, что в некоторых песнях встречаются примеры употребления личных имен собственных с названиями титулов. Таким образом, с помощью имени собственного можно определить, к какому сословию принадлежит человек. Особенно легко это сделать в случае использования перед антропонимом в песнях существительного, обозначающего титул. В этом случае можно с уверенностью говорить о том, что речь идет о знатной персоне, например: *Prinz Heinrich, Herzog Otto, Gräfin Elisabeth, Erzherzog Leopoldus*. Это объясняется влиянием широко распространенного в этот период рыцарского стиля на немецкие фольклорные жанры. Результатом такого влияния было то, что использование титулов долгое время являлось неотъемлемой частью немецкого этикета.

Нередко героями песен становятся и простые люди. Примером могут служить следующие строчки:

Ännchen von Tharau:
Ännchen von Tharau ist, die mir gefällt,
Sie ist mein Leben, mein Gut und mein Geld
[9, S. 163].

О том, что в песне упоминается девушка из народа, свидетельствуют имя и место проживания, причем в имени присутствует уменьшительно-ласкательный суффикс *-chen*. У девушки нет также и фамилии, что можно объяснить историческими фактами. Немецкие фамилии начали появляться массово лишь с XII в., и сначала в больших городах на западе. Кроме того, фамилии были закреплены прежде всего за феодалами, а использование в них приставки *von* выражало их гордость по поводу владения ими богатством и привилегиями.

Таким образом, в народных песнях чаще используются нарицательные существительные, которые указывают на пол, возраст, социальное положение героев или их характеристику, а не личные имена. Благодаря такому обобщению каждый из героев песен начинает воплощать черты, характерные для определенной категории людей, соответственно, может идентифицироваться с обществом в целом и отражать его национально-культурные особенности.

По итогам анализа содержания средневековой германской эпической поэмы «Песнь о Нибелунгах» и немецких народных песен из сборника «Волшебный рог мальчика» было установлено, что количество и частота употребления антропонимов зависят от специфики фольклора. Встречаются примеры трансформации имен собственных в сторону обобщения, неопределенного расширения смысла и превращения в имя нарицательное. Так, имя собственное *Hans* используется для обозначения различных типов людей и соответствующих обобщающих характеристик, превращаясь в имя нарицательное: *Hans Hasenfuß* – «трусливый человек», *Hans Ohnesorge* – «беззаботный или беспечный человек».

Нарицательным стало и популярное у немцев имя *Otto*. Оно употребляется для обозначения «маленького человека». Имя *Liese*, характерное для простонародья, часто употребляется с пренебрежительным оттенком: *eine dumme Liese* – «глупая», *eine liedrliche Liese* – «неряха».

Особенности функционирования антропонимов при переводе немецкоязычных фольклорных текстов включают следующие разграничения: индивидуализацию, номинацию и коммуникацию.

Индивидуализирующая номинация – это особое, индивидуальное обозначение предмета независимо от ситуации и без обязательных уточняющих определений. При переводе немецкоязычных фольклорных текстов это имя собственное, которое служит указателем на то лицо, которому оно присвоено в индивидуальном порядке.

Именам собственным может быть приписана также классифицирующая номинация. Поскольку имена собственные служат для выделения предмета из класса аналогичных предметов, то они косвенно содержат в себе указание на этот класс. Например, нарицательные имена не выполняют индивидуализирующую функцию и могут указывать, в принципе, на любого человека.

Поскольку имя собственное является словом, то его функция как единицы языка – ее воспроизведение в речи. В речи выделяется коммуникативная функция антропонимов, служащая основой сообщения имени, известного собеседникам.

При переводе немецкоязычных фольклорных текстов процесс функционирования антропонимов отражает национальную специфику исторического развития Германии.

В итоге нами получены и сформулированы следующие выводы по результатам исследования:

– выявленные показатели частотности употребления антропонимов при переводе немецкоязычных фольклорных текстов свидетельствуют об их зависимости от социокультурного развития общества в определенный период его развития;

– исследование антропонимов с точки зрения частотности их употребления позволяет говорить о преобладании роли мужчин в жизни этноса и определенных социальных групп, наиболее значимых для развития нации;

– установлено также, что особенности функционирования (индивидуализация, номинация, коммуникация) антропонимов при переводе немецкоязычных фольклорных текстов отражают национально-культурные особенности развития Германии и являются компонентами портрета нации, связаны со сферами деятельности людей в обществе и с родным фольклором.

Отдельно отметим, что анализ частотности употребления и особенностей функционирования антропонимов при переводе немецкоязычных фольклорных текстов позволил установить комплекс имен собственных разных разрядов, употребляющихся в текстах и несущих при этом различного рода информацию о сущности менталитета немецкоязычного этноса. За каждым разрядом антропонимов закреплен при этом свойственный ему тип культурной информации.

Список литературы

1. Алиева М.М. Структурно-семантические и функциональные особенности антропонимов в художественном тексте: на материале произведений М.А. Булгакова: дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2006.
2. Антышев А.Н. Формирование и развитие антропонимической системы немецкого языка: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2001.
3. Буркова Т.А. Функционально-стилистическое варьирование антропонимов в немецком языке: дис. ... д-ра филол. наук. Уфа, 2010.
4. Семенова Т.Н. Семантика индивидуализации и ее отражение в тексте: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2001.
5. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М., 1973.
6. Хроленко А.Т. Общее языкознание: курс лекций: учеб. пособие для студентов-филологов. Курск, 1999.
7. Чикаткова Ю.А. Развитие когнитивного значения имен собственных, восходящих к немецко-

му фольклору, в немецкоязычном художественном дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2010.

8. Achim von Arnim: Des Knaben Wunderhorn. I. Band [Electronic resource]. URL: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/des-knaben-wunderhorn-i-band-2385/1> (дата обращения: 08.06.2020).

9. Achim von Arnim: Des Knaben Wunderhorn. II. Band [Electronic resource]. URL: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/des-knaben-wunderhorn-ii-band-2388/1> (дата обращения: 10.06.2020).

10. Das Nibelungenlied [Electronic resource]. URL: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/das-nibelungenlied-5833/1> (дата обращения: 12.06.2020).

* * *

1. Alieva M.M. Strukturno-semanticheskie i funkcional'nye osobennosti antroponimov v hudozhestvennom tekste: na materiale proizvedenij M.A. Bulgakova: дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2006.

2. Antyshev A.N. Formirovanie i razvitie antroponimicheskoy sistemy nemeckogo yazyka: дис. ... d-ra filol. nauk. M., 2001.

3. Burkova T.A. Funkcional'no-stilisticheskoe var'irovanie antroponimov v nemeckom yazyke: дис. ... d-ra filol. nauk. Ufa, 2010.

4. Semenova T.N. Semantika individualizacii i ee otrazhenie v tekste: дис. ... d-ra filol. nauk. M., 2001.

5. Superanskaya A.V. Obshchaya teoriya imeni sobstvennogo. M., 1973.

6. Hrolenko A.T. Obshchee yazykoznanie: kurs lekcij: ucheb. posobie dlya studentov-filologov. Kursk, 1999.

7. Chikatkova Yu.A. Razvitie kognitivnogo znacheniya imen sobstvennyh, voskhodyashchih k nemeckomu fol'kloru, v nemeckoyazychnom hudozhestvennom diskurse: дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2010.

Frequency of use and specific features of the functioning of anthroponyms in the German folkloristic texts

The authors reveal and identify the quantity and frequency of the use of the anthroponyms depending on the specificity of the folklore based on the German literary sources. There are presented the results of the quantitative analysis of the frequency of the use of the anthroponyms and the specific features of their functioning.

Key words: *frequency of use, peculiarities of functioning, anthroponyms, German folkloric texts, translation, stylistic method.*

(Статья поступила в редакцию 02.09.2020)

Е.А. СОРОКИНА
(Волгоград)

РЕКОНСТРУКЦИИ ЭМОТИВНОГО ЗНАЧЕНИЯ ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОГО СЛОВА *GEDRIHT* В КНИГЕ БЫТИЯ*

*Исследуются причины возникновения и изменения эмотивного значения древнеанглийского слова *gedriht* в англосаксонской Книге Бытия. Обосновывается возможность определения эмотивного значения древнего слова с помощью метода семантической реконструкции и с учетом специфики древнегерманской эпической традиции.*

Ключевые слова: *реконструкция, эмотивность, древнеанглийский язык, Книга Бытия, *gedriht*.*

Исследование причин возникновения эмотивного значения у слова вызывает значительный научный интерес. По мнению В.И. Шаховского, слова, выражающие эмоции, могут раскрывать эмотивное значение в художественном тексте и быть положительными, отрицательными или амбивалентными. Нейтральные слова могут также приобретать эмотивное значение в определенном контексте [10, с. 24–25]. Другими словами, эмотивное значение слова проявляется в контексте, что представляется очевидным с точки зрения синхронного состояния языка.

Однако с точки зрения диахронии данный вывод не столь очевиден. Возникает логический вопрос: только ли контекст определяет появление эмотивного значения у слов?

По нашему мнению, эмотивное значение наряду с денотативным присутствует в слове изначально. Со временем носители языка перестают воспринимать его, а словари – фиксировать. Эмотивное значение начинает проявляться только в контексте [17, р. 1319–1320].

Для подтверждения выдвинутого выше положения проанализируем древнеанглийское слово *gedriht* в англосаксонской Книге Бытия [4] и реконструируем его денотативное и эмотивное значения. Традиционно под семантической реконструкцией в сравнительно-исторических исследованиях понимается процедура восстановления древнего или прежнего значения слова [9, с. 123].

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00418 А.

Основная трудность при реконструкции древних значений состоит в том, что тексты для анализа не только отдалены от нас во времени и пространстве, но и написаны в рамках другой традиции. Поэтому только тщательное изучение контекстов, в которых слово встречается во множестве употреблений, помогает объяснить изменения, происходящие в значении слова [1, с. 337].

В Книге Бытия слово *gedriht* встречается один раз в одном из самых спорных и широко обсуждаемых эпизодов, описывающем события, предшествовавшие гибели города Содом. После разлуки двух родственников Лот решает поселиться в городе. Читатель получает предварительный, хотя и нечеткий намек на то, что жители Содома были самым грешным народом перед Богом. Под стенами города были слышны страстные крики (*synnigra cyrm*, 2409), хвастовство пьяниц (*ealogalra gylp*, 2410), злые речи (*yfele spræce*, 2410).

В этот грешный город Господь послал к Лоту двух странников. Лот предложил им отдых, еду и кров в своем доме, а также служение (*and him georne bead reste and gereorda and his recedes hleow and þegnung*, 2442–2444). С наступлением ночи (*þa com æfter niht*, 2450) к дому Лота пришли жители Содома, молодые и старые, не испытывающие любви к Богу (*Comon Sodomware, geonge and ealde, gode unleofe*, 2453–2454). Они потребовали вывести святых посланников из высокого дома (*þam hean hofe halige aras*, 24) и заявили, что хотели бы бесстыдно заниматься с ними сексом (*þæt mid þam hæledum hæman wolden unscomlice*, 2460–2461). Примечательно, что, в отличие от Вульгаты, в Книге Бытия автор не пытается использовать эвфемизмы для описания требований горожан. Возможно, он был знаком со старой латинской Библией, *Vetus Latina (V. L)**, которая более четко описывает эти требования [16, р. 163–89] (ср.: *19.5 V.L educ illos ad nos ut coitum facianus cum eis* [12, р. 254]).

Для нашего исследования наибольший интерес представляет использование автором словосочетания *ædelinga gedriht* для обозначения тех, к кому обратился Лот с ответом:

spræc þa ofer ealle ædelinga gedriht sunu Arones, snytra gemyndig (2465–2466) – ‘обратился ко всей этой компании благородных людей сын Арона, помня о мудрости’ (перевод наш. – Е.С.).

* The *Vetus Latina* – это собирательное название, данное версиям латинской Библии, которые старше Вульгаты Иеронима и которые продолжали распространяться в течение некоторого времени после его «авторизованной» версии.

Обращение именно к *ædelinga gedriht* позволяет предположить их высокий социальный статус в городе. Через них Лот пытается убедить жителей Содома отказаться от греховных действий, т. к. распутство жителей позорило мужчин и было против природы (*sceonde wið gesceapu fremmen, ungifre yfel ylða bearnum*, 2471–2472). Со своей стороны жители упрекнули Лота в том, что он сторонний человек и не знает правил их общества, поэтому не может судить и поучать их (*Wilt ðu, gif þu most, wesan usser her aldordema, leodum lareow*, 2482–84). Таким образом, с точки зрения христианской морали в данном контексте *ædelinga gedriht*, помимо денотативного значения ‘группа знатных жителей Содома’, имело явно выраженное отрицательное коннотативное значение ‘грешники’.

Проблема, на наш взгляд, состоит в том, что слова *ædeling* ‘знатного рода’ [11] и *gedriht* относились к эпическому героическому вокабуляру и имели положительное эмотивное значение. Например, самого Лота автор называет *ædeling*, когда ангелы поблагодарили его за гостеприимство (*Hie on þanc curon ædelinges est*, 2444–2445).

В свою очередь, слово *gedriht* выступало в качестве ядра эпической формулы ‘существительное в род. п. мн. ч. + *gedriht*’. Ср.: *æbelinga gedriht, eorla gedriht, secga gedriht, hæleþa gedryht*, где *æbelinga* ‘знатный’, *eorla* ‘эрл’, *secga* ‘муж, воин’, *hæleþa* ‘герой’ [Ibid.].

Кроме того, *gedriht* было образовано с помощью префикса *ge-* ‘совместность’ от *driht*, восходящего через прагерманскую форму *PGmc *druhti-* ‘host, retinue хозяин, свита’ к протоиндоевропейскому (PIE) корню **dhe-reugh-* < **dher-* ‘hold, support / держать, поддерживать’ (ср. с рус. *друг, дружина*, лит. *draūgas* ‘друг’) [18, р. 860]. Согласно В.В. Левицкому, развитие семантики могло проходить по нескольким направлениям «‘быть твердым, прочным > надежный, верный > друг, товарищ > товарищ по борьбе, воин > воевать, трудиться’ или ‘быть прочным, твердым > сильный, смелый, храбрый > воин, товарищ по борьбе > воевать, трудиться’» [5, с. 67].

Логично заключить, что изначально слово *driht* имело положительное эмотивное значение. Следовательно, производное *ge-driht* ‘группа состоящая из *driht*’ также изначально было эмотивно положительным, что подтверждается примерами из поэмы «Беовульф» [2], где оно обозначало знатных сородичей Хротгара (*æbelinga gedriht*, 118; *eorla gedriht*, 357; *hæleþa gedryht*, 662) и соплеменников Беовульфа (*secga gedriht*, 633; *eorla gedryht*, 431).

Возникает закономерный вопрос: почему автор Книги Бытия использовал в данном контексте эпическую формулу *æðelinga gedriht* по отношению к жителям Содома, что привело к изменению ее эмотивного значения? Чтобы ответить на поставленный вопрос, необходимо установить, кого автор включал в группу *ge-driht*.

Для этого реконструируем значение слова *driht*, которое также встречается в поэме один раз – в отрывке, дополняющем повествование Вульгаты и описывающем последствия убийства Каином своего брата Авеля. Автор кратко описывает предысторию убийства. По велению Господа, после изгнания из рая у Адама и Евы рождаются два сына – Каин и Авель (*twa frumbearn cenned, Cain and Abel*, 968). Оба работали (*dædfroman*, 970) и были достойными братьями (*willgebroðor*, 971). Каин к земле стремился (*to eorðan elnes tilode*, 972), Авель помогал отцу (*heold fæder on fultum*, 974). Когда же они оба принесли дары Богу, то Господь посмотрел на подношение Авеля (*beseah on Abeles gield*, 976), но на жертвоприношение Каина не пожелал смотреть (*Caines ne wolde tiber sceawian*, 978). Гнев охватил Каина (*Hygewælm asteah*, 980), и он убил своего брата (*freomæg ofsloh, broðor sinne*, 983). Пролитая кровь Авеля (*blod ageat*, 984), напитав землю, способствовала росту ветвей зла (*wea wæs aræred*, 987) и распространению зла среди народов:

Ræhton wide geond werþeoda wrohtes telgan, hri-non hearmtanas hearde and sare drihta bearnum, (doð gieta swa), of þam brad blado bealwa gehwilces sprytan ongunnon (990—995) – ‘Широко распространились среди народов ветви порчи, ростки зла резко и болезненно затронули детей *drihta* (как они это делают до сих пор), от них широкие листья (шипы) многих зол начали прорастать’ (перевод наш. – Е.С.).

Как видно из примера, автор поэмы подчеркивает, что именно *driht* явились источником зла, т. к. от их потомков оно стало распространяться по миру.

С точки зрения грамматики в словосочетании *drihta bearnum* слово *drihta* стоит в родительном падеже множественного числа, а *bearnum* – в дательном падеже множественного числа от *bearn* ‘ребенок, сын’ [11; 13]. Сочетание существительного в род. п. мн. ч. + *bearn*, где *bearn* является ядерным компонентом, было широко представлено в древнеанглийских текстах (ср., например, употребление данной формулы в Книге Бытия: *hæleda bearn*, 753; *folca bearn*, 1087, *æðelinga bearn*, 1654, *drihtfolca bearn*, 1718 и т. д.).

Таким образом, можно предположить, что данное словосочетание являлось устоявшейся эпической формулой, смысл которой определялся значением ядерного слова [6, с. 82], в нашем примере это *bearn*. Что касается слова *driht*, то, по мнению Дж. Найлза, в эпической формуле второй компонент использовался не из-за подходящего контекстного значения, а из соображений аллитерации [15, р. 396–399].

Не отрицая важность аллитерационного стиха и метрических схем архаичного стихосложения, нельзя, на наш взгляд, исключать вероятность того, что автор, выбирая то или иное слово для формулы, руководствовался не только древнегерманской эпической традицией, но и значимостью для аудитории тех смыслов, которые эти формулы передавали.

Следует понимать, что для англосаксов поэзия была традиционным способом передачи наиболее важных аспектов их жизни, тем, что отражало германское мировоззрение, соответствовало их представлениям о героизме, идеалах, добродетели. Логично предположить, что автор Книги Бытия берет лучшее из языческой традиции и ставит на службу христианской истине.

На наш взгляд, выбор слова *driht* для формулы в данном контексте был неслучаен. Многие исследователи и интерпретаторы данного отрывка используют для перевода *driht* такие современные понятия, как *sons of men, mankind, humanity, multitude* ‘сыны человечества, человечество, множество’, etc. [11; 14, р. 80; 19, р. 7]. Однако проведенные нами ранее исследования позволяют утверждать, что лексемой *driht* обозначалось не все человечество, а особая социальная группа людей со своим лидером и специфическими функциями, выполняемыми ими в обществе. При этом группа *driht* была не столь многочисленной. В нее входили воины знатного рода, основной функцией которых была охрана предводителя, особенно в ночное время, а также воодушевление воинов к битве. Другими словами, это были лучшие из лучших, элита общества. Более того, само слово изначально имело положительный эмотивный компонент значения и входило в героический вокабуляр [7; 8]. При таких условиях использование автором слова *driht* в анализируемом контексте могло быть намеренным и нести не только дополнительную смысловую нагрузку, но и эмотивную составляющую.

Как видно из поэмы, рассказывающей историю возникновения и разрушения мира, автор делает акцент на том, что многие беды, раздоры и конфликты в обществе уходят корнями в первый случай братоубийства. Англо-

саксонские читатели могли провести параллели между библейским текстом и дохристианскими сюжетами о раздоре и предательстве между родичами. Эта тема пронизывает всю англосаксонскую литературу, начиная с поэмы «Беовульф», где говорится об Унферте, убийце родных братьев (*þeah ðú þinum bróðrum tó banan wurde*, 587) и заканчивая англосаксонскими хрониками с рассказом о борьбе за власть королей Уэссекса из Дома Кердика (*Hēr Cynewulf benam Sigebryht his rīces*, year 755).

Дохристианский древнегерманский мир характеризовался особым пониманием героической доблести, когда герой мог достичь бессмертия благодаря легендарным подвигам, молва о которых даже после его гибели должна была передаваться из уст в уста поколениями. Настоящий герой никогда не уклонялся от битвы или испытания, даже если знал, что ему суждено погибнуть. Главное для героя – стремление к славе любой ценой. Беовульф, в чрезмерной заботе о своей репутации героя, выходил на битву с врагами один на один, не задумываясь о последствиях своего поступка, подвергая смертельной опасности себя и своих сородичей.

Автор Книги Бытия переосмысливает языческие представления о героической доблести, осуждая Каина, обуреваемого гордыней, который в своем стремлении быть первым и лучшим идет на убийство. Героизм, в понимании христианина, – это послушание Богу, а не стремление к славе. Именно из-за гордыни Каина по миру стало распространяться зло, которое затронуло и его потомков.

Каин в поэме – это древнегерманский герой, обуреваемый пороками, которые привели к проклятию всего рода (*wergum folce*, 1250). Следовательно, для автора было важно подобрать такое слово для обозначения перворожденных Каина и Авеля, которое не противоречило бы ни древнегерманским, ни христианским представлениям о герое. Выбор *driht* отвечало этим требованиям. С одной стороны, слово входило в особый героический эпический вокабуляр и обозначало особую группу людей с высоким социальным статусом, возглавляемую предводителем. С другой стороны, в рамках эпической традиции оно могло употребляться для описания как положительных, так и отрицательных героев, меняя эмоциональное значение слова. Ср. использование слова *driht* в поэме «Исход» [3] для обозначения как израильтян (*Hæled wafedon, drihta*

gedrymost, 79 – ‘Витязи дивились чуду, дружина возрадовалась’), так и египтян (*þæt ðu deaðdrepe drihte swæfon, synfullra sweot*, 496 – ‘От той раны смертной дружина почил, грешников строй’) (перевод М.В. Яценко).

Таким образом, слово *driht* из-за своего денотативного значения и амбивалентной эмоциональной составляющей как никакое другое слово подходило для исследуемого контекста.

С учетом вышесказанного можно предположить, что под словосочетанием *drihta bearn* в Книге Бытия подразумевались ‘потомки Каина и Авеля’, а фразу *hrinon drihta bearnum* следует переводить как ‘затронули потомков перворожденных’, где глагол *hrinan* ‘прикаса́ться’ управляет дательным падежом.

Предложенная нами выше интерпретация значения словосочетания *drihta bearn* позволяет заключить, что в Книге Бытия словом *driht* обозначались Каин и Авель, перворожденные дети Адама и Евы. При этом следует особо подчеркнуть, что в рассматриваемом контексте слово *driht* могло быть эмоционально амбивалентным, т. к. обозначало грешника Каина и мученика Авеля.

Для подтверждения полученного нами вывода рассмотрим два контекста с именными композитами *folc-driht* и *driht-folc*, где *folc* ‘народ’. В первом эпизоде потомки Сифа, третьего сына Адама и Евы, рожденного после убийства Авеля, начали искать жен среди племени Каина (*bryda ongunnon on Caines cynne secan*, 1243–1244). Господь разгневался. Теперь божий гнев распространяется не только на род Каина (*cneorisc Caines*, 1256), но и на потомков Сифа, взявших в жены женщин врагов (*ge-mæccum minra feonda*):

þær wifa wlite onwod grome, idesa ansien, and ece feond folcdriht wera, þa ær on friðe wæron (1262–1263) – ‘Там красотой женщин прокладывался путь враждебный, фигурой дам, к вечному врагу, мужчинам из *folc-driht*, тем кто ранее под защитой был’ (перевод наш. – Е.С.).

В композите *folc-driht* слово *driht* стоит в именительном падеже единственного числа. С учетом вышесказанного, можно предположить, что речь идет о Каине и его потомках. Таким образом, композит переводится как ‘народ Каина’ или ‘народ перворожденного’, по аналогии с *folc-cyning* ‘народ короля’.

Во втором эпизоде описывается рождение у одного из потомков Сифа в Вавилоне двух прекрасных сыновей – Авраама и Аарона (*hatene wæron Abraham and Aaron*, 1710).

Для них Владыка Ангелов был другом и жизнью (*þam eorlum wæs frea engla þam freond and aldor*, 1710–1711). Затем у Аарона родился сын, которого звали Лот (*ðam wæs Loth noma*, 1713):

ða magorincas metode gepungon, Abraham and Loth, unforçudlice, swa him from ylðrum ædelu wæron on woruldrice; forðon hie wide nu dugeðum demað drihtfolca bearn (1714–1718) – ‘Те молодые мужчины-воины, Авраам и Лот, процветали для Создателя превосходно, т. к. они были отличны от остальных более древних родов на земле; поэтому они широко сейчас осуждают благородных потомков *drihtfolca*’ (перевод наш. – Е.С.).

В данном примере *driht-folca*, где *folca* стоит в родительном падеже множественного числа, композит можно перевести как ‘народов перворожденного’. Автор поэмы подчеркивает, что Авраам и его племянник не только отличаются от древних родов, но и осуждают (*demað*) потомков Каина. Использование слова *dugeðum* в дательном падеже множественного числа от *duguf* ‘благородный’ не противоречит сюжету, т. к. благородными считались и Адам с Евой. Ср. с эпизодом из Книги Бытия, где Господь изгоняет их из рая (*neorxnawanges dugeðum (Адама и Еву) be-ðæled*, 930). В обоих рассмотренных примерах слово *driht* имеет явное отрицательное коннотативное значение, т. к. обозначает Каина.

Полученные результаты позволяют в несколько ином свете рассматривать представленный выше эпизод с жителями Содома, в котором под *æðelinga gedriht* автор поэмы мог подразумевать благороднорожденных потомков Каина, тех, кто распространял зло по миру. Более того, потомки всех сыновей Адама и Евы считались высокородными независимо от их репутации, отсюда и слово *æðeling* в данном контексте.

Подведем итоги. Во-первых, проведенное исследование позволило показать возможность определения эмотивного значения древнего слова с помощью традиционного сравнительно-исторического метода, а именно семантической реконструкции. Во-вторых, подтвердилось наше предположение о том, что слово изначально имело эмотивное значение, в нашем случае положительное, т. к. входило в героический вокабуляр и было частью эпической формулы. В-третьих, благодаря древнегерманской эпической традиции, при которой герои и враги обозначались одними и теми же словами и формулами, слово становилось эмотивно амбивалентным. В-четвертых, именно эмотивная амбивалентность позволила автору Книги Бытия использовать слово из ге-

роического вокабуляра в отрицательных контекстах, что добавило отрицательную эмотивную составляющую к денотативному значению слова.

Список литературы

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., 2010.
2. Беовульф. Текст. Beowulf [Электронный ресурс]. URL: <http://norroen.info/src/other/beowulf/beowulf.html> (дата обращения: 20.07.2020).
3. Исход. Текст. Exodus [Электронный ресурс]. URL: <http://norroen.info/src/other/exodus/> (дата обращения: 20.08.2020).
4. Книга Бытия. Текст. Genesis. [Электронный ресурс]. URL: https://www.sacred-texts.com/neu/ascp/a01_01.htm (дата обращения: 20.07.2020).
5. Левицкий В.В. Сравнительно-этимологический словарь германских языков. Черновцы, 1994.
6. Лорд А.Б. Сказитель. М., 1994.
7. Сорокина Е.А. Кто такие прагерманские *druht-? // Индоевропейское языкознание и классическая филология – XIV: материалы чтений, посвящ. памяти проф. И.М. Тронского. СПб., 2010. С. 329–239.
8. Сорокина Е.А. К проблеме графической вариативности древнеанглийского *gedriht/gedryht* // Индоевропейское языкознание и классическая филология – XXIV: материалы Междунар. конф., проходившей 22–24 июня 2020 г. СПб., 2020. С. 311–324.
9. Трубочёв О.Н. Труды по этимологии: Слово. История. Культура. М., 2004.
10. Шаховский В.И. Диссонанс экологичности в коммуникативном круге: человек, язык, эмоции. Волгоград, 2016.
11. Bosworth J. (n.d.). An Anglo-Saxon Dictionary Online. Ed. Thomas Northcote Toller and Others [Electronic resource]. URL: <http://bosworth.ff.cuni.cz/> (дата обращения: 09.07.2020).
12. Doane A.N. Genesis A: A New Edition, Revised. Tempe, AZ: Arizona Centre for Medieval and Renaissance Studies, 2013.
13. DOE (n.d.). The Dictionary of Old English Project, Centre for Medieval Studies, University of Toronto (n.d.). [Electronic resource]. URL: <http://www.doe.utoronto.ca/> (дата обращения: 13.07.2020).
14. Karkov C. Text and Picture in Anglo-Saxon England: Narrative Strategies in the Junius 11 Manuscript. Cambridge University Press, 2001.
15. Niles J. D. Formula and Formulaic System in Beowulf // Oral Traditional Literature: A Festschrift for Albert Bates Lord. Columbus OH. 1981. P. 394–415.
16. Remley G. The Latin textual basis of Genesis A // Anglo-Saxon England 17, 1998. P. 163–189.
17. Sorokina Elena A. Reconstruction Of The Word Meaning And Its Emotive Component // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Vol. LXXXVI – WUT, 2020. P. 1318–1324.

18. Walde A. Vergleichendes Wörterbuch der indogermanischen Sprachen. Berlin, Walter de Gruyter, 2014.

19. Wright C. The blood of Abel and the branches of sin: "Genesis A., Maxims I" and Aldhelm's "Carmen de uirginitate" [Electronic resource] // Anglo-Saxon England, 25, 1996. P. 7–19. URL: www.jstor.org/stable/44509629 (дата обращения: 19.07.2020).

* * *

1. Benvenist E. Obshchaya lingvistika. M., 2010.

2. Beovulf. Tekst. Beowulf [Elektronnyj resurs]. URL: <http://norroen.info/src/other/beowulf/beowulf.html> (дата обращения: 20.08.2020).

3. Iskhod. Tekst. Exodus [Elektronnyj resurs]. URL: <http://norroen.info/src/other/exodus/> (дата обращения: 20.07.2020).

4. Kniga Bytiya. Tekst. Genesis [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.sacred-texts.com/neu/ascp/a01_01.htm (дата обращения: 20.07.2020).

5. Levickij V.V. Sravnitel'no-etimologicheskij slovar' germanskijhazykov. Chernovcy, 1994.

6. Lord A.B. Skazitel'. M., 1994.

7. Sorokina E. A. Kto takie pragermanskije *druht-? // Indoevropskoe yazykoznanie i klassicheskaya filologiya – XIV: materialy chtenij, posvyashch. pamyati prof. I.M. Tronskogo. SPb., 2010. S. 329–239.

8. Sorokina E.A. K probleme graficheskoi variativnosti drevnean-glijskogo gedriht/gedryht // Indoevropskoe yazykoznanie i klassicheskaya filologiya – XXIV: materialy Mezhdunar. konf., prohodivshei 22–24 iyunya 2020 g. SPb., 2020. S. 311–324.

9. Trubachyov O.N. Trudy po etimologii: Slovo. Istorija. Kul'tura. M., 2004.

10. Shahovskij V.I. Dissonans ekologichnosti v kommunikativnom krugu: chelovek, yazyk, emocii. Volgograd, 2016.

Reconstruction of the emotive meaning of the old English word 'gedriht' in the Book of Genesis

The article deals with the study of the reasons of the origin and change of the emotive meaning of the old English word 'gedriht' in the Anglo-Saxon Book of Genesis. There is substantiated the potential of the definition of the emotive meaning of the old word with the help of the method of the semantic reconstruction and with consideration of the specificity of the old German epic tradition.

Key words: *reconstruction, emotiveness, the old English language, the Book of Genesis, gedriht.*

(Статья поступила в редакцию 11.08.2020)

О.В. ДАНЧУК
(Санкт-Петербург)

ПОЛИТКОРРЕКТНОСТЬ: ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП (на материале газеты The Guardian)

Анализируются особенности языковой репрезентации социальных групп в британском медиадискурсе. Выявляются основные способы лексической и стилистической репрезентации основных групп относительно феномена политкорректности (этнические и расовые меньшинства, люди в невыгодном материальном положении, люди без определенного места жительства, женщины, люди с инвалидностью, представители рабочего класса).

Ключевые слова: *политическая корректность, языковая репрезентация, социальная группа, The Guardian.*

Несмотря на то, что феномен политкорректности зародился достаточно давно и его существование является общепризнанным, за ним не закреплено единое точное определение, которое охватывало бы все аспекты и формы проявления данного феномена, а также противоречивость его роли в развитии языка и общества. Попытки определить сущность политкорректности и очертить ее границы были предприняты многими отечественными и зарубежными исследователями (Л.Г. Ионин, С.Г. Тер-Минасова, Л.В. Цурикова, J. Dickson, S. Morris, H. Schwartz, P. Wikström и др.), однако к единому мнению исследователи так и не пришли. Тем не менее, проанализировав работы ученых, можно прийти к некоторым выводам. Феномен политкорректности охватывает два аспекта: социокультурный и лингвистический. Социокультурный – потому что охватывает проблемы дискриминации и равноправия; лингвистический – затрагивает тему искусственного ограничения употребляемых речевых форм.

Материалом данного исследования послужили 60 статей (март – май 2020 г.), источником которых является официальный сайт британской газеты The Guardian. Выбор газеты обоснован ее политической позицией: считается, что целевая аудитория The Guardian придерживается левоцентристских или леволиберальных взглядов. Это гарантирует то, что со-

ответствующие им идеи в определенной степени прослеживаются в публикациях данного издания, а политкорректность традиционно воспринимается как черта «левой» политики. Учитывались также качество и влияние: газета *The Guardian* считается одним из самых надежных печатных и электронных новостных ресурсов.

К наиболее упоминаемым социальным группам в анализируемых материалах относятся этнические и расовые меньшинства, люди в невыгодном материальном положении, люди без определенного места жительства, женщины, люди с инвалидностью, представители рабочего класса.

Несмотря на то, что политкорректный язык часто ассоциируется с чрезмерным использованием эвфемизмов, этнические и расовые меньшинства во многих случаях были представлены с помощью лексики, напрямую упоминающей расу или национальную принадлежность описываемых лиц. Использование терминов из семантического поля «цвет» по-прежнему доминирует в описании расовых различий: *white people, black people, brown people*. Для сравнения: в материалах исследования термин *African American* встретился только 5 раз, в то время как словосочетания с компонентом *black* были обнаружены 28 раз.

Лексемы из семантического поля «цвет» также используются для составления эвфемистических собирательных терминов, преимущественно через компонент *of colour / of color: closures primarily affect communities of color [2], people of color are particularly affected... [10]*. Лексема *color / colour* также может являться синонимом слова *race: we will all be worse off, whatever our colour, unless racial justice and equality lies at the heart of our shared future [17]*.

Отдельно стоит отметить термин *BAME*. Согласно *Cambridge Dictionary*, *BAME* обозначает 'Black, Asian, and minority ethnic: used to refer to people in the UK who are not white' [1], т. е. это собирательный термин для обозначения всех расовых и этнических групп, испытывающих неблагоприятные последствия общественного неравенства. Данный термин возник как результат социально-политической обстановки в современном обществе и может быть присвоен политкорректному языку. Тем не менее в анализируемых публикациях он встретился лишь 8 раз и только в 3 публикациях из 60: *women, particularly those who are BAME or disabled, who are more at risk of poverty... [20]; ...whether BAME people enjoy equal access to healthcare... [24]; even more so if*

you're disabled and BAME [22]. Альтернативой является атрибут *ethnic minority: an undeniable movement blaming ethnic minority people [18]; black, Asian and ethnic minority people [17]*.

Атрибутивный компонент словосочетаний, выражающих расовую или этническую принадлежность личности, может употребляться независимо: *...are view of just over a hundred NHS staff who died found that almost two-thirds were black or Asian [24]; ...that makes the city one of the worst places to be black in America [2]*. Таким образом, люди могут быть вербально представлены через их расу как основной признак, уместный в рамках тематики публикации. Тенденция к избеганию отождествления личностей и их расовой принадлежности не была обнаружена.

В словосочетаниях, обозначающих расовую или этническую принадлежность людей, атрибут, как правило, находится в препозиции. В некоторых случаях авторы публикаций использовали словосочетания, где расовый компонент находится в постпозиции и присоединяется при помощи предлога *of* (например, *those of Indian origin*), однако подобные конструкции скорее используются ради создания синонимии и избегания неоправданных лексических повторов, поскольку частота их использования не позволяет сделать выводы об их актуальности и непосредственной связи с политкорректным языком.

Во всех публикациях расовые и этнические меньшинства упоминаются значительно чаще, чем противопоставляемые им группы в более выгодной социальной позиции. Так, термин *white people* и образованные от него выражения были встречены 17 раз против 28 случаев употребления термина *black people* и связанных с ним выражений.

Расовые меньшинства являются центральным фокусом публикаций на тему расового неравенства, и обозначающая их терминология может употребляться независимо, преимущественно в негативных контекстах, иллюстрирующих их бедственное положение в обществе: *Meanwhile, the number of deaths in Milwaukee had soared from three to 13. Of those, all had been middle-aged black men and women 54 years of age and up [11]*. Однако преимущественно любое упоминание расовых меньшинств сопровождается контрастным сравнением с противоположными социальными группами. Часто сравнение усиливается с помощью параллельных конструкций: *Pakistani, black Caribbean and black African families have twice the rate of infant mortality as white*

people; black women have been dying in childbirth at five times the rates of white women; and black men and women have lower life expectancy than men and women from white and other ethnic groups [18]. Социальные группы, выделяемые по расовому или этническому признаку и находящиеся в более выгодном социальном положении, упоминаются исключительно в контексте сравнения.

Далее рассмотрим репрезентацию женщин как социальной группы, выделяемой по гендерному признаку и также находящейся в менее выгодной позиции. Во всех 60 публикациях был полностью соблюден гендерно-нейтральный язык. В ходе анализа не было обнаружено ни одного случая использования местоимения *he* для обращения к абстрактному лицу неизвестного пола. Преимущественно во всех статьях использовалось множественное число и местоимение *they* и в грамматическом, и в семантическом аспектах, т. е. обращения в статьях производятся не к отдельному абстрактному лицу, а к группе людей. Тем не менее в некоторых случаях было использовано местоимение *they* единственного числа (при рассмотрении в семантическом аспекте) для обозначения лица неизвестного пола: *One person told others that her victim, who ran a cafe, had the virus and did not wash her hands, and another threatening to give their victim the disease* [13]; *An anonymous writer interviewed for the report highlighted the difference between their experience and that of a fellow author* [11].

Практически никогда не используется суффикс *-man* для образования слов, служащих для обозначения профессий. Исключение составляют предложения, где цитируется или упоминается конкретное лицо мужского рода: *Isaac McGinn, a spokesman for the city's social and homeless services departments...* [3]. Встречается и обратное: *The New York congresswoman Alexandria Ocasio-Cortez is among those voicing support for the strikes* [12]. В противном случае всегда употребляется гендерно-нейтральный термин: *A New York police department (NYPD) spokesperson said officers are patrolling the subways* [3]; *A spokesperson for the Ministry of Housing, Communities and Local Government said...* [23]; *A spokesperson said a water bath in the therapy area was also emptied* [26]. Лексемы *policeman, fireman* также не употребляются и заменяются гендерно-нейтральными эквивалентами: *nurses, home-care and childcare workers, farm workers, food processors, truck drivers, warehouse and transit workers, drugstore employees, sanitation work-*

ers, police officers, firefighters, and the military [21]. В изученных материалах *landlord* является единственным нарушающим принципы гендерной нейтральности термином для обозначения профессии или рода деятельности. Лексема *landlord* встречается в двух статьях из 60, при этом обе не посвящены теме неравенства.

Некоторая гендерная нейтральность выдержана и в статьях, посвященных домашнему насилию. По статистике, именно женщины в большинстве случаев становятся жертвами домашнего насилия [8]. Тем не менее в статьях на эту тему практически не используется лексика, указывающая на пол жертвы. Чаще всего используется нейтральная лексема *victim*: *some victims can fear police arresting the breadwinner in their household will leave them and the children with no money...* [7].

Стереотипы, связанные с женщинами и традиционно приписываемой им ролью в обществе, нашли отображение в анализируемых публикациях. В статьях, в которых присутствует лексема *woman* (без учета перечислений, например *men and women*), как правило, присутствует одна или несколько из следующих лексем: *childcare, child, mother, housework, caring* и прочие семантически смежные понятия, предполагающие воспитание детей и ведение домашнего хозяйства: *[women] also tend to take on the bulk of unpaid family care at home...* [25]; *...women told that if they can't manage working around their children...* [16]. При этом само по себе отображение домашнего хозяйства и воспитания детей в нейтральных контекстах не всегда связывается с женщинами. Наблюдается предпочтение гендерно-нейтральных терминов, например *single parent* вместо *single mother*.

Однако необходимо обратить внимание на эмоциональную окраску подобных текстов и коннотацию составляющих их лексем. Традиционная роль «домохозяйки» ассоциируется с понятиями *burden, suffering, depression, anxiety, gender divide, stress, inequality*: *...Lizzie Harrop had been experiencing the same anxiety levels she felt when she was suffering from postnatal depression five years ago* [9]; *a burden [family care] that has become even more all-consuming* [25]. Для усиления резко негативной окраски подобных текстов также используются стилистические средства. Например, сравнение *prisoner* может употребляться, когда идет речь о матери, перегруженной заботой о детях: *my child was making me feel like a prisoner again <...> I was trapped in my own home, with*

responsibility for a five-year-old and a huge pressure to teach him... [9]. Слова *prisoner*, *trapped* обладают схожими семантическими и коннотативными компонентами и образуют отрицательный эмотивный слой. Используются также такие приемы, как сарказм (*women proudly wielding feather dusters and cakes, frames the lockdown as a sort of spiritual (as well as literal) homecoming for career women <...> are we living the domestic dream?* [20]) и метафора (*articles about men swapping their suits for aprons and marigolds would, of course, be equally condescending* [Ibid.]). В целом использование всех перечисленных элементов вызывает резкое чувство неодобрения гендерных стереотипов и косвенно призывает к их преодолению; сами стереотипы преподносятся как *default assumptions* – выражение, также несущее в себе негативную коннотацию.

Примечательно, что еще в конце XX в. в описаниях женщин в британских печатных изданиях преобладала лексика, характеризующая их внешний вид, семейное положение и роль в ведении домашнего хозяйства, но при отсутствии негативного подтекста. Профессиональная деятельность, напротив, упоминалась редко [4, p. 35].

Наконец, рассмотрим третью категорию репрезентируемых социальных групп, условно сформированную по критерию материального достатка: представители рабочего класса, люди в невыгодном финансовом положении и бездомные. Данная категория оказалась наиболее упоминаемой в исследованных материалах.

Как и в случае с репрезентацией расовых и этнических меньшинств, довольно часто представители данной категории упоминаются без использования эвфемизмов: *the poor*, *the homeless*, *working class people*. Однако данная категория характеризуется большей вариацией в иносказательных способах представления одной и той же группы населения. Например, бездомные люди могут быть названы прямым термином *the homeless*, британским синонимичным термином *rough sleepers* или иносказательным выражением *those who seek safety and shelter in subway trains and stations*; финансово необеспеченные люди могут быть представлены с помощью лексем *low-paid people*, *lower earners*, *low-income people*, *disadvantaged people*, *people in poorer places*. Можно сказать, что в некоторых из данных примеров наблюдается определенная эвфемизация. Так, лексема *disadvantaged* является типичным компонентом для образования «политкоррект-

ных» эвфемизмов и передает смысл, возлагающий ответственность за неблагоприятное состояние личности на обстоятельства. В примерах также можно отметить смягчение высказывания посредством грамматических средств (сравнительная степень): *When schools move online, poorer students fall behind* [10]. Однако во многих публикациях были обнаружены и противоположные приемы, где прилагательное *poor* употреблялось в превосходной степени, тем самым не смягчая, а усиливая акцент на финансовом положении личности или группы людей: *yet more cuts in services to London's poorest* [6]; *...I want to help the poorest in society* [19]. Более того, согласно результатам анализа, большая часть публикаций полагается именно на тенденцию к преувеличению или акцентированию неблагоприятной позиции. В этих целях могут быть использованы дополнительные лексические и стилистические средства. К ним относятся, например, экспрессивная лексика (*While most of us are panicking about having enough toilet paper <...> those with the means are making other arrangements* [15]); контрастные сравнения с привилегированными социальными группами (*we're seeing distinct socio-economic fault lines between who is vulnerable and who is protected* [5]).

Примечательно использование лексемы *vulnerable* в качестве синонима *the poor*. Поскольку слои населения, находящиеся в невыгодном положении, преподносятся как уязвимые, можно предположить, что язык политкорректности не столько пытается скрыть существующую дискриминацию, сколько, напротив, развивает идею «беспомощной жертвы режима» (например: *Our communities watched helplessly as corporations outsourced jobs to other countries...* [11]). Развивается также идея о необходимости поддерживать более слабых и уязвимых членов общества: *...protecting the public and caring for the vulnerable...* [14].

Политкорректный язык допускает предположения о слабости определенных социальных групп, о их позиции как «жертвы», но не приемлет критику и оскорбительные выражения в адрес любых меньшинств. В подобных случаях достаточно часто используются эвфемизмы, если заменяемый ими термин обладает негативной коннотацией. Например, в одной из публикаций был встречен эвфемизм, обозначающий женщин, предлагающих сексуальные услуги: *some children have to accompany their mothers who sell sex at night* [19]. Однако допустима критика привилегированных

групп и классов. Чаще всего эта особенность проявляется в контекстах, связанных с различиями в материальном положении.

В целом политкорректный язык англоязычного медиадискурса, согласно результатам анализа, придерживается принципа умеренной эвфемизации информации. Терминология, используемая для обозначения различных социальных групп (включая меньшинства), относительно устоявшаяся, обладает адекватной смысловой наполненностью и не препятствует полноценному восприятию сообщения. Из ранее неназванных терминов для обозначения социальных групп можно привести следующие примеры: *disabled people* как наиболее распространенный термин для обозначения инвалидов; *immigrants*, включая *migrant workers*, *illegal immigrants*; *marginalised people*.

Вне зависимости от социальной группы, о которой идет речь, во всех материалах была обнаружена тенденция к использованию бинарных оппозиций. Как правило, упоминания уязвимых социальных групп сопровождаются противопоставлением с группами, находящимися в относительно привилегированной позиции, например: *...black people in England and Wales are more than four times as likely to die from Covid-19 as white people* [24]; *Like the highest-paid women, those women earning £0 to £20,000 are doing 3.9 hours of childcare each day. By contrast, the lowest-paid men...* [9]; *More disabled adults said they were "very worried" about the effects of coronavirus on their lives than non-disabled adults* [22]. Иногда используется прямая антитеза: *the low-paid lose sources of income while higher-earners who work at home continue to draw salaries* [27].

По результатам исследования можно сделать следующие выводы.

- Язык политкорректности в англоязычном медиадискурсе не характеризуется особыми свойственными ему грамматическими структурами, в наибольшей степени он выражается при помощи лексических средств. Могут быть также использованы стилистические средства: эпитеты, метафоры, параллельные конструкции, антитеза, эвфемизм.

- Во всех статьях выдержана полная гендерная нейтральность на уровне местоимений и на уровне словообразования.

- Социальные группы, как правило, называются устоявшимися в английском языке терминами. Языковая репрезентация меньшинств не основывается на эвфемизмах.

- Язык политкорректности опирается на бинарные оппозиции. Лексемы в оппозицион-

ных отношениях часто встречаются в пределах одного абзаца.

- Несмотря на то, что политкорректность в лингвистическом аспекте принято ассоциировать с эвфемией и сокрытием или смягчением неприятных реалий, на практике было выявлено, что эвфемия в политкорректном языке используется умеренно и в некоторых случаях осуждается.

- Политкорректный язык в гораздо большей степени проявляется в статьях, тематически актуальных в контексте политкорректности, т. е. статьях, тематически связанных с проблемой социального неравенства.

Список литературы

1. BAME [Electronic resource] // Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bame> (дата обращения: 10.05.2020).
2. Bowen D. Wisconsin's primary subjected people of color to yet another Covid-19 disadvantage [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 8 Apr. URL: <https://www.theguardian.com/us-news/2020/apr/08/wisconsin-coronavirus-black-communities-inequality> (дата обращения: 14.05.2020).
3. Bryant M. Closing New York subway will have 'devastating' impact on homeless, experts warn [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 6 May. URL: <https://www.theguardian.com/us-news/2020/may/06/new-york-city-subways-closed-homeless-coronavirus> (дата обращения: 14.05.2020).
4. Ceulemans M., Fauconnier G. Mass Media: The Image, Role, and Social Conditions of Women. A collection and analysis of research materials. UNESCO, 1979.
5. Collins C. Let's stop pretending billionaires are in the same boat as us during this pandemic [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 24 Apr. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/apr/24/billionaires-coronavirus-not-in-the-same-boat> (дата обращения: 14.05.2020).
6. Cushman M. London is also in desperate need of levelling up [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 10 Mar. URL: <https://www.theguardian.com/society/2020/mar/10/london-is-also-in-desperate-need-of-levelling-up> (дата обращения: 14.05.2020).
7. Dodd V. Charges and cautions for domestic violence rise by 24% in London [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 24 Apr. URL: <https://www.theguardian.com/society/2020/apr/24/charges-and-cautions-for-domestic-violence-rise-by-24-in-london> (дата обращения: 14.05.2020).
8. Elkin M. Domestic abuse victim characteristics, England and Wales: year ending March 2019 [Electronic resource] // ONS. 2019. URL: <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/crimeandjustice/articles/domesticabusevictimcharacteristicsenglandandwales/yearendingmarch2019> (дата обращения: 14.05.2020).

9. Ferguson D. 'I feel like a 1950s housewife': how lockdown has exposed the gender divide [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 3 May. URL: <https://www.theguardian.com/world/2020/may/03/i-feel-like-a-1950s-housewife-how-lockdown-has-exposed-the-gender-divide> (дата обращения: 14.05.2020).
10. Floberg D. US students are being asked to work remotely. But 22% of homes don't have internet [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 23 Mar. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/mar/23/us-students-are-being-asked-to-work-remotely-but-22-of-homes-dont-have-internet> (дата обращения: 14.05.2020).
11. Flood A. Publishers must act now to develop working-class writers, says report [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 1 May. URL: <https://www.theguardian.com/books/2020/may/01/publishers-must-act-now-to-develop-working-class-writers-report-com-mon-people> (дата обращения: 14.05.2020).
12. Gabbatt A. Thousands of Americans to take part in biggest rent strike in decades [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 1 May. URL: <https://www.theguardian.com/world/2020/may/01/coronavirus-america-rent-strike-protest> (дата обращения: 14.05.2020).
13. Grierson J. Surge in stalking victims seeking help during UK lockdown [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 8 May. URL: <https://www.theguardian.com/uk-news/2020/may/08/coronavirus-surge-stalking-victims-seeking-help-during-uk-lockdown> (дата обращения: 14.05.2020).
14. Helm T., McKie R., Savage M. Trades unions tell Johnson: no return to work until we feel safe [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 9 May. URL: <https://www.theguardian.com/world/2020/may/09/trade-union-leaders-no-return-to-work-health-safety-union-unite-tuc> (дата обращения: 14.05.2020).
15. Helmore E. Coronavirus lifestyles of the rich and famous: how the 1% are coping [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 13 Mar. URL: <https://www.theguardian.com/world/2020/mar/13/coronavirus-lifestyles-of-the-rich-and-famous-how-the-1-are-coping> (дата обращения: 14.05.2020).
16. Hinsliff G. As the lockdown bites, it's women who are taking the strain [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 17 Apr. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/apr/17/lockdown-women-working-mothers-coronavirus-home-working> (дата обращения: 14.05.2020).
17. Hirsch A. After coronavirus, black and brown people must be at the heart of Britain's story [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 7 May. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/may/07/coronavirus-black-brown-people-britain-ethnic-minorities> (дата обращения: 14.05.2020).
18. Hirsch A. Britain doesn't care about health inequalities. For minorities, that ignorance is deadly [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 23 Apr. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/apr/23/britain-ignorant-health-inequalities-coronavirus-black-people-dying> (дата обращения: 14.05.2020).
19. Johnson S. 'People think it's magic': how one of Brazil's poorest cities gets its best school results [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 25 Mar. URL: <https://www.theguardian.com/world/2020/mar/25/people-think-its-magic-how-one-of-brazils-poorest-cities-gets-its-best-school-results> (дата обращения: 14.05.2020).
20. Margolis E. Stop this retro nonsense about lockdown being a return to domestic bliss for women [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 23 Apr. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/apr/23/lockdown-women-domestic-struggle-coronavirus-crisis> (дата обращения: 14.05.2020).
21. Reich R. Covid-19 pandemic shines a light on a new kind of class divide and its inequalities [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 26 Apr. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/apr/26/covid-19-pandemic-shines-a-light-on-a-new-kind-of-class-divide-and-its-inequalities> (дата обращения: 14.05.2020).
22. Ryan F. Coronavirus has made it even easier to forget about disabled people [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 29 Apr. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/apr/29/coronavirus-disabled-people-inequality-pandemic> (дата обращения: 14.05.2020).
23. Savage M. UK care homes scramble to buy their own PPE as national deliveries fail [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 9 May. URL: <https://www.theguardian.com/world/2020/may/09/uk-care-homes-scramble-to-buy-their-own-ppe-as-national-deliveries-fail> (дата обращения: 14.05.2020).
24. The Guardian view on BAME death rates: inequality and injustice [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 7 May. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/may/07/the-guardian-view-on-bame-death-rates-inequality-and-injustice> (дата обращения: 14.05.2020).
25. Villarreal A. Coronavirus pandemic exacerbates inequalities for women, UN warns [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 11 Apr. URL: <https://www.theguardian.com/world/2020/apr/11/un-coronavirus-pandemic-gender-inequalities-women> (дата обращения: 14.05.2020).
26. Walker A. Burglary at Royal Derby hospital 'utterly deplorable', say police [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 6 May. URL: <https://www.theguardian.com/uk-news/2020/may/06/burglary-royal-derby-hospital-utterly-deplorable-say-police> (дата обращения: 14.05.2020).
27. Wilkinson R., Pickett K. Why coronavirus might just create a more equal society in Britain [Electronic resource] // The Guardian. 2020. 4 May. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/may/04/coronavirus-equal-society-britain-wellbeing-economic-growth> (дата обращения: 14.05.2020).

Political correctness: the linguistic representation of social groups (based on "The Guardian")

The article deals with the analysis of the peculiarities of the linguistic representation of the social groups in the British media discourse. There are revealed the basic ways of the lexical and stylistic representation of the basic groups in the context of the phenomenon of the political correctness (ethnic minorities and racial minorities, people in bad circumstances, people of no fixed abode, women, people with disabilities, representatives of the workers).

Key words: *political correctness, linguistic representation, social group, The Guardian.*

(Статья поступила в редакцию 07.08.2020)

О.А. ЕВТУШЕНКО, Л.А. КАДИЛЬНИКОВА
(Волгоград)

**КОММУНИКАТИВНЫЕ
ХАРАКТЕРИСТИКИ
АНГЛОГОВОРЯЩЕГО
РУКОВОДИТЕЛЯ**

Изучаются коммуникативные особенности современного руководителя в английской лингвокультуре, описываются доминантные черты традиционного английского управленца, а также обнаруживается новая линия коммуникативного поведения, идущая вразрез с традициями английских коммуникаций.

Ключевые слова: *английский руководитель, коммуникативные характеристики, неимпозитивность, токсичность, токсичный руководитель.*

Целью данного научного исследования является изучение коммуникативных особенностей современного руководителя английской лингвокультуры. Изучение особенностей коммуникаций руководителей других культур становится весьма актуальным в эпоху глобализации и цифровизации, когда открываются возможности работать в транснациональных компаниях, появляется шанс сотрудничества с зарубежными организациями. В эпоху дистан-

ционной работы становятся возможными такие комбинации рабочего пространства и взаимодействия, которые можно было с трудом представить ранее. Считаем, что изучение особенностей коммуникаций англоговорящего руководителя актуально не только для лингвистов, но и для HR-директоров, психологов, генеральных руководителей международных компаний. В современном мире значительно возрос интерес к международным коммуникациям, все острее осознается важность изучения коммуникативных особенностей, присущих представителям других лингвокультур. Решение вопросов глобализации невозможно без изучения культуры других стран. Это объясняется рядом причин: увеличением мобильности населения, дистанционной международной коммуникацией, появлением межкультурных конфликтов. Все это позволяет отнести наше исследование к актуальным.

Традиционное английское коммуникативное поведение характеризуется сдержанностью, дистанцированностью, некатегоричностью и отсутствием эмоциональности. Известно, что официально-деловой стиль, обслуживающий административный дискурс, в английском языке отличается стабильностью, сопротивляемостью к увеличивающейся тенденции размывания граней между стилями. Для большей наглядности приведем особенности документного языка в современном английском: 1) внушительное количество архаизмов (*heretofore, henceforth, aforesaid, beg to inform*); 2) присутствие французских и латинских обозначений (*quid pro quo, persona grata, status quo, the quorum*); 3) множество сложных аббревиатур и сокращений (*i.e., gvt, pmt, MP, H.M.S.*); 4) комплексная система союзов в официальной документации, инфинитивные и причастные обороты могут быть объяснены исторически сложным синтаксисом (*so as, to the end that, that as, to the question of, as to, as for, in order to*); 5) четкость изложения обуславливает определенный порядок документа [1].

Обобщая результаты исследований различных ученых, которые обращались к описанию англоязычной культуры и особенностей коммуникаций в ней, мы приходим к следующим выводам: 1) почтительность и вежливость являются частью традиции, условием стабильности английского общества [2]; 2) нахождение компромисса в спорах с учетом свободы выражения происходит по следующему сценарию: – *Я думаю вот что...*; – *Я не думаю так же, как Вы, а думаю то же самое лишь о*

части этого, но не думаю того же обо всем этом [17, с. 124]; 3) смягчение отрицательной оценки, при этом стратегия поведения характеризуется «большей дистанцированностью, ледяным тоном и формульным раскрытием дистанцированного диапазона» [4, с. 104]; 4) осуждение и неодобрение чаще выражается вопросами (*Did you have to work so late? – Разве нужно было работать допоздна?; Was it necessary to be so rude? – Неужели нужно быть таким грубым?*) [9, с. 104–105]; 5) критика и обвинение принимают разные формы – от резких до мягких (*I hold you responsible for... – Я считаю Вас ответственным за...; We should have / shouldn't have... – Вам следовало / не следовало...*) [12]; 6) а) эмоциональная сдержанность, антиконфликтность, самоконтроль, сверхвежливость, некатегоричность, недосказанность, этикетность; б) руководитель в отношении подчиненных прибегает к формуле *Mr + фамилия или имя*, все зависит от квалификации служащего, более тесный контакт допускает переход на обращение по имени [10]; 7) для смягчения утверждения часто используются лексемы *quite (довольно-таки)* и *rather (весьма)* [8, с. 231].

Е.О. Клименко провела лингвистическое исследование англоязычного управленческого общения и установила следующие его лингвокоммуникативные характеристики: 1) допустимость демократических форм вербального и невербального общения руководителя и подчиненного (обращение по имени, похлопывание по спине, рукопожатие); 2) использование военной терминологии в деловом дискурсе (*battle, business as war, a takeover bid arsenal*); 3) различные виды метафоричности в деловом дискурсе (военная, рыночная, спортивная, из области здравоохранения: *to change tactics, to use weapons, to saturate the market, a motivated team the plant management needs a drastic surgery*); 4) преобладание словосочетаний с многозначными глаголами *do/make: to do your duty, to make progress* [5].

Т.В. Ларина, проведя исследование этнокультурных особенностей, пришла к выводу о том, что в целом англоязычное коммуникативное поведение отличается дистантностью, которая доминирует над всеми остальными характеристиками, охватывает вербальное, невербальное и эмоциональное пространство; к другим особенностям коммуникации англичан автор относит неимпозитивность (минимальное употребление императива), косвенность и некатегоричность. Английский стиль коммуникации относится к кооперативно-конформному, лич-

ностно ориентированному, неформально-демократичному, проявляющемуся в обращениях, приветствиях, в терпимости употребления ненормативной лексики, регламентированному, аттрактивно-эмотивному (запланированные эмоции с конкретной коммуникативной установкой) [7]. Приведем пример.

Manager: Hi Angie, how's your day going?

Employee: It's going good, thanks for asking.

Manager: Good. So for our one-on-one today, I want to start with following up to the staff meeting that we had where I brought up the EDPs, the Employee Development Plan. And just wanted to get our process started between you and me. So as a refresher, these are things that we're going to develop together, mutually, and you and I will both have some responsibilities. But these are really primarily about you thinking in your current job and your role here, what skills you're interested in further developing and enhancing, and how your interests also align to the organization's needs, and where you might want to go in this organization and in your future career. I think it's going to be a great opportunity for us to grow in our relationship, and also to think about how we can get you where you want to go. So that's where we're going to start. Do you have any questions before we move forward?

Employee: Is this a performance evaluation, or somehow related to my work performance?

Manager: You know, I think that's a really good question [19].

– Привет, Энджи, как твой день?

– Все хорошо, спасибо за вопрос.

– Хорошо. Итак, нашу сегодняшнюю личную беседу я хочу начать с разговора о собрании персонала, где я рассказывала о плане развития сотрудников. И я просто хотела, чтобы этот процесс начался здесь и сейчас. Напоминаю, что есть вещи, которые мы будем развивать вместе, сообща, и у нас обеих будут некоторые обязанности. Но на самом деле в первую очередь речь идет о том, что ты думаешь о своей текущей работе и о своей роли здесь, в получении каких навыков ты заинтересована в дальнейшем развитии и совершенствовании, а также то, как твои интересы соответствуют потребностям организации и тому, в каком направлении ты, возможно, захочешь следовать в этой организации и в своей будущей карьере. Я думаю, что это будет отличная возможность для развития наших отношений, а также возможность подумать о том, как мы можем помочь тебе достичь того, что ты хочешь. Вот с чего мы начнем. У тебя есть вопросы, прежде чем мы продолжим?

– Это оценка эффективности или как-то связано с моей работой?

– Знаешь, я думаю, это очень хороший вопрос.

В приведенном отрывке из диалога руководителя и подчиненного находим подтвержде-

ние сказанному выше. Общение данной пары относится к неформально-демократичному, что проявляется в свободно-дружеском приветствии (*Hi Angie, how's your day going? – It's going good, thanks for asking*). Косвенность речи руководителя и недоговаривание слышатся в реплике (*You know, I think that's a really good question*), таким образом, он предоставляет возможность подчиненному сделать вывод из сказанного им и предпринять дальнейшие действия по улучшению своей эффективности в компании, не оказывая прямого воздействия. Неимпозитивность речи руководителя слышится в таких выражениях, как *I think it's going to be a great opportunity for us to grow in our relationship, these are things that we're going to develop together, how we can get you where you want to go, what skills you're interested in further developing and enhancing*. Избегание императива, использование конструкции *to be going, to be interested*, частое употребление местоимения *We* создают образ руководителя, который заботится об эмоциональном комфорте своего подчиненного и его профессиональном росте.

Особое внимание при анализе коммуникативного поведения английского руководителя отводится изучению императива. Исследователи особенностей английского языка дают особую оценку такому грамматическому явлению, как императив, в связи с тем, что при использовании императива адресант демонстрирует свое высокое статусное положение по отношению к собеседнику, что приводит к потере статуса одного из коммуникантов и оказывает на него прямое воздействие, что противоречит нормам английского общения [15, с. 70–71]. Тенденция уклоняться от использования императива в английском коммуникативном поведении обнаруживается во многих речевых актах (просьба, совет, предложение, приглашение, директивы). Это приводит нас к выводу о том, что это делается намеренно с целью снижения степени импозитивности в рамках административного дискурса (ср.: *Зайдите ко мне после заседания* или *Could you, please, stay after the meeting for a moment?*). В английских управленческих коммуникациях предпочтение отдается пассивным конструкциям (*You report has to be reconsidered*), модальным конструкциям (*I'd rather, If you don't mind, I'd rather you*), накладываются ограничения на употребление отрицательного императива, который имеет эффект запрета, и вводятся утвердительные синонимичные выражения (*Remember to do* вместо *Don't forget*; *Take it easy* вместо *Don't worry*). Данные при-

емы позволяют перевести категоричный директив в вежливую просьбу, что имеет эффект маскировки речевых актов и их смягчения (*please, kindly, thank you*). Таким образом адресат условно выводится из рамок административного дискурса и не чувствует на вербальном уровне его ограничений и давления со стороны вышестоящего [11, с. 88–89].

Однако появляется все больше исследований, которые демонстрируют тревожные изменения коммуникативного поведения английских руководителей, не согласующихся с языковыми традициями и нормами данной лингвокультуры. С.В. Ионова пишет о неэкологичности в сфере управленческих коммуникаций, анализируя речевое поведение руководителя, и приходит к выводу о «повторяющихся лингвистических чертах» токсичных руководителей в разных странах [3, с. 5]. Для западных культур данное понятие не является новым, т. к. в 2014 г. американский психолог Р. Хоган отметил, что 60–75% менеджеров становятся отрицательными лидерами из-за их «токсичности». Согласно проведенному в 2015 г. опросу аналитической компании Gallup, около половины сотрудников называли токсичных менеджеров главной причиной увольнения.

В 2018 г. прилагательное *toxic* (*токсичный*) было признано словом года по версии Оксфордского слова английского языка, что объясняется частотой употребления данного термина не только в прямом, но и в переносном смысле, чаще всего в психологии отношений, общественных и производственных коммуникаций («токсичная маскулинность», «токсичное окружение», «токсичные отношения»). К.М. Шилихина отмечает, что с 2017–2018 гг. фиксируется рост обращения к данному слову в Интернете, расширяя круг людей, которых можно назвать токсичными, т. е. «вызывающими психологический дискомфорт: *токсичный начальник, токсичный сотрудник*» [13, с. 91].

О проблемах диктаторского стиля управления заявили работники многих международных компаний: Google, United Airlines, Amazon, Intel, eBay, Starbucks, Uber Technologies. Лексема *токсичный* все чаще используется при описании корпоративного взаимодействия руководителя и подчиненного в английской лингвокультуре: *toxic leadership, toxic workplace, toxic corporate culture* [6]. Обобщая результаты исследований токсичности корпоративных культур, проведенные психологами и социологами (Дж. Липман-Блюмен, К.Л. Пеллетье, М. Кетс де Вриес, П. Бабаяк и Р. Хейер), мы пришли к выводу о том, что на

вербальном уровне токсичность чаще проявляется через такие речевые акты, как оскорбление, угроза, буллинг, боссинг, неконструктивная критика, разнос, выговор. Типичная реакция на такое коммуникативное поведение со стороны подчиненного – молчание, доносы, агрессивная речь, сплетни, отсутствие неформального общения, моббинг. Рассмотрим пример.

When I was first hired as a technical writer, my new boss asked me to type up a memo he'd written. Even though I was just out of college and in my first job, I had the good sense to refuse, since I had been hired as a writer not a typist. He was *furios*, but he never *treated me poorly* again, although he made everyone else on the writing team *miserable*.

Later, when I was in corporate marketing, I worked for a boss who was an *egregious bully*. At every staff meeting, he picked out one of his direct reports and spent an hour *publicly berating that employee*. Finally, one of his direct reports *screamed* at him and *threw a pencil at his head*. From that moment on, she was never the target of his *bullying*, while everyone else *continued to cower*. Far from *taking revenge*, the boss became her ally and helped launch her career to the next level. Everyone else *got screwed* in the next reorganization [16].

Токсичность данной ситуации проявляется через негативные эмоции (*miserable*), в коллективе витает атмосфера страха (*cower*), агрессии (*furios*), поведение руководителя описано глаголами, которые позволяют почувствовать, насколько некомфортно, унижительно, напряженно находиться в данном коллективе (*scream, berate, treated me poorly, taking revenge, get screwed*).

Е.О. Клименко в своей работе об управленческом дискурсе справедливо отмечает, что сленгизованные речевые формулы и клише в общении с подчиненными используются руководителем в целях скрыть свою некомпетентность или завуалировать правду [5]. Данное наблюдение, на наш взгляд, также является проявлением токсичного речевого поведения. Таким образом, выявляется одна из главных международных проблем управленческой коммуникации XXI в. – ее токсичность.

Manager: Those are the names, positions and phone numbers of the six people who report to me.

The young man: Which ones should I talk to?

Manager: That's your decision. Pick any name. Talk to any one of them or all of them.

The young man: I mean who should I start with?

Manager: I already told you, I don't make decisions for other people. Make that decision yourself. You

have asked me, not once, but twice, to make a simple decision for you. Frankly, young man, I find that annoying. Do not ask me to repeat myself. Either pick a name and get started, or take your search for effective management elsewhere [14, p. 23].

– Вот имена, должности и телефонные номера шести человек, которые находятся в моем непосредственном подчинении.

– С кем из них мне следует поговорить?

– Решайте сами. Выберите любое имя. Поговорите с кем-то одним из них или со всеми.

– Я имел в виду, с кого мне следует начать.

– Я уже сказал вам, я не принимаю решения за других людей. Решайте сами. Вы попросили меня не один раз, а два, чтобы я принял решение за вас. Откровенно говоря, молодой человек, это начинает меня раздражать. Не просите меня повторять что-то дважды. Или выбирайте имя и начинайте, или ищите информацию об эффективном управлении где-то еще.

Раздраженность (*I find that annoying; You have asked me, not once, but twice*), импозитивность (*Pick any name. Talk to any one; Make that decision yourself*), грубость (*I already told you*), угрожающий тон (*Either pick a name and get started, or take your search for effective management elsewhere*) – примеры токсичной речи англоговорящего руководителя в приведенном диалоге.

Токсичность проявляется не только в речевом поведении, но и в стиле управления персоналом. Считается, что главная функция руководства – нацеливание персонала на эффективную работу посредством личного примера и вербальных средств. В нижеприведенном примере поведение менеджера начального звена можно назвать токсичным, проявляющимся в непонимании того, что дисциплина на рабочем месте может быть установлена не посредством напоминаний и упреков об опоздании (*I have to make my little speech, but it just doesn't seem to work, I will remind them again this afternoon before the shift is over, just to make sure they remember*), а через личную организованность. Деструктивная деятельность менеджера очевидна, а ее следствие – низкая самоорганизация подчиненных (*The next nearest one is 8:06, then 8:09, then 8:12. A couple of people were 20 minutes late. And it's this way everyday*) как зеркальный ответ руководителю на нарушение им норм делового этикета (*Oh, no, I don't have to be here until 8:30a when my manager's meeting upstairs starts. I'm a supervisor now, I don't have to be here until then*).

Hank surveyed the floor, timecards in hand, shaking his head. "I don't understand it," he observed.

“They know they are supposed to be here at 8:00a sharp, but, look at this, only two people punched in on time. The next nearest one is 8:06, then 8:09, then 8:12. A couple of people were 20 minutes late. And it’s this way everyday. So, everyday, I have to make my little speech, but it just doesn’t seem to work.”

“And you know this just by reviewing the time cards?” I asked.

“Of course, that’s why we have punch clocks.” Hank looked sideways at me, wondering if I had never seen a punch clock before.

“I understand, but you didn’t actually see when they got here.”

“Oh, no, I don’t have to be here until 8:30a when my manager’s meeting upstairs starts. I’m a supervisor now, I don’t have to be here until then.”

“And, your team doesn’t listen to your daily speech about being here on time?”

“Nope, I will remind them again this afternoon before the shift is over, just to make sure they remember,” Hank replied confidently [18].

Подводя итоги, отметим, что на фоне доминантных черт английского коммуникативного поведения руководителя, таких как вежливость, некатегоричность, косвенность, неимпозитивность, сдержанность, наблюдается нарастающая тенденция токсичной манеры управления, которая проявляется в использовании таких речевых жанров, как оскорбление, публичный разнос, унижение, боссинг, буллинг, и сопровождается неблагоприятным эмоциональным фоном (агрессия, страх, злость, повышение голоса). Причины происходящего являются перспективой данного исследования в силу социальной значимости, эта проблема носит междисциплинарный характер и требует комплексного лингвистического подхода.

Список литературы

1. Гальперин А.И. Очерки по стилистике английского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.classes.ru/grammar> (дата обращения: 05.10.2018).
2. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Курс лекций. М.: Академия, 1998.
3. Ионова С.В. Токсичный руководитель: лингвоэкология речевого поведения [Электронный ресурс] // Экология языка и коммуникативная практика. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/toksichnyu-rukovoditel-lingvoekologiya-rechevogo-povedeniya/viewer>. DOI 10.17516/2311-3499-033/ (дата обращения: 04.08.2020).
4. Карасик В.И. Язык социального статуса. М., 1992.
5. Клименко Е.О. Этнокультурные характеристики концепта «management» в американской

и русской лингвокультурах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2004.

6. Коновалова В.Г. Когда корпоративная культура может стать проблемой: проявления и причины «токсичности» [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kogda-korporativnaya-kultura-mozhet-stat-problemoj-proyavleniya-i-prichiny-toksichnosti/viewer> (дата обращения: 15.08.2020).

7. Ларина Т.В. Коммуникативный этностиль как способ систематизации этнокультурных особенностей поведения [Электронный ресурс]. URL: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/cre/article/viewFile/1393/1569> (дата обращения: 28.08.2020).

8. Овчинников В.В. Корни дуба // Нов. мир. 1979. № 4. С. 231–236.

9. Плюхина З.А. Англичане говорят так: учеб. пособие. М., 1991.

10. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж, 2015.

11. Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А. Очерк английского коммуникативного поведения. Воронеж, 2003.

12. Сыпченко В.А., Копыленко М.Л. Англо-русский справочник бизнесмена. М., 1992.

13. Шилихина К.М. Семантическое развитие прилагательных ядовитый и токсичный: что «отравляет» нашу жизнь? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2019/02/2019-02-12.pdf> (дата обращения: 25.08.2020).

14. Blanchard K., Johnson, S. The one minute manager. NY, Harper Collins Publishers Inc., 2002.

15. Cheepen Ch., Monaghan J. Spoken English: a practical guide. London and New York: Printer Publishers, 1990.

16. James G. This Is Exactly What To Do If Your Boss is a Bully [Electronic resource]. URL: <https://www.inc.com/geoffrey-james/this-is-exactly-what-to-do-if-your-boss-is-a-bully.html> (дата обращения: 20.08.2020).

17. Wierzbicka A. Emotions across Languages and Cultures: Diversity and Universality. Cambridge University Press. Cambridge, 1999.

18. A Manager’s Speech [Electronic resource]. URL: <https://managementblog.org/2017/05/17/a-managers-speech/> (дата обращения: 20.08.2020).

19. Meeting: Initial EDP Meeting between Manager and Employee [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=-8NDNCYXZ6k> (дата обращения: 21.08.2020).

* * *

1. Gal’perin A.I. Oчерki po stilistike anglijskogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.classes.ru/grammar> (data obrashcheniya: 05.10.2018).

2. Gachev G.D. Nacional’nye obrazy mira. Kurs lekcij. M.: Akademiya, 1998.

3. Ionova S.V. Toksichnyj rukovoditel’: lingvoekologiya rechevogo povedeniya [Elektronnyj re-

surs] // *Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika*. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/toksichnyy-rukovoditel-lingvoekologiya-rechevogo-povedeniya/viewer>. DOI 10.17516/2311-3499-033/ (data obrashcheniya: 04.08.2020).

4. Karasik V.I. *Yazyk social'nogo statusa*. M., 1992.

5. Klimenko E.O. *Etnokul'turnye karakteristiki koncepta «management» v amerikanskoj i russkoj lingvokul'turah: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk*. Volgograd, 2004.

6. Konovalova V.G. *Kogda korporativnaya kul'tura mozhet stat' problemoj: proyavleniya i prichiny «toksichnosti»* [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kogda-korporativnaya-kultura-mozhet-stat-problemoy-proyavleniya-i-prichiny-toksichnosti/viewer> (data obrashcheniya: 15.08.2020).

7. Larina T.V. *Kommunikativnyj etnostil' kak sposob sistematizacii etnokul'turnyh osobennostej povedeniya* [Elektronnyj resurs]. URL: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/cre/article/viewFile/1393/1569> (data obrashcheniya: 28.08.2020).

8. Ovchinnikov V.V. *Korni duba* // *Nov. mir*. 1979. № 4. S. 231–236.

9. Plyuhina Z.A. *Anglichane govoryat tak: ucheb. posobie*. M., 1991.

10. Sternin I.A. *Modeli opisaniya kommunikativnogo povedeniya*. Voronezh, 2015.

11. Sternin I.A., Larina T.V., Stermina M.A. *Oчерk anglijskogo kommunikativnogo povedeniya*. Voronezh, 2003.

12. Sypchenko V.A., Kopylenko M.L. *Anglo-russkij spravochnik biznesmena*. M., 1992.

13. Shilihina K.M. *Semanticheskoe razvitie prilagatel'nyh yadovityj i toksichnyj: chto «otravlyayet» nashu zhizn'?* [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2019/02/2019-02-12.pdf> (data obrashcheniya: 25.08.2020).

Communicative characteristics of the English head

The article deals with the communicative peculiarities of the modern head in the English linguistic culture. There are described the dominant traits of the traditional English administrator. The authors reveal a new line of the communicative behavior contradicting the traditions of the English communications.

Key words: *English head, communicative characteristics, non-impositivity, toxicity, toxic head.*

(Статья поступила в редакцию 02.09.2020)

Т.С. БОЦ
(Саратов)

СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОТВЕТНЫХ РЕПЛИК НА КРИТИКУ (на материале речи В.В. Путина и Б. Обамы)

Определение семантических доминант в речи российского и американского президентов при реагировании на неодобрительные высказывания представителей СМИ позволяет обнаружить имплицированные смыслы. Магистральные линии речевого поведения президента и выбор языковых средств с определенным семантическим центром продиктованы его коммуникативными задачами сохранить свой имидж и удержать власть.

Ключевые слова: *президентский дискурс, СМИ, критика, семантические доминанты, тактики.*

Имидж главы государства в современном демократическом обществе определяет парадигму его речевой деятельности и выводит диалогические жанры в ранг наиболее значимых каналов взаимодействия народа и власти. Представители СМИ, с одной стороны, являются проводниками общественного мнения, с другой – способствуют проецированию интенций президента на массового адресата. Демонстрация открытости и прозрачности действий власти перед обществом предполагает введение аксиологического оператора «хорошо/плохо», иными словами, дает возможность выражать положительное или отрицательное мнение о действиях власти.

Любые речевые акты неодобрения, объектом которых являются действия президента или правительства в целом, в рамках проводимого исследования объединены понятием «критика». В диалогическом единстве, состоящем из иницирующей реплики представителя СМИ, содержащей критику, и реагирующей реплики президента, прослеживаются противоречия профессиональных интересов и коммуникативных задач обоих. Так, в задачи журналиста входит получение детальной информации по острым социально-политическим вопросам, тогда как задачей главы государства является сглаживание конфликтов и сохранение своего имиджа.

Ответные реплики президентов характеризуются нами как целостная текстовая еди-

Семантическое ядро

Фраза/слово	Количество	Частота, %
that	179	4.61
going	40	1.03
this	35	0.90
for	34	0.87
there	27	0.69
can	26	0.67
will	22	0.57
republican	21	0.54
thing	19	0.49
make	18	0.46
about	17	0.44
work	17	0.44
job	16	0.41
where	16	0.41
our	15	0.39
issue	14	0.36

Рис. 1. Результаты семантического анализа текстов ответных реплик Б. Обамы (по материалам пресс-конференций 2010, 2014, 2016 гг.)

Семантическое ядро

Фраза/слово	Количество	Частота, %
все	47	0.98
оно	22	0.46
делать	21	0.44
сделать	20	0.42
нужно	19	0.39
много	18	0.37
страна	18	0.37
тома	18	0.37
украина	17	0.35
европа	16	0.33
знать	16	0.33
вопрос	15	0.31
отношение	15	0.31
касаться	14	0.29
согласиться	13	0.27
конечно	11	0.23

Рис. 2. Результаты семантического анализа текстов ответных реплик В.В. Путина (по материалам пресс-конференций 2016–2017 гг.)

ница, что согласуется с пониманием текста как системы, единство которой обеспечивается надежными связями всех текстовых компонентов, подчиненных реализации коммуникативной и стилистической задач [3, с. 79].

Материалом исследования послужили текстовые записи пресс-конференций и интервью действующего президента России В.В. Путина

и 44-го президента США Б. Обамы в период их нахождения в должности президента (В.В. Путин – с 2000 по 2008 г. и с 2012 по 2019 г.; Б. Обама – с 2009 по 2017 г.). Прагматическая многослойность изучаемого материала потребовала многоаспектного подхода, этим объясняется привлечение к его анализу структурно-семантического подхода (Г.Г. Полищук).

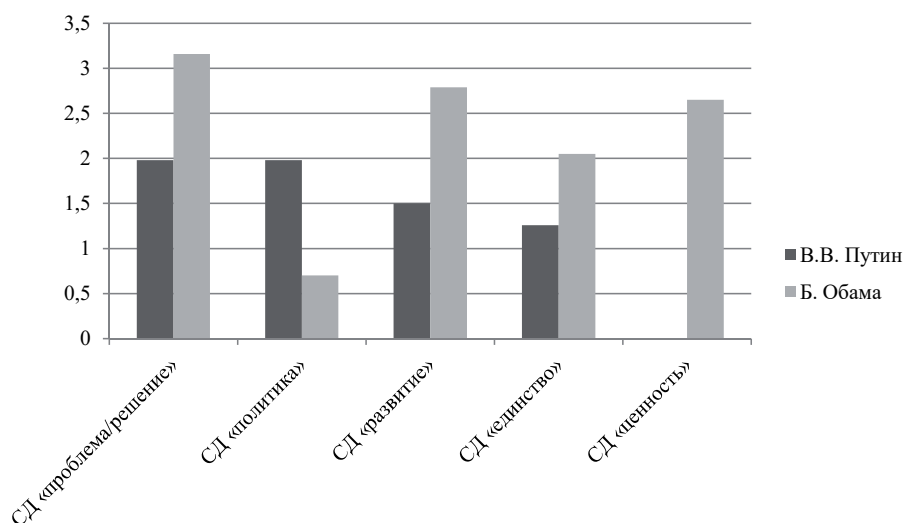


Рис. 3. Сравнительный анализ семантических доминант в ответных репликах В.В. Путина и Б. Обамы

Центральным понятием семантико-стилистического анализа является термин *семантическая доминанта* как организующий центр для компонентов текста и определяющий фактор выбора языковых средств. Поскольку интенции в речи президентов могут быть завуалированы либо выражаться имплицитными способами, важно подчеркнуть, что «содержательность доминанты, с одной стороны, основывается на языковых значениях, с другой – на скрытых за языковыми значениями глубинных смыслах» [1, с. 280].

Понятие семантической доминанты, традиционно используемое в изучении целостности художественного текста, оказывается актуальным в современных исследованиях, посвященных анализу текстов СМИ [2]. В представлении О. В. Морозовой, актуальность понятия семантической доминанты в исследовании медиатекста состоит в том, что «оно подчеркивает важность не языкового средства самого по себе, а того особого внутритекстового смыслового единства, которое оно несет в составе медиатекста» [Там же, с. 34].

Вслед за Г.Г. Полищук первой задачей семантико-стилистического анализа мы считаем определение семантического центра текста. Если в художественном тексте доминирующий центр всегда связан с героем повествования [3, с. 80], то в тексте президентского дискурса, с нашей точки зрения, этот центр обусловлен коммуникативно-прагматическими

задачами президента по сохранению и укреплению власти.

Вторая задача семантико-стилистического анализа, с точки зрения Г.Г. Полищук, предполагает анализ приемов, которые подчиняют все текстовые компоненты его доминирующей линии. Подчиненность языковых средств способствует достижению основной организационной характеристики текста – его системности.

В речи главы государства такими системообразующими механизмами являются коммуникативные тактики, предопределяющие выбор языковых средств, объединенных общей семой. Например, тактика учета ценностных ориентиров адресата, актуализируемая в речи Б. Обамы посредством упоминания безопасности, здоровья, образования, составляет в тексте ответной реплики семантическую доминанту «ценность».

Для анализа языковых средств, объединенных общей семантической доминантой, были использованы количественные данные, полученные посредством автоматизированного анализа текста в системе Advego (<https://advego.com/text/seo/>). В результате семантического анализа текстов ответных реплик Б. Обамы (объемом 27 457 словоупотреблений) и В.В. Путина (27 206 словоупотреблений) были выделены наиболее частотные слова в количестве 100 единиц у каждого из президентов (рис. 1, 2).

Полученные данные представим в таблице, состоящей из трех столбцов, первый из которых содержит слово или фразу, второй – количество словоупотреблений в заданном тексте, а третий – частоту употреблений. Полученные количественные данные приведены выше (рис. 1, 2).

Лексика, не несущая существенной смысловой нагрузки (служебные слова *that, going, this, for, there, about*, слова широкой семантики и др.), была исключена из анализа, поскольку не представляется возможным отнести ее к определенной семантической доминанте. Для уточнения семантики анализируемых слов периодически требовалось обращение к контексту. Затем семантически релевантная лексика была распределена по группам на основании лексического значения слова с учетом контекста.

В результате было выделено 5 семантических доминант (далее – СД):

- 1) *проблема/решение*;
- 2) *политика*;
- 3) *развитие*;
- 4) *единство*;
- 5) *ценность*.

На рис. 3 полученные СД представлены в виде гистограмм. С позиции коммуникативного подхода они обозначают доминантные линии, параллельно формирующиеся в речи президентов России и США при реагировании на критику.

Наиболее выраженная в речи Б. Обамы семантическая доминанта представлена категорией слов, объединенных общей семой «проблема/решение». Суммарный показатель частоты употребления всех слов, манифестирующих эту доминанту, в речи Б. Обамы составляет 3,16%, в речи В.В. Путина этот показатель равен 1,98%.

Семантическая доминанта «проблема/решение» объединяет лексику, связанную с аспектом жизни государства, подвергаемым критике, и способами разрешения возникшей ситуации. Сюда, например, относится лексика *tax (налог), unemployment (безработица), debt (долг), issue (вопрос), make sure (убедиться)* в речи Б. Обамы и *хакер, трагедия, Донбасс, нужно, решать, сначала* в речи В.В. Путина. Главенство этой доминантной линии продиктовано жанром диалогического общения, где ответная реплика повторяет элементы иницирующей реплики. Следование тематике, заданной в вопросе журналиста, свидетельствует о соблюдении принципов кооперативного общения.

Следующей в количественном отношении является семантическая доминанта «политика». Ярче она отражена в ответных репликах В.В. Путина (1,98%), тогда как в речи Б. Обамы это наименее представленный комплекс языковых средств (0,7%).

Большинство лексических единиц (15 из 25) этой семантической доминанты в речи В.В. Путина актуализируют тему внешнеполитических отношений (*Европа, американский, штат, граница, международный, Трамп, Америка* и др.). С одной стороны, причина заключается в тематике задаваемых журналистом вопросов, с другой – в личностных коммуникативных характеристиках президента, который ставит внешнюю политику приоритетом развития страны. В речи Б. Обамы языковые средства с семой «политика» немногочисленны и относятся к вопросам внутренней политики *Congress (Конгресс), bill (законопроект), proposal (предложение)*.

Семантическая доминанта «развитие» включает языковые средства со значением движения, прогресса и роста. В речи Б. Обамы частота употребления языковых средств, объединенных семой «движение», составляет 2,79%. Присутствие этой доминантной линии в речи глав государств объясняется необходимостью переключить внимание массового адресата с временных трудностей на более глобальные цели (*job growth (рост рабочих мест), move forward (двигаться вперед), change (перемена), progress (прогресс)* и др.). В речи В.В. Путина (1,5%), мотив развития выражен лексическими единицами *делать, сделать, развитие, эффективный, развиваться и строительство*.

В целом языковые средства выражения мотива развития в риторике обоих президентов похожи. С точки зрения коммуникативно-прагматического подхода сема «движение» в их речи отражает коммуникативную тактику указания на перспективу.

Лексика, объединенная общей семой «единство», насчитывает 2,05% в речи Б. Обамы и 1,26% в ответных репликах В.В. Путина. В речи американского президента мотив единения актуализируется посредством лексем *our (наш), American (американский), democrat (демократ), republican (республиканский), everybody (все), together (вместе), support (поддержка), bipartisan (двухпартийный)*, в речи российского президента – *страна, Россия, народ, коллега, близкий, соединить*. Если в речи Б. Обамы единство видится целью на бу-

дущее, в достижении согласия и компромисса между двумя партиями, то В.В. Путин подчеркивает идею сохранения единства между субъектами страны и согласованности в действиях властей.

Доминантная линия «единство» позволяет выразить идею целостности государства и всеобщего стремления достичь поставленных целей, несмотря на возникающие разногласия. Это позволяет президентам охватить больший процент массового адресата, передать ощущение причастности и реализовать таким образом тактику убеждения.

Языковые средства, подчиненные семантической доминанте «ценность», удалось обнаружить только в речи Б. Обамы. К ней относятся такие лексические единицы, как *job* (работа), *opportunity* (возможность), *family* (семья), *help* (помощь), *care* (забота) и др., их суммарный показатель частоты в текстовых записях ответных реплик Б. Обамы равен 1,36%. Семантическая доминанта «ценность» свидетельствует об актуализации тактики учета ценностных ориентиров адресата в речи Б. Обамы при реагировании на критическое высказывание.

В текстах ответных реплик В.В. Путина не были обнаружены языковые средства семой «ценность». Следовательно, в его риторике ценностный аспект не является ключевым средством воздействия на аудиторию при реагировании на критику. Этот факт обусловлен индивидуальными коммуникативными установками президента, а также различиями в менталитете массового адресата в России и США и, как следствие, разницей в способах воздействия на него.

Определение семантических доминант в речи президентов России и США позволило уточнить магистральные линии, параллельно формирующиеся в их речи при реагировании на неудобные вопросы. Выбор языковых средств, объединенных общими семами «проблема/решение», «развитие», «единство» и др., продиктован коммуникативными задачами президентов по сохранению власти и созданию благоприятного эмоционального настроения массового адресата в противовес негативному эффекту, производимому критическими высказываниями представителей СМИ.

Список литературы

1. Волков В.В., Волкова Н.В. Семантическая доминанта и семантическое поле как опорные единицы анализа художественного произведения //

Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: «Филология. 2014. № 3. С. 279–283.

2. Морозова О.В. Семантическая доминанта «Агрессия» в американских СМИ (на материале политических публикаций о России) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 12(78): в 4 ч. Ч. 4. С. 126–130.

3. Полищук Г.Г. Семантико-стилистический анализ образа персонажа в системной структуре художественного текста // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: Вестник Российской риторической ассоциации. 1999. Вып. 1(8). С. 79–85.

* * *

1. Volkov V.V., Volkova N.V. Semanticheskaya dominanta i semanticheskoe pole kak opornye ediniцы analiza hudozhestvennogo proizvedeniya // Vestn. Tver. gos. un-ta. Ser.: «Filologiya. 2014. № 3. S. 279–283.

2. Morozova O.V. Semanticheskaya dominanta «Agressiya» v amerikanskih SMI (na materiale politicheskikh publikacij o Rossii) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2017. № 12(78): v 4 ch. CH. 4. S. 126–130.

3. Polishchuk G.G. Semantiko-stilisticheskij analiz obraza personazha v sistemnoj strukture hudozhestvennogo teksta // Teoreticheskie i prikladnye aspekty rechevogo obscheniya: Vestnik Rossijskoj ritoricheskoy associacii. 1999. Vyp. 1(8). S. 79–85.

Semantic and stylistic analysis of the response replica to critic (based on the speech of V.V. Putin and B. Obama)

The definition of the semantic dominants in the speech of the Russian and American presidents during the response to the pejorative connotations of the representatives of mass media allows to find out the implied meanings. The main lines of the verbal behavior of the president and the choice of the language means with a definite semantic center are dictated by his communicative tasks to save the image and to retain the power.

Key words: *presidential discourse, mass media, critic, semantic dominants, tactics.*

(Статья поступила в редакцию 01.09.2020)

В.А. БУРЯКОВСКАЯ
(Волгоград)

КОНЦЕПТ «ФУТБОЛ» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Рассматриваются концепт «футбол» и его языковая реализация в русской и английской лингвокультурах на материале словарей, а также данных, полученных в ходе ассоциативного эксперимента. Проведен подробный концептуальный анализ концепта «футбол», выявлено ядро концепта через призму анализа различных лексикографических источников. В качестве слов-стимулов были выбраны футбол/football, победа/victory, гол/goal, поражение/defeat, игрок/player, команда/team.



Ключевые слова: концепт «футбол», лингвокультура, ассоциативный эксперимент, ассоциат, респондент.

В данной статье рассматривается концепт «футбол» и его языковая реализация в русской и английской лингвокультурах. Материалом исследования послужили данные словарей, а также данные, полученные в ходе ассоциативного эксперимента. При анализе языкового материала применялись следующие методы: гипотетико-дедуктивный метод, метод сплошной выборки, методы лексико-семантического и компонентного анализа, метод ассоциативного эксперимента.

Мы придерживаемся позиции В.И. Карасика, понимающего под культурным концептом «многомерное смысловое образование, в котором выделяются ценностная, образная и понятийная стороны» и который выражается при помощи «языковых и неязыковых средств, прямо или косвенно иллюстрирующих, уточняющих и развивающих его содержание» [4, с. 129–130]. Понятийная составляющая любого концепта является частью его структуры, выявляющейся посредством анализа значений слова, которое выступает репрезентантом данного концепта. С помощью методов лексико-семантического анализа и компонентного анализа словарных значений слов-репрезентантов в лексикографических источниках происходит вычленение и описание концептуальных признаков концепта «футбол». Так, в словаре С.И. Ожегова лексема *футбол* понимается как «командная игра, в которой игроки стремятся

ударами ноги забить мяч в ворота соперника, а также соответствующий вид спорта» [6].

В БЭС дано следующее определение: *футбол* (англ. football – от *foot* «нога» и *ball* «мяч») – командная спортивная игра с мячом на специальной площадке (поле) 100–110 м x 64–75 м с воротами 7,32 м x 2,44 м; в командах по 11 человек на поле; цель игры – забить мяч ногами или любой другой частью тела (кроме рук) в ворота соперников. Современный футбол зародился в середине XIX в. в Англии. В Международной федерации футбола – ФИФА (FIFA; основана в 1904 г.) 191 страна (1994). С 1900 г. в программе Олимпийских игр, с 1930 г. проводятся чемпионаты мира, с 1960 г. – Европы [1]. Ядерным семантическим признаком является «командная игра, в которой игроки стремятся ударами ноги забить мяч в ворота соперника», в то время как остальные семантические признаки «размер поля», «размер ворот», «история возникновения игры» и т. д. являются периферийными семантическими признаками.

В словаре синонимов *футбол* идентичен с *игрой* и *спортом*, которые являются наиболее частотными по употреблению (это отмечено в словаре), чего нельзя сказать о других единицах данного синонимического ряда: *король спорта, еврофутбол, суперфутбол, сокер, ногомяч*. Они являются единичными по своему словоупотреблению [5].

В англоязычном материале концепт «футбол» представлен следующим образом: в Оксфордском словаре лексема *football* толкуется как “a game played by two teams of 11 players, using a round ball which players kick up and down the playing field. Teams try to kick the ball into the other team’s goal” [11]. Данный словарь в качестве основных признаков отмечает, что это игра, в которую играют две команды по 11 человек; уточняется инструментарий и местность, необходимые для игры, а также цель игры (*попытка забить мяч в ворота противника*).

В свою очередь, Кэмбриджский словарь предлагает два схожих определения понятия *football*, но разделяет их по географическому принципу (американский и британский футбол): “a game in which two teams of players try to kick, run with, or throw an oval ball across each other’s goal line”. В данном определении уточняется овальная форма мяча и тот факт, что мяч нужно «бросать», т. е. в качестве характер-

ного признака указывается правило игры. Второе определение “a game in which two teams of players kick a round ball and try to score goals”, относящееся к классическому британскому варианту игры, также делает уточнение на форме мяча (*a round ball*) [8].

Американский словарь Вебстера, как и предыдущие словари, предлагает сразу несколько трактовок: “any of several games played between two teams on a usually rectangular field having goalposts or goals at each end and whose object is to get the ball over a goal line, into a goal, or between goalposts by running, passing, or kicking: such as soccer and rugby” [10]. В данном варианте отсутствует информация о количестве участников, но делается акцент на процессе, уточняется место (прямоугольное поле), упоминаются разновидности в виде американской и британской игры. Во втором значении в качестве отдельного определения выносятся американский подвид данной игры, с уточнением количества участников и некоторых нюансов игры через семантический признак “advanced by running or passing”: “an American game played between two teams of 11 players each in which the ball is in possession of one side at a time and is advanced by running or passing”. Третье значение носит метонимический характер – футболом могут называть и овальный мяч, используемый в одноименной игре (американском варианте, т. к. для обозначения мяча в британском футболе есть специальное название – *a soccer ball*: “an inflated oval ball used in the game of football”). В четвертом значении мы впервые сталкиваемся с разговорным метафоричным пониманием слова *football*: “something treated roughly especially as the subject of a prolonged dispute” («что-то, что может быть предметом длительного спора или разногласий») [Ibid.].

Следующий наш шаг представляет собой рассмотрение синонимичного ряда лексемы *football*, т. к. синонимия является языковым средством, отражающим результаты процессов концептуализации. Анализ синонимических словарей позволяет выстроить следующий синонимический ряд: *football, soccer, rugby, American football, Canadian football, Association football, grid game, gridiron pastime, the pigskin sport, league, footy, football game* [5; 13].

Исходя из полученных данных, синонимический ряд дефиниции *football* выстраивается в первую очередь благодаря разновидности данной игры, исходя из географического положения: *soccer rugby, American football, Ca-*

nadian football, Association football (европейский футбол). Еще три синонима (*grid game, gridiron pastime, pigskin sport*) обозначают также отсылку к *football*, являясь разговорной формой.

Для исследования ценностной и образной составляющих концепта «футбол» нами был проведен ассоциативный эксперимент [2]. Респондентами выступили представители русской и английской лингвокультур в возрасте от 20 до 38 лет. Эксперимент проводился во время чемпионата мира по футболу 2018 г. Задачей испытуемых было отреагировать на слова-стимулы первыми словами/словосочетаниями, которые приходят на ум после прочтения слова. Одним из важнейших замечаний в эксперименте было недлительное раздумывание над каждым подпунктом с целью получить максимально аутентичные данные по исследуемому концепту.

В качестве слов-стимулов нами были выбраны следующие лексемы, относящиеся к исследуемому концепту: *футбол, победа, гол, поражение, игрок, команда* и, соответственно, англоязычные лексемы *football, victory, goal, defeat, player, team*. Большинство ассоциаций с лексемой *football* выражено испытуемыми в форме существительных (96%), 3% – в глагольной форме, 2% – в форме прилагательных.

Значительную часть реакций на первую лексему составляют названия различных футбольных клубов – реакции русско- и англоязычных респондентов представлены соответственно: *Зенит, Спартак, Краснодар, ЦСКА, Arsenal, Manchester City, Chelsea, Tottenham Hotspur, Liverpool, Manchester United*. Во-первых, это свидетельствует о разнообразии крупных и успешных футбольных клубов. Во-вторых, такого рода ассоциации отражают патристичность каждого отдельно взятого испытуемого, который поддерживает ту или иную команду.

Следующая группа базовых ассоциатов относится к эмоциональной составляющей исследуемого концепта: *молодцы, круто, красива, какой удар, страшная пушка* и *support, noisy, vigor, will power, moral courage, pressure, intention, simulation*. Большая часть ассоциатов маркирована положительной коннотацией, однако есть случаи употребления с негативной коннотацией: это касается лексемы *simulation*, поскольку в последнее время фанаты и игроки часто сталкиваются с симулятивным поведением игроков с целью оттягивания времени и

т. д. Русскоязычные респонденты использовали лексемы *дерево* (медлительный игрок – от сравнения с неподвижным растением, а также игрок, не обладающий должным умением приема, обработки мяча) и *автобус* (оборонительная тактическая схема, целью которой является защита собственных ворот всей командой, контратакам уделяется наибольшее внимание) [7]. Данные лексемы с такими значениями относятся к футбольному сленгу. Кроме того, они эмоционально и ценностно маркированы – говорящие с их помощью выражают отрицательную оценку игроков.

Следующую группу ассоциатов можно отнести к атрибутике игры: *флаг, шарфики, кричалки, напутки* и *whistle, playing field, short-grass, beer, “Bud”, national anthem, advertising*. И последняя большая группа базовых ассоциатов относится к антропоморфной составляющей: *судья, игроки, лучший футболист, тренер и fans, sponsors, trainer, players*.

Второе слово-стимул в нашем ассоциативном эксперименте – *победа/victory*. В сравнении с предыдущей лексемой, среди реакций также преобладает форма существительных (90%), около 10% составляют прилагательные. Практически все ответы испытуемых можно отнести к эмоциональному компоненту игры (*delight, life, cheer, enthusiasm, encouragement, tear of joy, triumph, glee, cup, championship*). Именно поэтому в данном контексте среди ответов встречаются и метафоры, и идиоматические выражения (*at all hazards, at whatever it costs, hell or high water*). Русскоязычные реакции представляют собой короткие предложения эмоционального характера: *Ура! Мы победили! Наконец-то! Наши – молодцы!*

Следующее слово-стимул – *гол/goal* – выявило яркие коннотативные ответы, поскольку оно представляет собой решающий компонент в ходе всей игры. Относительно нейтральными являются 15% ответов, такие как *score, points, team play*, все остальные представляют пласт эмоционально окрашенной лексики (*opposition, boom, explosion, breakaway, high score, prevail*).

Следует отметить лексему *suspense*, которая обозначает тревожное ожидание перед оттягиванием решительного момента. Исходя из полученных данных, англичане предпочитали позитивно окрашенную лексику, что говорит об их привычке побеждать либо о такой национальной черте, как позитивность мышления, что нехарактерно, например, в схожих условиях для русской лингвокультуры. Рус-

скоязычные ответы также указывают на значимость голов для одержания победы. Следует отметить, что русскоязычные респонденты обращают больше внимания на технику или мастерство игрока, забившего мяч в ворота соперника: *красивый, крученный, пушка, в девятку, вот это удар, неберущийся*. Несколько ответов содержат компонент действия, т. е. выражены при помощи глаголов: *забивай! надо забивать! бей!*

Национально-культурная специфика в ответах респондентов с английской стороны состоит в том, что, несмотря на позитивную окрашенность реакций в случае с двумя последними лексемами, слово-стимул *defeat* вызвало и негативные ассоциации. Связано это с тем, что опрос проводился после чемпионата мира по футболу, где сборная Англии заняла 4-е место в турнирной таблице, проиграв Бельгии. Поскольку сборная выступала достаточно ровно, несмотря на небольшую поддержку на стадионах, болельщики серьезно рассчитывали на вход в тройку финалистов. С одной стороны, большое количество позитивно окрашенной лексики говорит об удовлетворенности результатами, с другой – о недовольстве проигрышем: *sad, disappointed, frustrating, unexpectedness, fury, harm*.

Примечательно, что даже в контексте досадных поражений англичане стараются сохранять вышеуказанную «позитивность мышления» (*reflection, craving for the better results*). По сравнению с остальными словами-стимулами, именно в данной части эксперимента наблюдалось большое количество прилагательных (50%). У русскоязычных респондентов реакции носили ярко выраженный оценочный характер: они связаны прежде всего с оценкой недостаточного мастерства игроков в отечественных клубах, медленной игрой (*дерево, ходят по полю, играть не умеют, набрали непонятно кого*).

Ассоциаты, поступившие на слово-стимул *игрок/player*, отражают физическую составляющую игроков (*sporty, fit, healthy way of life*), их моральные качества (*reaching the goals, strong-willed, smart alec, crusher*). Исходя из вышеописанной ситуации, можно сделать вывод о том, что некоторые болельщики надолго запомнят обидный проигрыш – у 5% опрошенных было отмечено популярное в спортивном дискурсе *underdogs (losers/неудачники, проигравшие)*. У русскоязычных респондентов наблюдались реакции, связанные с конкретными игроками: были названы фамилии *Дзюба*,

Акинфеев, Месси, Роналду, Мбанге, Неймар. Англичанами также были отмечены конкретные лица: *Harry Kane, Sterling, Harry Maguire, Trippier*. Примечательно, что именно первого игрока чаще называют по имени и фамилии, поскольку оно созвучно с природной стихией – ураганом (*hurricane*).

Слово-стимул *команда/team* вызвало следующие реакции: *слабая* (59%), *несыгранная* (22%), *бешеная* (14%), *сплоченная* (5%) и *unity* (48%), *team spirit* (34%), *sportsmanship* (18%). Русские критически настроены по отношению ко многим футбольным командам, поэтому негативные реакции в ответах преобладают.

Всеобщее внимание на спортивное поведение команды обращено не зря – сравнительно с командами, с которыми играла Англия на чемпионате мира, ее участники обладают такими национально-специфическими чертами, как сдержанность и чувство дистанции. В то же время испанцы или уругвайцы не отличались спокойным поведением, вследствие чего иногда оказывались в эпицентре конфликтных ситуаций. На их фоне члены команды Англии вели себя «по-королевски», спокойно, вежливо, благородно (например, протягивая руку упавшему сопернику).

Подведем итоги. Был проведен подробный концептуальный анализ концепта «футбол» на материале словарей и ассоциативного эксперимента. Было выявлено ядро концепта «футбол» через призму анализа различных лексикографических источников. Большая часть изученных определений позволяет сделать вывод о том, что основными признаками в трактовке слова-репрезентанта *футбол/football* являются игра, наличие одиннадцати игроков / двух команд и правило игры, говорящее о том, что нужно забивать мяч в ворота. В частных случаях исследуемое понятие подразделяют на американский и британский футбол, которые имеют различия, проявляющиеся в различном инструментарии (круглый либо овальный мяч) и в правилах игры (играть руками и ногами). Из всех проанализированных источников только один англоязычный словарь содержал в себе трактовку, не связанную со спортивной игрой и включавшую отрицательную коннотацию: одно из значений лексемы *football* – предмет длительного спора.

Результаты ассоциативного эксперимента позволяют получить картину о концепте «футбол» в сознании русско- и англоговорящих. На общем фоне можно выделить позитивность

мышления англичан и умение рефлексировать по поводу поражений, сдержанность в поведении, что находит позитивное отражение в языке и в сознании болельщиков, а также факт того, что концепт «футбол» занимает вполне определенное место в национальном сознании людей, проживающих на исторической родине данного вида спорта. Отношение русскоязычных также показывает высокий интерес к игре, большую заинтересованность в победе именно наших команд и определенную долю иронии и сарказма по отношению к технике игры в отечественных футбольных командах.

Образная и ценностная составляющие концепта «футбол» были выявлены при помощи данных, полученных в ходе ассоциативного эксперимента. Результаты ассоциативного эксперимента позволяют получить информацию о том, как концепт «футбол» зафиксирован в сознании людей, относящихся к русской и английской лингвокультурам. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что футбол занимает в системе ценностей как русских, так и англичан одну из ведущих позиций. Полярность полученных ассоциатов связана прежде всего с субъективным отношением опрошенных к конкретной футбольной команде.

Список литературы

1. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://474.slovaronline.com/53621-футбол> (дата обращения: 27.07.2020).
2. Гридина Т.А. Ассоциативный потенциал слова и его реализация в речи: (явление языковой игры): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1996.
3. Логинова Т.А. Экспрессия и оценка в английском спортивном дискурсе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 2. С. 166–168.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
5. Словарь синонимов [Электронный ресурс]. URL: <https://sinonim.org/> (дата обращения: 27.07.2020).
6. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=34146> (дата обращения: 27.07.2020).
7. Футбольные термины [Электронный ресурс]. URL: <https://footobzor.ru/futbolnie-termini> (дата обращения: 27.07.2020).
8. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 27.07.2020).
9. Collins Online Dictionary [Electronic resource]. URL: www.collinsdictionary.com/ (дата обращения: 27.07.2020).

10. Merriam-Webster Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 27.07.2020).

11. Oxford Advanced Learner's Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://oald8.oxfordlearner-dictionaries.com/> (дата обращения: 13.11.2012).

12. Synonyms for football [Electronic resource]. URL: isynonym.com/en/football (дата обращения: 27.07.2020).

13. Thesaurus Roget [Electronic resource]. URL: www.thesaurus.com/ (дата обращения: 27.07.2020).

* * *

1. Bol'shoj enciklopedicheskiy slovar' [Elektronnyj resurs]. URL: <https://474.slovaronline.com/53621-futbol> (дата обращения: 27.07.2020).

2. Gridina T.A. Associativnyj potencial slova i ego realizaciya v rechi: (yavlenie yazykovoj igry): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1996.

3. Loginova T.A. Ekspressiya i ocenka v anglijskom sportivnom diskurse // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2013. № 2. S. 166–168.

4. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002.

5. Slovar' sinonimov [Elektronnyj resurs]. URL: <https://sinonim.org/> (дата обращения: 27.07.2020).

6. Tolkovij slovar' Ozhegova [Elektronnyj resurs]. URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=34146> (дата обращения: 27.07.2020).

7. Futbol'nye terminy [Elektronnyj resurs]. URL: <https://footobzor.ru/futbolnie-termini> (дата обращения: 27.07.2020).

Concept “football” in the Russian and English linguistic cultures

The article deals with the concept “football” and its language implementation in the Russian and English linguistic cultures on the basis of the dictionaries and the data obtained in the associative experiment. There is conducted a detailed conceptual analysis of the concept “football”, there is revealed the core of the concept through the prism of the analysis of the different lexicographical sources. There were chosen the words ‘football’, ‘victory’, ‘goal’, ‘defeat’, ‘player’ and ‘team’ as the stimulating words.

Key words: *concept “football”, linguistic culture, associative experiment, associate, respondent.*

(Статья поступила в редакцию 17.08.2020)

З.Х. БИЖЕВА, А.Л. ЛАТИПОВА
(Нальчик)

СИНТАКСИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ЯЗЫКА ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА (на материале английского и турецкого языков)

В настоящее время Интернет – это популярное средство коммуникации, которое оказывает все большее влияние на многие сферы человеческой жизни, в том числе и на язык. Анализ содержания различных площадок сетевого общения позволил найти отражение большинства свойств, присущих как устной, так и письменной коммуникации. Рассматриваются синтаксические особенности английского и турецкого языков, наблюдаемые в Сети.

Ключевые слова: *парцелляция, эллипсис, аграмматизм, инверсия, синтаксические нормы.*

С развитием информационных технологий в современном обществе Интернет превратился в информационно-коммуникативную среду, занимающую все более значимое место, а во многих случаях начинающую доминировать. Интернет обладает собственным языком, который представляет собой синтез письменной и устной речи.

Язык Интернета является интересным лингвистическим объектом. В предлагаемой статье мы рассмотрим его синтаксическую специфику.

На уровне синтаксиса можно выделить значительное влияние разговорной речи (простые, неполные, простые двусоставные, вопросительные, восклицательные предложения). Сильна также тенденция к аграмматизму, использованию таких синтаксических фигур, как эллипсис, парцелляция.

Парцелляция – это конструкция экспрессивного синтаксиса, представляющая собой намеренное расчленение связанного интонационно и на письме текста на несколько пунктуационно самостоятельных отрезков. Показателем синтаксического разрыва является любой знак конца предложения. Парцелляция является синтаксическим процессом широкого охвата, поскольку этому процессу могут подвергаться предложения любой грамматической структуры.

<HasH Brownies> Those who haven't. Go and listen to the version of Nookie in Voice of Russia. You'll

love it (Те, кто этого не сделал. Сходите и послушайте версию Nookie в «Голосе России». Вам понравится).

<Sowa Tu Tu> Adele is awesome. Amazing. All time (Адель потрясающая. Удивительная. Всегда)*.

Эллипсис – намеренный пропуск элемента высказывания, легко восстанавливаемого в определенном контексте или ситуации [1]. Эллипсис характерен для сравнительно небольшого числа широко употребляемых групп словосочетаний, в которых единообразны формы подчиненных слов, а господствующее слово принадлежит определенной семантической группе глаголов (например, глаголы движения и пр.).

Выделяются следующие типы эллипсиса, функционирующие в языке:

- гэппинг (gapping);
- стриппинг (stripping);
- слусинг (sluicing).

Гэппинг – тип эллипсиса, который проявляется в конструкциях с повторением смысловой рамки [2]. Особенностью этого вида эллипсиса является то, что опускаются глагол и связанные с ним слова.

You trust me? – Any reason I shouldn't? (Ты мне доверяешь? – А почему я не должен?).

Стриппинг – эллипсис, при котором опускаются практически все грамматически важные части, кроме одной составляющей [5]. Особенностью этого вида эллипсиса является то, что та часть предложения, которая не опускается, определяет всю его суть.

This song is freaking amazing, and choreographies too (Эта песня чертовски потрясающая, да и хореография тоже.)

Слусинг – вид эллипсиса, который функционирует в утвердительных и вопросительных предложениях, т. е. при прямом и обратном порядке слов [6].

So I figured I'd ask everyone else, too: do you think people can truly ever change who they are? Why or why not? (Так что я решил спросить и всех остальных: вы думаете, люди действительно могут когда-либо изменить то, кем они являются? Почему или почему нет?).

Одной из частых ошибок интернет-сообщений также является отсутствие инверсии подлежащего и вспомогательного глагола или глагола-связки в вопросах, например:

- anyone from Russia here (Здесь кто-то из России);
- where u from Hayley? (Откуда ты, Хейли?).

Аграмматизм в чатах проявляется чаще всего в виде недостаточной или неверной расстановки знаков препинания и значительно реже – в рассогласовании, нарушении формально-синтаксической связи между частями высказывания (анаколуфах) и различного рода обрывах (апозиопезах и прозиопезах). Здесь речь идет в первую очередь о непрямом порядке слов в предложении, инверсии. Нередко аграмматизм может проявляться из-за того, что общение в Интернете является многонациональным, а основным языком общения в нем негласно признан английский язык.

<Harrison T. Tran> The second group the boys amazing (Во второй группе мальчики потрясающие).

<Adam Caldwell> Absolutely killed it (Они победили).

Иногда содержательная сторона коммуникации сокращается до минимума, и коммуникация начинает представлять собой лишь обмен буквами, знаками.

<X pascal X> guk^^
<Elektronic Life> gg

В турецких чатах можно заметить, как собеседники опускают полное правописание слов. Например, в правописании глаголов:

уаууогум – уаууом (делаю);
уаууогсун – уаууосун (делаешь);
уаууог – уаууо (делает);
уаууогоруз – уаууоюз (делаем);
уаууогсунуз – уаууосунуз (делаете);
уаууоглар – уаууолар (делают).

Исследовав закономерность видоизменения глаголов, можно сделать вывод, что в турецком языке при виртуальном общении опускается буква *r*, однако смысл слова не меняется. Подобное сокращение глаголов объясняется тем, что в разговорной речи турки также не произносят букву *r*, тем самым делают свою речь быстрее. Так и в чатах, и блогах турецкие пользователи проецируют устную речь на письменную.

takiyogum – takiyom (надеваю);
ediyoguz – ediyoz (делаем);
уарасагиз – уарасаз (сделаем);
biliyog – biliyo (знает).

Турецкоязычные интернет-пользователи также часто прибегают к намеренному объединению нескольких слов в одно или два,

* Источниками рассматриваемого в статье материала являются Facebook, Google+, Instagram, Youtube.

чтобы не произносить полностью все слова в предложении:

paraуım – ne paraуım (Что я могу поделаться?);
niçin? – ne+ için? (Для чего?);
nebilim – ne bileyim? (Откуда мне знать?);
kaç yaş? – kaç yaşında? (Сколько лет?);
bişi – bir şey (кое-что);
partin? – ne yaptın? (Что ты сделал?);
böle – böyle (вот так).

В турецком языке аграмматизм проявляется в виде неправильного написания имен собственных, а также в виде искажения в написании союзов, предлогов и вводных слов.

• Имя собственное:

nbr damla nasılsın – Damla – имя собственное (Как дела, Дамла, что нового?);
öle dio cansu – Cansu – имя собственное (Джансу так сказала).

• Вопросительная частица *mi* (по правилам турецкой грамматики эта частица читается слитно со словом, к которому относится, но при этом всегда пишется отдельно от него):

dimi – değil mi? (Не так ли?);
yokmu – yok mu (Нет?);
msn adresinimi eklicez o çikan kutucuğa – msn adresini mi eklicez o çikan kutucuğa (Мы напишем мой msn-адрес в это поле);
sordumu – sordu mu (Он спросил?);
dogrumu – dogrumu (Это правда?).

• Неправильное написание союзов, предлогов и вводных слов:

Her ne kadar *dinleyemesekte* ama *dinlices*. – Her ne kadar *dinlemesekte* ama *dinlicez* (Хотя мы не хотим слушать, нам придется это сделать);

bisde bi tanışalım – *biz de* bi tanışalım (Давай мы тоже познакомимся);

sisde gelin – *siz de* gelin (Приходите и вы);

Ama bak *sende* yapmışsın bunu demek. – Ama bak *sen de* yapmışsın bunu demek (Но посмотри, ты тоже это сделал);

öyle güzel anılarımız *olduki* snnle – *öyle güzel* anılarımız *oldu ki* snnle' (У нас были такие прекрасные воспоминания с тобой).

Проанализировав более детально каждую среду виртуального общения, мы составили типологию средств по принципу сохранения синтаксических норм:

- полное сохранение;
- частичное сохранение;
- утрата.

Полное сохранение синтаксических норм характерно для общения посредством электронной почты. Это происходит потому, что в настоящее время электронная почта исполь-

зуется преимущественно при деловой переписке, для которой обязательно соблюдение всех языковых норм.

Частичное сохранение синтаксических норм характерно для социальных сетей с асинхронным общением и форумов. Чаще всего общение в асинхронном формате встречается на сайтах, где нужно оставить отзыв или рецензию на фильм, книгу или какой-нибудь товар. В таких случаях желательно соблюдение синтаксических норм, чтобы другие пользователи могли правильно воспринимать сообщение.

Утрата синтаксических норм происходит в социальных сетях, чатах, на игровых серверах. Это объясняется тем, что на таких платформах общение протекает в быстрой форме, поэтому, чтобы ответное сообщение не затерялось среди других и имело связь с сообщением, на которое оно отправлено, необходимо быстро печатать и отправлять сообщения.

Таким образом, анализ синтаксиса интернет-дискурса позволил установить следующие особенности:

- использование различных эллиптических конструкций;
- тенденцию к аграмматизму;
- тенденцию к использованию инверсий;
- искажение в написании слов и др.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М., 2004.
2. Галичкина Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2001.
3. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. М., 1957.
4. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge University Press, 2006.
5. Hankamer J., Sag I. Deep and surface anaphora // Linguistic Inquiry. Vol. 7. No. 3. The MIT Press, 1976. P. 391–426.
6. Merchant J. The syntax of silence: Sluicing, identity, and the theory of ellipsis // Syntax: Critical concepts in linguistics. 2001. P. 10–38.
7. Wallace P. The psychology of the Internet. Cambridge, 1999.

* * *

1. Ahmanova O.S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. 2-e izd., ster. M., 2004
2. Galichkina E.N. Specifika komp'yuternogo diskursa na anglijskom i ruskom yazykah (na materiale zhanra komp'yuternyh konferencij): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2001.
3. Smirnickij A.I. Sintaksis anglijskogo yazyka. M., 1957.

*Syntactic specific character
of the language of Internet discourse
(based on the English and Turkish
languages)*

Internet is a popular communicative means having a great influence on many spheres of human life, including language. The analysis of the content of the different platforms of the network communications allowed to find the reflections of the most characteristics related to the oral and written communication. There are considered the syntactic features of the English and Turkish languages observed on the Web.

Key words: *parceling, ellipsis, agrammatism, inversion, syntactic norms.*

(Статья поступила в редакцию 01.09.2020)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

С.В. ПЕРЕВАЛОВА
(Волгоград)

ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ НАРОДА В ПОВЕСТИ Б.П. ЕКИМОВА «ОСЕНЬ В ЗАДОНЬЕ»

Рассматриваются способы выявления взаимосвязи истории и современности в повести нового тысячелетия, где художник-современник Б.П. Екимов, продолжая гуманистические традиции русской деревенской прозы минувшего столетия, с учетом сегодняшней социокультурной и экономической ситуации создает характеры героев, способных быть надежными хозяевами казачьего края, наследниками и хранителями исторической памяти народа, его трудовых и духовно-нравственных традиций.

Ключевые слова: *автор, герой, история, казачество, хутор, Дон, Родина.*

Уехать в деревню. Сегодня!
Где всякое лето – Господне...
П. Бастраков

В русской деревенской прозе нового тысячелетия не утрачивается интерес художников к проблеме преемственности поколений. Сохраняя типологию персонажей, свойствен-

ную произведениям писателей-деревенщиков минувшего столетия: «образы «мудрого старика/старухи», «дитяти», «матери-земли» [5, с. 16], – в 2000-х гг. художники выдвигают на первый план героев активного возраста, связывая с ними надежды на возрождение исторической памяти народа.

В повести В.Г. Распутина «Дочь Ивана, мать Ивана» (2003), отслужив два года в «ракетной части в Забайкалье», Иван «подбодрил» своего деда решением связать свою жизнь с деревней: «нанялся в бригаду плотников, уезжавших строить в дальнем селе церковь» [23, с. 194]. Молодой герой уверен: «не случайно выпадает дорога на родину матери и дедушки»; это ему предстоит возродить запущенное дедово «поместье» (как в шутку стареющий хозяин называл «огород и ограду»). В «просевшей на северный бок избе» деда, что «лежала-бедовала» на Ангаре, становясь «признаком общей омертвелости», Иван принимает решение: «Вот наострюсь тюкать топориком – и надо сюда. Надо наводить порядок. Тут, если руки приложить, жить да жить еще можно» [Там же].

Словно соглашаясь с героем В. Распутина, добавит свое слово Иван Басакин из повести Б. Екимова «Осень в Задонье» (2016): «А здесь можно работать и жить, помаленьку обустриваясь. Конечно, много работы. <...> И всё руками, вилами, лопатой да на горбу. Но, слава Богу, что есть она, эта работа. Она – для себя, для детей» (с. 304)*, – решает он, осматривая пустующие земли своих предков. Не исключено, что Б. Екимов, создавая образ «своего» Ивана, который тоже «помнит родство», вступает в творческий диалог с В. Распутиным, подчеркивая объективную закономерность и необратимость процессов восстановления и укрепления народной памяти. Это тем более заметно, что основное действие в сюжете данного произведения Б.П. Екимова разворачивается не в «лихие 90-е», как в повести В.Г. Распутина «Дочь Ивана, мать Ивана», а в новом тысячелетии: «теперь уже в давние годы, когда рухнула советская власть» (с. 64), – звучит в повести «Осень в Задонье». Между упомянутыми произведениями двух писателей – чуть больше десяти лет, примерно такая разница и в возрасте «одноименных» персонажей. «Прожив на белом свете тридцать пять лет» (с. 19),

* Здесь и далее повесть Б.П. Екимова «Осень в Задонье» цитируется по изданию [12] с указанием страниц в круглых скобках.

Иван Басакин, конечно, старше недавно демобилизовавшегося из армии героя В. Распутина, но перед ним встает та же проблема, что волновала его литературного предшественника, и решение им принимается сходное. Читатели могут только догадываться, как сложится дальнейшая судьба молодого героя из повести «Мать Ивана, дочь Ивана», но в конце повести Б.П. Екимова «Осень в Задонье» Иван Басакин становится «хозяином вовсе нешуточного, а настоящего поместья», где «скотный двор со стеной-загатом, сложенной из тюков прессованной соломы. Внутри ограды – все, что положено: коровник под шифером, теплый, рубленый телятник, сарайчик для птицы» (с. 132). Поддерживает мужа, хотя и не без внутреннего сопротивления, жена Ольга: ей, инженеру-конструктору по «городской» специальности, приходится вспомнить, что по корням своим она – «хуторская» (с. 138), с детства знакомая с тем, что «положено хуторской бабе»: «стряпня да уборка, <...> доить коров, на пастьбу скотину гонять, управляться с молодняком» (с. 141). Несмотря на тяжелый труд («Дел много. Для них долгого дня не хватает. Скотина, птица, огород...» (с. 236)), у Ивана Басакина напряженная внутренняя жизнь. Отзывчивый и эмоциональный, по словам отца, «тонкокорый», он не забывает окинуть взглядом степные просторы, отметив, как «ненастный осенний день порадовал солнцем. <...> серенькое небо <...> вдруг засветило и заиграло из края в край алым, багровым и розовым» (с. 306–307), «поднять на руки, прижать к себе» и успокоить попавшего в беду младшего сына Тимошу, «мокрого, взьерошенного жалкого воробышка» (с. 163), а еще – навестить «дедов и бабок», доживающих свой век в глуши Задонья. «Раз в неделю Иван объезжал их, привозил хлеб, соль да спички, крупу да муку, таблетки “от давления” да “от головы”. Живые люди, свои. Надо помогать» (с. 78).

Конечно, отважиться на такой шаг главе молодой семьи Басакиных сложнее, чем его «тезке» из повести «Дочь Ивана, мать Ивана»: «в райцентре прожито обычное начало жизни: родители, школа, техникум, армия» (с. 20), потом – «работа на заводе мастером», женитьба, двое сыновей, «квартиру успел получить от завода» (с. 24). Иными словами, демобилизовавшись из армии, Иван Басакин не планировал связывать свое будущее с «сельскими жителями» (В. Шукшин), твердо зная, что его «родное гнездо в поселке» (с. 303); к тому же ни его отец, ни братья Павел и Яков (Иван – третий, младший из них) не помышляли о возвращении

к хуторской жизни, «о земледельстве не думали» (с. 64). Привело к этому «закрытие невеликих заводиков: <...> мясокомбинат, молочный, судоремонтный, авторемонтный, стройматериалов» (с. 20) в родном поселке. Так автор уточняет место действия в своем произведении, давая понять, что речь идет о Калаче-на-Дону, районном центре на юге Волгоградской области, с которым вот уже более полувека неразрывно связана писательская судьба. Здесь в «1970–1980-е годы, на полную мощность работали заводы: металлопроволочный, металлоконструкций, судостроительно-судоремонтный, авторемонтный, мостовых железобетонных конструкций, хлебозавод, мясокомбинат, молочный и рыбозаводы» [18]. Важно, что Б. Екимов связывает этот период прогрессивного развития казачьего края не с силой идеологического воздействия, а с личными качествами хозяйственного и ответственного руководителя: «При советской власти, в последних годах ее, когда областью руководил энергичный В.И. Калашников» [15, с. 147].

Однако с началом «перестроечной модернизации» и в реальности, и в судьбе Ивана Басакина, героя литературного произведения, «все стало разваливаться», словно шла «тихая война без бомбежек и взрывов» (с. 25). Пространственные ориентиры сюжета в повести Б.П. Екимова неотделимы от значимых временных характеристик, представленных авторским замечанием: «А совсем рядом война настоящая – Чечня» (с. 25). Имеется в виду Первая чеченская война 1994–1996 гг., события которой вплетаются в предысторию Ивана Басакина, вынужденного круто изменить свою жизнь, и в судьбы других персонажей, в этот период тоже испытывающих чувство тревоги и неуверенности в завтрашнем дне: «Работы в поселке нет и не будет. От всех заводов и производств одни заборы остались. Новое – лишь магазины» (с. 138). Неслучайно в произведении стилистически сближаются размышления героя и публицистические высказывания автора, с болью говорившего в своих очерках 1990-х гг.: «Времена нынче трудные» [13, с. 80]. «Перестройка», выдвинувшая «правильные» лозунги, на деле обернулась лишь «новыми играми в должности, оклады, персональные надбавки», усилив «людскую боль» «и общую: на работе да в магазинных очередях; и у каждого свою: за родным порогом, в кругу семьи». Справедливо замечено: «С начала 90-х годов Екимов все чаще выступает как художник-публицист», в прозе которого «социально-психологический анализ проб-

лем человеческой души и общества» соединяется с резким неприятием того, как больно «свободы, дарованные «перестройкой», ударили» [1, с. 257] по всем слоям общества. Не только у персонажей повести «Осень в Задонье» – у многих тяжелым было расставание с тем временем, когда все «знал наперед, что так оно все и будет: завод, работа, каждый месяц, пусть невеликие, но аванс и получка – у него, у жены <...> рыбалка в дни выходные, отпуск» (с. 24). Оттого Ивану Басакину так сложно найти свое место в изменившейся реальности, где устроиться можно лишь «охранником, извозчиком, мелочным торговцем – весь выбор» (с. 68). Временами «накапливалась горечь, порою вспыхивала молодая отчаянная злость» (с. 25), к счастью, не вылившаяся в агрессию, но отточившая решение взять в аренду хуторскую землю, поселившись рядом с Аникеем, тоже – Басакиным. Это «троюродный брат, отцов крестник», «сорокалетний крепкий мужик» (с. 19), кто давно расстался с городской «привычной жизнью» и умело «хозяйничал на обезлюдевшем хуторе» своих предков: «Занимался рыбой, управлялся с немалым гуртом скота» (с. 91). Теперь у него «все есть: баня с парной, даже с невеликим бассейном снаружи; бильярдная с настоящим фирменным столом» (с. 87).

Ивана подталкивает к этому и «зов родной земли»: мастер пейзажной живописи, Б.П. Екимов насыщает повествование яркими, многокрасочными картинами донских просторов, резко контрастирующими с зарисовками однообразной городской повседневности. Иван, на несколько дней выбравшись на рыбалку к Аникею, по возвращении осознает, что «будто всегдашняя жизнь» в поселке вызывает только раздражение. В двухэтажном домике, где была своя квартира, «давили тесные стены», из окон видна лишь серая «панельная пятиэтажка», а во дворе – «тоже сером, без травинки, <...> выбитом людьми и машинами» – «куча дощатых сараев, ржавых железных гаражей <...> скамейка возле подъезда, старики-соседи, тары да бары» (с. 68) и «вечная толчея», смотреть на которую «не больно сладко». Особенно, если в сознании всплывают незабываемые картины степного Задонья: «Зеленый берег, тронутые желтизной тополя да ивы, синяя вода, меловой обрыв холма и белесый полынный дух его» (с. 68). Однако Б.П. Екимов намеренно сближает голос Ивана, восхищенного степным раздольем: «Хорошо тут у вас...» (с. 82), – с внутренним монологом Аникея: «Хорошо тут у вас... Так всегда говорит приезжий

народ. <...> Порою это льстило. А чаще раздражало. Думалось: “Заставить бы вас работать... На красивом Дону. День за днем, год за годом, в любую погоду...”» (с. 83). Правда, Иван-то – не из «приезжих», а из старого казачьего рода Басакиных; они, по словам Аникея, в Задонье «триста тридцать лет» (с. 167) жили и хозяйствовались.

«Разветвленность» этого рода, на себе испытывавшего все «крутые повороты» истории России, пунктирно прослеженные Б.П. Екимовым, позволяет утверждать близость повести «Осень в Задонье» к жанру семейной хроники начала XX в., например, к «Деревне» (1910) и «Суходолу» (1911) И.А. Бунина. В этот период и другие «реалисты века нового тяготеги к обобщенной характеристике типической психологии отдельных слоев общества, в свете которой более ясной становилась психика отдельных лиц. Личность, ее судьба постигалась через общую судьбу класса, сословия, рода» [22, с. 107–108]. Спустя столетие, творчески ассимилировав реалистические традиции русской прозы «о деревне», Б.П. Екимов «укореняет» персонажей своей «Осени в Задонье» в истории казачьего рода и в современной жизни: сегодня на карте Волгоградской области без труда отыщется поселок Басакин – административный центр Басакинского сельского поселения в Волгоградской области. Для персонажей повести (и для автора, конечно) многовековая и многотрудная судьба казачьего края – «история в лицах» земляков, которые не забывают свои глубинные корни, помнят «свое и вовсе давнее, слышанное от отцов и дедов» (с. 12). Неслучайно на страницах произведения упоминается эпизодический, но значимый для системы персонажей образ: Маркиан Басакин – «лихой рубака, имел три Георгиевских креста» (с. 12). Вполне возможно, прототипом этого образа послужил «Басакин Марк Киреев, старший урядник 22-го Донского казачьего полка, награжденный 8 ноября 1915 г. Георгиевским крестом III-й степени. Солдатским» [2].

Герой-казак прославил свой род в годы Первой мировой войны, само упоминание о которой в повести Б.П. Екимова «Осень в Задонье» имеет более чем «своевременное» звучание. В советский период истории эта «мировая война, поразившая ее участников и современников грандиозностью и трагизмом свершившегося, затронувшая практически все сферы жизни российского общества <...> отошла на второй план под влиянием последующих социальных потрясений (прежде всего

Октябрьской революции и Гражданской войны). Рассмотрение событий 1914–1918 гг. в ракурсе сугубо империалистической войны (без права его коррекции, а тем более пересмотра) <...> умалчивание и искажение смысла памяти о Первой мировой войне привело к значительным искажениям в историческом сознании народа» [7, с. 7]. В повести «Осень в Задонье» Б.П. Екимов доказывает, что такого рода искажения не коснулись сознания его любимых героев, в памяти которых хранится и доброе, и горестное, что разрушало особый хозяйственный уклад, сформированный «казачеством в этих краях с давних времен». Аникой дорожит «книжкой местного историка», который в «архивах копался», восстанавливая, «как жили в казачестве <...> от века семнадцатого до нынешнего» (с. 91). А еще – рассказано в труде историка, о котором упоминает Аникой Басакин, о том, как «кого и за что “кулачила” советская власть и в Сибирь сослала» (с. 92). В сюжет повести вводится тема Гражданской войны, в ходе которой «традиционные казачьи земли оказались базой Белого движения» [27, с. 72]. С этим связаны репрессивные меры новой власти, узаконенные 24 января 1919 г. Директивой о расказачивании за подписью Я. Свердлова. Казачество оказывалось «в положении поверженного врага и фактически объявлялось вне закона <...> Началась массовая депортация казаков. Все казаки в возрасте от 18 до 50 лет должны были быть вывезены на Север. Обезлюдившие станции следовало “отдать беднейшему безземельному населению и в первую очередь всегда бывшим преданным Советской власти нагорным чеченцам”» [8].

«Региональный компонент» истории Дона Б.П. Екимов рассматривает как неотъемлемую составляющую российской истории. Подтверждением становятся упоминания о трагедии насильственной коллективизации сельского хозяйства, в начале 1930-х гг. затронувшие всю страну. В русской прозе последних десятилетий этот период исследуют многие художники: «Мужики и бабы» Б. Можая, «Кануны» В. Белова, «Овраги» С. Антонова, «Забубенная головушка» и «Вечерние раздумья» В. Астафьева «помогают выйти из тумана мифов о русском народе и русской истории при свете досконального знания фактов, фактической истории, не затемненной туманом ложных обобщений» [20, с. 5]. Свое слово сказал об этом и Б.П. Екимов, на самом деле досконально знающий о том, как «это было на земле»: «1932 год, 1933-й – время будто не-

близкое», но «о нем помнят», – утверждал он в очерке «Дела “колосковые”», горькую правду которого «даже во времена перестройки и гласности» [9, с. 22] не решилась обнародовать пресса. «Работая в Волгоградском архиве, приезжая в Калач», Б.П. Екимов прикоснулся к мрачным страницам истории родного края, запечатлевшим месяцы «немедленной» коллективизации и ее последствия: «Цифры умерших от голода приводятся разные, но одинаково страшные – от одного до пяти миллионов» [Там же, с. 10]. В этом очерке воспоминания тех, кого «кулачили» в те страшные годы («вспоминает Иосиф Ефремович Силичев, с хутора Евсеев: “Отца посадили. <...> За дом. У нас дом был большой. Остались мы с матерью шестеро <...> Голод. Особенно весной, к лету, когда все подьемим: картошку да тыкву”» [Там же, с. 11]) соседствуют с архивными документами о наказаниях (например, «обвиняемой Шестопаловой П.С., 32 лет, вдовой, на иждивении 3 ребенка от 5 до 9 лет, по социальности раскулаченной в 1930, имущества нет – изъято», – за то, что ее голодные дети «настригли колосков пшеницы»).

В повести «Осень в Задонье» Б.П. Екимов продолжает художественное исследование трагической судьбы земляков, при этом объективированная повествовательная форма не препятствует сохранению глубоко личного отношения автора к затронутой теме. Недаром писатель задерживает внимание читателей на Гиблой балке, «куда в тридцатые годы власти <...> перед сибирской высылкой <...> свозили да пригоняли из хуторов и станиц окрестных целыми семьями “кулаков” и “подкулачников”, отобрав <...> дома, скот, продовольствие, одежду. Порою выгоняли из домов в чем были, даже сменное белье не велели брать» (с. 115). Знаток истории Донского края, Б.П. Екимов подтверждает выводы современных исследователей: «горе горькое» братоубийственной Гражданской, утяжеленное «немедленной» коллективизацией, привело к тому, что «значительная часть элементов традиционной казачьей культуры и их социальной организации была полностью утрачена (местное казачье самоуправление, обязательная военная служба, система подготовки будущих воинов и пр.). Многие из этих элементов подверглись насильственному разрушению со стороны органов советской власти (закрытие и разрушение церквей, уничтожение святых колодцев, родников, мест памяти, гонения на религиозные праздники и т. д.). К середине 1930-х гг. произошел слом всего традиционно-

го устоя казаков Юга России, а с ним – разрушение основ их прежней жизнедеятельности и значительная трансформация их мировоззренческих установок» [26].

Вместе с тем, как утверждает Б.П. Екимов в повести «Осень в Задонье», основы народного мировидения сохранились, о чем свидетельствует крупным планом представленный образ Явленного кургана: «Годами древний, но как прежде – могучий, он вздымается над водой и землей, словно огромный храм» (с. 16). С фактографической точностью отмечая климатические и рельефные особенности донских краев («По правому берегу реки Дон над водой возвышаются меловые обрывы и известковые утесы с элементами карста <...> встречаются ландшафты меловых «пустынь», сухих степей и <...> нагорных дубрав на верхних водораздельных плато “Донских Венцов”» [6, с. 122–123]), художник воссоздает «неволею завораживающие» (с. 303) картины родных мест: «От воды отступив подальше, роняют лист дубняки» (с. 302), а сама «огромная речная долина <...> тянется на десятки верст, от Венцов, Голубинского, Теплого <...> до Явленного кургана, <...> могучего диковинного <...> с каменными да меловыми выходами и глыбами» (с. 6). При всей реалистической конкретности Явленный курган приобретает символический смысл, подчеркивая жизнестойкость высоких нравственных ориентиров и преемственность исторической памяти поколений: по преданию, которому верят и сегодня, на вершине кургана, у родника, когда-то «объявилась икона Задонской Божьей Матери» (с. 6). Несмотря на то, что часовню, воздвигнутую далекими предками в честь обретения Явленной Задонской Богоматери, «при советской власти убрали» с целью «искоренить, как говорили в те времена, «религиозный дурман» (с. 7), «церковь оставалась жить» (с. 159). Буквально «загнанная под землю», она в тяжелые дни спасала, «кому душу <...> а кому жизнь» (с. 159). Недаром «старые люди говорили», что «в Церковном провале, под землею, не только кельи, часовни, но длинные, на много километров ходы, ухороны, потайные лазы и даже подземный настоящий Троицкий храм» (с. 8) издавна и до сих пор существуют.

Многое из того, во что верили «старые люди», подтвердила Великая Отечественная война, в которой казачество снискало славу и уважение всего мира: «Донские казаки части в годы Великой Отечественной составляли треть от всей казачьей конницы» [7, с. 181]. На фронт, сдерживая натиск фашистского на-

шествия, ушли тысячи калачевцев. Известно: в августе 1942 г., наступая на Сталинград, гитлеровцы «рвались к форсированию Дона именно в районе Калача», нанося «главный удар по обе стороны» [17, с. 12] этого городка. Вот тогда в «подземные ходы и кельи» Явленного кургана бежали «женщины, дети, хоронясь от немцев, стрельбы и бомбежек», ведь в «Церковном провале, на Скитах», можно было найти «лавки, спальные нары, столы» (с. 9), спасительные для мирного населения, оказавшегося в оккупации (Калач после упорных боев был освобожден от немецко-фашистских захватчиков 23 ноября 1942 г.). К слову, в персонажах повести «Осень в Задонье» не вызывают отрадных воспоминаний и «годы послевоенные, нелегкие» (с. 9), а «при Хрущёве <...> помнится, как сейчас <...> у всех людей начали отбирать скотину. Вышло постановление: сокращать живность, одна корова приравняется к десяти козам ли, овцам. Лишнее – реквизировать. Три дня на раздумье. Крик да слезы <...> С властями судиться не будешь» (с. 113).

Проследив на примере рода Басакиных «узловые точки» народной истории в XX столетии, автор повести «Осень в Задонье» с горечью всматривается в прошлое: разрушенные храмы, «высылки, война, голод. Оттого и бежали» (с. 12) с родных мест коренные жители. «Русские с хуторов уходили и уходили, оставляя землю» (с. 192), в последние десятилетия – оставляя ее людям временным: «Одни уезжают, другие приезжают. Все считаются племянниками, гостями» (с. 168), цель которых – «пять-десять лет скотиной занимайся и уезжай с деньгами» (с. 192).

Ретороспективное повествование о жизни Басакиных отделяется в повествовательной структуре анализируемой повести словом «закон», которое свидетельствует об окончании «разбойных 90-х»: «Другое время сейчас» (с. 170). «Вольная воля кончается <...> Землю надо брать по закону, в аренду, в собственность, как положено» (с. 181). Для Ивана Басакина поиски новой работы, а с ней – своего места в жизни в первую очередь неразрывно связаны с укреплением государственной законности. «Отвечать за беспредел» (с. 170) приходится и зарвавшимся «милицейским начальникам» (с. 88), и «гаишникам» – прежде то знали: «С ментами права качать лишь себе в убыток: плати, отдавай и молчи» (с. 23), – и «беспаспортным бичам-работникам» (с. 268), и «беспредельщикам, отморозкам», вроде Асланбека, не признающего норм правопорядка. Важно обратить внимание на то, что Б. Еки-

мов избегает националистических настроений, ему хорошо известно, что на Дону истари соседствовали различные народности. Вот у Басакиных «чеченец Вахид был соседом давним. Плохого от него не видели и не слышали. Жена – работящая. Детворы полный дом» (с. 180). Во всей округе «бородатого Джабраила знали и почитали все» (с. 186). Со старым Ибрагимом всегда «жили мирно» (с. 170). «Давным-давно Ибрагим в Чечне, на родине, институт закончил, работал инженером, а потом приехал сюда <...> Здешня земля – просторная, мирная – стала своей» (с. 192). В отличие от отца, у Асланбека, старшего сына Ибрагима, «смолоду слава недобрая» (с. 231): «всегда где-то шлялся: уедет, приедет. Промышлял. Скот у людей угонял. Его ловили, отец откупал» (с. 167). «Теперь он вовсе без узды» (с. 231), оставшись за старшего в доме. Поскольку действие повести разворачивается в Калачевском районе, где располагается учебный полигон Прудбой, не вызывает сомнений проведение «по-военному точно» организованной и точно очерченной Б.П. Екимовым: «Через минуту-другую подворье Вахида было окружено» (с. 259); «Минута-другая, и нет никого» (с. 264), – операции «Гром» по досмотру и проверке документов на землях, «прилегающих к военному полигону» (с. 260). Хорошо обученный «десант бойцов из бригады особого назначения» арестовывает и «ведет в вертолет <...> с «браслетами» за спиной» (с. 267) всякого рода «племянников», которых в Задонщине развелось немало» (с. 255), людей временных, жаждущих «легких» денег, и попытавшегося здесь «воцариться» Асланбека, по всей видимости, виновного в преждевременной гибели Аникея Басакина, «последнего хуторского жильца из молодых» (с. 11).

Возможно, «тона реквиема» (М.М. Бахтин) в образ Аникея привносятся Б.П. Екимовым из очерка «Прощание с хутором». Речь идет о Большом Набатове, «последней надеждой» которого для самого автора и для коренных хуторян «оставался Юрий Стариков. Он – местный. По возрасту – собирался первый юбилей отмечать, пятидесятилетие. Юрий держал крупный рогатый скот, год от году расширяя стадо <...> И только в прошлом году начал оформлять землю. Успел баню с парной построить и даже бильярдную комнату». Но «нынешней зимой Юрия застрелили. Не здесь, в городе, где у него была квартира. До юбилея он не дождал, погиб» [15, с. 149]. Погибает в автомобильной аварии и Аникей Басакин: в

повести «Осень в Задонье» это происходит на дороге в райцентр, куда направляется герой, «решившись наконец брать землю» (с. 149) и оформлять для этого документы. Этот образ замечателен углубленностью в русской «деревенской» прозе последней трети XX в. «Вопреки пассивности, долготерпению, покорности (многими голосами воспетой)», в произведениях этого литературного течения происходит и «реабилитация многих черт “вольного человека” (безудержность порывов, отход от традиционных путей и пр.), ранее ставившихся под сомнение или же интерпретировавшихся в отрицательном плане» [4, с. 25]. В первую очередь стоит обратить внимание на схожесть образа Аникея Басакина и «чудиков» В.М. Шукшина, творчество которого любимо автором «Осени в Задонье». С публицистической заостренностью, надеясь на «ответное понимание» (М.М. Бахтин) современников, Б.П. Екимов в статье «Перечитывая Василия Шукшина» призывает читателей всмотреться в характер Алеши Бесконвойного из одноименного рассказа. Этот надежный человек, хороший отец и умелый «безотказный работник» на удивление всей деревни позволял себе невиданную «бесконвойную» дерзость: только для себя неуклонно «приберегал субботу». В этот день недели Алеша «топил баню. Все. Больше ничего». Б.П. Екимову видится в этом «не барская праздность», «не блажь»: это «день философа», «день человека <...> разумного, с великой любовью ко всему живому, с душевным восторгом и с горьким пониманием несовершенства этого же мира» [14, с. 93].

Такая характеристика уместна и при рассмотрении образа Аникея из повести «Осень в Задонье» (с. 117–118). «Аникей на Дону вырос» (с. 86), «добрый десяток лет отработав кузнецом, потом мастером» на заводе, приехал «на родительское подворье», чтобы «отца поддержать в трудную минуту», и остался. А здесь – «одна лишь работа. От зимы до зимы. Каждый год. Уже который? Десятый» (с. 84). Правда, Аникей и «праздник устраивал самому себе каждый год, завершая нелегкую осеннюю путину. На этот праздник он никого не звал: родных ли, знакомых, но праздничный стол накрывал с размахом» и «как следует натапливал баню, готовил веники, раскладывал в парной духмяные травы: полынь, чабрец, ладан» (с. 118). На взгляд постороннего – «чудик», но для Екимова – «свой», как и Алеша Бесконвойный из рассказа В.М. Шукшина, «живая вечная Русь» [14, с. 97]. В свое

время В.Г. Распутин тоже сказал немало добрых слов о Шукшине и его Косте Валикове, «переименованном» односельчанами в Алешу Бесконвойного, видя в этом герое «исступленное, горячее чувство личности, перелестывающее через край благоразумия» [24, с. 314]. Спустя годы Б.П. Екимов обнаруживает в образе шукшинского «чудика» главную опору всей страны: «Избу держать, семью, хозяйство, налоги платить. В армию кто пойдет служить? Алеша... и дети его. Это уже про государство» [14, с. 94].

Вот «про государство» и ведут речь художник и публицист Б. Екимов и герои его «Осени в Задонье», которых тревожит то, что «Дон без хозяина гибнет» (с. 12). Речь идет о хозяине, который не мнит себя покорителем природы; здесь нужен человек, чувствующий себя органической частью природы, умеющий «прислушиваться» к ее нуждам и «подсказкам». Когда-то в очерке «Прощание с хутором» Б.П. Екимов тревожно спрашивал современников: «Кто новый хозяин этой просторной русской земли?» [15, с. 157]. Ответом становится образ Ивана Басакина, востребованного «родной отцов и дедов» (с. 64) хозяина, продолжающего лучшие трудовые и нравственные традиции казачьих земель. Важно учесть, что рассмотрение мировоззренческих и остросоциальных проблем в творчестве Б. Екимова не сужается хронотопом малой родины, а приобретает общероссийский масштаб, затрагивая пути и средства нормализации культурно-экономической жизни страны в постсоветский период. По наблюдениям писателя, «как только были развязаны административные пути» [11, с. 59], в Задонье (и не только) пришло «поветрие «гектарников» на арбузах и луке»; они «сорвали куш – и ушли. С этой землей им не жить, она им чужая». Поэтому в анализируемой повести таким ободряющим для всех персонажей становится возвращение в родные места Павла Басакина, военного летчика, побывавшего в горячих точках и полковником ушедшего в отставку. Портретная характеристика Павла, старшего из трех братьев («ростом не больно высокий, телом плотный, словно литой <...> густые черные, в редком серебре волосы, усы подковой, казак и воин»), манера речи, выявляющая должное уважение к обычаям предков: «Докладаю вам, господа старики, родствие и земляки, что теперь полковник Басакин назначен руководителем группы по созданию базы отдыха охотничьего и рыболовного направления Ми-

нистерства обороны» (с. 248), – решительные поступки «казака и воина», направленные на то, чтобы «очистить округу от всяких племянников» («военный человек, он и есть военный. Крепкая рука»), внушают персонажам повести веру в возрождение Задонья. «О жизни совсем иной заговорили мужики: отец, Павел, Иван и даже Яков» – «он занимался выездной торговлей» (с. 143) – «наострил уши: может, и ему – рыбаку и охотнику – найдется дело получше нынешнего, торгового» (с. 254).

Для самого писателя мысль о будущем родного края не отделима от процессов возрождения православия и положительного опыта казачьих традиций. В этом смысле особенное значение приобретает образ монаха Алексея, который прочно обосновался в своей келье на Явленном кургане. «Он вроде не старец, но много знает» и рассказывает немногочисленным слушателям «глухого Задонья» об истории и культуре родных мест, о старинных легендах, которые, «как и положено им, раскрывали великую тайну» (с. 158) подземной обители и монастырской жизни насельников Явленного кургана. «Эти места всегда были пустынными <...> скуная земля, над рекой – обрывистые меловые горы, изрезанные глубокими балками-провалами. Здесь издавна копали свои пещеры-кельи старцы да старицы» (с. 156). А в наши дни келья нового насельника, монаха Алексея, чудом уцелевшая после «страшной грозы» и двухдневного ливня, оказывается совсем рядом с родником, ожившим на вершине Явленного кургана. Набор изобразительных средств, традиционно используемых Б.П. Екимовым для создания картин природы, в последних главах повести «Осень в Задонье» расширяется описанием «огромной радуги, как и положено, в семь цветов, но таких сочных и ярких, что на них глядеть и глядеть» (с. 291). Думается, в этой картине есть символический смысл, заключенный в словах – «как и положено», выявляющих авторское отношение к жизни природы и к земным заботам.

В «положенную» пору «осень пришла в Задонье» (с. 309), но в ней нет места безысходности и отчаянию: к началу учебного года отправив жену с детьми в поселок, Иван Басакин остается работать на своей родной земле, помогая ей дышать и жить. При этом герой не устанно думает о завтрашнем дне, словно соглашаясь с мнением самого писателя: «Завтра начинается сегодня» (это название очерка Б.П. Екимова 1989 г.). А сегодня неотлож-

ная задача – создание школ. Учитывая опыт истории («примерно с 7–8 лет казачонок начал посещать станичную или церковно-приходскую школу» [19, с. 8]) и свой собственный жизненный (и учительский!) опыт, писатель не раз говорил об этом «прямой открытой речью» (Б. Екимов) публициста: «Нет в селении хотя бы начальной школы – людям здесь не жить. Уйдут, потому что детей учить надо» [10, с. 38]. Сегодня еще больше тревожится материнское сердце Ольги Басакиной из повести «Осень в Задонье»: что говорить о хуторских школах, если сейчас и «в поселке учителей нет» (с. 257). Ольга и сыновья вынуждены вернуться в поселок, потому что начинается учебный год, а Иван Басакин в одиночестве остается зимовать на хуторе. В «глухую полночь» он вслушивается в дыхание родной земли: «Покой, тишина, простор» (с. 303). Земля молчит, но так, словно неумолчно ведет осмысленный разговор с современниками, взывая к их помощи и «чувству домашней оседлости» (Д.С. Лихачёв). Об этом говорит любовно нарисованный Б. Екимовым образ маленького Тимошки, для кого хуторское лето – счастье: в поселке он «во дворе лишь по крышам гаражей скакал <...> да возле магазина с ребягней крутился» (с. 305). А на подворье у мальчика – «малиновый рай да клубничный рай» (с. 26), а еще – «степной простор, речка, всякое зверье и птицы», но главное – Рыжик, годовалый «ласковый жеребенок, подаренный дедом Атаманом со словами: “Дарю его тебе, Тимофей. Ты же донской казак. А казаку без коня нельзя”» (с. 101).

Наказом деда Атамана писатель напоминает о «формировавшейся веками под благотворным влиянием русской православной церкви народной казачьей педагогике, накопившей огромный опыт эффективных педагогических средств воспитания» [19, с. 9]. В первую очередь – о том, что «праздно шатающихся детей в казачьих хуторах и станицах практически не было. Все они воспитывались в каждодневном труде, хотя у них были свои игры и развлечения» [Там же]. Оттого Иван, глядя на сына, с одобрением заключает: «Помощник растет. Уже и сейчас помощник» (с. 303). Авторы деревенской прозы призывают не к сохранению дедовской старины и патриархальности, а всех нас – «к самим себе, нуждающихся в том, чтобы сохранить подобие Божие, чтобы оставаться людьми» [16].

В Тимошке, «худеньком, быстроногом, приветливом» и хлопотливом и мальчике, видится Екимову главная надежда на будущее.

Недаром именно младший Басакин в повести «Осень в Задонье» становится своего рода «проводником» к таинственному подземному храму, долгие годы скрытому от недобрых глаз, ему первому уготована и встреча с «засыпанной землей и камнями иконой» (с. 279). Этот эпизод создается автором-современником с учетом «эксцентрической ориентировки, как в древней русской иконописи», где «пространство разворачивается по направлению к зрителю <...> изнутри наружу [21, с. 95]: в «невеликом пространстве подземного храма» Тимоша «посветил фонарем» – в дальнем углу «луч высветил полузасыпанную землей и камнями икону. Он освободил ее, поднял <...> Матерь с младенцем с кроткой благодарностью глядели на мальчика» (с. 279). Узнав о счастливой находке, взрослые приходят к выводу: икона «конечно, не Явленная. Но ведь тоже явленная промыслом Господним. <...> Для укрепления всем нам» (с. 293). С высоты гражданской позиции автор напоминает читателям о главных победах в истории Родины. По преданию, чудотворная икона Донской Божьей матери была «принесена донскими казаками Димитрию Иоанновичу Донскому. Празднуется в память победы, одержанной заступлением Пресвятой Богородицы на берегах Дона (1380)» [3, с. 564].

В повести Б.П. Екимова «Осень в Задонье» образ иконы, которая появляется в ключительных эпизодах, характеризует ту самую «тонкую душевную работу собирания сил» [25, с. 250] народа, которые помогают укрепить веру и силы в возрождение родного края и всей нашей многонациональной державы. Имеет значение то, что «День чудотворной иконы Донской Божьей матери празднуется православными Первого сентября» [3, с. 564]. Вместе с автором читателям хочется верить, что в глушь Задонья «не ныне, так завтра придет пора» (с. 308) более отрадная, чем эта «осенняя глухая хмарь» (с. 300): Ивану «Павел должен помочь: обещает свет и дорогу» (с. 304), вместо вагончика – «жилья временного» – будет у Басакиных свой дом на подворье («а дом – это навсегда»), прочно поселится здесь вся семья – с пополнением («братишка вырастет, будет тебе помощник. Такой, как я» (с. 306), – в беседе с отцом «прогнозирует» Тимоша). Первого сентября, «как и положено», пойдут в школу хуторские дети, и оживет Задонье, прислушиваясь не к «мертвой тиши <...> и глухим стонам» (с. 300) одинокого лося, а к звонким детским голосам, так необходимым всем во все времена.

Список литературы

1. Арзамасцева И.Н. Екимов Борис Петрович // Русские писатели 20 века: биографический словарь. М., 2000. С. 256–257.
2. Басакин Марк [Электронный ресурс]. URL: https://gwar.mil.ru/heroes/chelovek_nagrazhdenie35433828/ (дата обращения: 13.07.2020).
3. Богородица. 200 лет в русском и мировом изобразительном искусстве. М., 2002.
4. Большакова А.Ю. В. Астафьев и русская литература второй половины XX века // Феномен В.П. Астафьева в общественно-культурной и литературной жизни конца XX века: сб. материалов Первой междунар. науч. конф., посвящ. творчеству В.П. Астафьева. Красноярск, 2005. С. 22–29.
5. Большакова А.Ю. Феномен деревенской прозы // Рус. словесность. 1996. № 3. С. 15–19.
6. Брылёв В.А., Рябинина Н.О. Ландшафтно-экологический баланс Волгоградской области // Вопросы степеведения. Оренбург, 2000. С. 119–124.
7. Герасимова И.Ф. Художественно-философское осмысление Первой мировой войны в русской поэзии 1914–1918 гг. в историко-культурном контексте эпохи. Рязань: РИД, 2013.
8. Директива о рaskazachivании [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hramznameniya.ru/article/29/> (дата обращения: 13.07.2020).
9. Екимов Б.П. Дела «колосковые» // Его же. Говорю вам...: очерки, статьи, письма. Волгоград, 2015. С. 7–21.
10. Екимов Б.П. За дровами // Его же. Говорю вам...: очерки, статьи, письма. Волгоград, 2015. С. 22–44.
11. Екимов Б.П. Завтра начинается сегодня // Его же. Говорю вам...: очерки, статьи, письма. Волгоград, 2015. С. 57–62.
12. Екимов Б.П. Осень в Задонье: повесть. Волгоград, 2018.
13. Екимов Б.П. Первая елка // Его же. Говорю вам...: очерки, статьи, письма. Волгоград, 2015. С. 78–81.
14. Екимов Б.П. Перечитывая Василия Шукшина // Его же. Говорю вам...: очерки, статьи, письма. Волгоград, 2015. С. 91–96.
15. Екимов Б.П. Прощание с хутором // Его же. Говорю вам...: очерки, статьи, письма. Волгоград, 2015. С. 142–158.
16. Замлелова С. Не предай! // Лит. газ. 2012. 14–20 марта.
17. Исаев А.В. Сталинград. За Волгой для нас земли нет. М., 2017.
18. Калачевский район [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Калачевский_район (дата обращения: 13.07.2020).
19. Купач Т.Ю., Устинов А.А., Чернопяттов А.В. Этносоциальные и этнокультурные особенности семейных отношений: воспитание, казачество, традиции // Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. 5–6 окт. 2013 г. Прага, 2013. С. 6–9.
20. Лихачев Д.С. О национальном характере русских // Вопр. философии. 1990. № 4. С. 3–5.
21. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. М., 1991.
22. Муратова К.Д. Роман 1910-х годов // Судьбы русского реализма начала XX века. Л., 1972. С. 97–134.
23. Распутин В.Г. Дочь Ивана, мать Ивана // Его же. Дочь Ивана, мать Ивана: Повести и рассказы. М., 2005. С. 7–203.
24. Распутин В.Г. Твой сын, Россия, горячий брат наш. О Василии Шукшине // Его же. В поисках берега: повесть, очерки, статьи, выступления, эссе. Иркутск, 2007. С. 307–337.
25. Распутин В.Г. Шлемоносцы. Выступление на IX Всемирном Русском Народном Соборе // Его же. В поисках берега: повесть, очерки, статьи, выступления, эссе. Иркутск, 2007. С. 248–255.
26. Рыблова М.А. Культурное наследие казачества Юга России: проблемы изучения, сохранения и воспроизводства // Грани познания. 2010. № 4(9). URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/208_st.pdf (дата обращения: 04.07.2020).
27. Яковенко И. Подвижен, отчаян и храбр // Родина. 1995. № 10. С. 68–72.

* * *

1. Arzamasceva I.N. Ekimov Boris Petrovich // Russkie pisateli 20 veka: biograficheskij slovar'. M., 2000. S. 256–257.
2. Basakin Mark [Elektronnyj resurs]. URL: https://gwar.mil.ru/heroes/chelovek_nagrazhdenie35433828/ (data obrashcheniya: 13.07.2020).
3. Bogorodica. 200 let v russkom i mirovom izobrazitel'nom iskusstve. M., 2002.
4. Bol'shakova A.Yu. V. Astaf'ev i russkaya literatura vtoroj poloviny XX veka // Fenomen V.P. Astaf'eva v obshchestvenno-kul'turnoj i literaturnoj zhizni konca XX veka: sb. materialov Pervoj mezhdunar. nauch. konf., posvyashch. tvorchestvu V.P. Astaf'eva. Krasnoyarsk, 2005. S. 22–29.
5. Bol'shakova A.Yu. Fenomen derevenskoj prozy // Rus. slovesnost'. 1996. № 3. S. 15–19.
6. Brylyov V.A., Ryabinina N.O. Landshaftno-ekologicheskij balans Volgogradskoj oblasti // Voprosy stepevedeniya. Orenburg, 2000. S. 119–124.
7. Gerasimova I.F. Hudozhestvenno-filosofskoe osmyslenie Pervoj mirovoj vojny v russkoj poezii 1914–1918 gg. v istoriko-kul'turnom kontekste epohi. Ryazan': RID, 2013.
8. Direktiva o raskazachivanii [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.hramznameniya.ru/article/29/> (data obrashcheniya: 13.07.2020).
9. Ekimov B.P. Dela «koloskovye» // Ego zhe. Gовoryu vam...: ocherki, stat'i, pis'ma. Volgograd, 2015. S. 7–21.

10. Ekimov B.P. Za drovami // Ego zhe. Govoryu vam...: ocherki, stat'i, pis'ma. Volgograd, 2015. S. 22–44.

11. Ekimov B.P. Zavtra nachinaetsya segodnya // Ego zhe. Govoryu vam...: ocherki, stat'i, pis'ma. Volgograd, 2015. S. 57–62.

12. Ekimov B.P. Osen' v Zadon'e: povest'. Volgograd, 2018.

13. Ekimov B.P. Pervaya elka // Ego zhe. Govoryu vam...: ocherki, stat'i, pis'ma. Volgograd, 2015. S. 78–81.

14. Ekimov B.P. Perechityvaya Vasiliya Shukshina // Ego zhe. Govoryu vam...: ocherki, stat'i, pis'ma. Volgograd, 2015. S. 91–96.

15. Ekimov B.P. Proshchanie s hutorom // Ego zhe. Govoryu vam...: ocherki, stat'i, pis'ma. Volgograd, 2015. S. 142–158.

16. Zamlelova S. Ne predaj! // Lit. gaz. 2012. 14–20 marta.

17. Isaev A.V. Stalingrad. Za Volgoj dlya nas zemli net. M., 2017.

18. Kalachevskij rajon [Elektronnyj resurs]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Kalachevskij_rajon (data obrashcheniya: 13.07.2020).

19. Kupach T.Yu., Ustinov A.A., Chernopyatov A.V. Etnosocial'nye i etnokul'turnye osobennosti semejnyh otnoshenij: vospitanie, kazachestvo, tradicii // Sem'ya v kontekste pedagogicheskikh, psichologicheskikh i sociologicheskikh issledovanij: materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 5–6 okt. 2013 g. Praga, 2013. S. 6–9.

20. Lihachev D.S. O nacional'nom haraktere russkikh // Vopr. filosofii. 1990. № 4. S. 3–5.

21. Losev A.F. Filosofiya. Mifologiya. Kul'tura. M., 1991.

22. Muratova K.D. Roman 1910-h godov // Sud'by russkogo realizma nachala XX veka. Leningrad, 1972. S. 97–134.

23. Rasputin V.G. Doch' Ivana, mat' Ivana // Ego zhe. Doch' Ivana, mat' Ivana: Povesti i rasskazy. M., 2005. S. 7–203.

24. Rasputin V.G. Tvoj syn, Rossiya, goryachij brat nash. O Vasilii Shukshine // Ego zhe. V poiskah berega: povest', ocherki, stat'i, vystupleniya, esse. Irkutsk, 2007. S. 307–337.

25. Rasputin V.G. Shlemonoscy. Vystuplenie na IX Vsemirnom Russkom Narodnom Sobore // Ego zhe. V poiskah berega: povest', ocherki, stat'i, vystupleniya, esse. Irkutsk, 2007. S. 248–255.

26. Ryblova M.A. Kul'turnoe nasledie kazachestva Yuga Rossii: problemy izucheniya, sohraneniya i vosproizvodstva // Grani poznaniya. 2010. № 4(9). URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/208_st.pdf (data obrashcheniya: 04.07.2020).

27. Yakovenko I. Podvizhen, otchayan i hrabr // Rodina. 1995. № 10. S. 68–72.

The issue of succession of the historical memory of people in the story “Fall in Zadonye” by B.P. Ekimov

The article deals with the ways of the revealing of the interrelation of the history and the present time in the story of the new millennium where the contemporary artist B.P. Ekimov, continuing the humanistic tradition of the Russian rural prose of the past century, with the consideration of the today's sociocultural and economic situation creates the heroes' characters who are able to be the reliable masters of the Cossack region, the heritors and keeper of the historical memory of people, his labor and spiritual and moral traditions.

Key words: *author, character, history, Cossacks, farm, the Don, Motherland.*

(Статья поступила в редакцию 03.08.2020)

М.А. БУРЦЕВА, А.А. БУРЦЕВ
(Якутск)

**СИСТЕМА ГОЛОСОВ
В ГОТИЧЕСКОМ РАССКАЗЕ
М. ОЛИФАНТ «ПОРТРЕТ»**

Проводится исследование системы голосов в рассказе М. Олифант «Портрет». Система представлена специфическим двухголосием главного героя Филипа Каннинга – рассказчика и центрального действующего лица, голосом сквайра Каннинга, воплощающим авторитарность его сознания, перекликающимися с ним голосами дворянского Морфью и повременного Стивенса, голосами Мэри Джордан и других женщин, а также голосовым потенциалом призрака матери главного героя.

Ключевые слова: *готический рассказ, сюжет, персонаж, рассказчик, голос.*

Английская готическая литература как группа преимущественно прозаических жанров оформилась во второй половине XVIII в. на основе длительной традиции и характеризуется атмосферой ужаса и тайны, связанной с изображением особых мест действия (замок, заброшенный дом, монастырь, кладбище и т. п.), а также контактами персонажей с миром

сверхъестественного (появление призраков, видения, галлюцинации, кошмары и т. д.) [7, с. 49]. Произведения классиков готической прозы – Х. Уолпола, А. Радклиф, М. Шелли, М.Г. Льюиса и др. – во многих отношениях подготовили «ренессанс чудесного» на рубеже XVIII–XIX вв. в условиях кризиса просветительского сознания, «в период, когда категория воображения завоевывала равноправные с разумом позиции» [8, с. 88], сыграв существенную роль в формировании эстетики романтизма, а «злодеи готических романов предвосхитили появление романтического героя-бунтаря» [3, с. 12].

Англо-шотландская писательница викторианской эпохи Маргарет Олифант (1828–1897), известная прежде всего как автор исторических романов, создала также ряд произведений в духе мистической прозы. Ее вклад в готическую литературу составили романы «Осажденный город» (1880), «Маленький пилигрим в стране невиданного» (1882), «Сын колдуна» (1883), «Страна тьмы» (1888), а также сборник «Рассказы о виданном и невиданном» (1889) [2, с. 834].

Объектом аналитического исследования в настоящей статье выступает система голосов в рассказе М. Олифант «Портрет» (The Portrait), вышедшем в 1871 г. В основе сюжета рассказа – воспоминания о череде таинственных происшествий, случившихся с главным героем Филиппом Каннингом в семейном особняке. Вернувшись после окончания учебы к престарелому отцу, властному сквайру Каннингу, герой становится подвержен приступам странной одержимости, во время которых он ощущает присутствие покойной матери, чей портрет висит на стене гостиной.

К числу ключевых факторов художественного впечатления, обуславливающих эстетическую ценность произведения, относится система речевых высказываний, соотносящаяся с субъектом речи. Последний получает вследствие этой соотносительности стилистико-речевую определенность – собственный «голос» [9, с. 66]. По определению М.М. Бахтина, таким голосом выступает личностная позиция героя, воплощенная в особенностях его речи [5, с. 48]. Г.А. Гуковский считал, что всякое изображение в искусстве формирует представление не только об изображаемом, но и об изображающем, о носителе изображения и, что особенно важно, о носителе оценок, носителе понимания изображаемого [4, с. 200].

Художественное целое, взятое в аспекте глоссализации, имеет в своем составе столь-

ко голосов, сколько диалогически соотнесенных типов сознания (менталитетов, жизненных позиций) может быть в нем актуализировано [9, с. 67]. Дело в том, что языковая дифференциация и резкие речевые характеристики героев имеют как раз наибольшее художественное значение для создания объектных и завершенных образов людей. Чем объектнее персонаж, тем резче выступает его речевая физиономия [1, с. 204]. Таким образом, носителей голосов, как и точек зрения, в нарративном произведении может быть несколько, поскольку его текстовая ткань способна нести в себе различного рода внутритекстовые высказывания [10, с. 44].

Ключевое значение в рассказе М. Олифант имеет прежде всего голос рассказчика, от лица которого излагаются основные события. Повествователь и одновременно главный герой произведения выступает носителем особого словесно-идеологического, языкового кругозора, особой точки зрения на мир и на события, особых оценок и интонаций [1, с. 126].

Речь главного героя отличается специфическим двухголосием и, как следствие, их лексическим и стилистическим несовпадением. Это противоречие связано прежде всего с его двойственным статусом в рассказе, двумя ролевыми позициями, локализованными в мире произведения. Первый голос принадлежит собственно рассказчику, выступающему с позиции наблюдателя событий, в известной степени отстраненного от сюжетного действия. Объективность повествовательного дискурса рассказчика обусловлена прежде всего существенным разрывом во времени, поскольку герой излагает прошедшие события много лет спустя, когда некоторые конкретные факты личной биографии уже утратили свою очевидность и значение: «...кажется, там я появился на свет» (с. 224)* (перевод Н.Ф. Роговской), и сменились взглядами человека старшего поколения: «...нынче так уже не строят...» (с. 224).

В меньшей степени объективность повествования обусловлена формой изложения событий, когда герой пытается воспроизвести в памяти события прошедших лет и письменно зафиксировать их, подчеркивая временной разрыв между происходившим много лет назад и происходящим в настоящий момент: «Сейчас, когда я пишу эти строки...» (с. 224). В пределах хроникерского повествования фор-

* Примеры из рассказа М. Олифант «Портрет» здесь и далее приводятся по изданию [6] с указанием страниц в круглых скобках.

мируется особая доверительная манера изложения, возникает обращение к определенной категории воспринимающего сознания: «...не хотел бы создать у читателя превратное впечатление...» (с. 224).

Отстраненность во времени позволяет повествователю иначе взглянуть не только на происходившие события, но и на свою роль в них, а также отметить произошедшую с течением времени перемену собственных взглядов и убеждений, о чем косвенно свидетельствует реплика «В моей жизни, какой она мне в ту пору представлялась...» (с. 225). Более конкретное свидетельство изменения жизненной позиции содержится, в частности, в следующей фразе рассказчика: «Я безо всяких вопросов и рассуждений принимал <...> непреложную данность бытия...» (с. 225). При этом выражение *the facts of existence* («факты бытия») дополняется примечательным уточнением: *as I believe most children do* («как делают все дети») [11]. Текстуальная взаимодополнительность этих выражений образует их семантическое противопоставление в качестве категорий мгновенного и вечного времени что, в свою очередь, может расцениваться как очередная демонстрация противоречивой позиции главного героя как носителя, с одной стороны, умудренного взрослого, с другой – наивного юношеского сознания.

Опыт прошедших лет позволяет рассказчику оценивать свои прошлые личностные качества («Возможно, я сам по своей природе был унылого нрава» (с. 226)), констатация которых в пределах повествовательного дискурса также происходит в сдержанно-отстраненной манере. Обособленность позиции рассказчика проявляется, в частности, в конкретной ситуации спора с отцом («Я оказался не готов к спору, мне следовало заранее обдумать свои доводы» (с. 254)), объективная оценка которой позволяет ему не только констатировать ошибочность выбранной стратегии спора, но и сделать выводы относительно причины его неудачного исхода («...взгляды мои были не такие твердые, а система не такая логичная и стройная, как то учение, которым отец поверял свою совесть...» (с. 254)), одновременно утверждая противоположность ролевых границ личностей этих персонажей в рамках сюжетного действия.

Речевую активность рассказчика также отличает склонность к разного рода медитативным рассуждениям, навеянным как созерцанием природы («Наедине с природой ты погружаешься в тишину и раздумья...» (с. 229)), так и

случаями социальной несправедливости («Тиран, угнетатель, негодный помещик <...> чем это не очевидный враг?» (с. 248)), отношениями с суровым отцом («Возможно ли, что в действительности я его совсем не знаю?» (с. 237)) и воспоминаниями о покойной матери («Предположим, она и теперь была бы жива, что тогда?» (с. 239)).

Голос повествователя существенно проявляется после того, как основное сюжетное действие рассказа завершается, и он получает возможность изложить дальнейшие события уже за их пределами. Таковы, в частности, упоминания о смерти отца и оставшейся нераскрытой семейной тайне: «Он так и не рассказал мне, и теперь уже не расскажет, что он имел против семьи моей матери...» (с. 268). К изложению последующих событий относятся также размышления рассказчика о природе необъяснимых событий, случившихся в доме отца: «Еще много времени спустя меня преследовал подспудный страх, что я вновь попаду под влияние силы, однажды возымевшей надо мной безраздельную власть» (с. 268). Упоминание о таинственной силе, которая *had once taken possession of me* («однажды завладела мной») [11], воздействия которой он опасался еще в течение долгого времени в качестве персонажа, с позиции рассказчика, напротив, демонстрирует его независимость от сюжетных перипетий как объективной, так и сверхъестественной природы и питает почву его критических рефлексий. Оценочный взгляд стороннего наблюдателя позволяет рассказчику подвергнуть череду таинственных событий аналитическому рассмотрению («Отчего я так страшился оказаться в плену у этой силы, стать посланцем чистой души, у которой и быть не могло иных помыслов, кроме ангельских?» (с. 268)), а также дать философски неопределенный ответ на вопрос о своей роли в них («Бог весть» (с. 269)). Показательным в этом отношении выступает финальная реплика рассказчика, утверждающая его позицию не только с высоты прошедших лет («Но с тех пор ничего подобного не случилось» (с. 269)), но и на основании объективного свидетельского изложения событий со стороны носителя самостоятельного кругозора мировидения.

В целом повествовательный дискурс рассказчика, при всей его риторической усложненности, отличает заметно более сдержанная манера изложения, чем диалоговые реплики героя. Голосовая манера повествователя, с одной стороны, обусловлена ролевой функци-

ей объективного наблюдателя событий, с другой – призвана продемонстрировать отличие его сознания от сознания сюжетно идентичной ему личности главного героя.

Второй голос Филипа Каннинга принадлежит персонажу, непосредственно вовлеченному в сюжетное действие, демонстрирующему живую сопричастность происходящему, и потому отличающейся большей эмоциональной и стилистической выразительностью, чем голос рассказчика. Однако в начале рассказа обращает на себя внимание зависимость реплик героя от обращенных к нему высказываний, прежде всего персонажа отца, сквайра Каннинга («Кабы я только знал, кабы догадался, что нужен вам, я тотчас вернулся бы домой, вне зависимости от обстоятельств» (с. 228)), которые в целом носят характер ответов на поставленные вопросы либо согласия на выдвигаемые условия. Единственным случаем, когда голос героя прорывается к самостоятельному звучанию и приобретает экспрессивную окраску, становится конфликтная ситуация со старым дворецким отца, и то в этом случае диалог обусловлен и выстраивается вокруг личности хозяйина поместья: «Твое счастье, что за столько лет ты доказал свою преданность, иначе я не позволил бы тебе подобным образом отзываться об отце!» (с. 230). В диалоговых ситуациях с отцом реплики и звучание голоса героя отличаются почтительностью, даже робостью, что косвенно свидетельствует о признании личностного превосходства главы семейства как обладателя более сильной воли («О пустяки, – возразил я, – все мои страхи такое ребячество!» (с. 236)), даже когда речь идет о болезненных для героя событиях мистической природы, вызывающих у него неподдельный ужас. Примечательно, что в самой реплике содержится непровольная констатация героем собственного статуса в качестве испуганного ребенка: *the awe was childish* [11].

Более насыщенное эмоциональное звучание, выделяющееся лексически и синтаксически, голос героя приобретает в ситуациях, связанных с портретом покойной матери. В частности, отмечается возрастающая роль восклицаний, риторических вопросов, оканчивающихся многоточиями пауз в конце фраз: «Какое прелестное личико! До чего же славная девушка!»; «Была? Так она мертва? Какая жалость!»; «Словно она была моя младшая сестра, мое дорогое дитя...» (с. 238–239). Единственный случай медитативно окрашенного высказывания со стороны главного героя

(«Они там не такие, как мы, сэр, они смотрят на нас иными, всезнающими глазами» (с. 241)), также возникает также в эпизоде с портретом, отнюдь не случайно охарактеризованный рассказчиком как *seldom used* («редкий», «исключительный») [11].

В подавляющем большинстве остальных случаев высказывания Филиппа Каннинга в смысловом и стилистическом отношении призваны продемонстрировать определенную степень самоуничижения персонажа и прева-лирование отцовского сознания над сознанием сына: «Само собой разумеется, я исполнил бы ваши распоряжения <...> вы могли бы не сомневаться в том, что я не запятнаю ваше имя никакими... никаким...» (с. 247). В более поздних эпизодах одержимости героя, описывающих его беспомощное состояние перед лицом сил на этот раз сверхъестественной природы, его голос приобретает пронзительные истерические ноты: «Что со мной творится? – нервно повторил я за ним. – Я понятия не имею, что творится!» (с. 252). Повтор реплик в данном случае призван передать существенно возросшее эмоциональное напряжение как героя, так и в целом повествования.

Наконец, обращает на себя внимание ряд высказываний персонажа в связи с происходящими в доме мистическими событиями, когда неведомая сила раз за разом заставляет его приходить в кабинет отца: «Я пришел не по своей воле»; «Я здесь не по своей воле. Что-то, что сильнее меня... привело меня сюда»; «Уже в третий раз я прихожу к вам по ее наущению, не разумея, что мне должно сказать» (с. 257, 258, 267). Сюжетная линия выстраивается таким образом, что ценность речевых высказываний главного героя заключается не столько в выражении собственных мыслей и переживаний (которые в свете происходящих событий постепенно утрачивают свое значение), сколько в их способности выступать проводником другой неведомой воли, лишенной самостоятельного голоса: «Кто-то – кто может говорить с вами не иначе, как через меня – говорит моими устами» (с. 259). Таким образом, специфика речевых высказываний и моделирования голоса главного героя, изменения степени его выразительности становятся ведущим средством воплощения сюжетной и смысловой нагрузки произведения.

Голос сквайра Каннинга, отца главного героя, в рассказе воспроизводится прежде всего с установкой на его социальный и личностный статус. Так, с позиции человека старшего поколения звучит неоднократно произнесен-

ная им фраза: «Но знаешь ли, нет худа без добра» (с. 227). Примечательно, что сходный фатализм суждений наблюдается и в речах рассказчика («...иногда понимаешь, что все закономерно и даже к лучшему» (с. 228)), который к моменту изложения событий достигает возраста своего отца.

Ведущей личностной чертой сквайра, охарактеризованного рассказчиком в качестве человека, исповедующего «евангелие от Адама Смита», выступает его рационализм, проявляющийся прежде всего в вопросах ведения хозяйства: «Но ежели мужчина – или женщина, не важно, – берет в аренду дом, то, полагаю, само собой разумеется, что за него нужно платить ренту» (с. 234), что в свою очередь, находит прямое отражение в его речи. В отдельных случаях прагматичность суждений сквайра направлена на Филиппа, особенно когда речь идет о его будущей судьбе наследника земель и семейного состояния, и, принимая во внимание сложные отношения отца и сына, в определенном смысле заменяют отцовские наставления: «Заделаться сборщиком ренты, ходить от порога к порогу, неделя за неделей, следить, чтобы вовремя починили то, отремонтировали другое, чтобы исправно работал водопровод и так далее, и тому подобное...» (с. 235). Перечисление видов хозяйственной деятельности в произведении романтической направленности, на первый взгляд, выглядит избыточно прозаичным, однако это высказывание персонажа выступает одним из ведущих средств его речевой характеристики, а также косвенно отражает центральный художественный конфликт рассказа М. Олифант – противостояние рационального и иррационального. Прагматичность взглядов сэра Каннинга обуславливает категоричность его суждений («Говорят, ты взялся покрывать ренту должников и выкупать их пожитки – накладная затея и в высшей степени бесполезная» (с. 247)) и простирается до уровня философских обобщений («Я неукоснительно выполняю свои обязательства и от других ожидаю того же. А вот твоё чело-веколюбие поистине бесчеловечно» (с. 247)). Замечание сквайра об ожиданиях отнюдь не случайно: рациональное сознание воспринимает миропорядок в виде прямого взаимодействия причин и следствий, даже когда речь идет о личных, внутрисемейных отношениях, закономерно требующих большей степени эмпатического взаимодействия. Об этом свидетельствуют, в частности, его размышления о мотивах, побудивших дальнего родственника,

с которым он потерял всякую связь, передать ему портрет покойной жены: «Возможно, он рассчитывал таким образом связать меня обязательствами» (с. 243).

Персонаж сквайра сохраняет лаконичность высказываний и рационализм суждений и в эпизодах, отличающихся повышенной эмоциональной напряженностью. В частности, в сцене с портретом покойной жены первоначальное волнение очень скоро уступает место чисто практическим соображениям («Куда мы повесим картину, Фил? Её место здесь, в этой комнате. Где тут, по-твоему, наилучшее освещение?» (с. 241)), а в конце эпизода сэр Каннинг произносит печальную, но не лишённую разумных оснований реплику: «Удачный свет или нет, в конце концов, не суть важно – кроме нас с тобой, никто на неё смотреть не будет» (с. 241). Таким образом, голос персонажа в рассказе в целом не отличается риторической усложненностью, но следует также принимать во внимание его характеристику в качестве человека действия, скупого на любое проявление эмоций, о чем выразительно свидетельствует следующее замечание рассказчика: «...это невольное движение сказало мне о его любви и доверии больше, чем любые слова» (с. 240).

В определенных ситуациях речевые высказывания сквайра Каннинга воплощают голос авторитарного сознания, утверждающего иерархический порядок мироустройства в пределах художественной реальности произведения. Подобное восприятие мира и места в нем человека не делает различий между участниками миропорядка, будь это член семьи или наемный работник. Весьма показательны в этом отношении короткие резкие реплики сквайра, адресованные в разных ситуациях к сыну, дворецкому или к поверенному в делах поместья, но при этом сохраняющие безапелляционность высказываний и категоричность звучания: «Довольно. Свое мнение можешь оставить при себе» (с. 236); «Таков мой закон, и точка» (с. 247). Мироззрение сквайра, выстроенное в пределах не приемлющего индивидуальной ценности авторитарного сознания и определяющее голосовую тональность персонажа, недвусмысленно сформулировано в следующем высказывании сэра Каннинга: «У меня для всех одно правило, и выведено оно, уверяю тебя, по зрелом размышлении» (с. 247).

Некоторая эмоциональная окрашенность речевой активности сквайра наблюдается в

редких случаях проявления отцовской привязанности, если речь идет об угрозе здоровью и благополучию сына («...ты, верно, нездоров, мой бедный мальчик» (с. 258)), сентиментальных воспоминаниях о покойной жене («Это мы, которые расстались, боже, боже, с тем... с той...» (с. 241)), но в большей степени в ситуациях, когда нарушается строгая гармония миропорядка и в обыденное течение жизни вмешиваются неведомые сверхъестественные силы («Фил... кажется, я умираю... она... она пришла за мной?» (с. 267)). Однако и в этих случаях экспрессивность высказываний персонажа пресекается переменной тона («...сказал уже обычным тоном» (с. 241)), последующим молчанием и внезапным завершением диалога («...не проронив более ни слова, внезапно вышел за дверь» (с. 238)), либо нивелируется саркастическим замечанием («Что за театральная сентиментальность, право» (с. 260)).

Жизненная позиция, обуславливающая речевое поведение сквайра, находит отражение в голосовом строе сюжетно подчиненных ему второстепенных персонажей. В частности, высказывания дворецкого Морфью содержат типичные для его сословного статуса выражения: «...если мне позволено высказать свое мнение» (с. 230). Единственным исключительным случаем нарушения голосовой субординации, когда за маской вышколенного дворецкого проступает человеческая сущность старого слуги, становится упоминавшийся выше эпизод конфликта с сыном сквайра: «Я при хозяине состою небось подольше, чем вы – у него в сыновьях!» (с. 230). Однако во всех остальных случаях речь персонажа определяется его сюжетным положением слуги, усложненным долгими годами отношений с хозяином: «Ему это ох как не понравится... уж мы-то знаем!» (с. 246).

Подобным образом выстраивается и речевая активность поверенного в делах поместья мистера Стивенса. Подобно Морфью, высказывания служащего демонстрируют прежде всего его починенное положение по отношению к работодателю: «Не могу знать, сэр, как посмотрит на это мистер Каннинг» (с. 245). Более того, реплики Стивенса образуют явную переключку с более ранними высказываниями сквайра Каннинга («Он всегда говорит, что если все им спускать и разрешать как ни в чем не бывало жить дальше, то в конце концов им же хуже будет» (с. 245)), демонстрируя жизненную позицию, идеально вписывающуюся в кругозор мировидения хозяина. Неслучайно

в некоторых самостоятельных высказываниях поверенного содержится прямое цитирование слов сквайра («У него ведь такое правило: “Месяц ждем, и точка, Стивенс” <...> И это хорошее правило, очень даже хорошее» (с. 245)) и их полное одобрение. Наконец, его отвлеченные рассуждения об общественном устройстве оборачиваются иносказательным, упрощенным отражением слов сэра Каннинга: «С бедняками это вечная песня: слишком они бедные – и для того, и для сего, и для всего», – философически заключил он» (с. 246).

Женские персонажи в рассказе обладают существенно меньшей сюжетной и, соответственно, речевой активностью, однако их голоса не лишены своеобразной индивидуальности в соответствии с их ролевой моделью. Так, ярко выраженным голосом наделяется, в частности, обратившаяся к Филипу Каннингу за помощью Мэри Джордан. Ее подчеркнута просторечные высказывания в рассказе изобилуют различными речевыми оборотами: от этикетных реплик («Ах, милостивый государь...» (с. 232)) до просторечных выражений («А какво горбатиться день-деньской...» (с. 232)). В речи персонажа содержатся характерные для низших сословий упрощенные, наивно-простодушные отсылки к религиозным текстам («...даром что Библия не велит отнимать у бедняка постель» (с. 233)), а также поглощенные повествованием вульгаризмы, которые, по словам рассказчика, «явно не предназначались для моих ушей» (с. 233). Знаменательно воплощение в ее словах иной жизненной позиции («...с благородными господами никогда наперед не знаешь!» (с. 244)), чуждой как для главного героя, так и для второстепенных персонажей, функционирующих с ним в пределах единой картины мира.

В рассказе действуют и другие женские персонажи, не наделенные личностными характеристиками, чьи реплики, сливаясь с жалобами Мэри Джордан, являются в достаточной степени одноголосыми при всей многочисленности субъектов высказывания. В этом отношении закономерно использование рассказчиком лаконичных выражений *said one*, *said another* («сказала одна», «сказала другая») [11] для передачи сниженной речевой активности этих персонажей.

Еще один женский голос, звучащий в рассказе, принадлежит пожилой просительнице, прибывшей в имение Каннингов с целью устроить судьбу своей юной воспитанницы. Несмотря то, что она действует в пределах

единственного краткого эпизода аудиенции у сквайра и просторечный характер ее высказываний («Зачем я только брякнула про обязательства! Я не такая образованная, где уж мне спорить с джентльменом» (с. 265)), ее слова, обусловленные сюжетной линией и ослабленной ролевой моделью материнства, отличаются повышенным эмоциональным напряжением («...неужели в вашем сердце не найдется ни капли жалости?» (с. 265), «О сэръ! Вы сами молоды, сердце-то у вас, поди, не зачерствело» (с. 265)), образуя разительный контраст со сдержанной суровостью слов сэра Каннинга («Я никому ничем не обязан» (с. 265)).

Наконец, в рассказе присутствует персонаж, вовсе лишенный речевой активности, однако парадоксальным образом наделенный явственным голосовым потенциалом – призрак матери главного героя Агнес Каннинг. В сюжетном плане персонаж обладает сверхъестественной способностью управлять действиями главного героя и передавать через него свою волю, однако еще до начала мистических событий рассказчик неоднократно упоминает об удивительной живости портрета («Нежные черты, кажется, ожили, губы дрогнули, потаенная тревога в глазах излилась в обращенный ко мне пыливый вопрос» (с. 239)), а герой облекает в слова невысказанные переживания и вопросы, оставшиеся без ответа («Где все то, что некогда она называла своим, где милый дом, где покинутое ею дитя?» (с. 254)).

Таким образом, система голосов в рассказе М. Олифант «Портрет» представлена специфическим двухголосием главного героя Филипа Каннинга, которому принадлежит, с одной стороны, голос рассказчика, выступающего с позиции объективного наблюдателя, сохраняющий нейтральное звучание, с другой – голос действующего лица, непосредственно вовлеченного в происходящие сюжетные события, отличающийся существенно большей эмоциональной и стилистической выразительностью. Система также включает голос сквайра Каннинга, воплощающий рационализм и авторитарность его сознания, лексически и синтаксически перекликающиеся с ним голоса дворецкого Морфью и поверенного Стивенса, стилизованные в качестве чуждых рассказчику и центральным персонажам голоса Мэри Джордан и других женщин, а также голосовой потенциал призрака матери главного героя, нулевая речевая активность которого соответствует ролевой позиции inferнального персонажа.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского // Его же. Собрание сочинений: в 7 т. М., 2002. Т. 6.
2. Брилова Л.Ю. Маргарет Олифант // Церковное привидение: собрание готических рассказов. СПб., 2010.
3. Бурцев А.А., Иванова О.И., Тесцов С.В. История зарубежной литературы. Якутск: Изд-во ЯГУ, 2010. Ч. II.
4. Гуковский Г.А. Реализм Гоголя. М.; Л.: Гослитиздат, 1959.
5. Магомедова Д.М. Голос // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий. М., 2008. С. 48–49.
6. Олифант М. Портрет // Большое собрание мистических историй в одном томе. М., 2015. С. 224–269.
7. Полякова А.А. Готическая проза // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий. М., 2008. С. 49–50.
8. Соловьева Н.А. У истоков английского романтизма. М., 1988.
9. Тюпа В.И. Анализ художественного текста: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. М., 2008.
10. Тюпа В.И. Введение в сравнительную нарратологию: науч.-учеб. пособие для самостоятельной исследовательской работы. М., 2016.
11. Oliphant M. The Portrait [Electronic resource]. URL: <http://www.gutenberg.org/files/10052/10052-h/10052-h.htm> (дата обращения: 25.08.2020).

* * *

1. Bahtin M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo // Ego zhe. Sobranie sochinenij: v 7 t. M., 2002. T. 6.
2. Brilova L.Yu. Margaret Olifant // Cerkovnoe prividenie: sobranie goticheskikh rasskazov. SPb., 2010.
3. Burcev A.A., Ivanova O.I., Tescev S.V. Istoriya zarubezhnoj literatury. Yakutsk: Izd-vo YAGU, 2010. Ch. II.
4. Gukovskij G.A. Realizm Gogolya. M.; L.: Goslitizdat, 1959.
5. Magomedova D.M. Golos // Poetika: slovar' aktual'nyh terminov i ponyatij. M., 2008. S. 48–49.
6. Olifant M. Portret // Bol'shoe sobranie mistichestkikh istorij v odnom tome. M., 2015. S. 224–269.
7. Polyakova A.A. Goticheskaya proza // Poetika: slovar' aktual'nyh terminov i ponyatij. M., 2008. S. 49–50.
8. Solov'eva N.A. U istokov anglijskogo romanizma. M., 1988.
9. Tyupa V.I. Analiz hudozhestvennogo teksta: ucheb. posobie dlya stud. filol. fak. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2008.
10. Tyupa V.I. Vvedenie v sravnitel'nyu narratologiyu: nauch.-ucheb. posobie dlya samostoyatel'noj issledovatel'skoj raboty. M., 2016.

System of voices in the Gothic story “The Portrait” by M. Oliphant

The article deals with the study of the system of the voices in the story “The Portrait” by M. Oliphant. The system is presented by the specific two-voices of the main character Philip Canning – the narrator and the protagonist by the voice of Canning’s squire actualizing the authority of his consciousness that echo with him the voices of the butler Morpheu and the attorney Stevens, the voices of Mary Jordan and other women, and the voice potential of the ghost of the mother of the protagonist.

Key words: Gothic story, plot, character, narrator, voice.

(Статья поступила в редакцию 02.09.2020)

Р.М. ХАНИНОВА
(Элиста)

ПОЭТИКА КНИГ ПЮРВИ ДЖИДЛЕЕВА И ЛИДЖИ ИНДЖИЕВА 1940 г.*

Рассматривается поэтика двух книг калмыцких поэтов Пюрви Джидлеева и Лиджи Инджиева, изданных в Элисте в 1940 г. Историко-литературный и сравнительно-сопоставительный методы способствуют выявлению авторской индивидуальности, а также особенностей развития литературного процесса, прерванного Великой Отечественной войной (1941–1945) и ссылкой калмыцкого народа (1943–1956). Произведения демонстрируют связь с современностью, фольклором, национальным стихосложением.

Ключевые слова: книга, довоенная калмыцкая поэзия, поэтика, фольклор, перевод.

В «Краткой хронике литературной жизни Калмыкии (1917–1977)» среди книжных изданий Элисты за 1940 г. указаны поэтические книги Пюрви Джидлеева «Наша радость»

* Исследование проведено в рамках государственной субсидии (проект «Устное и письменное наследие монгольских народов России, Монголии и Китая: трансграничные традиции и взаимодействия» (регистрационный номер АААА-А19-119011490036-1)).

(‘Мана байр’), Лиджи Инджиева «Радость» (‘Байр’), Давида Кугультинова «Стихи юности» (‘Баһ насна шүлгүд’) [7, с. 412]. Объектом и предметом исследования довоенные книги калмыцких поэтов до сих пор не стали, за исключением статей Р.М. Ханиновой [22, с. 350–359; 23, с. 322–342].

Следует заметить, что заглавия поэтических книг начала 1940-х гг. передавали патристический пафос авторов, их принадлежность к социалистическому строительству, мажорное восприятие советской действительности. Так, книга Пюрви Джидлеева «Мана байр» (‘Наша радость’) включала шестнадцать стихотворений, из которых девять обозначены как песни, марши, частушки. Произведения поэта с музыкальной направленностью в духе времени, отвечая развитию массовой советской песни 1930-х гг., их историческому оптимизму [20], составляют 75%. Большинство его текстов опубликовано в калмыцкой периодической печати, в книге же нет их датировки.

Часть стихотворений, которые открывают книгу, посвящена политическим деятелям – В.И. Ленину и И.В. Сталину: «Ленинд» (Ленину, 1939), «Сталинэ туск дун» (‘Песня о Сталине’, 1938), «Сталин – мана негдгч депутат» (‘Сталин – наш первый депутат’), «Байрта нерн» (‘Радостное имя’), «Элвг эн жиррлим энкр Сталин өглэ» (‘Эту мою счастливую жизнь дал дорогой Сталин’), «Алдр Сталинэнн төлэ» (‘За великого Сталина’, 1938). В других произведениях так или иначе упоминаются имя и дело Сталина. Для автора, как и для многих советских поэтов того периода [14], Сталин – преемник Ленина, вождь и учитель, в его руках – знамя коммунизма. В «Песне о Сталине» поэт с помощью сравнения и гиперболы воспел Сталина как великого *отца* (калм. *аав, эцк*) народов страны. Его золотой ум выше небесных звезд, шире моря, больше земных просторов, сильнее огня. Меткое слово Сталина горячий солнечного луча, быстрее летящей пули. Как Ленин, Сталин равен сияющему солнцу, он стал общей радостью, его крепкое учение – победное знамя коммунизма: «Мандлсн нарн Сталин / Мана байр-бах, / Күндтэ батга зааврнь / Коммунизм диилврин туг» [3, х. 7] (ср. в стихотворении Константина Эрендженова «Күмнь эмд нарн» (‘Живое солнце человечества’, 1937) [28, х. 1]). В припеве Джидлеев от личного переходит к общему: «Дурта орн-нутгм, / Дуулич, инэһич, байрлич. / Төрскн, эцк Сталинэн /

Таңсг дуундан магтич» [28, х. 1]. Смысловой перевод: «Любимая моя страна, пой, смейся, радуйся. Родина, Сталина-отца восславь в прекрасной песне».

В песне «Сталин – мана негдгч депутат» («Сталин – наш первый депутат») Джидлеев подчеркнул, что все голосуют за дорогого Сталина – кандидата в депутаты: «Дурта энкр Сталинэн / Депутатд цуһар сунһжана» [3, х. 12] (ср. на ту же тему стихи Церена Леджинова «Дууһан Сталинд өгий» («Отдадим голос Сталину») [11, х. 4] и «Мана негдгч кандидат» («Наш первый кандидат», 1938) [12, х. 1]). «С именем Сталина победим всех врагов» – один из основных мотивов в песне Джидлеева «Байрта нерн» («Радостное имя») [3, х. 14]. Даже его частушка «Элвг эн жирһлим энкр Сталин өглэ» («Эту мою счастливую жизнь дал дорогой Сталин») синтезирует в себе жанры магтала-величания и йоряла-благопожелания [Там же, х. 15–17]. В песне «Төрскн орнутг» («Родная страна») имя Сталина связано с Конституцией 1937 г. «Аав Сталинэ туужлсн / Алтн дегтр Конституцтавдн, / Амрх, көдлх, сурх / Алдр сээхн зөвтөвдн» [Там же, х. 24]. Смысловой перевод: «С великой книгой Конституции, ставшей исторической благодаря отцу Сталину, мы должны хорошо отдыхать, трудиться, учиться» (ср. стихотворение Михаила Хонинова «Ончта өдр» («Знаменательный день», 1937) [24, х. 6]).

С именем Сталина совершают подвиги советские летчицы в стихотворении Джидлеева «Баатр күүкд» («Богатырские девушки»): «Өдрэр, сөөһэр, будтаһар / Өврмжгэ холд нисцэхэв, / Аав Сталинэ даалһвриг / Алдр диилвртгэһэр күцэцхэв» [3, х. 22–23]. В смысловом переводе: «Днем, ночью, в туман полетели на поразительное расстояние, задание отца Сталина победно выполнили».

Речь идет об историческом беспосадочном перелете Москва – Дальний Восток, совершенном 24–25 сентября 1938 г. на самолете АНТ-37 Валентиной Гризадубовой, Полиной Осипенко, Мариной Расковой. Полет продолжался свыше 26 часов, маршрут насчитывал 6 450 км, именно об этом расстоянии писал калмыцкий поэт. Мировые рекордсменки были удостоены звания Героя Советского Союза. Показательно, что самолет называли «Родина»: такие полеты должны были продемонстрировать достижения советской авиатехники, мастерство летчиков, их патриотический подъем. Этому историческому событию и его участникам посвятили свои стихи и другие калмыцкие поэты в то время: Санджи Эрдюшев «Аһарч күүкдт»

(«Небесным девушкам», 1938) [27, х. 4], Гаря Шалбууров «Живртгэ күүкд» («Крылатые девушки», 1938) [26, х. 1].

Как известно, советских летчиков называли «сталинскими соколами» из-за особого внимания руководителя советского государства к авиации страны. Песня Джидлеева так и называлась «Сталинск харцхс» («Сталинские соколы», 1938). Молодые люди мечтали стать летчиками (см. стихи Морхаджи Нармаева «Нисэч» («Летчик», 1936) [17, х. 4] и «Аһарин комсомол» («Воздушный комсомол», 1938) [16, х. 3], Гари Шалбуурова «Авиацин дун» («Авиационная песня», 1939) [25, х. 1]).

Прославляя советскую авиацию, П. Джидлеев также напомнил о другом легендарном перелете экипажа Валерия Чкалова: «Мөст далаг алхад, / Мануртсн буднд өөмнэ, / Северн полюсиг давад, / Соединенн Штадт күрнэ» [3, х. 30]. В смысловом переводе: «Преодолев Ледовитый океан, ныряют в тумане, перелетев Северный полюс, добрались до Соединенных Штатов». Беспосадочный перелет Москва – Северный полюс – Ванкувер, совершенный советскими летчиками 18–20 июня 1937 г. на самолете АНТ-25, стал первым в истории советской авиации беспосадочным перелетом из СССР в США. Географические понятия переданы поэтом безэквивалентной лексикой (ср. *Северный полюс = Ар полюс*), как и слова *авиация (авиаци), самолет, мотор*. Припев в этой песне, как и в других у Джидлеева, не выделен никаким обозначением ни по-русски (*привес*), ни по-калмыцки (*давтер*). «Өдрэр, сөөһэр, будтаһар / Өөдэн, холдан ниснэ, / Дала, теңгс, уулыг / Давж, диилж һатлна» [Там же]. В смысловом переводе: «Днем, ночью, в туман выше и дальше летают, океан, море, горы преодолевают». Для поэта красная авиация сильна и в борьбе с врагом.

По мнению Х. Гюнтера, «спасение советскими летчиками зажатой льдами полярной экспедиции в 1934 г. открывает эпоху культа летчиков и – с введением звания «Героя Советского Союза» – институционализацию советского героизма. <...> Ярким примером коллективного публицистического мифотворчества является миф о «сталинских соколах». Советские летчики 1930-х годов предстают как верные сыновья «любимого отца» Сталина, который является их «вдохновителем» и «организатором побед». Сталин воплощает принцип сознательности, в то время как «сыновья» могли проявлять некоторую стихийность, незрелость и страсть к приключениям. Если «отец» занят воспитанием и закалкой героев, то «мать», то

есть Родина, страна или Москва окутывает их эмоциональной теплотой» [1, с. 193–194]. Другие стихотворения Джидлеева адресованы Красной армии: «Хойр иньгин дун» ('Песня двух влюбленных', 1938), «Арнзл» ('Аранзал'). Первое из них структурировано дуэтом: девушка провожает юношу в армию и напутствует охраняя границы родины. В совместном припеве они поют во славу любимой родины, клянутся разгромить любого захватчика, подступившего к границам страны: «Дурта орнаннь төлэ / Дууһан өргэд дуулнав! / Масж дэврэн өшэтринг / Межәһүрн оруллого чавчнав!» [3, х. 28]. Вторая песня «Арнзл» (в газетной публикации «Улан цэргчин арнзл» ('Аранзал красноармейца') [Там же, х. 2]) написана от лица красноармейца, воспевающего своего боевого коня (аранзала) в духе калмыцкого героического эпоса. При этом некоторые слова переданы по-русски: значок (на шапке), граница, шпора [Там же, х. 31–32]. Заключительное стихотворение в книге «Зөрг болн дурн» ('Отвага и любовь') передает подвиги пограничника Бадмы Гаряева и чабана Дорджи Долаева, каждый из которых на своем посту защищает родину от врагов и колхозное добро от воров. А образ Боовы-комбайнера доказывает стремление девушек-калмычек овладеть техникой.

Под влиянием разоблачения культа личности Сталина и ссылки калмыцкого народа произведения Джидлеева в поздних русских переводах претерпели изменения. Например, «Победный марш» (пер. К. Шишло) [19, с. 35], в котором нет упоминаний «отца народов», в то время как в раннем переводе сохранено: «Под Сталинским солнцем сверкает наш путь» (пер. Д. Бродского) [18, с. 49]. Ср. джидлеевскую «Песню о Сталине» в довоенном переводе Д. Бродского с прославлением Сталина-отца: «Своей глубокой мудростью вперед / Отец наш Сталин родину ведет» [Там же, с. 50]. Таким образом, на примере книги П. Джидлеева можно увидеть, как «к середине 1930-х годов в глубинной структуре советской культуры формируется полный треугольник Большой семьи, включающий “отца”, “Родину-мать” и героических “сыновей и дочерей”» [1, с. 192].

Все произведения П. Джидлеева структурированы катренами, песенные тексты сопровождаются припевами, жанровые подзаголовки в скобках подчеркивают авторскую интенцию (песня, марш, частушка). Поэт следует традиции калмыцкого стихосложения, уделяя внимание анафоре разного вида, например сплошной («Дуурн сээхн нарн / Деер тенгрт

долвкна. / Думр нерн – Ленин / Делкэ деер мандлна»), парной («Алдр Ленинэргсн / Алтн туг дэвркнэ. / Баатр Ленинэурдин / Байрта жирһл буслна»).

Во многом близка книге Джидлеева книга Лиджи Инджиева «Байр» ('Радость'), состоящая из двух частей. Первая ее часть включает 32 стихотворения, вторая часть под названием «Орчуллһс» ('Переводы') – 12 переводов стихотворений М. Лермонтова, А. Острейки, С. Михалкова, Г. Гейне. Все стихи поэта им датированы, композиционно располагаются по нисходящей: от 1939 г. к 1931 г. Многие из них опубликованы в республиканской прессе. Некоторые обозначены в названии песней: «Киштэ эмгнэ дун» ('Песня старухи Кишти', 1932), «Шинрсн теегин дун» ('Песня обновленной степи', 1932), «Хальмг дун» ('Калмыцкая песня', 1933), «Колхозин дун» ('Колхозная песня', 1931), «Октябрин дун» ('Октябрьская песня', 1932), один текст «Бидн бичкн большевикүд» ('Мы, маленькие большевики', 1932) с подзаголовком «пионерск дун» ('пионерская песня'). По сравнению с песенным репертуаром Джидлеева здесь 18,75% песен, т. е. значительно меньше.

Отдельные стихи написаны автором в новом жанре рапорта – «Ленинд» ('Мини-рапорт', 1934), письма – «Моһлд илгэгч бичг» ('В Монголию отправленное письмо'), «Иньгин бичг» ('Письмо друга', 1937), «Мини үүрин бичг», ('Письмо моей подруги', 1932). Есть стихи «Ленинэ дуудврт» ('По ленинскому призыву', 1939) с посвящением «Хальмгт Ленин дуудвр илгэсн / Хөрдгч өөнднь нерэдгж бээнэ» ('Двадцатой годовщине ленинского призыва к калмыкам'), «Зөргм баатр» ('Отважный богатырь', 1939) с посвящением «Һундлтаһар үксн геройд, Анатолий Серовд нерэдгдв» ('С сожалением посвящается погибшему герою, Анатолию Серову'), «Комсомолец өнгрснд» ('На смерть комсомольца', 1932) с посвящением «Мужга Нунгад – комсомольск ячейкин даалһврар» ('Муджикову Нунге – по заданию комсомольской ячейки').

Обычно поэтические сборники советских авторов открывались идеологическими произведениями, адресованными партии, комсомолу, государственным и партийным деятелям (как покойным, так и здравствующим). Не стала исключением и книга Л. Инджиева, своим названием определяющая авторскую интенцию – все его радует в советской стране. В книге нет сатирических и юмористических стихотворений. Лирическая тема, как у Джидлеева, часто взаимосвязана с идеологическими

и пропагандистскими координатами: «Иньгин бичг» ('Письмо друга'), «Күүкн дуучд» ('Певец'), «Мини үүрин бичг» ('Письмо моей подруги').

Книга поэта открывалась большим программным стихотворением «Байр» ('Радость'). Оно начиналось с описания обновленной калмыцкой степи, в которой пасет овец молодой чабан Дулахн, читающий книги и журналы, охраняющий отару от волков и воров. В текст стихотворения включена песня чабана, прославляющего любимую родину с ее изобилием и всеобщей радостью. Одно из его желаний – увидеть дорогого Сталина. Во второй части стихотворения Дулахн узнает о том, что его вызывают в Москву. В третьей части молодой чабан прибывает на поезде в столицу, которая потрясает его масштабом, техникой и производством. Наконец сбылась мечта степняка: он в Кремле на всесоюзном совещании животноводов, вместе со всеми делегатами кричит ура приветствующему их отцу Сталину. Пятая часть стихотворения – возвращение чабана домой, его рассказ об увиденном и услышанном на колхозном собрании: как делегатов в кремлевском дворце приветствовал Сталин, как Михаил Иванович Калинин пожал Дулахну руку, как власти совещались с животноводами. «Күцэсн көдлмшим мактад, / Күцэх кергүдим заацхав; / Седкл, урмд хаһад, / Селвг маднд өгцхэв...» [5, х. 6]. В смысловом переводе: «Похвалили нашу работу, указали на необходимые дела, удовлетворили наш интерес, дали нам совет». Если Сталин позиционируется лирическим субъектом традиционно как *отец* страны (*аав* Сталин), то Калинин, названный по имени-отчеству, – как близкий народу человек в правительстве. Подтверждением сказанному стал сияющий на груди степного делегата орден Ленина: «Цээһэд, Ленинэ орден / Цеежднь, зүркнднь мандлна» [Там же, х. 7]. С одной стороны, поэт передал реалии современной ему действительности, когда калмыцкие животноводы отправлялись в Москву на различные совещания передовиков производства, награждались государственными наградами за свой труд. С другой стороны, тема ударника социалистического труда, самого главного из четырех типов героев сталинской эпохи, была одной из актуальных тем советской культуры, демонстрируя всеобщий трудовой энтузиазм в государственном механизме светлого будущего, определяемого утопией коммунистического строительства.

С именем Ленина представлены в начале книги три стихотворения – «Ленинд» ('Минирапорт'), «Ленинэ дуудврт» ('По ленинскому призыву', 1939), «Ленин өнгрсн уга» ('Ленин не умер', 1939). Рапорт Инджиева адресован вождю спустя десять лет после его ухода из жизни, но, по формуле В. Маяковского, остающемуся «живее всех живых» для трудящихся. Поэт, обращаясь к адресату, заверяет, что ленинское учение востребовано, благодаря ему укрепляется социализм в стране, старая жизнь ушла в прошлое. А Сталин-богатырь, друг Ленина, уверенно ведет народ в будущее: «Батр Сталин иньгчнь / Батар көтлж зална» [5, х. 9]. Во втором стихотворении актуализируется историческое обращение В.И. Ленина «Братья калмыки!», опубликованное в период гражданской войны в 1919 г., с призывом встать на защиту Советской власти. Для автора любимые имена Ленина и Сталина стоят в одном ряду как в прошлом, так и в современности: «Шинрсн жирһлин зүркнд / Ленин Сталин хойр, / Шин дуудин экнд / Маднд эңкр нерд» [Там же, х. 14]. Это следствие господствовавшей четверть века теории двух вождей, по словам современного исследователя, а с 1934 г. тезиса «Сталин – это Ленин сегодня» [2, с. 6, 9]. В позднем переводе Ф. Фомина «По зову Ленина» концовка уже иная: «И в каждом сердце, в глубине, на дне, / Зерном хранится имя друга – Ленин. / В начале каждой песни по стране / Звучит, звенит любовь народа – Ленин» [18, с. 54]. Панегирическое стихотворение «Ленин не умер» поэт начинает с риторического вопроса: кто скажет, что Ленин умер? И тут же отвечает, что Ленин в наших сердцах будет всегда. «Ленин өңгрв гиж / кен йир келх?! / Ленин мана зүркнд / кезд чигн бээх!» [5, х. 19].

Стихотворение Инджиева «Сталин» привычно вписывается в советскую сталиниану, в пантеон вождей, словесными формулами, сравнениями, определениями, метафорами. Автор констатирует, что на многих языках певцы воспевают это имя, что множество прекрасных сравнений рождается, что это имя ведет к победам. Подчеркивается, что с морей, гор, степей несутся приветствия и благопожелания, к которым присоединяется и калмыцкий поэт, обращаясь к адресату по имени, отчеству и фамилии. Для него гибкий ум руководителя советского государства соединяет в себе девяносто девять знаний, он – вождь партии и ее стальное сердце, для всего человечества – это великое имя: «Йирн йисн эрдмин билгтэ үрн, / Йиртмж хувруллһни гүн ухан, / Күчтэ партин көтлврч болд зүркн, / Күмни

делкэд күндтэ алдр нерн» [5, х. 11]. Ленин и Сталин, по утверждению Инджиева, исполнили мечту человечества – создали счастливую страну Бумбу, о которой мечтали предки в героическом эпосе «Джангар». Поэтому, например, в стихотворении Нимгира Манджиева «Сталин» (1937) в подзаголовке есть указание, что нужно петь под мелодию эпоса «Джангар» [15, х. 1], а Санджи Каляев обращается к авторитету джангарчи-сказителя: «Жаңһрчин йөрэл» ('Благопожелание джангарчи', 1937) [8, х. 1]. Имя Сталина становится планетарным в стихотворении Хасыра Сян-Белгина «Делкэн нерн» ('Всемирное имя', 1937) [21, х. 1].

В советской поэзии 1930–1940-х гг., как и в калмыцкой, отражены пять слагаемых, из которых складывался образ Сталина, по определению М. Чегодаевой: «1) Сталин – великий революционер; 2) Сталин – это Ленин сегодня; 3) Сталин – великий государственный деятель, вождь и учитель; 4) Сталин – великий полководец; 5) Сталин – мудрый хозяин страны, отец своего народа» (цит. по: [2, с. 10]). Пик славословия пришелся в 1930-е гг. на 1939 г. в связи с 60-летием вождя. Вспомним коллективное поздравление – йорял калмыцких джангарчи 1939 г. [6, х. 1, 4]. Но если в советской литературе 1940-х гг. второй пик пришелся на 1949 г. – семидесятилетие «мудрого отца», то в калмыцкой литературе из-за ссылки народа эта тема славословия уже не восставливалась.

В пантеоне героев у Лиджи Инджиева есть также прославленные имена Анатолия Серова и Полины Осипенко, трагически погибших в полете 2 мая 1939 г. Поэт называет Серова в стихотворении «Зөрмг баатр» ('Отважный богатырь') одним из отважных комсомольцев, уважаемым большевиком, родом с Урала, ставшим знаменитым соколом, любимцем Сталина-отца. Летчику воздает почести страна: «Төмр зүрктэ көвүдм / Төрэд, өсөд бээцхэнэ, / Цегэхн орн-нутгм / Цецгэснь болж байсулна» [5, х. 24]. В смысловом переводе: «Мои сыновья со стальными сердцами рождаются, растут, светлая моя страна, расцветая, ликует». Известная песенная метафора тех лет («а вместо сердца пламенный мотор») обыграна здесь автором в иерархической вертикали власти и героического пантеона: стальной вождь – стальные соколы. Сожалея о преждевременной смерти летчицы в стихотворении «Осипенко Полинд» ('Полине Осипенко'), поэт подчеркнул, что в свои молодые годы она прославилась на весь мир, стала примером для молодежи, готовой равняться на героиню: «Чамар үлгүр кецхэсн / Чаңһ

күүкд олн, / Чаңһ күүкдэс кесгнь / Чамаг дурахдан белн» [5, х. 25].

Несмотря на то, что среди калмыцких женщин не было летчиц, Инджиев в других своих произведениях воспел их новую жизнь, сравнив ее с безрадостным прошлым. Так, стихотворение «Күүкн дуучд» ('Певице', 1934) о том, что раньше калмычка, выйдя в степь, пела горькие песни о своей доле, теперь ее радостные песни – о новой жизни. Поэтому поэт призывает ее петь по-новому громче и больше: «Дуулич, күүкн, чаңһар, / Шинэр дуулич, шинэр! / Дуунань омгта айсар / Шулуһар уралан, шулуһар!» [Там же, х. 29]. Среди нового в жизни калмычек, как и всего народа, было приобщение к грамоте, к знаниям. Это следствие культштурма 1930-х гг. Об этом стихотворение поэта «Сурһулин төлә» ('За учебу', 1931) с призывом: «Сурһуль цуһар сурий, / Шулуһар, хурдар дасий. / Социализмг батлхд / Сурһуль эркн чинртэ» [Там же, х. 47]. Смысловый перевод: «Все будем учиться, быстрее, скорей учиться. Для укрепления социализма учеба важна и значима». Способствуют новому и национальные газеты. Поэтому республиканская газета «Улан хальмг» ('Красный калмык') для калмыцкого поэта – многие годы солдат партии, а для народа – любимый друг: «Олн-олн жилд / Партин цергч йовнач, / Олн-олн этнд / Дурта иньгнь боллач» («Өргцхэтн!» ('Поднимайте!'), 1939) [Там же, х. 33]. Несмотря на то, что в стихотворении «На смерть комсомольца» (1932) не указана причина ухода из жизни героя, автор уверен – его место займут новые члены организации: «Комсомолн / өнр ээрмэс / чини чирэ гедрв, / Комсомолд – / чини ормд / кесг члед ирх» [Там же, х. 55]. В этой будущей смене поэт видит и пионеров. В пионерской песне «Бидн бичкн большевикүд» ('Мы, маленькие большевики', 1932) Инджиев показал боевой настрой детей: «Бидн, бичкн / большевикүд, / коммуни төлә / ноолдачнр, / Боомтг хамгиг / хамхчад, / коммун тал / зүткцхэй» [Там же, х. 52]. Смысловый перевод: «Мы, маленькие большевики, борцы за коммунизм, / Преграды разрушим, к коммунизму стремимся».

Поддержку новому государству граждане оказывают участием в покупке государственной облигации – об этом говорит стихотворение «Колхозникн үг» ('Слово колхозника', 1933). В «Письме моей подруги» (1932) сообщалось, что колхозные бригады заняты на посевной, что развернуто социалистическое соревнование для большевистской поступи страны: «Большевистк / ишкдлин төлә / колхозарн

дөрлдэвдн» [5, х. 59]. Письмо Ляли сродни рапорту, отчету о проделанной работе колхозной молодежи, об ударниках и туеядцах.

В «Предисловии» к московскому переводному сборнику «Поэзия Калмыкии» (1940) отмечалось: «Интересны лирические стихи Лиджи Инджиева, несмотря на отсутствие конкретности в развитии лирического рассказа» [10, с. 12]. Помимо традиционно раскрытых мотивов любви у поэта встречается мотив экфрасиса – фотография возлюбленной. Так, в стихотворении «Санн бээһич» («Вспоминай», 1939) юноша говорит девушке, что сфотографировал ее, теперь она надежно укреплена в его сердце. Фотография тоже становится маркером новой жизни и новых отношений между людьми. Калмыцкое слово «зург» в стихотворении «Зург болсн иньгиг...» («Подругу, подобную картине...», 1936) трактуется двояко: картина-портрет и фотография. Подругу, подобную картине, не может забыть возлюбленный в мыслях и снах. Перед ним подаренная ею фотография: «Белглсн өкэрльг зургчнь / Бодваж өмнм сууна» [5, х. 39]. Фото любимой девушки как воображаемой собеседницы присутствует и в стихотворении Давида Кугультинова «Зург» («Фотография», 1940) [9, х. 53].

Название книги Л. Инджиева «Байр» («Радость»), как и книги его современников, таким образом, отвечало ее содержанию: прославление советской действительности, новой жизни, новых героев времени. Инджиев, как правило, также не отступает от традиции национального стихосложения, придерживаясь единоначатия (анафора), свободной рифмы и рифмовки. Так, в стихотворении «Байр» поэт использует разные виды анафоры – парную, перекрестную, сплошную. Пример перекрестной анафоры: «*Баһ* насни цогцд / *Халун* цусн буслна. / *Бахлр* талнь эврэд, / *Халта* зүркнь бульглна» [5, х. 4].


Итак, анализ поэтики двух книг Пюрви Джидлеева «Мана байр» («Наша радость») и Лиджи Инджиева «Байр» («Радость»), изданных Калмыцким госиздатом в Элисте в 1940 г., позволил выявить авторскую индивидуальность поэтов. В отличие от П. Джидлеева с жанрами магтала и йоряла Л. Инджиев меньше обращается к песне, используя жанры письма, рапорта, уделяет внимание любовной лирике, включает стиховую «лесенку», занимается переводами зарубежной и русской поэзии. Обе книги показали общую направленность литературного процесса, обусловленного политической, идеологической доминантой времени с пропагандой социалистического об-

раза жизни, воспеванием его вождей и руководителей, прославлением героев труда. Калмыцкая поэзия в контексте архетипов советской культуры тех лет продемонстрировала их основные коды – большая советская семья народов страны: мудрый отец, родина-мать, героические дочери и сыновья. Поэты Калмыкии отразили всеобщий трудовой энтузиазм в государственном механизме светлого будущего, определяемого утопией коммунистического строительства. Заглавия их произведений передают патриотический пафос, гражданскую позицию. Песня калмыцких поэтов, рожденная этим временем, временно исполнявшая обязанности волеизъявления «народных масс», стала типичным явлением советской культуры [20, с. 27]. Для поэзии П. Джидлеева и Л. Инджиева характерны традиция национального стихосложения, связь с фольклором (жанры песни, магтала-восхваления, йоряла-благопожелания).

Список литературы

1. Гюнтер Х. Литература в контексте архетипов советской культуры // В поисках новой идеологии: Социокультурные аспекты русского литературного процесса 1920–1930-х годов. М., 2010. С. 191–229.
2. Добренко Е. Сделать бы жизнь с кого? (Образ вождя в советской литературе) // Вопр. литературы. 1990. № 7. С. 3–34.
3. Жидлэн П. Мана байр: шүлгүд. Элст: Хальмг госиздат, 1940.
4. Жидлэн П. Улан цергчин арнзл // Улан хальмг. 1938. Февр. 23. X. 2.
5. Инжин Л. Байр: шүлгүд. Элст: Хальмг госиздат, 1940.
6. Иосиф Виссарионович Сталинэ жирн насна өөнд нерэдсн йөрэлэс // Ленинэ ачнр. 1939. Декабрин 24. X. 1, 4.
7. История калмыцкой литературы: в 2 т. Элиста: Калм. кн. изд-во, 1980. Т. 2.
8. Калян С. Жаңһрчин йөрэл // Улан хальмг. 1937. Январин 1. X. 1.
9. Көглтин Д. Баһ насна шүлгүд. Элст: Хальмг госиздат, 1940.
10. Кугультинов Д. Предисловие // Поэты Калмыкии: сб. стихов. М.: Сов. писатель, 1958. С. 3–11.
11. Леежнэ Ц. Дууһан Сталинд өгий // Улан баһчуд. 1938. Майин 1. X. 4.
12. Леежнэ Ц. Мана негдгч кандидат // Улан баһчуд. 1938. Юнин 3. X. 1.
13. Леежнэ Ц. Төрскн: шүлгүд болн поэм. Элст: Хальмг госиздат, 1941.
14. Ленин и Сталин в творчестве народов СССР. М.: Сов. писатель, 1938.
15. Манжин Н. Сталин // Улан хальмг. 1937. Январин 1. X. 1.

16. Нармин М. Аһарин комсомол // Улан хальмг. 1938. Октябрин 29. Х. 3.
17. Нармин М. Нисэч // Улан хальмг. 1936. Сентябрин 25. Х. 4.
18. Поэзия Калмыкии. М., 1940.
19. Поэты Калмыкии: сб. стихов. М., 1958.
20. Сквозников В. По поводу одного абзаца (О массовой песне 30-х годов) // Вопр. литературы. 1990. № 8. С. 3–27.
21. Сэн-Белгин Х. Делкэн нерн // Улан хальмг. 1937. Январин 1. Х. 1.
22. Ханинова Р. М. Первая книга Д. Кугультинова «Баһ насна шүлгүд» («Стихи юности») в аспекте сохранения национальной традиции стихосложения // Новый филологический вестник. 2017. № 4(43). С. 350–359.
23. Ханинова Р. М. Поэтика заглавий книг калмыцких поэтов 1920–1930-х гг. // Монголоведение. 2019. № 17. С. 322–342.
24. Хоньна М. Ончта өдр // Улан баһчуд. 1937. Декабрин 13. Х. 6.
25. Шалбура Һ. Авиацин дун // Улан хальмг. 1939. Август сарин 18. Х. 1.
26. Шалбура Һ. Живртэ күүкд // Улан баһчуд. 1938. Октябрин 16. Х. 1.
27. Эрдүшэ С. Аһарч күүкдт // Улан баһчуд. 1938. Июлин 12. Х. 4.
28. Эрнжэнэ К. Күмн' эмд нарн // Улан хальмг. 1937. Январин 1. Х. 1.
- * * *
1. Gyunter H. Literatura v kontekste arhetipov sovetskoj kul'tury // V poiskah novoj ideologii: Sociokul'turnye aspekty russkogo literaturnogo processa 1920–1930-h godov. M., 2010. S. 191–229.
2. Dobrenko E. Sdelat' by zhizn' s kogo? (Obraz vozhdya v sovetskoj literature) // Vopr. literatury. 1990. № 7. S. 3–34.
3. Жидлән П. Mana bajr: shylygyd. Elst: Hal'mg gosizdat, 1940.
4. Жидлән П. Ulan cergchin arnzl // Ulan hal'mg. 1938. Fevr. 23. H. 2.
5. Инжин Л. Bajr: shylygyd. Elst: Hal'mg gosizdat, 1940.
6. Iosif Vissarionovich Stalinə žirn nasna өөнд nerədsn jөрөлс // Leninə achnr. 1939. Dekabrin 24. H. 1, 4.
7. Istorija kalmyckoj literatury: v 2 t. Elista: Kalm. kn. izd-vo, 1980. T. 2.
8. Kalyan S. Жаңһрчин jөрөл // Ulan hal'mg. 1937. Yanvarin 1. H. 1.
9. Kөgltin D. Bah nasna shylygyd. Elst: Hal'mg gosizdat, 1940.
10. Kugul'tinov D. Predislovie // Poety Kalmykii: sb. stihov. M.: Sov. pisatel', 1958. S. 3–11.
11. Leeжнэ С. Дууһан Stalind өгий // Ulan bahchud. 1938. Majin 1. H. 4.
12. Leeжнэ С. Mana negdgch kandidat // Ulan bahchud. 1938. Iyunin 3. H. 1.
13. Leeжнэ С. Төрскн: shylygyd boln poem. Elst: Hal'mg gosizdat, 1941.
14. Lenin i Stalin v tvorchestve narodov SSSR. M.: Sov. pisatel', 1938.
15. Манжин Н. Stalin // Ulan hal'mg. 1937. Yanvarin 1. H. 1.
16. Narmin M. Aharin komsomol // Ulan hal'mg. 1938. Oktyabrin 29. H. 3.
17. Narmin M. Nisach // Ulan hal'mg. 1936. Senyabrin 25. H. 4.
18. Poeziya Kalmykii. M., 1940.
19. Poety Kalmykii. Sb. stihov. M., 1958.
20. Skvoznikov V. Po povodu odnogo abzaca (O massovoj pesne 30-h godov) // Vopr. literatury. 1990. № 8. S. 3–27.
21. Sən-Belgin H. Delkən nern // Ulan hal'mg. 1937. Yanvarin 1. H. 1.
22. Haninova R. M. Pervaya kniga D. Kugul'tinova «Bah nasna shylygyd» («Stihi yunosti») v aspekte sohraneniya nacional'noj tradicii stihoslozheniya // Novyj filologicheskij vestnik. 2017. № 4(43). S. 350–359.
23. Haninova R. M. Poetika zaglavij knig kalmyckih poetov 1920–1930-h gg. // Mongolovedenie. 2019. № 17. S. 322–342.
24. Hon'na M. Onchta өдр // Ulan bahchud. 1937. Dekabrin 13. H. 6.
25. Shalbura H. Aviacin dun // Ulan hal'mg. 1939. Avgust sarin 18. H. 1.
26. Shalbura H. Живртэ күүкд // Ulan bahchud. 1938. Oktyabrin 16. H. 1.
27. Erdysha S. Aharch kyykdt // Ulan bahchud. 1938. Iyulin 12. H. 4.
28. Ernzenə K. Kymn' əmd narn // Ulan hal'mg. 1937. Yanvarin 1. H. 1.



Poetics of the books by Purvya Dzhidleev and Lidzhi Indzhiev of the 1940

The article deals with the poetics of two books of the Kalmyk poets – Purvya Dzhidleev and Lidzhi Indzhiev, published in Elista in 1940. The historical and literary method and the comparative method support the revealing of the author's individuality and the specific features of the development of the literary process disturbed by the Great Patriotic War (1941–1945) and the transportation of the Kalmyk people (1943–1956). The works demonstrate the connection with the present time, the folklore and the national versification.

Key words: *book, prewar Kalmyk poetry, poetics, folklore, translation.*

(Статья поступила в редакцию 28.08.2020)

Т.И. ВЕНДИНА
(Москва)

**«ЖИЗНЬ ДИАЛЕКТНОГО СЛОВА»
И ДИАЛЕКТНОЕ СЛОВО
В ЖИЗНИ (рецензия на книгу:
Брысина Е.В., Супрун В.И. Жизнь
диалектного слова: моногр.
Волгоград: Фортекс, 2019. 268 с.)**

Современный этап развития диалектологии можно с полным основанием охарактеризовать как этап становления «аналитической, объясняющей диалектологии», имеющей своей целью глубинную интерпретацию диалектного слова, и сопряженный с ним анализ языка традиционной культуры. Об этом красноречиво свидетельствует очередная монография проф. Е.В. Брысиной и проф. В.И. Супруна «Жизнь диалектного слова» (Волгоград, 2019), являющаяся обобщением и логическим продолжением изданной ими ранее монографии «Лингвокультурное пространство казачьего Подонья» (Волгоград, 2016).

В монографии реализованы два подхода – антропоцентрический и культуроцентрический. Исходный тезис антропоцентрической лингвистики заключается в том, что язык есть конститутивное свойство человека. В формулировке Э. Бенвениста этот тезис гласит: «Невозможно вообразить человека без языка и изобретающего себе язык... В мире существует только человек с языком, человек, говорящий с другим человеком, и язык, таким образом, необходимо принадлежит самому определению человека» [1, с. 293].

Согласно идеям Э. Бенвениста, высшим уровнем языка в самой широкой его семиотической трактовке следует признать культуру, которая в основе своей так же семиотична, как и язык. Именно поэтому без привлечения культуры язык не может быть осмыслен глубоко и полно. Отсюда следует, что 1) познание человека невозможно без изучения его языка; 2) понять природу языка можно лишь исходя из человека.

Это особенно актуально сегодня, когда лингвистика перешла на новую, антропоцентрическую парадигму исследования, в соот-

ветствии с которой в центре внимания ученых все чаще оказывается триада *язык – культура – человеческая личность*. Именно эта триада лежит в основе монографии «Жизнь диалектного слова». Инновационный характер этой монографии определяется и тем, что она является яркой иллюстрацией тезиса академика Н.И. Толстого, который еще в 1990-х гг. писал: «Подобно тому, как славянская диалектология в современных условиях не может обойтись без лингвистической географии, этнолингвистика, фольклористика и этнография нуждаются в активном развитии такой автономной дисциплины, как культурологическая география» [3, с. 15].

И хотя эта культурологическая информация существует в диалектных словарях чаще всего в латентном, непроявленном состоянии, а потому нуждается в своей экспликации, извлечь ее можно с помощью методов лингвистического анализа. И это прекрасно доказали авторы монографии «Жизнь диалектного слова». Материалы монографии позволили раздвинуть рамки исследования этой темы и выйти в культурно-языковую диалектологию, имеющую своей целью реконструкцию «живой старины» казачества.

Привлекая к исследованию самые разнообразные источники (исторические, этнографические, археологические, этимологические, словарные), авторы дают подробное описание истории возникновения и современного состояния донских казачьих говоров. При этом авторы стремились преодолеть существующие в диалектологии стереотипы лингвистического анализа и повернуть диалектологию к человеку и традиционной духовной культуре, поэтому описание диалектного слова и диалектной фразеологии ведется ими сквозь призму культурной антропологии. Используя различные методы исследования, они обращаются к культурному компоненту диалектного слова донского казачества, стремясь показать его своеобразие.

Этот культурологический аспект исследования существенно дополняется и обогащается собственно лингвистическим анализом, который открывает новые возможности в изуче-

нии семантики диалектного слова. Поскольку монография насыщена богатым лексическим, историческим и этнографическим материалом, она позволяет составить представление о своеобразии донских казачьих говоров и делает результаты исследования авторов не только впечатляющими, но и убедительными.

Книга состоит из введения, шести глав и заключения. Каждая из глав подчинена главной цели – реконструкции фрагмента языковой картины мира традиционной культуры донского казачества во всей ее сложности и многообразии.

Во «Введении» дается подробное описание истории донских казачьих говоров, их этнолингвистического состава, фонетического, лексического и морфологического своеобразия, обозначаются проблемы их изучения.

Первая глава посвящена теоретическому описанию донских казачьих говоров как объекту научного исследования (предлагаются к обсуждению разные исследовательские парадигмы, существующие в области диалектологии: структурная, функциональная, коммуникативная, когнитивная, лингвокультурологическая, гендерная и др.), особый интерес представляет раздел, посвященный описанию донского диалекта в зеркале разных культур, где выявляется специфика национально-культурной семантики диалекта.

Вторая глава монографии посвящена описанию «Диалектной картины мира», определению ее признаков и свойств, а также ее соотношению с обыденным сознанием. Давая подробное описание гипотезы диалектной относительности, авторы подробно останавливаются на таком ее свойстве, как онтологический и ценностный антропоцентризм, и приводят многочисленные иллюстрирующие его примеры. Органическое сочетание универсального и уникального в диалектной картине мира донского казачества авторы иллюстрируют описанием цветовых ассоциаций, доказывающих своеобразие диалектного восприятия мира донскими казаками

Третья (самая обширная) глава монографии посвящена исследованию базовых ценностей донского казачества (коллективизм, казачья воля, служба как предназначение казака, семья, материальное благополучие, досуг и др.). В ней особое внимание уделяется характеристике языкового сознания казачества, особенностям мировосприятия казаков.

Четвертая глава посвящена описанию диалектных номинаций усадьбы казака, а так-

же мира природы (растительному и животному миру).

Пятая глава представляет собой исследование разных способов репрезентации жизненных ценностей казачества. Авторы описывают донскую диалектную лексику, делая упор на этнографические и лингвистические эксклюзивы, составляющие особенность говоров донского казачества.

Шестая глава посвящена исследованию проблем лексикографического представления диалектного слова. Среди них авторы выделяют гетерогенность диалектогенеза казачества, проблему лингвистического разграничения собственно диалектной и просторечной лексики и фразеологии, проблему структуры словарной статьи, поиска инвариантного значения, проблему определения границ диалектной фразеологии. Отдельно выделяется проблема этнокультурной информации в тезаурусе словаря.

В заключении монографии авторы подводят читателя к выводу о том, что особенности языковой картины мира донского казачества следует искать «в значениях слов и фразеологических единиц, поскольку диалектный словарь представляет собой целостный этнокультурный текст со специфическими знаками построения и особым характером отношений между элементами» (с. 243).

Монография «Жизнь диалектного слова» вводит в научный оборот интересный материал, ранее неизвестный научной общественности, и уже это определяет ее высокую эвристическую ценность. Привлечение новых данных позволило авторам опровергнуть устоявшееся мнение о том, что диалекты находятся на пороге исчезновения. Как известно, причины этого процесса видят, с одной стороны, в экстралингвистических факторах (в разрушении социальной инфраструктуры общества, его социально-демографических изменениях, урбанизации сельского населения, что нередко приводит к исчезновению населенных пунктов, в языковой политике государства и т. д.), а с другой – в собственно лингвистических, в частности в разрушении языковой системы диалектов под влиянием литературного языка.

Между тем в ходе исследования донских говоров авторы приходят к выводу о том, что «языковая картина мира диалектоносителей, отраженная в диалектном словаре, является результатом **непрерывного** процесса “воссоздания мира посредством слова”, идущего в конкретном языковом сообществе» (с. 243).

Поэтому монография является неопровержимым доказательством того, что эти лингвистические прогнозы вступают в противоречие с процессами, реально протекающими в диалектах, а потому нуждаются в серьезной корректировке.

Приводимые авторами факты, как представляется, свидетельствуют об устойчивости донских диалектизмов, о консервативности донских диалектов, на протяжении многих веков успешно противостоящих внешним влияниям, а также тенденции к стандартизации. Прекрасно сохранившиеся пласты диалектной лексики (последние полевые экспедиции проходили в 2019 г.) как нельзя лучше свидетельствуют об ошибочности утверждений об отмирании диалектов в условиях социальной интеграции. Прогнозируемое стремительное исчезновение диалектов в условиях индустриализации общества, повышения уровня жизни населения не подтверждается даже у этносов с компактным языковым пространством. Поэтому появление такой монографии сегодня является особенно актуальным.

Конечно, процесс влияния литературного языка отрицать нельзя. Однако, несмотря на процесс нивелировки диалектных различий, донские диалекты не утратили своего лексического своеобразия, что особенно ярко проявляется в наличии в них слов, которым в литературном языке нет однословного эквивалента, а имеются лишь описательные конструкции (см., например, *худоба* ‘домашний скот’, *худобёнок* ‘детеныш коровы’, *карженок* ‘птенец вороны’ и др.).

Исследование огромного пласта диалектной лексики и фразеологии позволило авторам воссоздать фрагмент языковой картины природного ландшафта, среды обитания и материальной культуры донского казачества. В работе содержится много интересных наблюдений (см., например, пассажи о *коллективизме и соборности* (с. 104), *справедливости и законе* (с. 106), *семье и отношении к женщине* (с. 142) и др.).

Поэтому, говоря о научной ценности монографического исследования авторов, следует особо подчеркнуть, что она заключается прежде всего в его материале. Перед читателем предстает панорама донских диалектов во всем богатстве их лексического многообразия. И этот новый свежий материал – главный итог исследования.

Работа представляет интерес и в методологическом отношении, т. к. она содержит мно-

го ценных наблюдений и рассуждений авторов о поведении слова в контексте культуры. Они рассыпаны по всей книге (см., например, рассуждения о том, что диалектология превратилась в полипарадигмальную науку, отличительной особенностью которой стал экспансионизм, выход за ее пределы – в философию, логику, психологию, социологию, этнологию, историю, культурную антропологию и другие области гуманитарного знания). На наших глазах происходит формирование новой конвергентной традиции мультидисциплинарных исследований, отличительной особенностью которых является антропоцентризм.

Монографическое исследование «Жизнь диалектного слова» является яркой иллюстрацией одного из положений культурной антропологии, согласно которому «культура живет и развивается в “языковой оболочке”, влияя на ее характер и состояние» [2, с. 86], при этом каждая культура «говорит» на своем языке, словарный состав которого во многом определяется его культурной мотивацией, тем культурным содержанием, которое связано с осмыслением мира природы и общества. Задача исследователя поэтому заключается в том, чтобы прислушаться к ее языку, ибо, по мысли немецкого философа М. Хайдеггера, не люди «говорят языком», а «язык говорит» через людей.

В заключение хотелось бы сказать, что монография чрезвычайно разнообразна по своему содержанию. Она представляет интерес как для специалистов по диалектологии, истории языка, культурологии и антропологии, так и для широкого круга читателей, которые интересуются диалектным словом, его жизнью во времени и пространстве.

Публикация монографии «Жизнь диалектного слова» – это, несомненно, крупный успех волгоградской школы диалектологов. Богатый лексический материал исследования позволяет читателю составить общее представление о диалектном ландшафте донских казачьих говоров. Издание монографии имеет не только важное культурно-историческое значение для изучения этих говоров, но и общетеоретическое, поскольку монография является еще одним доказательством перспективности и продуктивности исследования диалектной лексики методами когнитивной и лингвокультурологической диалектологии.

Предложенный авторами историко-культурный подход к исследованию диалектного слова, а главное – полученные результаты

еще раз доказали, что вскрыть сущностный характер того или иного языкового явления возможно только с использованием комплексного подхода к изучению данного явления. Последовательное применение в работе методов как социолингвистического, так и собственно лингвистического анализа позволило авторам рассмотреть донские казачьи говоры как определенный социально-исторический феномен, обусловленный типом культуры и конкретными условиями общественной жизни.

Антропологический подход к изучению диалектного слова, который имеет своей целью описание проявлений «человеческого духа» в языке, убедительно свидетельствует о том, что адекватная характеристика психологии народа и, соответственно, его культуры может быть получена только с опорой на данные его языка, поскольку в диалектах этнически маркированы не только отдельные слова или коннотации, но и вся лексическая система языка в целом.

Поэтому сегодня следует возродить интерес к изучению диалектов, повысить их ценность как памятника нашей культуры и истории, ибо только так, по мысли А.А. Шахматова, мы сможем привить любовь к своему отечеству, уважение к его прошлому, а также веру в его будущее.

Список литературы

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика / под ред., с вступ. ст. и коммент. Ю.С. Степанова. М.: Прогресс, 1974.
2. Кармин А.С. Основы культурологии. Морфология культуры: учебник для студентов вузов. СПб.: Лань, 1997.
3. Толстой Н.И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике / предисл. А. Журавлева. М.: Индрик, 1995.

* * *

1. Benvenist E. Obshchaya lingvistika / pod red., s vstup. st. i komment. Yu.S. Stepanova. M.: Progress, 1974.
2. Karmin A.S. Osnovy kul'turologii. Morfolo-giya kul'tury: uchebnik dlya studentov vuzov. SPb.: Lan', 1997.
3. Tolstoj N.I. Yazyk i narodnaya kul'tura. Ocherki po slavyanskoy mifologii i etnolingvistike / predisl. A. Zhuravleva. M.: Indrik, 1995.

М.М. СУЛЕЙМАН
(Волгоград)

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ НАУЧНОЙ ОНОМАСТИЧЕСКОЙ МЫСЛИ: XVIII МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ОНОМАСТИКА ПОВОЛЖЬЯ» (КОСТРОМА)

9 и 10 сентября 2020 г. в городе Костроме на базе Костромского государственного университета проходила Международная научная конференция «Ономастика Поволжья». Данная конференция проходит уже в восемнадцатый раз и является своего рода традиционным научным мероприятием, начало которому было положено Владимиром Андреевичем Никоновым в 1967 г. в городе Ульяновске. В.А. Никонов (1904–1988) – выдающийся исследователь ономастики, внесший огромный вклад в развитие таких ономастических направлений, как топонимика, антропонимика и другие разделы науки о собственных именах. С момента первой ономастической конференции прошло уже много лет, но традиции ее проведения, заложенные В.А. Никоновым, сохранились до сих пор. Каждый год конференция путешествует из одного поволжского города в другой и собирает большое количество исследователей-ономатологов, открывающих новые грани ономастики и продолжающих дело В.А. Никонова.

В этом году на конференцию поступило 127 докладов от 145 авторов из 33 регионов России: Абакан (Республика Хакасия), Арзамас (Нижегородская обл.), Великий Новгород, Вологда, Волгоград, Воронеж, Борисоглебск (Воронежская обл.), Ижевск (Удмуртская Республика), Кострома, Галич (Костромская обл.), Краснодар (Краснодарский край), Кызыл (Республика Тыва), Новосибирск, Махачкала (Республика Дагестан), Москва, Оренбург, Орел, Пенза, Пермь, Петрозаводск (Республика Карелия), Псков, Рязань, Самара, Санкт-Петербург, Смоленск, Surgut (Ханты-Мансийский АО), Тамбов, Тверь, с. Прямухино (Тверская обл.), Ульяновск, Уфа (Республика Башкортостан), Чита (Забайкальский край), Элиста (Республика Калмыкия), Якутск (Республика Саха (Якутия)), Ярославль. На конференции также были представлены доклады зарубежных участников из 15 городов – Республика Беларусь (Минск, Витебск), Респуб-

лика Казахстан (Алматы, Уральск), Китайская Народная Республика (Тяньцзинь, Чанчунь), Украина (Киев, Одесса), Донецкая Народная Республика (Донецк) и др. К сожалению, в связи с тяжелым эпидемиологическим положением в некоторых регионах России и за рубежом не все участники смогли очно присутствовать на пленарном и секционных заседаниях, однако это не помешало ученым представить доклады и поделиться результатами своих исследований с коллегами. Видеодоклады были присланы из Екатеринбурга, Польши (Варшава, Краков, Белосток), Сербии (Белград), Словакии (Прешов), Турции (Карс) и др. К началу работы конференции был опубликован сборник материалов [1–2].

Пленарное заседание было разделено на две сессии, первая из которых включала 7, а вторая – 8 докладов, в каждом из которых были представлены результаты исследований разрядов имен собственных и дальнейшие перспективы их изучения. Хотелось бы подробнее остановиться на проблемах, затронутых исследователями в своих пленарных выступлениях. Открыл первую сессию пленарных выступлений доклад *В.И. Супруна* «Имена собственные в обобщенном употреблении», который посвящен рассмотрению единства, континуальности пространства языка, отсутствию границ между именами собственными и нарицательными существительными. В ходе своего исследования *В.И. Супрун* приходит к выводу, что имена собственные возникают в результате онимизации апеллятивов, и анализирует случаи полной деонимизации и появления у онимов обобщенного употребления.

Выступление *С.А. Мызникова* представляло собой сопоставительный анализ топонимии Беломорья и Ярославско-Костромского Поволжья, с дальнейшим исследованием апеллятивов, которые фиксируются в обоих регионах. В ходе анализа автор приходит к тому, что имеется некоторое число субстратных апеллятивов, фиксируемых в обоих регионах, которые, вероятно, можно трактовать как единицы сходной природы. *Н.С. Ганцовская* продолжает тему региональных говоров по нижнему течению Костромы и в своем докладе анализирует календарные имена на материале очерков *В.Я. Шишкова* «Приволжский край». При опоре на мнение нарратора определяется их синхронно-диахронный статус на фоне других номинативных и коммуникативных речевых средств и делается вывод о богатстве и разнообразии антропонимикона описываемой

этнодиалектной зоны и его способности быть ареальным маркером.

Исследование имен собственных в коннотативном аспекте представила *И.В. Крюкова*. Материалом для выступления послужили имена собственные, которые в постсоветский период изменили или приобрели коннотации эмоционально-оценочного плана. Их анализ показал потенциальную способность сравнительных оборотов с коннотонимами служить средством эмоциональной оценки.

Связь топонимии с историей и культурой народа нашло отражение сразу в нескольких пленарных докладах. *В.С. Картавенко* анализирует топонимы Смоленского края как ценное явление культурно-исторического характера, которые, будучи языком земли, способны наравне с памятниками материальной культуры рассказать о древних и древнейших фактах жизни людей данного региона. Зависимость названия от культуры и традиций народа также раскрывается в пленарном видеодокладе *Мачея Рака*, где автор исследует культураны, к которым могут быть отнесены некоторые топонимы и антропонимы. Связь взглядов, представленных в данных докладах, заключается в том, что эти названия, по мнению авторов, позволяют идентифицировать личность, отношение к традициям и ценностям, а также являются элементами коллективной памяти. К урбанонимии XX в. обращается *В.И. Теркулов*, определяя место урбанонимических исследований в лингворегионалистике. Ценностью такого описания является возможность составления урбанонимической ментальной карты города, на которой могут быть отмечены объекты (ойкодомонимы, некронимы и т. д.), пути (годонимы и дромонимы), границы (чаще всего связанные с гидронимами), районы (внутригородские хоронимы, дримонимы и т. д.), узлы и ориентиры (агоронимы).

Еще один аспект топонимических исследований представила *А.С. Щербак*, рассматривая составные топонимы Центрального Черноземья, содержащие атрибутивный компонент, что отражает познавательный опыт человека. Автор доказывает, что в основе топонимической номинации выделяются два основных типа отношений: признак – носитель признака и признак – объект признака, что иллюстрируется на примере топонимической единицы с опорным словом «дубрава», а также устанавливается когнитивная «выделенность» тех или иных качеств или характеристик тополексема «Дубрава».

Представители уральской ономастической школы *Е.Л. Березович, О.Д. Сурикова* и *Т.А. Агапкина* продолжают тему влияния культуры на процесс присваивания камням и деревьям собственных имен. Авторами устанавливаются функциональные группы текстов и заговорные мотивы, в составе которых фигурируют имена собственные деревьев, и на примере отдельной группы гомогенных, но широко вариативных имен («древо карколист») рассматривается проблема проприального/апеллятивного статуса имен-эпитетов деревьев.

Достаточно большое внимание на этой конференции было уделено православным славянским традициям именования в ономастике. В докладах *Ружици Левушкиной* «Агиоантропонимы сербских святых в сербском и русском языках (структурно-сравнительный анализ)», *Л.А. Климковой* «Тезоименность в русской библионимии», *Шимона Погвизда* «Следы древней семантики праславянского *kvěť* в именах собственных и нарицательных славянских языков: из опыта работы над XI томом Праславянского словаря» и *Т.К. Ховриной* «Наименования дней народного календаря весенне-летнего цикла в ярославских говорах» исследователи проводят ономастический анализ лексем славянского, русского и сербского языков, функционирующих в качестве имен собственных, и отмечают, что нередко данные имена служат основой для появления в народной речи производных образований – семантических и словообразовательных дериватов, которые иногда апеллируют к древнему, первоначальному значению слова.

Проблематика, намеченная в пленарных докладах, была поддержана работой семи секций, однако в связи с тем, что не все участники смогли приехать на конференцию, некоторые секции были объединены.

Секции «Теоретические и методологические аспекты ономастики» и «Источники ономастических исследований. Ономастическая лексикография» были представлены следующими докладами: о понятиях «язык», «культура», «личное имя собственное», «художественный текст» и важности процессов концептуализации личных имен собственных в художественном тексте шла речь в докладе *В.В. Катерминой* (Краснодар), о составе и структурно-образовательных особенностях гидронимов Галичского озера Костромской области и составлении его топонимической карты – в докладе *Г.Д. Негановой* (Кострома), об именах собственных, представленных в виде свободного ономастикона селища Вёжи и его окрест-

ностей как образец лингвокультурного исследования говоров Костромской низины, – в докладе *Н.Ф. Басовой, Н.С. Ганцовской* (Кострома).

На секции «Современные проблемы антропонимики и этнонимики» были представлены результаты исследований личных имен и фамилий. В круг интересов исследователей первой проблематики вошли личные имена и прозвища средневековой Твери (*И.М. Ганжина, М.Ю. Черенок, Тверь*), метафорические модели прозвищ, мотивированных особенностями характера и поведения человека (*А.В. Цепкова, Новосибирск*), обозначения цвета в современных прозвищах жителей Пермского края (*М.В. Боброва, Санкт-Петербург*). Второе направление проблематики секции было представлено докладами, посвященными оппозиции «свой – чужой» в этнонимии верхненемецких говоров (*М.М. Кондратенко, Ярославль*), микроэтнонимам южнопокровских говоров (*А.И. Рыко, Санкт-Петербург*) и системной организации псковского этнонимикона (*Н.Е. Григорьева, Псков*).

Секция «Современные вопросы топонимики и микротопонимики» объединила исследователей географических названий, объектом внимания которых стали топонимы псковского пограничья (синхронно-диахронный аспект) (*Л.Я. Косточук, Псков*), микротопонимы Симбирского Заволжья, а именно функционирование этих имен в связи с полиэтнической и полиязыковой средой, исторически сложившейся в этом регионе в результате совместного проживания славянских, тюркских и финно-угорских групп населения (*Я.В. Мызникова, Санкт-Петербург*), а также костромская микротопонимия, связанная с земледелием (*Е.В. Цветкова, Кострома*).

Тему исследования городских и сельских названий обсуждали на секции «Городское ономастическое пространство». Доклады *М.В. Ахметовой* (Москва) и *А.П. Рассадина, В.Н. Ильина* (Ульяновск) были посвящены исследованию исторических ойконимов как альтернативных вариантов названий городов (на примере саратовского города Покровска, ныне Энгельса, и Симбирска, ныне Ульяновска), также было представлено исследование, посвященное городскому ономастикону Швейцарии (*Н.В. Любимова, Москва*). Направление урбанониимики было рассмотрено в докладах, посвященных образам Китая в российских городах (на примере г. Костромы) (*Циннь Лидун, Чанчунь, КНР, Н.С. Ганцов-*

ская, Н.Ф. Басова, Кострома), креативным урбанонимам в городской культуре (на примере Великого Новгорода) (Е.О. Орлова, Великий Новгород) и названиям церквей в говорах Костромского Заволжья (Е.Г. Веселова, Т.В. Горлова, Великий Новгород).

На секции «Литературная и фольклорная ономастика. Сакральная ономастика» были рассмотрены семантика и функции имен собственных в художественных произведениях разных стилей и жанров: в трилогиях Д.И. Рубиновой «Наполеонов обоз» (Н.И. Ланге, Смоленск) и В.И. Белова «Час шестый» (Н.В. Комлева, Вологда), в рассказе В. Распутина «Василий и Василиса» (М.А. Фокина, Кострома), в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» (Ф.Ш. Юнус Пашаева, Я.А. Юнус, Карс, Турецкая Республика), а также был затронут аспект перевода имен собственных в сказках (Г.М. Фадеева, Москва).

Наименее исследованным именам была посвящена работа секции «Ономастическая периферия и апеллятивно-ономастическое пограничье». Л.А. Дмитрук (Кострома) показала этнодиалектные особенности костромских примет, связанных с названиями птиц и зверей, а М.М. Сулейман (Волгоград) проанализировала названия детских телепередач с точки зрения их прагматической функции и представила их классификацию с позиции двух основополагающих прагматических принципов: информативности и аттрактивности.

На заключительном заседании конференции профессор Волгоградского государственного социально-педагогического университета В.И. Супрун, председатель оргкомитета «Ономастики Поволжья XVIII», принял проект резолюции и пригласил всех участников на следующую встречу в ноябре 2021 г. Эстафету проведения традиционных поволжских ономастических конференций принял город Оренбург.

Список литературы

1. Ономастика Поволжья: материалы XVIII Международной науч. конф. Кострома, 9–10 сент. 2020 г.: в 2 т. / науч. ред. Н.С. Ганцовская, В.И. Супрун; сост. и отв. ред. Г.Д. Неганова; Костромской гос. ун-т. Кострома, 2020. Т. 1.
2. Ономастика Поволжья: материалы XVIII Международной науч. конф. Кострома, 9–10 сент. 2020 г.: в 2 т. / науч. ред. Н.С. Ганцовская, В.И. Супрун; сост. и отв. ред. Г.Д. Неганова; Костром. гос. ун-т. Кострома, 2020. Т. 2.

* * *

1. Onomastika Povolzh'ya: materialy XVIII Mezhdunar. nauch. konf. Kostroma, 9–10 sent. 2020 g.: v 2 t. / nauch. red. N.S. Gancovskaya, V.I. Suprun; sost. i отв. red. G.D. Neganova; Kostromskoj gos. un-t. Kostroma, 2020. T. 1.

2. Onomastika Povolzh'ya: materialy XVIII Mezhdunar. nauch. konf. Kostroma, 9–10 sent. 2020 g.: v 2 t. / nauch. red. N.S. Gancovskaya, V.I. Suprun; sost. i отв. red. G.D. Neganova; Kostrom. gos. un-t. Kostroma, 2020. T. 2.

Д.Ю. ГУЛИНОВ
(Волгоград)

РОМАНСКИЕ ЯЗЫКИ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ

В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете прошла Международная научная онлайн-конференция «Романские языки в эпоху глобализации: современные вызовы и самоидентификация» при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-012-22011 «Онлайн-конференции»), на которой были рассмотрены актуальные проблемы современной романистики, а также общетеоретические вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков.

В работе конференции приняло участие более ста специалистов в области романского языкознания и методики преподавания романских языков из ряда зарубежных стран Европы (Франции и Испании), а также из России, представленной такими городами, как Москва, Санкт-Петербург, Иркутск, Краснодар, Ростов-на-Дону, Ставрополь, Воронеж, Вологда, Таганрог, Волгоград.

Конференция открылась пленарным заседанием, на котором выступил коллега из Франции, доктор искусствоведения Давид Красовец с докладом, посвященным особенностям образования женского рода профессий в современном французском языке. Вслед за ним слово взяла преподаватель из Академии «Местер» испанского города Саламанка Асун-

сьон Гарридо Гарсия, рассказавшая о проблеме диалектных вариантов испанского языка.

В рамках пленарной части конференции профессором Московского городского педагогического университета Л.Г. Викуловой были рассмотрены особенности валоризирующего дискурса в динамике современной французской аксиосферы. Профессор Южного федерального университета С.М. Кравцов посвятил свой доклад изучению фразеологических единиц французского языка, содержащих в своем компоненте составе и семантической структуре национально-культурные элементы. Исследование профессора Кубанского государственного технологического университета С.Г. Воркачева позволило определить семантическую структуру торжественных песен о родине стран бывшего СССР и стран португалофонии, а также установить базовые смыслы национального гимнического дискурса. В выступлении профессора Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина В.И. Карасика рассмотрена проблема оценочных характеристик человека на материале афоризмов Франсуа де Ларошфуко, для творчества которого характерны стоицизм, ироничность, предопределенность событий в жизни человека и главенство чувства над рассудком. В докладе профессора Воронежского государственного университета Н.А. Фененко объектом анализа выступило понятие художественного реаликона, интерпретируемого как совокупность реалий, которые функционируют в художественном тексте как единый системно-организованный идейно-эстетический и культурно значимый комплекс. Представленные профессором Таганрогского института им. А.П. Чехова А.М. Червоным результаты исследования форм выражения семантического субъекта в художественном тексте позволили обосновать как лексико-грамматические соответствия субъекта в русском и французском языках, так и межъязыковую асимметрию форм выражения субъекта, когда симметрия форм выражения семантического субъекта достигается прямым и косвенным способом (например, именами собственными, антропонимами, местоимениями, метафорой, метонимией), а межъязыковая асимметрия возникает вследствие несоответствия форм выражения субъекта. В докладе профессора Волгоградского государственного социально-педагогического университета О.А. Дмитриевой представлены результаты изучения кликбейта с позиции лингвокультурологии, выделены такие сущностные особенности кликбейта, как

зрелищность, алогичность, фрагментарность и пр. Завершил пленарную часть конференции доклад профессора Волгоградского государственного социально-педагогического университета Д.Ю. Гулинова, в котором были типологизированы предпринимаемые на государственном уровне меры по защите французского языка от англоязычного влияния. Построение данной типологии мер языковой политики Франции позволило автору установить зоны наивысшей резистентности «экспансии» английского языка.

Работа конференции продолжилась в формате секционных заседаний.

Секция 1 «Теоретические аспекты изучения романских языков» объединила ученых не только волгоградских лингвистических школ, но и исследователей из Москвы, Ставрополя, Ростова-на-Дону, Вологды. Доклад А.А. Альварес Солер был посвящен особенностям аудиовизуального перевода, а также совокупности методов осуществления перевода транскреативных сообщений. О.В. Нешкес показан лингвокультурный потенциал историко-дипломатического дискурса, рассмотрены лингвокультурные и лингвопрагматические аспекты репрезентации политических отношений России и Испании во второй половине XVIII в. Исследование С.А. Кузичева раскрыло проблему отражения этикетной ситуации приветствия в текстах старофранцузского языка, которая имеет ритуальный характер, а языковое выражение данной ситуации приводит к формированию типичных речевых конструкций. В совместном докладе А.Д. Никодимовой и П.П. Ромасевич проанализирована проблема интенциональных языковых ошибок, раскрыт семантический и прагматический потенциал орфографических, грамматических, пунктуационных и графических ошибок в художественном дискурсе. А.О. Оганесян свое сообщение посвятила проблеме ценностных основ концепта «праздник» в совокупности географического, исторического, социально-экономического и психологического аспектов, что позволило автору сделать вывод о прочной ценностной основе обозначенного концепта в испанской лингвокультуре. Проблематика исследования Н.Н. Панченко и Д.А. Руденко состоит в выявлении специфики прогнозирования в политическом дискурсе. Описание политического прогноза предложено осуществлять на основе таких параметров, как степень категоричности, временная отнесенность, степень акциональности и оценочная направленность.

В работе секции 2 «Современное состояние и особенности функционирования романских языков» принимали участие исследователи из двух регионов Испании (Т.Н. Сайтимова (г. Мурсия), Д.И. Донцов (г. Севилья)) и трех регионов России (С.Н. Бородина, Н.В. Титаренко, А.Ю. Дорофеева, Г.В. Барышникова (г. Волгоград), И.И. Пархоменко (г. Санкт-Петербург), Ю.В. Маркевич (г. Краснодар)). Подобное географическое разнообразие, несомненно, послужило развитию регионального и международного научного сотрудничества, обмену опытом и результатами исследований в области современного состояния романистики.

На секции был детально рассмотрен широкий круг актуальных вопросов, посвященных исследованиям в области функционирования романских языков с точки зрения комплексного междисциплинарного подхода. Были представлены доклады, в которых раскрыты разнообразные аспекты современного состояния лексической системы романских языков. В частности, многосторонне проанализированы заимствования («Специфика использования заимствований из английского языка в комментариях испаноязычного сектора сети Инстаграм», «Роль англицизмов в словообразовательной системе современного испанского языка»); были подробно и детально представлены исследования других лексических пластов («La motivación semántica en la onomimia española y en la onomimia rusa: estudio comparativo», «Эвфемизмы в современном медиадискурсе кубинского национального варианта испанского языка», «Исследование синонимического ряда имени концепта “совесть” во французском языке»). В центре обсуждения докладов был и всесторонний анализ публицистики по актуальной на сегодняшний день тематике («ЧМ по футболу: медийное “лицо” России во французской прессе», «Слухи о коронавирусе и реальные факты»). Особое место заняла дискуссия, направленная на выявление общих и частных тенденций развития романских языков на современном этапе («Основные тенденции развития лексико-грамматической системы испанской разговорной речи начала XXI века»).

В рамках секции 3 под названием «Общие и индивидуальные тенденции развития романских языков» были рассмотрены проблемы не только собственно романистики, но и теории языка. Доклад Е.Н. Комарова посвящен системе ценностных представлений, ценностные ориентиры которой рассматривают-

ся в роли мотиваторов поведения индивидов, оказывают влияние на формирование стандартов культурных оценок, иерархию жизненных целей, выбор методов достижения этих целей, активно участвуют в процессах формирования, поддержания стабильности и развития ценностной картины мира социокультурного пространства. В.В. Кузнецова на материале современного медийно-развлекательного дискурса представила инструментальный подход к изучению коммуникативной тональности, которая является фактором, объединяющим различные жанры медийно-развлекательного дискурса. В своем докладе исследователь также показал, что медийная развлекательная программа должна включать один или несколько смеховых жанров. Под последним предложено понимать тип высказывания, отражающий смеховой аспект мира. В исследовании Н.Н. Остринской, посвященном лексико-грамматическим средствам выражения категории интенсивности, представлена типология характерных для художественного дискурса лексических и грамматических интенсификаторов, что выполняет функцию усиленного воздействия на читателя. В докладе А.А. Штебы понятие «слепого мышления» французского философа Э. Морена рассмотрено как потенциал языковой системы противостоять парадигме простоты конвенционального языка через развитие и усложнение средств и способов языковой категоризации действительности. В исследовании А.А. Дьяковой показаны наиболее частотные коммуникативные тактики деинтенсификации конфликта, когда положительная эмоционально-оценочная реакция на отрицательный стимул приводит к нейтрализации конфликтной тональности общения. Н.И. Коробкина рассмотрела частные особенности создания окказионализмов во французском языке, которые отражают современную эмоциональную картину мира человека.

В рамках секции 4 «Актуальные вопросы преподавания романских языков» практическим опытом с участниками конференции поделились учителя, представляющие образовательные учреждения (гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением отдельных предметов) Волгограда. На секции были представлены доклады преподавателей французского и испанского языков Московского государственного лингвистического университета, Вологодского государственного университета и Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Предметной областью исследований докладчиков явился ряд актуальных на сегодняшний день вопросов, а именно специфика преподавания романских языков в рамках дистанционного обучения в школе и вузе, введенного в условиях распространения коронавирусной инфекции, а также поиск новых форм, методов и приемов работы, используемых в учебной деятельности и во внеаудиторное время. Помимо преподавателей и учителей живой интерес эта секция вызвала у студентов – будущих преподавателей, которые смогли погрузиться в реалии современной школы, задать интересующие вопросы практикующим учителям, перенять необходимый для будущей профессиональной деятельности педагогический опыт.

Секция 5 «Взгляд молодых исследователей на проблемы романистики» объединила студентов и магистрантов Волгоградского государственного социально-педагогического

университета. Тематика прозвучавших докладов отражает различные сферы лингвистики: вопросы жанроведения, лингвистику эмоций, языковую картину мира, специфику различных видов дискурса. Участники данной секции продемонстрировали знание теоретической базы исследований, владение терминологическим аппаратом и методологическим аспектом проведенных исследований. Материалы конференции опубликованы в электронном сборнике научных трудов и размещены в базе данных Российского индекса научного цитирования, а также в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU*.

* Романские языки в эпоху глобализации: современные вызовы и самоидентификация: электрон. сб. материалов участников Междунар. науч. конф. «Романские языки в эпоху глобализации: современные вызовы и самоидентификация». Волгоград, 20 октября 2020 года / сост.: Д.Ю. Гулинов, Н.В. Титаренко, А.А. Штеба. Волгоград: РИЦ ГАУ ДПО «ВГАПО», 2020.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Афанасьева
Ирина Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. E-mail: irinka1783@mail.ru
- Баймухаметова
Клара Ишмуратовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области гуманитарных и прикладных наук Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета. E-mail: klara0109@yandex.ru
- Бижева
Зара Хаджимуратовна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и общего языкознания Кабардино-Балкарского государственного университета имени Х.М. Бербекова. E-mail: bizheva-zara@mail.ru
- Болотов
Николай Александрович* – доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: nikolay.bolotov@yandex.ru
- Болотова
Елена Юрьевна* – доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: eubolotova@yandex.ru
- Боц
Татьяна Сергеевна* – старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. E-mail: tatyana.bots@mail.ru
- Бурцев
Анатолий Алексеевич* – доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. E-mail: anatoly_burtsev44@mail.ru
- Бурцева
Марина Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры восточных языков и страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. E-mail: donnarosa36912@mail.ru
- Буряковская
Валерия Анатольевна* – доктор филологических наук, заведующая кафедрой английской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: vburyakovskaya@yandex.ru
- Бушуева
Людмила Александровна* – доктор филологических наук, доцент кафедры зарубежной лингвистики Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского. E-mail: sebeleva@yandex.ru
- Великанова
Ольга Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: olgavelikanova@yandex.ru

- Володин Владимир Владимирович* – аспирант, преподаватель кафедры педагогики Благовещенского государственного педагогического университета. E-mail: volodinmladshy2017@yandex.ru
- Воробьева Инна Валериановна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. E-mail: ds2826@yandex.ru
- Глебов Александр Александрович* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: pedagog_peremena@vsru.ru
- Данильчук Елена Валерьевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: daniev@yandex.ru
- Данчук Ольга Васильевна* – кандидат культурологии, доцент кафедры английского языка Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов. E-mail: odanchuk@yandex.ru
- Денисова Галина Ивановна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва. E-mail: denisovagi@inbox.ru
- Дорожжина Екатерина Сергеевна* – ассистент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: ekat.dorozhkina@yandex.ru
- Евтушенко Оксана Александровна* – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Волгоградского государственного технического университета. E-mail: ksenja22@yahoo.com
- Жадаев Юрий Анатольевич* – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой технологии, экономики образования и сервиса Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: jadaevu@rambler.ru
- Жадаева Анна Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, экономики образования и сервиса Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: anna_jadaeva@rambler.ru
- Жукова Наталья Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Алтайского государственного педагогического университета. E-mail: natasha97374@yandex.ru
- Зинченко Виктория Олеговна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Луганского государственного педагогического университета. E-mail: metelskayvika@mail.ru
- Зудина Елена Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: zudina1972@gmail.com

- Кадильникова
Лидия Андреевна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков Волгоградского государственного технического университета. E-mail: toporkova@vstu.ru
- Карагодина
Анна Михайловна* – старший преподаватель кафедры физического воспитания Института архитектуры и строительства Волгоградского государственного технического университета. E-mail: volggasu@bk.ru
- Карпов
Владислав Викторович* – кандидат технических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и охраны труда Луганского государственного педагогического университета. E-mail: vip_belyu@mail.ru
- Кашиур
Татьяна Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-экономических и педагогических дисциплин Луганского государственного университета им. Владимира Даля. E-mail: jakovenkot@mail.ru
- Киреева
Ирина Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и речевой коммуникации Московского международного университета. E-mail: agina_68@bk.ru
- Комарова
Татьяна Сергеевна* – директор, учитель английского языка МБОУ «СОШ № 72» г. Новокузнецка. E-mail: mosquito@yandex.ru
- Кордон
Тамара Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. E-mail: tkordon@gmail.com
- Котов
Андрей Александрович* – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русского языка как иностранного Петрозаводского государственного университета. E-mail: andrewcot1972@yandex.ru
- Крикунова
Ольга Фёдоровна* – доцент кафедры физического воспитания Института архитектуры и строительства Волгоградского государственного технического университета. E-mail: volggasu@bk.ru
- Крылова
Надежда Борисовна* – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: dande.cat@rambler.ru
- Куликова
Наталья Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: notia7@mail.ru
- Кухарева
Наталья Александровна* – ассистент кафедры технологий производства и профессионального обучения Луганского государственного педагогического университета. E-mail: jakovenkot@mail.ru
- Ламзин
Роман Михайлович* – старший преподаватель кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: rom.lamzin@yandex.ru

- Латинова
Азиза Лачиновна* – ассистент кафедры английского языка Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова. E-mail: aziza25052011@gmail.com
- Локтюшина
Елена Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: lealok@gmail.com
- Маркина
Людмила Витальевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики обучения филологическим дисциплинам Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета. E-mail: markina.lv@mail.ru
- Маскинскова
Ирина Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва. E-mail: amaskinskova@mail.ru
- Матвиенко
Людмила Михайловна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: matviyenkolml@rambler.ru
- Мокшев
Дмитрий Петрович* – аспирант кафедры педагогики Шадринского государственного педагогического университета. E-mail: dimamokshev@mail.ru
- Морозова
Виктория Игоревна* – ассистент кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков Московского городского педагогического университета. E-mail: morozovavi@mgru.ru
- Мухина
Елена Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Петрозаводского государственного университета. E-mail: kareliaptz@mail.ru
- Новиков
Сергей Геннадьевич* – доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Омельченко
Оксана Владимировна* – преподаватель иностранного языка Волгоградского экономико-технического колледжа. E-mail: novikova-ok@mail.ru
- Перевалова
Светлана Валентиновна* – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: literature@vspu.ru
- Селезнев
Валерий Анатольевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, экономики образования и сервиса Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: sel-valeriy@yandex.ru

- Сергеев
Николай Константинович* – академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, директор научно-образовательного центра Российской академии образования при Волгоградском государственном социально-педагогическом университете. E-mail: nks@vspu.ru
- Сорокина
Елена Алексеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: helen-sorokina@yandex.ru
- Тарасов
Артем Романович* – старший преподаватель кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: pedagog_peremena@vspu.ru
- Ханинова
Римма Михайловна* – кандидат филологических наук, заведующая отделом фольклора и литературы Калмыцкого научного центра РАН. E-mail: khaninova@bk.ru
- Штеба
Алексей Андреевич* – кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: alexchteba@yandex.ru
- Шурупова
Ольга Сергеевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка Института филологии Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семёнова-Тян-Шанского. E-mail: shurupova2011@mail.ru
- Яковенко
Татьяна Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий производства и профессионального обучения Луганского государственного педагогического университета. E-mail: jakovenkot@mail.ru
- Якушевич
Ирина Викторовна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики обучения филологическим дисциплинам Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета. E-mail: sa1107@yandex.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Glebov* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: pedagog_peremena@vspu.ru
- Aleksey Shteba* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Romance Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: alexchteba@yandex.ru
- Anatoliy Burtsev* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian and Foreign Literature, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University. E-mail: anatoly_burtsev44@mail.ru
- Andrey Kotov* – PhD (Philology), Head of Department of Russian Language as a Foreign Language, Petrozavodsk State University. E-mail: andrewcot1972@yandex.ru
- Anna Karagodina* – Senior Lecturer, Department of Physical Education, Institute of Architecture and Building, Volgograd State Technical University. E-mail: volggasu@bk.ru
- Anna Zhadaeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Technology, Education Economics and Service, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: anna_jadaeva@rambler.ru
- Artem Tarasov* – Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: pedagog_peremena@vspu.ru
- Aziza Latipova* – Assistant, Department of English Language, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov. E-mail: aziza25052011@gmail.com
- Dmitriy Mokshev* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University. E-mail: dimamokshev@mail.ru
- Ekaterina Dorozhkina* – Assistant, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: ekat.dorozhkina@yandex.ru
- Elena Zudina* – PhD (Pedagogy), Head of Department of Personnel Management and Economics in the Sphere of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: zudina1972@gmail.com
- Elena Bolotova* – Advanced PhD (History), Professor, Department of National History and Regional History Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: eubolotova@yandex.ru
- Elena Danilchuk* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: daniev@yandex.ru
- Elena Loktyushina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: lealok@gmail.com

- Elena Mukhina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Petrozavodsk State University. E-mail: kareliaptz@mail.ru
- Elena Sorokina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Language Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: helen-sorokina@yandex.ru
- Galina Denisova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: denisovagi@inbox.ru
- Inna Vorobyeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of the Humanities, Chuvash I. Yakovlev State Pedagogical University. E-mail: ds2826@yandex.ru
- Irina Afanasyeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language, Chuvash I. Yakovlev State Pedagogical University. E-mail: irinka1783@mail.ru
- Irina Kireeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Speech Communication, International University in Moscow. E-mail: arina_68@bk.ru
- Irina Maskinskova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: amaskinskova@mail.ru
- Irina Yakushevich* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and Teaching Methods of Philological Disciplines, Institute of the Humanities, Moscow City University. E-mail: sa1107@yandex.ru
- Klara Baymukhametova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics and Professional Communication in the Humanities and Applied Sciences, Institute of the Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University. E-mail: klara0109@yandex.ru
- Lidiya Kadilnikova* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Volgograd State Technical University. E-mail: toporkova@vstu.ru
- Lyudmila Bushueva* – Advanced PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Linguistics, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. E-mail: sebeleva@yandex.ru
- Lyudmila Markina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and Teaching Methods of Philological Disciplines, Institute of the Humanities, Moscow City University. E-mail: markina.lv@mail.ru
- Lyudmila Matvienko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: matviyenkolm1@rambler.ru
- Marina Burtseva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Oriental Languages and Area Studies, Institute of Foreign Philology and Regional Studies, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University. E-mail: donnarosa36912@mail.ru

- Nadezhda Krylova* – PhD (History), Associate Professor, Department of National History and Regional History Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: dande.cat@rambler.ru
- Natalia Kukhareva* – Assistant, Department of Manufacturing Process and Professional Education, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: jakovenkot@mail.ru
- Natalia Kulikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: notia7@mail.ru
- Natalia Zhukova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Altai State Pedagogical University. E-mail: natasha97374@yandex.ru
- Nikolay Bolotov* – Advanced PhD (History), Professor, Department of National History and Regional History Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nikolay.bolotov@yandex.ru
- Nikolay Sergeev* – Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of the Scientific and Educational Centre of the Russian Academy of Education in Volgograd State Socio-Pedagogical Education. E-mail: nks@vspu.ru
- Oksana Evtushenko* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Foreign Languages, Volgograd State Technical University. E-mail: ksenja22@yahoo.com
- Oksana Omelchenko* – Lecturer of Foreign Languages, Volgograd Economic and Technical College. E-mail: novikova-ok@mail.ru
- Olga Danchuk* – PhD (Cultural Sciences), Associate Professor, Department of English Language, St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences. E-mail: odanchuk@yandex.ru
- Olga Krikunova* – Associate Professor, Department of Physical Education, Institute of Architecture and Building, Volgograd State Technical University. E-mail: volggasu@bk.ru
- Olga Shurupova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Language, Institute of Philology, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University. E-mail: shurupova2011@mail.ru
- Olga Velikanova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: olgavelikanova@yandex.ru
- Rimma Khaninova* – PhD (Philology), Head of the Department of Folklore and Literature, Kalmyk Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. E-mail: khaninova@bk.ru
- Roman Lamzin* – Senior Lecturer, Department of Personnel Management and Economics in the Sphere of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: rom.lamzin@yandex.ru

- Sergey Novikov* – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (History), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Svetlana Perevalova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: literature@vspu.ru
- Tamara Kordon* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of the Humanities, Chuvash I. Yakovlev State Pedagogical University. E-mail: tkordon@gmail.com
- Tatyana Komarova* – Head, Teacher of English Language, Municipal Budgetary Educational Institution “General Secondary School #72 of Novokuznetsk”. E-mail: mosquitonk@yandex.ru
- Tatyana Bots* – Senior Lecturer, Department of English Language and Intercultural Communication, Saratov State University. E-mail: tatyana.bots@mail.ru
- Tatyana Kashpur* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Socio-Economic and Pedagogic Disciplines, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: jakovenkot@mail.ru
- Tatyana Yakovenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Manufacturing Process and Professional Education, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: jakovenkot@mail.ru
- Valeriy Seleznev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Technology, Education Economics and Service, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: sel-valeriy@yandex.ru
- Valeriya Buryakovskaya* – Advanced PhD (Philology), Head of the Department of English Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: vburyakovskaya@yandex.ru
- Victoria Morozova* – Assistant, Department of French Language and Linguodidactics, Institute of Foreign Languages, Moscow City University. E-mail: morozovavi@mgpu.ru
- Victoria Zinchenko* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: metelskayvika@mail.ru
- Vladimir Volodin* – Post Graduate Student, Lecturer, Department of Pedagogy, Blagoveschensk State Pedagogical University. E-mail: volodinmladshy2017@yandex.ru
- Vladislav Karpov* – PhD (Technical Sciences), Associate Professor, Department of Health and Safety and Labour Protection, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: vip_belyy@mail.ru
- Yuriy Zhadaev* – PhD (Pedagogy), Head of Department of Technology, Education Economics and Service, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: jadaevu@rambler.ru
- Zara Bizheva* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian, Language and General Language Studies, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov. E-mail: bizheva-zara@mail.ru

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.

С.Г. Воркачёв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

К.И. Декатова, д-р филол. наук, доц.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.И. Карасик, д-р филол. наук, проф. (Москва)

А.А. Кораблев, д-р филол. наук, проф. (Донецк)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

О.А. Кравченко, д-р филол. наук, доц. (Донецк)

Н.А. Красавский, д-р филол. наук, проф.

Л.П. Крысин, д-р филол. наук, проф. (Москва)

С.В. Крючков, д-р физ.-мат. наук, проф.

М.Ч. Ларионова, д-р филол. наук, доц. (Ростов-на-Дону)

О.А. Леонтович, д-р филол. наук, проф.

Г.Б. Мадиева, д-р филол. наук, проф. (Алматы, Казахстан)

Е.В. 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)