



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА



•  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№1 (154)  
2021**



# ИЗВЕСТИЯ

## ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

**№1(154)**

НАУЧНЫЙ  
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**2021 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.

ШАПОВАЛОВ В.К., ХАЛЯПИНА Л.В. Общее образование перед вызовами глобальных цифровых трансформаций: состояние, проблемы и выбор стратегий их решения .....	4
МАХИНИН А.Н. Российская идентичность: границы и риски педагогических практик .....	9
ШИХНАБИЕВА Т.Ш. О направлениях интеллектуализации и развития информационных систем образовательного назначения.....	15
НАСИПОВ А.Ж., КАРАШЕВА А.Г. Дистанционные образовательные технологии в высшей школе: опыт и проблемы .....	21
БЕЛОЗЕРЦЕВ Е.П. Дидаскология как учебная дисциплина современного педагогического образования.....	26
БЕРЕЖНОВА Е.В. Возможности реализации принципа индивидуализации в процессе цифровой трансформации высшего образования .....	34
БЕГИДОВА С.Н., БЕГИДОВ В.С. Soft skills в профессиональном становлении педагога .....	38
МАКАРОВА И.А. Воспитание в эпоху цифровизации .....	41
ПОЗДНЯКОВА И.Р. Оценка качества высшего образования работодателями .....	47
МОРОЗОВ А.И. Академическая и цифровая компетентности: тенденции, особенности и структурная взаимосвязь .....	50
ШИПИЦИН А.И. Воспитательные возможности современного искусства в школе .....	54
ТИХОНЕНКОВ Н.И., САВЕЛЬЕВА-РАТ Е.А. Опыт цифровой реализации воспитывающей среды организации отдыха детей и их оздоровления .....	59
ВАСИЛЮК Н.Н. Конструирование содержания методики обучения дисциплине «Создание и администрирование сайтов».....	63
ГРАНКИНА М.А. Лингвокультурная составляющая обучения иностранцев русскому языку (на примере топонимов г. Ростова-на-Дону).....	68
ПАНКОВА Н.Б. Анализ концепта «гибридное обучение иностранным языкам» в научном творчестве франкоязычных исследователей .....	71

*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. Воркачѳ  
А.Х. Гольденберг  
Е.В. Данильчук  
К.И. Декатова  
Л.В. Жаравина  
В.В. Зайцев  
В.И. Карасик  
А.А. Кораблев  
М.В. Корепанова  
А.М. Коротков  
О.А. Кравченко  
Н.А. Красавский  
Л.П. Крысин  
С.В. Крючков  
М.Ч. Ларионова  
О.А. Леонтович  
Г.Б. Мадиева (Казахстан)  
Е.В. Мещерякова  
Л.А. Милованова  
В.М. Мокшенко  
М.В. Николаева  
М. Олейник (Польша)  
С.В. 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

ОЛЕЙНИК М.А., СТОРОЖЕНКО Л.Н. Значение учебного репертуара в процессе профессиональной подготовки педагога-вокалиста в вузе.....	75
АНДРОПОВА А.В., ФЕДОСЕЕВА Е.С., ХВАСТУНОВА Е.П. Исследование процесса адаптации студентов-первокурсников с ограниченными возможностями здоровья к условиям высшего образования .....	80
РУКАВИШНИКОВА Е.Е. Обучающаяся организация как условие создания безопасной профессионально-образовательной среды .....	85
КАЗАКОВА А.Ф., НИКОЛАЕВА Н.Г. Психолого-педагогическая поддержка профессионального самосознания обучающихся в колледже (из опыта работы).....	94
ПУТИЛО А.О., ПУТИЛО О.О. Формирование у учащихся представления о магическом реализме (на материале романа Г. Маркеса «Сто лет одиночества»).....	100
КОНДАУРОВА Т.И., ЗВЕРЕВ А.В. Условия обеспечения практической направленности биолого-педагогической готовности будущего учителя.....	104
СУЧИЛИН А.А., МЕЛЬНИКОВА М.Ф. Особенности дистанционного обучения в вузах физической культуры (на примере спортивных и педагогических дисциплин) .....	110
МИХАЙЛУШКИНА О.А., РОМАНЮК Е.С., ФИЛИМОНОВА Н.Ю. Особенности дистанционного обучения иностранных студентов на предвузовском этапе .....	114



**ЯЗЫКОЗНАНИЕ**

ШЕСТАК Л.А. Славянские языковые картины мира: категоризация и символы .....	122
ОРЕХОВА Е.С. Язык в аспекте лингвистических штудий Н. Хомского: опыт аналитики.....	125
БОРИСОВА Е.Б., ДАЙНЕКО М.В. Билингвизм В. Набокова в исследованиях отечественных лингвистов: степень разработанности проблемы .....	131
АНОХИНА С.П. Речевые акты – комиссивы как регулятивы в межличностном неинституциональном общении.....	135
ТИХОНОВА И.Б. Метафорические наименования химических веществ как средство визуализации химической структуры и когнитивного моделирования в английском химическом дискурсе.....	141
РАХМЕТОВА Е.С. Экспрессивные коллокации как единицы коннотативно-синтагматического анализа (на материале поэтических произведений Зинаиды Гиппиус).....	147
МА ЖУЕ. Рассуждение как тип речи в военных мемуарах К.К. Рокоссовского «Солдатский долг» (к проблеме осложнения повествовательной структуры текста) .....	154
МИРОНОВА М.Р. Структурные модели терминов по информационной безопасности .....	160

Перевод на английский язык  
А.С. Караваевой.

Подписано в печать  
28.12.2020.

Формат 60×84/8.  
Бум. офс. Уч.-изд. л. 28,5  
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 № 10

Выход в свет  
13.03.2021.

Цена свободная

16+



© Волгоградский государственный  
социально-педагогический  
университет, 2021

ЛИТВИНОВА Ю.А., МАКЛАКОВА Е.А. К вопросу о национальной специфике синонимических рядов.....	164
ЧУКШИС В.А. Национально-культурная специфика австрийских диалектных фразеологизмов.....	170
СОЛОДОВНИКОВА Н.Г., СОРОКИНА Е.А. К проблеме определения эмотивной лексики в древних текстах.....	173
ВОЛГИНА Е.В., ИЛЬИЧЕВА Е.Г. Гендерный потенциал правовых терминов (на примере англо-американской юридической терминологии).....	180
МАЛЬШЕВА Е.Ю., ЦВЕТКОВА С.Е. Социолингвистический и семантический анализ глаголов пассивных конструкций в авторской речи и речи персонажей американской и британской художественной прозы XIX–XX вв.....	186
ВЛАСОВА Е.В. Гипербола и сравнение в речи персонажей современной британской художественной литературы (на материале романа И. Найт «Радость и утешение»).....	194
ТАХТАРОВА С.С., ПАВЛОВ Д.В. Феномен языковой личности персонажа (на материале романа Энтони Берджесса «Однорукий аплодисмент»).....	198
ТИМКО Н.В. Стратегии экспликации и имплицирования при переводе заголовков статей СМИ с английского языка на русский.....	203
ИДРАЗОВА Э.С.-А., МУНГАШЕВА М.С. Объективация концептов «верность» и «предательство» в дружеских отношениях в чеченском языковом сознании.....	208

#### ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ПОТАШОВА К.А. Механизмы визуализации художественного образа в пейзажной лирике Е.А. Боратынского.....	212
ШИРМИНА А.О. Образ незабудки в художественном дискурсе Г.Р. Державина и М.Ю. Лермонтова.....	217
БОРИСОВА И.М., ПРОВАТОРОВА О.Н. Полифункциональность пейзажных описаний в книге А.П. Чехова «Остров Сахалин».....	221
МИТРОФАНОВА А.С., ДУБОВА М.А. Особенности временной организации романа И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева».....	226
АКСЁНОВА А.А. Слово в лирике А.А. Ахматовой.....	229
Сведения об авторах.....	236
Information about authors.....	242
Состав редакционной коллегии.....	247
Состав научно-редакционного совета.....	247
Editorial Staff.....	248

*В.К. ШАПОВАЛОВ, Л.В. ХАЛЯПИНА  
(Ставрополь)*

**ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
ПЕРЕД ВЫЗОВАМИ ГЛОБАЛЬНЫХ  
ЦИФРОВЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ:  
СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ВЫБОР  
СТРАТЕГИЙ ИХ РЕШЕНИЯ**

*Характеризуется состояние общего среднего образования в период глобальных цифровых трансформаций. Выделяются актуальные проблемы реконструкции содержания, организации, технического и технологического оснащения учебного процесса в современной школе, обусловленные цифровыми трансформациями. Обозначается актуализация взаимодействия в диадах и триадах ключевых участников образовательного процесса в условиях цифровизации общества и экономики.*

*Ключевые слова: общее образование, цифровизация, системный подход, образовательный процесс, цифровая трансформация, субъекты образовательного процесса.*

Активная цифровая трансформация, в последние десятилетия захлестнувшая российское общество, вносит радикальные перемены в сложившуюся организацию экономики и общества. Достижение провозглашенных президентом национальных целей развития Российской Федерации до 2030 г., решение задач по обеспечению ускоренного внедрения цифровых технологий в экономику и социальную сферу будут обеспечиваться реализацией государственных программ, федеральных и региональных проектов Российской Федерации и ее субъектов, в том числе:

- Национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»;
- Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации;
- Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг.

Формирование экономики нового типа приводит к изменениям практически во всех

сферах общественной жизни. Исключением не является и система образования. Результатом цифровой революции в образовании должна стать кардинальная реорганизация образовательного процесса, которая основана на использовании технологий искусственного интеллекта [4].

Однако реформирование отечественной школы продолжается не одно десятилетие. Последние тридцать пять лет в образовательную практику на всех уровнях активно внедряются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), обсуждаются проблемы информатизации образования: от использования в школах персональных электронно-вычислительных машин и введения общего курса основ информатики и вычислительной техники (1985) до реализации федеральных целевых программ, направленных на системное реформирование образования с целью ориентации на потребности глобального информационного общества (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.; ФЦП «Электронная Россия» (2002–2010 гг.); ФЦП «Развитие единой образовательной информационной среды» (2001–2005 гг.); проект «Информатизация системы образования» (2005–2008 гг.); приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013–2020 гг.).

Преобразующие процессы связаны в первую очередь с созданием узлов подключения к компьютерным сетям на всей территории РФ; развитием технологической инфраструктуры образовательных организаций; преодолением неравенства в доступе к образовательным услугам, в том числе неравенства региональных возможностей в сфере образования; повышением качества преподавания; формированием готовности учащихся использовать свои знания в реальных жизненных ситуациях; подготовкой педагогических работников использовать средства ИКТ в своей работе и др. [1].

Анализ текущей ситуации в системе образования, осложненной в условиях пандемии COVID-19, показывает, что реформы образо-

вания в области информатизации и цифровизации, проведенные в последние десятилетия, оказались малорезультативными.

Цифровизация образования остается ключевым направлением инновационных изменений российской образовательной практики. Проект «Цифровая образовательная среда (ЦОС)» Национального проекта «Образование» направлен на создание к 2024 г. современной и безопасной ЦОС, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней. При этом и в профессиональном педагогическом сообществе, и среди родителей присутствует недоверие к информатизации и цифровизации образования и связанным с этими процессами переменам. Сегодня продолжается поиск ответов на вопросы о том, будет ли цифровое образование качественным, обеспечит ли оно появление в различных профессиональных областях профессионалов, личностный карьерный рост и благополучие человека. И самое главное: будет ли «цифровая школа» безопасной? Мнения специалистов по этим вопросам расходятся.

Сторонники цифровизации отмечают следующие эффекты цифровой трансформации образовательных организаций: изменение (обновление) целей и содержания образовательной работы, ориентировка на максимальное раскрытие потенциала каждого обучаемого, переход от обучения и воспитания всех к обучению и воспитанию каждого путем изменения организации и методов образовательной деятельности, оптимизация используемых наборов учебно-методических и организационных решений, информационных материалов, инструментов и сервисов, использование возможностей индивидуализации, интерактивности, визуализации, геймификации обучения, повышение результативности и производительности учебно-воспитательной работы на основе искусственного интеллекта, обработки больших данных о результатах и проблемах обучения [9].

По мнению исследователей НИУ ВШЭ, именно применение новых цифровых технологий в образовательных организациях позволит решить ключевые задачи образования, не решаемые или плохо решаемые современной российской школой на основе традиционных технологий, а именно: развитие талантов, обеспечение равенства образовательных возможностей, повышение эффективности работы учителей, конкурентоспособного развития российского рынка цифровых образователь-

ных ресурсов и создания новых секторов российского экспорта.

В числе прорывных идей цифровой трансформации российской школы исследователи выделяют интеллектуальное и эмоциональное вовлечение школьников в образовательный процесс; устойчивое достижение образовательных результатов группой «отстающих» школьников (школьников с особенностями восприятия и поведения); соразмерную и своевременную поддержку школьников с высокими способностями; устранение перегрузки учителей рутинными задачами, высвобождение их времени для творческой и воспитательной работы; преодоление ограниченности доступных в школьном обучении образовательных ресурсов; перестройку методик общеобразовательной школы, в частности внедрение игровых, проектных, соревновательных и коллективных методик на основе использования цифровых инструментов [4]. Переход к цифровому образованию, получивший новый ускоренный импульс в 2020 г., означает значительную перестройку всей системы образования, кардинально меняющую ее характер и требующую осмысления происходящих перемен, анализа потенциальных и реальных угроз человеку и социальным системам, проблем и рисков применения цифрового обучения, эффектов информационно-психологического воздействия на обучающихся [2].

Анализ *состояния*, в котором находится современное отечественное общее образование, отвечающее на вызовы глобальных цифровых трансформаций, показал, что эти ответы в школах российских мегаполисов, крупных, средних и малых городов характеризуются значительными различиями, наибольшие из которых наблюдаются в сельских школах [6]. Прохождение определенной частью школьных учителей курсов повышения квалификации, посвященных цифровой дидактике и другим аспектам цифровизации, не смогло смягчить преодоление трудностей, с которыми столкнулась школа в стремительном переходе в онлайн-формат учебного процесса. Первый положительный опыт творчески работающих учителей показал, что они достигли ощутимых успехов прежде всего благодаря интенсивному самообразованию в сфере цифровых технологий.

Профессиональное педагогическое сообщество объективно признает недостаточное техническое оснащение включения в образовательный процесс цифровых технологий не только в сельских, но и в городских шко-

лах. Негативно сказывается и несовершенство функционирования некоторых больших информационных систем.

Сложившуюся ситуацию отчасти смягчает вынужденное нахождение в домашних стенах родителей школьников в связи с пандемией коронавируса. Но родителям пришлось пережить своеобразный «тьюторский шок», особенно в семьях, воспитывающих одновременно двух или более школьников. Вот характеристики только некоторых ситуаций, с которыми столкнулись родители в формате онлайн-обучения:

- недостаточная компетентность родителей в современных трактовках содержания отдельных предметов и, как следствие, – нарушение гармонии детско-родительских отношений, а также в диаде «учитель – родитель», что приводит к напряжению уже в триаде «учащийся – учитель – родитель»;

- занятость родителей учебными занятиями с детьми после работы, трансформация родителей в «неподготовленных тьюторов», отсутствие у них отдыха после работы;

- вынужденное сочетание родителями ролей работника, выполняющего трудовые функции вне стационарного рабочего места, тьютора и собственно родителя.

- отсутствие во многих семьях материальных ресурсов, необходимых для технического обеспечения организации онлайн-обучения на дому, когда в семье даже один ребенок, не говоря о двух и более;

- доминирование «дополнительного» образования в формате «вечерняя домашняя школа с родителями», что способствует развитию у детей познавательного иждивенчества и тормозит развитие навыков интеллектуальной деятельности не только младших школьников, но и учащихся средних и старших классов.

Авторы ряда исследований отмечают существенные *проблемы* и риски применения цифрового обучения, прежде всего:

- снижение мотивации к обучению, ослабление когнитивных навыков (в том числе творческого, критического мышления), связанное с системой подачи информации, представленной в готовом, упрощенном для восприятия виде, снижение результатов обучения, замедление развития способностей к творческому приобретению новых знаний, самостоятельной вербальной презентации знаний, аналитических, критических, логических навыков мышления;

- снижение навыков межличностной коммуникации, вплоть до потери культуры меж-

личностного общения, ослабления социальных навыков, связанных с виртуализацией общения и обучения; нарушение здорового образа жизни;

- в случае полного раннего погружения в цифровую коммуникацию возможны развитие экзистенциальной дезориентации, уход в виртуальные миры, склонность к саморазрушительному поведению, высокой подверженности зависимостям и манипуляторному воздействию;

- потеря критических и логических способностей, неразвитость самостоятельного, критического мышления, ослабление памяти, рост дефицита внимания;

- развитие ценностной дезориентации, этического плюрализма, терпимости к асоциальным и аморальным явлениям в информационной среде;

- усиление общей растущей зависимости от гаджетов и интернет-коммуникации [4].

В настоящее время цифровизация не способствует формированию способности учащихся находить собственные решения проблемных вопросов и задач, предлагаемых учителем в ходе урока, заменяя эти поиски демонстрациями готовых решений поставленных учителем или возникших в учебном процессе творческих заданий.

Вместе с тем Министерство просвещения РФ заявляет о планах к 2030 г. внедрить во все российские общеобразовательные организации ЦОС. Кроме того, в декабре 2019 г. приказом Министерства просвещения РФ утверждена Целевая модель цифровой образовательной среды, внедрение которой в регионах ожидается к 2024 г. и связано с развитием материально-технической базы, информационно-телекоммуникационной инфраструктуры образовательных организаций.

Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» Национального проекта «Образование» ориентирован на создание «современной и безопасной цифровой образовательной среды», однако безопасность ЦОС рассматривается лишь с точки зрения защиты информации, содержащейся в системах [5].

Известно, что одним из ключевых признаков любой системы (если рассматриваемый объект мы понимаем как системный) является влияние каждого из его элементов на всю систему в целом и наоборот: влияние целостной системы на каждый ее элемент. Как показывает анализ публикаций по проблематике настоящей статьи, сегодня наблюдаются попытки осмыслить и охарактеризовать отдельные

компоненты процесса цифровой трансформации не только общего среднего, но и других видов и уровней образования. Поскольку образование является одним из самых масштабных социально-культурных феноменов, охватывающих практически все население страны, обоснование и разработка стратегий ответов на вызовы цифровых трансформаций должны носить системный характер.

В ряду проблем, возникших в ситуации стремительного перехода к цифровому варианту реализации миссии средней общеобразовательной школы, считаем необходимым остановить внимание на следующих.

- Отсутствует системный подход, начиная с попыток объективного анализа состояния цифровизации общего среднего образования и заканчивая разработкой стратегий пошагового решения имеющихся и прогнозируемых в этом процессе проблем.

- Учителя затрудняются определить, на какой платформе им удобнее и комфортнее работать («Скайп», Zoom или др.), и тогда каждый урок становится экспериментом. В таких ситуациях удваиваются объем работы и затраты времени учителя.

- При использовании той или иной платформы («Учи.ру», «Яндекс» и т. п.) учителя фактически не принимают участие в контроле процесса преподавания, контролируя только результат работы обучающегося с содержанием, предлагаемым платформой, оставляя ребенка один на один с ней (а если это начальная школа?).

- Если быть точным, то известно, что в сельских школах подавляющего числа регионов многие учителя работают на полторы-две ставки, зачастую преподавая предметы, к которым они не готовы как в теоретическом, так и в методическом плане согласно базовому образованию. Не будем в данной статье касаться качества такого труда учителей, подавляющее большинство которых работают либо накануне пенсионного возраста, либо уже находясь в нем.

- Еще одна проблема осталась без внимания разработчиков всех программных и регламентирующих документов, посвященных форсированной цифровизации российской средней общеобразовательной школы, – это проблема поиска ответа на вопрос о том, каким будет воспитательный процесс в такой школе, если сегодня его пытаются свести к дисциплине на уроках и ответственности учащихся за выполнение домашних заданий.

При наличии объемного пакета разноплановых государственных документов, направленных на цифровизацию российского общего среднего образования, мы считаем возможным предложить ряд *стратегий*, которые представляются наиболее значимыми в ближайшей перспективе.

Мы согласны с предложением коллег из Волгоградского государственного социально-педагогического университета по организации системного мониторинга процесса цифровой трансформации образования и научно-педагогической экспертизы проектов образовательных программ, предлагаемых для реализации в цифровом образовательном процессе. Для минимизации рисков цифровой трансформации общего образования необходимо обеспечить формирование и функционирование федеральных, региональных и муниципальных научно-образовательных центров, обеспечивающих объединение усилий органов власти, научного и академического сообщества в решении задач цифровой трансформации общего образования [8].

Одной из центральных в развитии цифрового образования видится нам стратегия последовательности и дидактического сопряжения всех видов и уровней образования – от дошкольного до профессионального образования, а также формального и неформального образования на протяжении всей жизни человека [7]. Другая ключевая стратегия должна быть ориентирована на гармонизацию взаимодействия всех акторов указанных образовательных процессов. Эта стратегия – одна из ведущих, она обусловлена масштабами этнокультурного разнообразия российских народов, традиционных видов трудовой занятости, технической оснащенности процесса цифровизации образовательных организаций в ближайшей перспективе.

Общему среднему образованию должны быть обозначены хотя бы в общих чертах технологический и социальный «заказ» предполагаемых основных сфер профессиональной деятельности занятого населения страны в ближайшие 10–15 лет, ключевые требования к основным компетентностям работников. Может быть, следует определить минимально, но обязательно необходимые, фундаментальные уровни цифровых компетенций, которыми должен обладать выпускник общего среднего образования.

Перечисленное выше растущее число психологических проблем, выявленных в текущем году в условиях онлайн-образования, обя-

зывает кардинально изменить подходы к психологическому сопровождению стремительно цифровизирующегося образовательного процесса в школе, необходимо форсировать обеспечение школ психологами, прошедшими повышение квалификации по соответствующим программам. Степень сложности образовательных предметных программ должна быть соотнесена с потенциалом «среднего» учащегося конкретного возраста. Это необходимо для того, чтобы учащийся общеобразовательной школы выработал навыки самостоятельной домашней учебной работы, обходясь без помощи родителей вплоть до старших классов. Известно, что отсутствие навыков самостоятельной познавательной деятельности делает выпускника средней школы беспомощным при его поступлении в вуз или в учреждение среднего профессионального образования.

Внедрение цифровых образовательных технологий в образовательный процесс как школы, так и учреждений профессионального и высшего образования требует устранения правовых и организационных барьеров, в том числе барьеров информатизации образования, цифровизации образования и цифровой трансформации образования [10]. Современное российское общество столкнулось с масштабными изменениями, касающимися цифровизации всех сфер человеческой жизни. Эти процессы сопровождаются изменениями в социальной, правовой, экономической областях. Эффективность цифровой трансформации российской системы образования зависит от точности научной методологии и методики, анализа рисков и угроз вхождения личности в цифровое образовательное пространство.

### Список литературы

1. Авдеева С.М., Уваров А.Ю. Российская школа на пути к информационному обществу: проект «Информатизация системы образования» [Электронный ресурс] // Вопр. образования. 2005. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskaya-shkola-na-puti-k-informatsionnomu-obschestvu-proekt-informatizatsiya-sistemy-obrazovaniya> (дата обращения: 07.11.2020).
2. Баева Л.В. Влияние цифровизации образования на человека в контексте проблемы безопасности // Философия образования. 2020. Т. 20. № 2. С. 131–144.
3. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов [и др.]; под науч. ред. В.И. Блинова. М.: Перо, 2019.
4. Зенков А.Р. Цифровизация образования: направления, возможности, риски // Вестн. Воронеж.

гос. ун-та. Сер.: Проблемы высшего образования. 2020. № 1. С. 52–55.

5. Мелешко В. Главный тренд российского образования – цифровизация [Электронный ресурс]. URL: <http://notrusproduct.ru/articles/tsifrovizatsiya/glavnyy-trend-rossiyskogo-obrazovaniya-tsifrovizatsiya/> (дата обращения: 07.11.2020).

6. Николаева М.В. Первые уроки реализации электронного обучения и дистанционных технологий в начальной школе в пандемической ситуации // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 7(150). С. 8–12.

7. Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды: приказ Министерства просвещения РФ от 2 дек. 2019 г. № 649 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/product/ipo/prime/doc/73235976/#1113> (дата обращения: 07.11.2020).

8. Сергеева Е.В., Чандра М.Ю. Тенденции цифровой трансформации общего образования: мониторинг мнений педагогов и руководителей образовательных организаций // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020 г. № 8(151). С. 9–16.

9. Уваров А.Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации. М., 2018.

10. Южаков В.Н., Ефремов А.А. Правовые и организационные барьеры для цифровизации образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Российское право: образование, практика, наука. 2018. № 6(108). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovye-i-organizatsionnye-bariry-dlya-tsifrovizatsii-obrazovaniya-v-rossiyskoy-federatsii> (дата обращения: 05.12.2020).

\* \* \*

1. Avdeeva S.M., Uvarov A.Yu. Rossijskaya shkola na puti k informacionnomu obshchestvu: projekt «Informatizaciya sistemy obrazovaniya» [Elektronnyj resurs] // Vopr. obrazovaniya. 2005. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiy-skaya-shkola-na-puti-k-informatsionnomu-obschestvu-proekt-informatizatsiya-sistemy-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 07.11.2020).

2. Baeva L.V. Vliyaniye cifrovizatsii obrazovaniya na cheloveka v kontekste problemy bezopasnosti // Filosofiya obrazovaniya. 2020. T. 20. № 2. S. 131–144.

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. Zenkov A.R. Cifrovizatsiya obrazovaniya: napravleniya, vozmozhnosti, riski // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Problemy vysshego obrazovaniya. 2020. № 1. S. 52–55.

5. Meleshko V. Glavnyj trend rossijskogo obrazovaniya – cifrovizatsiya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://notrusproduct.ru/articles/tsifrovizatsiya/glavnyy->

trend-rossiyskogo-obrazovaniya-tsfrovizatsiya/ (data obrashcheniya: 07.11.2020).

6. Nikolaeva M.V. Pervye uroki realizacii elektronogo obucheniya i distancionnyh tekhnologij v nachal'noj shkole v pandemicheskoy situacii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 7(150). S. 8–12.

7. Ob utverzhdenii Celevoj modeli cifrovoj obrazovatel'noj sredy: prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 2 dek. 2019 g. № 649 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/#1113> (data obrashcheniya: 07.11.2020).

8. Sergeeva E.V., Chandra M.Yu. Tendencii cifrovoy transformacii obshchego obrazovaniya: monitoring mnenij pedagogov i rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020 g. № 8(151). S. 9–16.

9. Uvarov A.Yu. Obrazovanie v mire cifrovyyh tekhnologij: na puti k cifrovoj transformacii. M., 2018.

10. Yuzhakov V.N., Efremov A.A. Pravovyye i organizacionnye bar'ery dlya cifrovizacii obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs] // Rossijskoe pravo: obrazovanie, praktika, nauka. 2018. № 6(108). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovye-i-organizatsionnye-bariery-dlya-tsfrovizatsii-obrazovaniya-v-rossiyskoj-federatsii> (data obrashcheniya: 05.12.2020).

*General education in front of the challenges of the global digital transformations: state, issues and the choice of the strategies of their solution*

*The article deals with the state of the general secondary education in the period of the global digital transformations. There are revealed the topical issues of the reconstruction of the content, the organization and the technical and technological equipment of the educational process in the modern school conditioned by the digital transformations. There is emphasized the actualization of the interaction in the dyads and triads of the key participants of the educational processes in the conditions of the digitalization of the society and economy.*

Key words: *general education, digitalization, system approach, educational process, digital transformation, subjects of the educational process.*

(Статья поступила в редакцию 12.12.2020)

**А.Н. МАХИНИН**  
(Воронеж)

**РОССИЙСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ: ГРАНИЦЫ И РИСКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК**

*Предпринята попытка выделения и обоснования границ и рисков педагогических практик формирования российской идентичности с учетом характеристик воспитательного пространства и сложившейся педагогической реальности в образовательных организациях. Предлагаемые авторские формулировки носят, впрочем, дискуссионный характер и имеют целью обратить внимание на важность и своевременность педагогических исследований проблем идентичности.*

Ключевые слова: *антропообраз, воспитательное пространство, педагогическая реальность, референция, российская идентичность, субъектность.*

Современная «неопределенная, множественная, сложная, насыщенная возможностями и ограничениями, предоставляющая каждому безграничное поле выбора или же провоцирующая на отказ от них и потерю субъектности» (Е.П. Белинская) [3] ситуация развития российского общества акцентирует запрос в гуманитарном дискурсе на необходимость изучения широких гносеологических, ценностных и смысловых контекстов поведения человека и формирования им самостоятельных сценариев личностного саморазвития, т. е. идентичности (в данном случае российской), в условиях социального многообразия отношений.

Государственное внимание к вопросам российской идентичности отражено в Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года [11], действующих ФГОС различных уровней образовательной системы [15], которые содержат обязательное требование к обучающимся по достижению субъектом позитивной российской (гражданской) идентичности как целевого ориентира и ожидаемого результата процесса воспитания. Однако система образования, уступающая иным социальным институтам в значимости для конкретной личности, часто не справляется с решением задачи реального формирования российской идентичности. По нашему мнению, это вызвано де-

вальвацией воспитания в системе образования и сознании педагогов, «неспособности во многом научить обучающихся совершать выбор по глубинным содержаниям, ибо многие предлагаемые им образцы поведения, ценности, антропо-образы не являются для них референтными» [16, с. 86]. Потому для социального воспитания сегодня принципиально актуальным и необходимым является вопрос об организации таких педагогических практик для личности, которые позволят обучающимся разных уровней образовательной системы формировать, самоутверждать и подтверждать свою субъектность в том или ином образе «я» в условиях сложившейся педагогической реальности и воспитательной системы.

В теории социального воспитания определено, что существует тесная связь места и роли социального воспитания в жизни человека с такими процессами, как развитие и социализация. При этом исследования А.В. Мудрика [10] и др. дают возможность изучать идентичность как критерий социализованности субъекта, детерминированный общими механизмами социализации и воспитания.

Поиску эффективных средств и способов формирования российской идентичности посвящены исследования Т.А. Каратаевой [7], А.А. Логиновой [8], Л.В. Пастуховой [12] и др. Интересны работы М.В. Воропаева [4], В.В. Серикова [13], Ю.С. Тюнникова [14], которые позволяют рассматривать процессуальные аспекты формирования российской идентичности как результата взаимовлияния и согласования субъективных педагогических реальностей педагогов и обучающихся, поддерживаемых особой системой деятельности и ролевой структурой отношений образовательной организации. В основу методологии исследования положены идеи о возможностях воспитания в формировании идентичности (М.В. Шакуровой [16; 17]) и понимания ее как результата взаимовлияния и согласования субъективных педагогических реальностей педагогов и обучающихся (М.В. Воропаева [4]).

Зададимся вопросом: обеспечивают ли современные педагогические практики трансляцию адекватных культурных стандартов и моделей поведения в ситуации ускорения жизни? Помогают ли они найти приемлемый ответ современному взрослому субъекту о смысле своего существования и предназначении в этом мире, достижении личностью позитивной идентичности (социокультурной, личностной и пр.)? Заметим при этом, что мы

не одиноки в постановке подобных вопросов (С.В. Иванова [6], Г.Б. Мазилова [9], М.В. Шакурова [16; 17] и др.).

Для педагогических российских исследований идентичности принципиальным является понимание ее уровневой структуры, поскольку, как свидетельствуют исследования, понимание принадлежности субъекта к российскому сообществу и осознание ее начинается еще в семье, когда для ребенка понятия «мой дом», «моя улица», «мой город» часто оказываются в числе значимых антропообразов и должны таковыми выступать. При этом соотносении субъектом себя с той или иной общностью на микро-, мезо- и макроуровнях (семья, родной край, село, город и т. п.) вовсе не противоречит сложно структурированному феномену российской идентичности. «Человек, говоря о себе “Я – россиянин” и “Я – гражданин”, демонстрирует свою российскую идентичность. Он признает свое членство в составе общности, образ члена этой общности ему близок и значим; он знает и принимает нормы поведения, разделяет ценности, реализует их в повседневной жизни. Руководствуясь этими представлениями, оценками, отношениями, человек дифференцирует свое окружение, рефлексировывает свое соответствие нормам и образцам, принятым в референтном для него сообществе. Формирование этой идентичности может выступать фактором позитивного включения индивида в деятельность государства, развития активности в установлении социальных связей и разумного отношения к ресурсам. При этом такая идентичность базируется на значимости, актуальности сегодня и сейчас того или иного образа, членства, принадлежности» [17, с. 64].

Заметим между делом, что часто российская идентичность формируется как навязанная. Большой проблемой здесь выступает элемент долженствования в системе образования и практически неучет косвенных методов работы с феноменом идентичности. Как показывают наши собственные наблюдения и экспертные оценки, полученные в результате общения с педагогическими коллективами в школах страны в период апробации Примерной программы воспитания начиная с октября 2019 г., появление в ФГОС ООО обязательной позиции, ориентирующей на включение в календарные планы воспитательной работы с обучающимися в направлении формирования российской (в том числе гражданской) идентичности, практически ничего не изменило в организации и содержании педагогических (в

первую очередь воспитательных) практик в наблюдаемых нами образовательных организациях.

Более того, идентичность, по сути, имея «мерцающий» характер, не вполне сущностно понимаемой современными педагогами (не в последнюю очередь и из-за отсутствия четкого и методически грамотного объяснения от педагогической науки) часто усугубляет навязанную ситуацию, в то время как нам необходимо говорить о работе с данным феноменом в контексте технологий выбора, опробования, проблематизации, примеривания и пр.

Потому полагаем, что педагогическая работа по достижению обучающимися позитивной российской идентичности должна планироваться и реализовываться за счет реального обеспечения в образовательной организации гуманистического воспитательного пространства, во многом уникального и специфического для каждой конкретной образовательной организации, представленного традициями воспитания, взаимодействия участников педагогического процесса, значимыми для них образовательными (и воспитательными) событиями (а не просто набором мероприятий, которые часто оказываются малорезультативными из-за их принудительного, обязательного характера, но не личностно значимого), самоуправления и т. п.

Безусловно, в создании и реализации работы по формированию и развитию у обучающихся российской идентичности в рамках воспитательного пространства следует учитывать возможные затруднения, которые обуславливают возможные границы и ограничения в интересующем нас виде деятельности:

а) затруднениями формирования консолидированного базового набора идентичностей;

б) нарушением социокультурного равновесия воспитательного пространства;

в) нереферентностью воспитательного пространства для ребенка;

г) незначимостью педагога для школьника или значимостью лишь по основанию статуса власти;

д) деформациями влияния педагога как значимого Другого на ребенка» [16].

В отношении представленных выше параметров следует представить несколько важных, по нашему мнению, пояснений.

Во-первых, действующие ФГОС ООО указывают на необходимость реализации в общеобразовательных организациях программ, в содержание которых часто включены отдель-

ные, как правило, не связанные между собой и не имеющие возрастной преемственности мероприятия, не имеющие ничего общего с логикой построения педагогической работы с феноменом идентичности. Фактически эта обязанность ложится на плечи классных руководителей и учителей-предметников в ситуации почти полного отсутствия системной работы школ в данном направлении. И это вопрос не только, а может и не столько к школам, сколько к утраченным на сегодня методическим объединениям педагогов-воспитателей и педагогической науке, которые так и не смогли разработать внятные методические разъяснения и валидные методики формирования и сопровождения у обучающихся разных возрастов российской идентичности личности и группы.

Во-вторых, проблематичной является ситуация с определением влияния на российскую идентичность обучающихся референтий (значимых объектов, Других), их роли и возможностей в разных возрастных периодах и различных воспитательных и педагогических контекстах. При этом степень их влияния детерминирована мерой присутствия тех или иных референтов в пространстве жизнедеятельности личности обучающегося, уровнем социальной поддержки, авторитетности и власти. Каковы референтные позиции педагога как значимого Другого в воспитании в целом и в процессе формирования российской идентичности обучающихся? Многочисленные экспертные оценки, педагогический опыт и результаты эмпирических исследований дают обоснованную возможность констатировать, что современная школа, к сожалению, как и педагоги, часто не является таковой в силу следующих обстоятельств:

- утраты педагогами референтности из-за взросления и девальвации педагогической профессии в социуме;

- снижения значимости педагога или во все ее утраты как единственного источника информации и социального опыта;

- проявления педагогическими работниками своих личностно-профессиональных особенностей и профессиональной деформации (а также присущей данному виду деятельности профессионального «выгорания»);

- особенностей сложившейся в образовательной организации воспитательной реальности (согласованность совместных действий в воспитании, взаимопомощь и пр.).

В-третьих, практики педагогической и воспитательной работы с феноменом идентич-

ности предполагает в качестве неперемного условия их результативности (и далее – эффективности) обращение к антропообразам «россиянин», «гражданин», «патриот» и т. п., а не просто традиционным патриотизму, гражданственности, гражданской позиции и т. п., которые в известной степени до сих пор представляют собой социально-педагогические абстракции. Одним из возможных действенных средств здесь является поиск и обращение к реалистичным примерам. Давайте снова обратимся к себе: часто ли мы сами соглашаемся и принимаем на себя антропообразы, каково их явное и «скрытое содержание» (последнее представляется еще плохо разработанной категорией в педагогической науке, ибо связано с анализом и оценкой стихийных процессов, для которых пока еще не выработана четкая методология, описательные, диагностические и аналитические процедуры). Вместе с тем, если следовать за принципом человеко-размерности идентичности, представленные антропообразы не должны казаться «отчужденной нормой». Наоборот, они должны быть привлекательны, но в то же время доступны и реалистичны. Часто это не совпадает с действительностью (ярким примером является декларирование необходимости заботы о повышении статуса педагогической профессии).

Каковы основные риски педагогических практик формирования российской идентичности?

*1. Риски имитации воспитательных усилий субъектов в формировании российской идентичности.* В многочисленных беседах с педагогами, посвященных формированию идентичности школьников, мы неоднократно сталкивались с тем, что, не владея теорией вопроса, учителя интуитивно описывали один из механизмов формирования идентичности. Он строится на противопоставлении, поиске или искусственном создании оппозиции, удержании «своего», отличного от «другого» или «чужого». При этом отмечалось, что в повседневной педагогической практике данный механизм используется широко и беспроblemно. Вместе с тем в идентике как междисциплинарной отрасли научного знания, изучающей идентичность и процесс ее формирования, данный механизм характеризуется как неэффективный. Формируемая подобным образом идентичность зависима от наличия оппонента. Его отсутствие приводит к деформации идентичности, эскалации поиска и удержания оппозиции. Учитывая тот факт, что воспитательные практики, направленные на фор-

мирование различных видов идентичности, в настоящее время проходят этап становления и оформления, важны их методологические основания и грамотное научное обоснование. Подобные механизмы, используемые как базовые, априори снижают их педагогическое значение и действенность.

*2. Риски перехода из крайности в крайность, резкое изменение доминирующих установок.* Как уже частично отмечалось выше, феномен идентичности для современной педагогической теории и практики представляется неудобным из-за своей реалистичности [18] и подвижности. Наиболее проблематичным остается непонимание (а в ряде случаев нежелание понимать) исследователями и практиками сущностной черты идентичности как характеристики личности – ее подвижности и неустойчивости. Это, в частности, проявляется в том, что сегодня актуальными являются одни антропообразы и образцы, а завтра из-за того, что они не прошли проверку, оказались бессодержательными, девальвированными со стороны референтного до недавнего времени Другого и т. п., не закрепились в я-концепции и не стали частью социального опыта личности. Таким образом, возникает вопрос: как можно изучать подвижные и неустойчивые феномены личности, к которым относится идентичность человека? Как ненавязчиво поддерживать интерес к конкретным антропообразам и образцам? Как «не перекормить» одним и тем же? Педагогика сегодня только начинает открывать для себя эти вопросы и потому пребывает в ситуации напряженного поиска. По нашему мнению, проблемное поле таких «неудобств с идентичностью» будет только нарастать, что мы связываем с изменением самой логики развития науки и парадигмальными сдвигами современного постнеклассического этапа развития науки, когда придется научиться отвечать на неустойчивые и подверженные повышенному динамизму вызовы времени, которые прямо или косвенно влияют на развитие человека в разных социальных контекстах, тем самым затрудняя достижение им целостной и непротиворечивой идентичности.

*3. Невнимание к обучению выбору, содействию мотивированному осмысленному выбору.* С учетом вышеобозначенной динамичной природы и «мерцающей сущности идентичности проблематичной является задача обучения выбору в контексте сложных сущностных феноменов, к которым принадлежат антропообразы и значимые Другие во всем многооб-

разии их сущностных проявлений. Как привлечь к выбору желаемых образцов, не столь ярких и не столь легких по достижению, но важных с точки зрения задач образования? Да, конечно, можно минимизировать демонстрируемый ребенку опыт и предложить выбор из жестко заданной группы параметров, имеющих в распоряжении антропообразов, достойных нашего внимания и закрепления в тот или иной период. И подобные педагогические практики нам тоже хорошо известны, однако они бывают жизнеспособными, пока субъект не сталкивается с иным опытом, и тогда кризисные последствия могут быть очень болезненными (до сих пор многие наши соотечественники переживают крах модели «советского человека»).

Потому выбор – элемент человеческой жизнедеятельности, значение которого, с точки зрения Э. Гидденса (A. Giddens) [19], в современных условиях постоянно возрастает. Сегодня именно выбор, а не беспрекословное следование традициям и нормам определяет как социальные отношения и социальные взаимодействия, так и самостроительство личности. Выбор не дан заранее и не предрешен, что не означает автоматического увеличения свободы, но свидетельствует о росте альтернатив. Проблему выбора рассматривают и ученые, анализирующие педагогические контексты процесса самоопределения. В отечественной педагогике наибольшую известность получили модель школы самоопределения А.Н. Тубельского [5] и школы-парка М.А. Балабана [2], в основе организации образовательного процесса в которых лежали активные процедуры выбора и его педагогического сопровождения. В педагогическом контексте, очевидно, речь должна идти об обучении обоснованному выбору, формировании мотивов выбора, при этом сам процесс обучения должен строиться преимущественно на косвенных методах и приемах взаимодействия педагогов и воспитанников.

4. *Риски несоблюдения принципа возрастосообразности в ситуации педагогического взаимодействия.* Здесь только обратим внимание на то обстоятельство, что возможности обучающихся в освоении антропообразов и культурных моделей «Я – россиянин», «Я – гражданин» и пр. обусловлены учетом степени свободы и мерой педагогического присутствия Других, когда первые совершают тот или иной выбор, обращаются к тому или иному опыту в контексте педагогического процесса формирования и развития их российской идентичности.

С учетом вышесказанного полагаем, что продуктивные возможности педагогических практик формирования и развития российской идентичности обучающихся, по нашему мнению, обусловлены следующими ограничениями, присущими иной или иной модели воспитательного пространства или педагогической реальности в образовательных организациях:

1) сложившейся структурой и типом воспитательного пространства;

2) мерой активности и особенностями взаимодействия субъектов воспитательного пространства (мера со-бытийности);

3) совокупностью временных характеристик активности (наличие позиции и мера ее устойчивости);

4) характером отношений между взаимодействующими субъектами (мера референтности и особенности номинальности членства);

5) соотношением социальных и культурных компонентов в доминирующих между субъектами отношениях;

6) интериоризацией субъектами пространственных влияний, отдельными личностными изменениями и изменениями идентичности субъектов воспитательного пространства.

Таким образом, актуальность понимания рисков и ограничений в контексте разработки педагогических аспектов формирования проблематики российской идентичности обусловлена тем, что российская идентичность является интегративным качеством, определяющим воспитание личностных качеств субъекта образовательного процесса, отражающим прежде всего актуальные потребности самой воспитательной практики в контексте новой парадигмы образования и ее социальную значимость. Предлагаемые авторские формулировки рисков и границ педагогических практик с учетом сложившейся педагогической реальности носят, впрочем, дискуссионный характер и имеют целью обратить внимание на важность и стратегическую необходимость исследований проблем идентичности в настоящем и будущем как для педагогической теории, так и для практики.

#### Список литературы

1. Аprobация и внедрение примерной программы воспитания [Электронный ресурс]. URL: <http://form.instrao.ru/> (дата обращения: 13.11.2020).
2. Балабан М.А. Школа-парк. Как построить школу без классов и уроков. М.: Первое сентября, 2001.
3. Белинская Е.П. Современные исследования идентичности: от структурной определенности к процессуальности и незавершенности // Вестн.

С.-Петербург. гос. ун-та. Сер. 16: Психология. Педагогика. Т. 8. № 1. С. 6–15.

4. Воропаев М.В. Воспитание в виртуальных средах. М.: МГПУ, 2010.

5. Демократическая школа Александра Тубельского // Новые ценности образования. 2012. Вып. 1(49).

6. Иванова С.В. О гражданственности, национальной идентичности, безопасности // Ценности и смыслы. 2012. № 5. С. 4–9.

7. Каратаева Т.А. Формирование гражданской идентичности старшеклассников в ценностно-ориентационной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2018.

8. Логинова А.А. Формирование гражданской идентичности школьников средствами интернет-проектов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2010.

9. Мазилова Г.Б. Динамика социальной идентичности личности в современном обществе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006.

10. Мудрик А.В. Социализация человека. М.: Академия, 2006.

11. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]: указ Президента РФ от 19 дек. 2012 г. № 1666. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/> (дата обращения: 13.11.2020).

12. Пастухова Л.С. Педагогические практики формирования гражданской идентичности молодежи // Ценности и смыслы. 2018. № 4(56). С. 34–53.

13. Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии. М., 2018.

14. Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая реальность: феноменология, мифология, предмет научного исследования // Высшее образование в России. 2006. № 10. С. 121–130.

15. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 13.11.2020).

16. Шакурова М.В. Педагогическое сопровождение становления российской идентичности школьников. Воронеж, 2010.

17. Шакурова М.В. Формирование идентичности современного ребенка в контексте социокультурной ситуации его развития // Вестн. Православного Свято-Тихоновского гуманитарного ун-та. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2016. № 2(41). С. 15–26.

18. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Прогресс, 1996.

19. Giddens A. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press, 1991.

\* \* \*

1. Aprobaciya i vnedrenie primernoj programmy vospitaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://form.instrao.ru/> (data obrashcheniya: 13.11.2020).

2. Balaban M.A. *Shkola-park. Kak postroit' shkolu bez klassov i urokov*. M.: Pervoe sentyabrya, 2001.

3. Belinskaya E.P. *Sovremennye issledovaniya identichnosti: ot strukturnoj opredelennosti k processual'nosti i nezavershennosti* // Vestn. S.-Peterb. gos. un-ta. Ser. 16: Psihologiya. Pedagogika. T. 8. № 1. S. 6–15.

4. Voropaev M.V. *Vospitanie v virtual'nyh sredah*. M.: MGPU, 2010.

5. *Demokraticeskaya shkola Aleksandra Tubel'skogo* // *Novye cennosti obrazovaniya*. 2012. Vyp. 1(49).

6. Ivanova S.V. *O grazhdanstvennosti, nacional'noj identichnosti, bezopasnosti* // *Cennosti i smysly*. 2012. № 5. S. 4–9.

7. Karataeva T.A. *Formirovanie grazhdanskoj identichnosti starsheklassnikov v cennostno-orientacionnoj deyatel'nosti*: dis. ... kand. ped. nauk. Orenburg, 2018.

8. Loginova A.A. *Formirovanie grazhdanskoj identichnosti shkol'nikov sredstvami internet-proektov*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Samara, 2010.

9. Mazilova G.B. *Dinamika social'noj identichnosti lichnosti v sovremennom obshchestve*: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Yaroslavl', 2006.

10. Mudrik A.V. *Socializaciya cheloveka*. M.: Akademiya, 2006.

11. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года [Elektronnyj resurs]: ukaz Prezidenta RF ot 19 dek. 2012 g. № 1666. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/> (data obrashcheniya: 13.11.2020).

12. Pastuhova L.S. *Pedagogicheskie praktiki formirovaniya grazhdanskoj identichnosti molodezhi* // *Cennosti i smysly*. 2018. № 4(56). С. 34–53.

13. Serikov V.V. *Pedagogicheskaya real'nost' i pedagogicheskoe znanie. Opyt metodologicheskoy releksii*. M., 2018.

14. Tyunnikov Yu.S., Maznichenko M.A. *Pedagogicheskaya real'nost': fenomenologiya, mifologiya, predmet nauchnogo issledovaniya* // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2006. № 10. S. 121–130.

15. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty* [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/> (data obrashcheniya: 13.11.2020).

16. Shakurova M.V. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie stanovleniya rossijskoj identichnosti shkol'nikov*. Voronezh, 2010.

17. Shakurova M.V. *Formirovanie identichnosti sovremennogo rebenka v kontekste sociokul'turnoj situacii ego razvitiya* // *Vestn. Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo un-ta. Ser. 4: Pedagogika. Psihologiya*. 2016. № 2(41). S. 15–26.

18. Erikson E. *Identichnost': yunost' i krizis*: per. s angl. / obshch. red. i predisl. A.V. Tolstyh. M.: Progress, 1996.

### **Russian identity: boundaries and risks of pedagogic practices**

*The article deals with the revealing and substantiation of the boundaries and risks of the pedagogic practices of the development of the Russian identity with the consideration of the characteristics of the educational environment and the pedagogic reality in the educational institutions. The suggested author's statements have a debatable character and are aimed at paying attention to the importance and timeliness of the pedagogic researches of the identity's issues.*

**Key words:** *anthropo-image, educational environment, pedagogic reality, referencing, Russian identity, subjectivity.*

(Статья поступила в редакцию 16.12.2020)

**Т.Ш. ШИХНАБИЕВА**  
(Москва)

### **О НАПРАВЛЕНИЯХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ**

*Анализируются результаты проведенных за несколько лет исследований, связанных с проблемами интеллектуализации информационных систем в сфере образования. Приведены примеры существующих интеллектуальных информационных систем образовательного назначения, их краткая характеристика в аспекте педагогических возможностей, предоставляемых обучаемому. Освещаются направления интеллектуализации систем образовательного назначения в зависимости от технологий, позволяющих их создавать.*

**Ключевые слова:** *интеллектуальные информационные системы, сфера образования, технологии, экспертные обучающие системы, мультиагентные информационные системы.*

Стремительное восхождение современного общества к новому технологическому уровню потребовало глубокого переосмысления концептуальных основ системы образования и особой роли информационных и коммуника-

ционных технологий в ее обновлении. Принципиальной особенностью новой образовательной парадигмы, ориентированной на человека будущего, как известно, является иной концептуальный подход к систематизации научного знания. На современном этапе эволюции педагогические системы приблизились к порогу, за которым следует ожидать массового использования семантических технологий и интеллектуальных информационных систем образовательного назначения (ИИСОН).

Предлагаемая статья посвящена обобщению и анализу опыта использования интеллектуальных информационных систем образовательного назначения, а также выявлению проблем и перспективных направлений их развития применительно к условиям отечественной системы образования в условиях ее цифровой трансформации. Интеллектуализация информационных систем, используемых в образовании, здесь рассматривается с точки зрения применения различных технологий, позволяющих их создавать.

За последнее десятилетие в России сформировался целый ряд направлений интеллектуализации информационных систем учебно-образовательного назначения [1; 2]. К ним относятся:

- экспертные обучающие системы (AST, Knowledge CT, ACE ARTWeb, KBS-Hyperbook, ADI, ILESA, DCG, SIETTE, ELM-ART-II, КОНВАКС, МАРКЕТ-ПРИУС, ТЕРРА-УЧИТЕЛЬ);

- комплексные интеллектуальные системы, которые основаны на интеграции технологий гипертекст/гипермедиа и экспертных систем (АТ-ТЕХНОЛОГИЯ, Knowledge Pro, INTERNIST, TIES, КРЕДО, SATELIT);

- системы, основанные на технологии гипертекста и гипермедиа (ELMART-II, InterBook, Tutor, KBS-Hyperbook ILESA, DCG и SIETTE, WESTKBNS, Hupadapter);

- интеллектуальные мультиагентные информационные системы (СДО ХГТУ, OPUS One – OLAT, Гефест, МОСАС, MathTutor).

Эти направления связаны с разработкой различных типов интеллектуальных информационных систем образовательного назначения. Анализируя такого рода существующие системы, можно отметить, что:

- в образовательной практике пока не в достаточной мере используются возможности современных распределенных компьютерных сетей и не выдвигаются сложные интеллектуальные задачи;

– средства ИКТ из объективно предназначенного им места поддержки принятия сложных управленческих решений переводятся в разряд технологий и систем обеспечивающего класса, что существенно снижает роль современных интеллектуальных систем;

– в отечественной системе образования не в достаточной мере используются семантические технологии и интеллектуальные информационные системы образовательного назначения, хотя на современном этапе эволюции педагогические системы приблизились к данному периоду;

– недостаточно исследованы проблемы реализации интерактивности и творческого начала при обучении с использованием интеллектуальных систем.

Для эффективного функционирования ИИСОИ необходимо решить ряд проблем, к которым относятся [3]:

1) разработка методов, моделей представления и структуризации знаний в системах образовательного назначения;

2) совершенствование управления учебным процессом образовательных учреждений на основе модельных представлений базы знаний учебного назначения;

3) повышение эффективности учебного процесса, оптимизация и повышение каче-

ства процесса управления в образовательных учреждениях;

4) разработка новых подходов к формализации знаний с использованием различных методов для интеллектуализации информационной среды образовательного учреждения [4];

5) разработка методики формирования информационной образовательной среды на основе использования современных информационных систем, технологий искусственного интеллекта;

6) разработка систем, интегрированных в сетевую информационно-образовательную среду.

Некоторые проблемы связаны с представлением, обработкой, хранением и использованием знаний в интеллектуальных системах образовательного назначения [3; 5; 6].

Для решения ряда проблем, приведенных выше, нами предложены новые подходы к их устранению и к разработке экспертных систем для системы образования. В частности, одним из путей решения указанных проблем является создание интеллектуальных модулей, которые будут интегрированы непосредственно в ИИСОИ, что обеспечит построение индивидуального курса обучения; интеллектуальный контроль знаний обучаемых; интерактивную поддержку в решении задач [2].



Рис. 1. Главный интерфейс ИОС

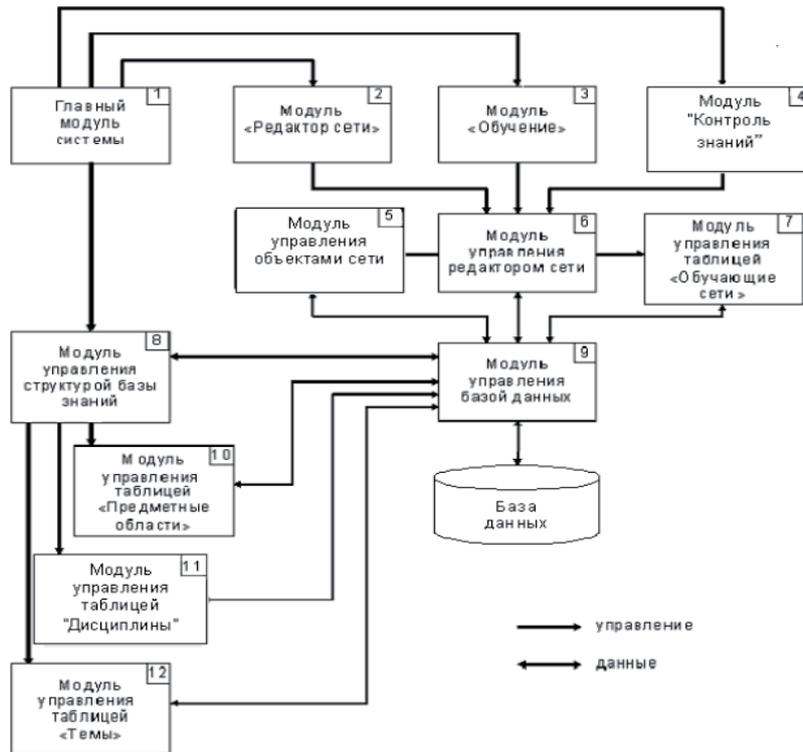


Рис. 2. Структурная схема обучающей системы «КАСПИЙ»

Статистика пользователя				
Код пользователя: 00000000		Ф.И.О.: SysAdmin		
<input type="checkbox"/> Все задания				
Задание	Проц.	Оценка	Время	Дата/Время
Расстановка вершин и связей	87%	4	3 мин 27 сек	16.01.2008 15:40
Расстановка вершин и связей	87%	4	5 мин 22 сек	16.01.2008 14:55
Расстановка вершин и связей	73%	3	14 мин 48 сек	16.01.2008 14:27
Расстановка вершин и связей	19%	1	0 мин 25 сек	16.12.2007 13:02

Описание результата теста	
Тест пройден	
Общая оценка: 87%, 4 (хорошо)	
Проверенных параметров сети: 93	
Всего ошибок: 12	
Ошибка расстановки вершин: 8	
Ошибка названий вершин: 0	
Ошибка уровней вершин: 0	
Ошибка расстановки связей: 4	
Ошибка типов связей: 0	
Время теста: 3 мин 27 сек	

Всего записей

Рис. 3. Форма статистики пользователя

В настоящее время очевиден тот факт, что содержание общеобразовательных дисциплин должно обновляться и при этом отражать современные достижения в области цифровых технологий нового поколения, требования четвертой промышленной революции и готовность использовать новые технологии в повседневной жизни. Общеобразовательная естественно-научная и гуманитарная подготовка является недостаточной для успешной работы в условиях цифровой экономики, массового использования цифровых технологий, экспоненциального роста количества, качества и многообразия связей между организациями, гражданами и социально-экономическими системами. Поэтому необходимо обладать прочными знаниями, умениями и способностями в области дисциплин естественно-математического цикла, включая цифровую грамотность, проектное и алгоритмическое мышление. Кроме того, современные методы обучения должны быть нацелены на формирование и развитие у обучающихся способности учиться и самообучаться, критически мыслить, продуктивно общаться, создавать новое, что, безусловно, означает развитие и совершенствование методов обучения.

В настоящее время современные методические подходы обучения ориентированы в основном на передачу объема знаний и поверхностное изучение большого количества

понятий, фактов, т. е. носят фактологический характер. При этом остаются вне поля зрения связи и отношения между понятиями, что очень важно в системе обучения с использованием информационных и коммуникационных технологий. Поэтому в системе обучения необходим переход от фактологического подхода к семантическому.

В рамках проведенных исследований разработаны теоретические и методические подходы к представлению и формализации знаний в ИИСОИ; предложены подходы к совершенствованию методики обучения и контроля знаний, основанной на семантическом подходе в обучении и использовании интеллектуальных методов и моделей [3; 5; 7].

На основе предложенных теоретических положений разработан прототип интеллектуальной системы обучения и контроля знания, основанный на адаптивных семантических моделях [8]. Данная система имеет модульную структуру и реализована в среде ООП Delphi. В качестве модели логической структуры учебного материала используется иерархическая адаптивная семантическая модель (АСМ) [7; 8].

Основным компонентом системы является список элементов базы знаний. В качестве элемента базы может выступать направление подготовки (специальность); предмет, тема и обучающая сеть [8; 9].

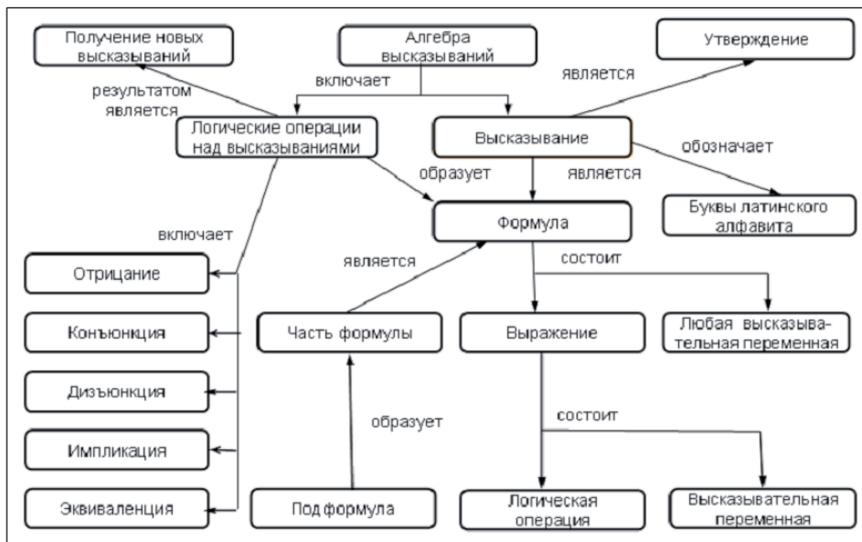


Рис. 4. Семантическая модель на тему «Алгебра высказываний»

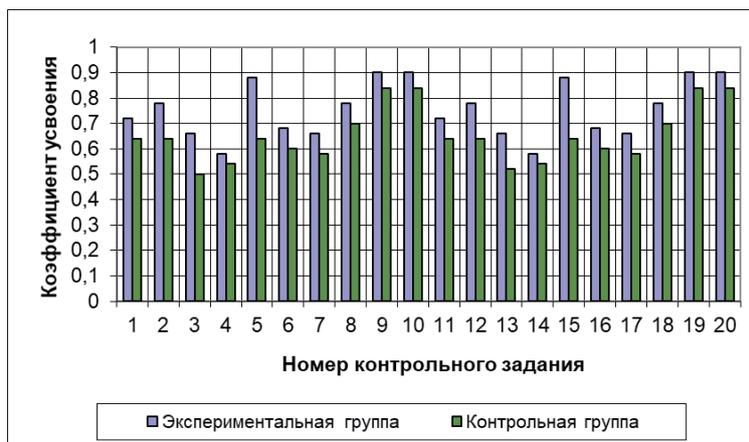


Рис. 5. Диаграмма зависимости коэффициента усвоения учебного материала обучающимися экспериментальной и контрольной групп

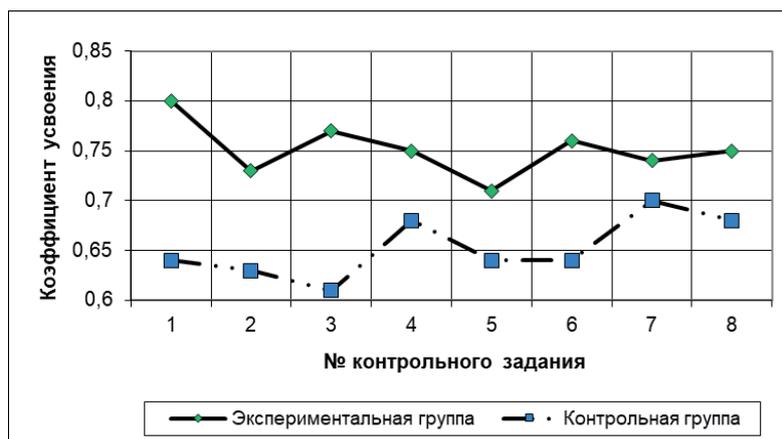


Рис. 6. Графики зависимости коэффициента усвоения учебного материала обучающимися экспериментальной и контрольной групп

Данные виды элементов и их взаимные связи составляют структуру базы знаний, которая является иерархической. Таким образом, на первом уровне базы знаний расположены специальности, на втором – предметы, подлежащие усвоению по данному направлению подготовки специалистов, а на последнем уровне представлены разделы учебных предметов, которые, в свою очередь, содержат адаптивные семантические модели учебного материала.

Следует отметить, что предусмотрена как автономная, так и сетевая версия разработанной системы обучения и контроля знаний, которая инвариантна по отношению к конкретным учебным дисциплинам. В системе предусмотрено сохранение истории пользователя (рис. 3), которая запоминает всю информацию о пользователе, включая его ответы с оценкой.

Следует подчеркнуть, что предлагаемые подходы к представлению знаний в ИИСОИ особенно эффективны при изучении абстракт-

ных дисциплин. Например, если при изучении архитектуры компьютера можно пользоваться схемами, рисунками, иллюстрациями, то при изучении абстрактных дисциплин у преподавателя такая возможность отсутствует. Отсутствие наглядных пособий затрудняет усвоение студентами содержания учебного материала. Представление учебного материала на основе адаптивных семантических моделей позволяет создать структурированный учебник в наглядном виде, показывающий связи между понятиями предметной области.

Как показывает опыт разработки семантических моделей по математической логике, сам процесс построения тематических моделей способствует эффективному приобретению знаний. Поэтому можно не только вести обучение студентов по разработанным преподавателем АСМ, но и давать студентам задания по их разработке, что способствует лучшему усвоению учебного материала. На рис. 4 представлен пример разработанной простой (одноуровневой) семантической модели по математической логике.

Использование данной системы особенно эффективно при контроле знаний обучающихся. Отметим, что использование разработанной системы в обучении: обеспечивает реализацию адаптивного пользовательского интерфейса и возможность использования деятельностного подхода к процессу контроля знаний; позволяет идентифицировать уровень базовых знаний обучаемого и определять на этой основе индивидуальную траекторию его обучения.

С целью подтверждения предложенной гипотезы исследования нами в течение ряда лет проводилась экспериментальная работа в три этапа. Основные цели педагогических экспериментов состояли в исследовании эффективности предложенных подходов совершенствования управления образовательным процессом, влияния разработанных учебных моделей и методики их использования на формирование у студентов системных, структурно-организованных, обобщенных знаний и на повышение уровня их фундаментальной подготовки и логико-алгоритмической культуры.

Для оценки эффективности предложенных подходов совершенствования управления образовательным процессом был использован многомерный анализ результатов учебных достижений. В результате проведенных педагогических экспериментов были получены следующие основные количественные оценки эффективности результатов (рис. 5, 6): зависимо-

сти коэффициента усвоения учебного материала студентов экспериментальной и контрольной групп.

Как показывают представленные данные, коэффициент усвоения экспериментальной группы в среднем на 0,2 выше, чем у студентов контрольной группы. Основными показателями и оценками эффективности проведенных исследований являются следующие:

- увеличение средней оценки знаний на 0,6 балла (~ 20%);
- сокращение времени изложения учебного материала в 1,5 раза;
- сокращение времени контроля знаний обучаемых в 1,4 раза;
- точность представленных оценок  $\pm 10\%$ .

Наши исследования по совершенствованию методики обучения и интеллектуализации информационных систем для сферы образования продолжаются. На наш взгляд, перспективен подход разработки ИИСОИ на основе гибридных технологий, предполагающих интеграцию различных методов и моделей представления знаний.

#### Список литературы

1. Яламов Г.Ю., Шихнабиева Т.Ш. Адаптивные образовательные информационные системы: подходы к интеллектуализации // Человек и образование. 2018. № 4(57). С. 84–90.
2. Ваграменко Я.А., Яламов Г.Ю. Анализ направлений интеллектуализации современных информационных систем учебного назначения // Управление образованием: теория и практика. 2016. № 4(24). С. 44–56.
3. Шихнабиева Т.Ш., Брежнев А.В. Об одном из вариантов разработки системы повышения качества управления образованием // Управление образованием: теория и практика. 2017. № 3(27). С. 50–57.
4. Данилюк С.Г. Анализ неопределенности задач принятия решений в интеллектуальных проблемно-ориентированных образовательных системах // Уч. записки ИИО РАО. 2013. № 50. С. 49–69.
5. Шихнабиева Т.Ш., Рамазанова И.М., Ахмедов О.К. Использование интеллектуальных методов и моделей для совершенствования информационных систем образовательного назначения // Мониторинг. Наука и технологии. № 2(23). 2015. С. 71–77.
6. Роберт И.В., Козлов О.А., Мухаметзянов И.Ш. [и др.]. Актуализация содержания предметной области «Информатика» основной школы в условиях научно-технического прогресса периода цифровых технологий // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. № 3(37). С. 58–72.

7. Шихнабиева Т.Ш., Шамшурин В.Л. Методы и модели семантического представления знаний в интеллектуальных системах образовательного назначения // Уч. записки ИИО РАО. 2015. № 56. С. 72–79.

8. Шихнабиева Т.Ш. Автоматизация процесса обучения и контроля знаний с использованием интеллектуальных моделей образовательного контента // Пед. информатика. 2011. № 5. С. 27–31.

9. Shikhnabieva T. Knowledge-Based Model Representation for a Modern Digital University [Electronic resource] // Uskov V., Howlett R., Jain L. (eds) Smart Education and e-Learning 2020. Smart Innovation, Systems and Technologies. Vol. 188. Springer, Singapore. URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-15-5584-8\\_5](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-15-5584-8_5) (дата обращения: 23.11.2020).

\* \* \*

1. Yalamov G.Yu., Shihnabieva T.Sh. Adaptivnye obrazovatel'nye informacionnye sistemy: podhody k intellektualizacii // Chelovek i obrazovanie. 2018. № 4(57). С. 84–90.

2. Vagramenko Ya.A., Yalamov G.Yu. Analiz napravlenij intellektualizacii sovremennyh informacionnyh sistem uchebnogo naznacheniya // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 2016. № 4(24). С. 44–56.

3. Shihnabieva T.Sh., Brezhnev A.V. Ob odnom iz variantov razrabotki sistemy povysheniya kachestva upravleniya obrazovaniem // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 2017. № 3(27). С. 50–57.

4. Danilyuk S.G. Analiz neopredelennosti zadach prinyatiya reshenij v intellektual'nyh problemno-orientirovannyh obrazovatel'nyh sistemah // Uch. zapiski IIO RAO. 2013. № 50. С. 49–69.

5. Shihnabieva T.Sh., Ramazanova I.M., Ahmedov O.K. Ispol'zovanie intellektual'nyh metodov i modelej dlya sovershenstvovaniya informacionnyh sistem obrazovatel'nogo naznacheniya // Monitoring. Nauka i tekhnologii. № 2(23). 2015. С. 71–77.

6. Robert I.V., Kozlov O.A., Muhametzyanov I.Sh., Polyakov V.P., Shihnabieva T.Sh., Kastornova V.A. Aktualizaciya sodержaniya predmetnoj oblasti «Informatika» osnovnoj shkoly v usloviyah nauchno-tehnicheskogo progressa perioda cifrovyyh tekhnologij // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2019. № 3(37). С. 58–72.

7. Shihnabieva T.Sh., Shamshurin V.L. Metody i modeli semanticheskogo predstavleniya znaniy v intellektual'nyh sistemah obrazovatel'nogo naznacheniya // Uch. zapiski IIO RAO. 2015. № 56. С. 72–79.

8. Shihnabieva T.Sh. Avtomatizaciya processa obucheniya i kontrolya znaniy s ispol'zovaniem intellektual'nyh modelej obrazovatel'nogo kontenta // Ped. informatika. 2011. № 5. С. 27–31.

### **Directions of the intellectualization and development of the information systems of the educational purpose**

*The article deals with the analysis of the results of the researches conducted over a number of years associated with the issues of the intellectualization of the information systems in the educational sphere. There are given the examples of the intellectual information systems of the educational purpose and their brief characteristics in the aspect of the pedagogic possibilities provided to the students. There are described the directions of the intellectualization's systems of the educational purpose in dependence to the technologies allowing to create them.*

**Key words:** *intellectual information systems, educational sphere, technologies, expert learning systems, multiagent information systems.*

(Статья поступила в редакцию 16.12.2020)

**А.Ж. НАСИПОВ, А.Г. КАРАШЕВА**  
(Нальчик)

### **ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ**

*Рассматриваются проблемы использования дистанционных образовательных технологий в современной высшей школе России. Раскрывается сущность понятий «электронное обучение» и «дистанционное обучение», их обшие и особенные черты. Анализируются проблемы активного использования технологий дистанционного обучения в условиях пандемии коронавируса, среди которых особое внимание уделено проблемам педагогического, психологического, социального и культурологического характера применительно к главным субъектам образовательного процесса в вузе – преподавателям и студентам.*

**Ключевые слова:** *электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, электронные образовательные ресурсы, электронные образовательные площадки.*

Одним из важных элементов модернизации образования в РФ является переход к инновационным методам организации учебного процесса, в том числе к дистанционным обра-

зовательным технологиям. Востребованность дистанционных технологий обучения в высшей школе растет с каждым годом. Для университетов дистанционное образование в настоящее время выступает конкурентным преимуществом [7]. Во всех вузах страны сейчас в связи с необходимостью самоизоляции наблюдается использование электронных образовательных сред, функционирующих на основе сети Интернет. Их главная задача состоит в обеспечении активного взаимодействия со студентами, оценки результатов успешности обучения.

Системы электронного обучения и дистанционных образовательных технологий – реальность, ставшая неотъемлемой частью государственной образовательной политики. С момента вступления в силу ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [6] запущен процесс создания базовых юридических условий, позволяющих реализовать образовательные программы в вузах, полностью или частично адаптированных к дистанционным технологиям и электронным средам.

Согласно национальному проекту «Образование», школы и вузы страны получат полноценную цифровую образовательную среду не ранее 2025 г. Однако с учетом ситуации, вызванной пандемией коронавируса, вузам пришлось ускорить процесс создания порталов дистанционного обучения и освоения новых методов организации учебного процесса.

Вопросы дистанционного образования в последние годы привлекают внимание многих отечественных исследователей. Но в действующем законе об образовании речь идет об «электронном обучении», которое нельзя считать полностью тождественным понятию «дистанционное обучение». Базовый признак последнего – обучение на расстоянии, при этом способ доставки учебного материала от преподавателя к студенту не является принципиальным. В случае же электронного обучения, или e-learning, напротив, удаленность субъектов образовательного процесса не играет никакой роли: главное, чтобы образовательный материал был представлен в электронном виде и транслировался с помощью компьютерных сетей.

Дистанционное образование сегодня не просто новомодная тенденция, а скорее обязательный атрибут системы высшего образования [1]. В среде работающей молодежи повышается спрос на получение второго высшего образования без отрыва от производства.

Этим объясняется предъявление повышенных требований в целом к учебному процессу и его планированию в дистанционном формате. Особую актуальность в данном контексте эта проблема приобретает в сфере подготовки педагогических кадров. С одной стороны, дистанционные образовательные технологии применяются при обучении студентов, осваивающих педагогические направления, с другой – у них должны быть сформированы умения, необходимые для эффективного использования этих технологий в своей профессиональной деятельности.

Вместе с тем следует отметить, что наблюдается дисбаланс между быстрым развитием дистанционного образования в плане технологического обеспечения и медленным развитием его дидактического наполнения. Выбранные методы, формы и средства организации дистанционного обучения должны гарантировать получение качественного образования, сопоставимого с классическим очным обучением. Однако твердой уверенности в том, что к настоящему времени мы достигли такого уровня подготовки студентов в рамках дистанционного обучения, нет.

Мы разделяем точку зрения О.А. Введенского [2] о том, что сейчас еще рано говорить о наличии систем дистанционного обучения, сформировавшихся в виде четких дидактических систем. Создание таких систем усложняется и тем обстоятельством, что непрерывно и крайне быстро появляются и распространяются все новые и новые технические решения и технологии, вынуждающие к постоянному внесению перемен в архитектуру дистанционного обучения. В связи с этим становится очевидной необходимость [Там же]:

- повышения квалификации преподавателей для работы в дистанционном режиме;
- разработки педагогического и дидактического сопровождения системы дистанционного образования, которой присущи свои особенности;
- подготовки дидактического комплекса, включающего стандартные формы, методы и приемы обучения в дистанционном формате, который стал бы основой формирования преподавателем собственной дидактической системы, как и в случае классического обучения;
- включения в стандарты высшего образования компетенций, направленных на освоение технологий дистанционного обучения.

Помимо признания всей значимости регулирования системы дистанционного обучения

как сферы, в которой применяются специализированные образовательные технологии, следует заострить внимание и на отдельных ее особенностях. В качестве фактора, имеющего ключевое значение для современного дистанционного обучения, можно назвать особую информационно-коммуникативную среду, позволяющую повысить качество образования, расширить спектр оказываемых услуг, обеспечить вариативность образовательных программ [5]. Смысл дистанционности нельзя сводить к пространственному разделению субъектов образовательного пространства. Переход к дистанционным технологиям, скорее всего, предполагает другие требования: качественное увеличение доли самостоятельной учебной деятельности, причем не в том формате, как это было принято в традиционном заочном обучении. Речь идет о качественно новой ситуации, когда студенты могут строить индивидуальные образовательные траектории, работать на основе расширенных информационных баз данных, в индивидуальном порядке пользоваться специализированными программными средами. Благодаря подобной постановке вопроса можно перейти к более четкому определению функций дистанционного обучения.

Согласно Н.В. Малинину, М.В. Пономареву [Там же], современный этап развития дистанционного образования можно охарактеризовать с нескольких позиций:

- педагогической – форма обучения, которая способна обеспечить самореализацию обучаемых, а также учитывать их индивидуальные потребности;
- педагогической психологии – сохранить и развивать неповторимую личность каждого обучающегося и предоставить ему право выбора в процессе образования;
- социальной – развивать человеческие ресурсы и творческий потенциал общества;
- культурологической – создать условия для освоения новой культурной парадигмы в области образования.

Однако наряду с обозначенными выше преимуществами системе дистанционного образования присущи и свои недостатки. Говоря о минусах дистанционного образования, следует остановиться на анализе следующих аспектов, негативно влияющих в целом на процесс получения качественных знаний:

1) отсутствие рядом человека, способного на «эмоциональное окрашивание» процесса обучения;

2) существование обязательных технических и программных требований (необходимость наличия персонального компьютера, программного обеспечения и бесперебойного доступа к сети Интернет);

3) необходимость однозначной идентификации пользователя во время проведения контрольных мероприятий;

4) необходимость определенного уровня самодисциплины со стороны обучающихся;

5) сложность и трудоемкость работы по адаптации учебных программ и образовательного контента к дистанционному формату обучения [3].

Эффективное применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий предполагает выполнение ряда требований со стороны как преподавателей, так и обучающихся. В первую очередь очень важно наличие активной образовательной позиции студентов. Другими словами, недостаточно простого восприятия информации, в основе обучения – самостоятельная образовательная деятельность. В то же время необходимо стимулировать и поддерживать устойчивую мотивацию студента путем удобной подачи образовательного контента, постоянно поддерживаемой обратной связи, организации интерактивного взаимодействия студентов друг с другом [4].

Для проверки наших предположений, а также гипотез авторов цитируемых выше работ нами был проведен массовый онлайн-опрос преподавателей и студентов Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова. В связи с использованием автоматизированной системы анкетирования выборка носила стихийный характер. В опросе приняли участие 81 преподаватель и 502 студента.

Один из важных аспектов организации дистанционного образования – это изменение объема учебной нагрузки на преподавателя и студента. На вопрос: «Увеличилась ли учебная нагрузка на вас в связи с переходом на дистанционную форму обучения?» – 46,9% преподавателей ответили, что она «значительно увеличилась», а 40,7% – «скорее увеличилась». Таким образом, подавляющее большинство преподавателей (87,6%) считает, что при дистанционном формате обучения происходит увеличение трудозатрат в сравнении с занятостью при очной форме обучения.

По мнению большинства преподавателей (65,5%), нагрузка на студентов при этом тоже

увеличилась. Но здесь со значительным увеличением нагрузки согласились лишь 19,8%, тогда как остальные 45,7% считают, что студенты стали работать, вероятно, немного больше, чем обычно.

На эти два зеркальным образом построенных вопроса студенты ответили следующим образом. Из них 33,5% отмечают, что нагрузка на студентов при переходе на дистанционный формат обучения «существенно увеличилась». Примерно столько же респондентов (а именно 33,3%) отметили также скорее увеличение, нежели уменьшение нагрузки.

Таким образом, 66,8% от общего массива студентов полагают, что дистанционное обучение отнимает у них больше времени, чем традиционное. Интересно, что эта цифра почти совпадает с долей преподавателей, занимающих такую же позицию в отношении увеличения учебной нагрузки студентов. Что же касается увеличения нагрузки на преподавателей, о значительном увеличении говорят лишь 24,7% (против 46,9%, по мнению самих преподавателей) студентов, и вариант «скорее увеличилась» выбрали 36,5%.

Состояние изолированности обучаемых друг от друга при дистанционной форме обучения может привести к некоторым психологическим трудностям, отрицательно влияющим на качество восприятия информации. Похожая проблема, связанная с обеспечением психологического комфорта в системе дистанционного обучения, существует и среди преподавательского состава.

Для выяснения степени значимости данной проблемы для участников образовательного процесса в анкету был включен следующий вопрос: «Вызывает ли у вас дистанционная форма обучения психологический дискомфорт?». Как и предполагалось, более половины преподавателей (а именно 63%) в той или иной степени испытывают определенные психологические трудности в условиях дистанционной работы. Доля студентов, отметивших наличие такой проблемы для себя, меньше почти на 10%, хотя и эта цифра немного нарастаживает.

Показательны результаты, полученные на этот же вопрос, но заданный в отношении друг друга: 61,7% преподавателей считают, что большинство студентов испытывают психологические трудности, а 50,4% студентов отмечают такое состояние у преподавателей. Очевидно, что наличие психологического комфорта у слушателей при работе в системе дистан-

ционного образования является важным условием успешного освоения знаний, и его создание зависит от совместных усилий обеих сторон.

Другой очень важной стороной организации дистанционного обучения является возможность доступа преподавателей и студентов к достаточному количеству электронных образовательных площадок, а также степень их обеспеченности техническими средствами, подключенными к устойчивой сети Интернет. Для организации коммуникации со студентами преподаватели предпочитают пользоваться в порядке убывания приоритета следующими ресурсами: системой Moodle (64,2%), Whatsapp (64,2%), e-mail (59,3%), Zoom (30,9%), Discord (2,5%). При этом 35,8% из них могут применять одинаково успешно первые четыре ресурса, указанные в этом перечне. Среди студентов последовательность ресурсов в приоритетном списке несколько иная: Whatsapp (61,2%), система Moodle (49%), Zoom (32,7%), e-mail (31,1%), Discord (0,2%). Судя по этим данным, можно утверждать, что система OPEN.KBSU совместно с условно-бесплатными сервисами (Zoom, Whatsapp и др.) обеспечивает качественную реализацию дистанционной модели обучения.

Ключевой фактор в организации удаленного обучения – наличие у преподавателей и студентов необходимых технических средств (компьютеров, смартфонов и т. п.) с выходом в Интернет, позволяющих синхронно и с достаточно хорошим качеством связи принимать участие в образовательном процессе. Как показал опрос, 79% преподавателей имеют в индивидуальном пользовании компьютер, а остальные 21% пользуются им совместно с другими членами семьи. К сожалению, больше половины студентов (56%) располагают пока только смартфонами, и лишь у 27,5% респондентов в распоряжении имеется домашний компьютер.

Ответы преподавателей и студентов на вопрос «Изменилась ли посещаемость студентами занятий в связи с переходом на дистанционную форму обучения?» распределились следующим образом: «снизилась» и «скорее снизилась» считают 64,2% преподавателей; с таким мнением согласились лишь 35% студентов; при этом 19,8% преподавателей и 25,5% студентов отметили, что посещаемость осталась на прежнем уровне.

Эффективность дистанционного обучения зависит от ряда факторов. В первую очередь от четкости планирования и организации пре-

подавателем учебного процесса. Это обусловлено тем, что степень восприятия и усваивания информации обучающимися напрямую зависит от ее объема, структурированности, простоты и наглядности изложения. Поэтому в сложившихся условиях преподаватели сталкиваются с необходимостью освоения новых инструментов обучения (электронных платформ, сервисов), преобразования учебных программ и дидактических материалов.

Однако, как показали результаты опроса, значение этого фактора еще не в полной мере осознается преподавателями. Отвечая на вопрос: «Каковы, на ваш взгляд, основные факторы, снижающие качество дистанционного обучения?» – преподаватели расположили указанные факторы в порядке убывания их значимости в следующей последовательности:

- отсутствие скоростной сети Интернет – 65,4%;
- отсутствие компьютеров у большинства студентов – 59,3%;
- низкая мотивированность студентов – 42%;
- отсутствие у преподавателей желания адаптировать учебные программы и образовательный контент к дистанционному формату обучения – 4,9%;

– отсутствие у преподавателей желания осваивать и применять новые инструменты, платформы и сервисы в обучении – 3,7%.

Если сравнить аналогичное распределение по вариантам ответов, выбранных студентами, то отбор первых пяти значимых факторов и их очередность полностью повторяются. Различия только в численных показателях: 70,3%, 51,8%, 39%, 17,1% и 10,4%. Другими словами, студенты оказались чуть менее критичными к себе, но при этом немного более строгими к своим преподавателям.

Одна из важных особенностей дистанционного способа обучения – уровень мотивации к обучению и наличие способности к самообразованию у студентов. Как показал наш опыт, наиболее успешной формой организации дистанционных занятий является формат видеоконференции на различных платформах. Но по техническим причинам реализация этой формы обучения наиболее затруднена. Поэтому легко объяснить тот факт, что преподаватели (72,8%) и студенты (52,2%) в своем большинстве «абсолютно согласны» с мнением, что очная форма обучения более эффективна, чем дистанционная.

Проведенный нами анализ теоретических и практических исследований, а также обра-

ботка результатов собственного опроса преподавателей и студентов приводят нас к следующим выводам.

1. Система дистанционного образования становится частью современной образовательной практики и благодаря соединению современных информационно-коммуникационных и педагогических технологий создает предпосылки для становления отечественного открытого образовательного пространства.

2. Вместе с признанием всей значимости системы дистанционного обучения для повышения своего влияния российским вузам и укрепления международного имиджа необходимо определить те сферы, в которых она может быть наиболее эффективной с учетом ее возможностей и особенностей.

3. Ускоренное внедрение системы дистанционного образования может привести к ряду отрицательных побочных эффектов, если не будут своевременно решены вопросы научно-методического, материально-технического, ресурсного, кадрового (повышение квалификации), нормативно-правового обеспечения ее организации и функционирования.

4. Со всей очевидностью встает вопрос о необходимости включения в учебные планы вузов всех профилей, в первую очередь готовящих будущих работников системы образования, спецкурсов по обучению навыкам дистанционного обучения, приемам разработки образовательного контента и способам организации дистанционных занятий.

Подводя итог, отметим: этап обсуждения преимуществ и недостатков дистанционного образования уже пройден. На нынешнем этапе стоит вопрос его дальнейшего совершенствования.

### Список литературы

1. Богданова А.В., Глазова В.Ф., Коростелев А.А. Современные тенденции в организации учебного процесса при обучении студентов педагогических направлений подготовки с применением дистанционных образовательных технологий // *Baltic Humanitarian Journal*. 2019. Т. 8. № 2(27). С. 21–24.
2. Введенский О.А. Основы подготовки преподавателей к работе в системе дистанционного обучения // *Совет ректоров*. 2012. № 6. С. 54–64.
3. Демцура С.С., Якупов В.Р. Информационные технологии в образовании (на примере применения дистанционных образовательных технологий в российских вузах) // *Наукосфера*. 2020. № 7. С. 31–36.
4. Кикоть Е.Н., Шевченко Н.И., Великите Н.Я. Реализация электронных форм обучения и дистан-

ционных технологий в образовательном процессе вуза // Новый взгляд. Международный научный вестник. 2015. № 9. С. 76–84.

5. Малинин Н.В., Пономарев М.В. Концептуальные основы электронного обучения в современном вузе // Преподаватель XXI век. 2014. № 4. С. 97–109.

6. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г.; одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 04.11.2020).

7. Петрунева Р.М., Авдеюк О.А., Петрунева Ю.В., Авдеюк Д.Н. Проблемы дистанционного образования глазами преподавателей: уроки коронавируса // PRIMOASPECTU: Волгоградский государственный технический университет. 2020. № 2(42). С. 65–71.

\* \* \*

1. Bogdanova A.V., Glazova V.F., Korostelev A.A. *Sovremennye tendencii v organizacii uchebnogo processa pri obuchenii studentov pedagogicheskikh napravlenij podgotovki s primeneniem distancionnykh obrazovatel'nykh tekhnologij* // Baltic Humanitarian Journal. 2019. Т. 8. № 2(27). С. 21–24.

2. Vvedenskij O.A. *Osnovy podgotovki преподавателей k rabote v sisteme distancionnogo obucheniya* // Sovet rektorov. 2012. № 6. С. 54–64.

3. Demcurova S.S., Yakupov V.R. *Informacionnye tekhnologii v obrazovanii (na primere primeneniya distancionnykh obrazovatel'nykh tekhnologij v rossijskikh vuzah)* // Naukosfera. 2020. № 7. С. 31–36.

4. Kikot' E.N., Shevchenko N.I., Velikite N.Ya. *Realizatsiya elektronnykh form obucheniya i distancionnykh tekhnologij v obrazovatel'nom processe vuza* // Novyj vzglyad. Mezhdunarodnyj nauchnyj vestnik. 2015. № 9. С. 76–84.

5. Malinin N.V., Ponomarev M.V. *Konceptual'nye osnovy elektronnoho obucheniya v sovremennom vuze* // Преподаватель XXI век. 2014. № 4. С. 97–109.

6. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г.; одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 04.11.2020).

7. Петрунева Р.М., Авдеюк О.А., Петрунева Ю.В., Авдеюк Д.Н. Проблемы дистанционного образования глазами преподавателей: уроки коронавируса // PRIMOASPECTU: Волгоградский государственный технический университет. 2020. № 2(42). С. 65–71.

### ***Distance educational technologies in higher education institutions: experience and issues***

*The article deals with the issues of the use of the distance educational technologies in the modern higher school of Russia. There are revealed the essence of the concepts “e-learning” and “distance education” and their general specific features. There are analyzed the issues of the active use of the technologies of the distance education in the conditions of the coronavirus pandemic when there is paid special attention to the issues of the pedagogic, psychological, social and cultural character relating to the main subjects of the educational process in higher educational institutions – lecturers and students.*

**Key words:** *e-learning, distance educational technologies, electronic educational resources, electronic educational platforms.*

(Статья поступила в редакцию 17.12.2020)

**Е.П. БЕЛОЗЕРЦЕВ**  
(Воронеж)

### **ДИДАСКОЛОГИЯ КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Обосновывается необходимость введения в современное педагогическое образование учебной дисциплины «Дидаскология». Раскрывается содержание дисциплины, рассматриваются особенности организации ее изучения в рамках педагогической магистратуры, опыт и некоторые результаты его внедрения в практику подготовки учителей.*

**Ключевые слова:** *образование, педагогическое образование, педагогика, научно-педагогические школы, дидаскология, образ учителя, профессиология педагогического труда, педагогический труд.*

Тема образования в последние годы превратилась в интеллектуальный фон, фактор, предпосылку, условие развития России, порой неоднозначное, противоречивое, но реальное

и постоянное, что и формирует соответствующие состояния граждан. Нам суждено жить во времена мировоззренческого хаоса как результата многолетнего отказа от институциональной идеологии и соглашательства с неинституциональными, узкогрупповыми идеологиями, что и приводит к боязни гуманитарной проблематики.

Тревожные тенденции обнаруживаются в самой гуманитарной сфере: слышим о том, что в современной России «много гуманитарного знания», горячие головы рекомендуют отказаться от педагогического образования, ликвидировали министерство, которое отвечало за подготовку, повышение квалификации и переподготовку педагогических кадров страны. Позднее Министерство просвещения было восстановлено в секуляризованном порядке; педагогическую же науку оставили в структуре другого министерства. Одновременно в дела образовательные России все активнее вмешивается руководство непрофильных отраслей. Зачем? Почему? Кто руководит образованием в стране?

Вместе с тем гуманитарная наука остро нуждается в институциональной идеологии, которая представляет собой «проекцию национальной традиции на нужды и вызовы сегодняшнего дня. Можно также сказать, что институциональная идеология – это самописание национальной идентичности, ответ на вопрос: “Кто мы, что делаем на Земле и куда идем?”, но ответ не абстрактный, а даваемый в контексте сегодняшних условий и обстоятельств, в рамках исторического “здесь и сейчас”» [3, с. 13–14].

Можно сказать и так: наше национальное самосознание организуется вокруг традиций нашей истории, ценностей нашей культуры, образов и смыслов нашего образования. Время, в котором живем, трудимся, служим, – время путаное, нелепое, теряющее здравый смысл. Сосредоточение и значительность исчезают из жизни человека.

Сегодня нас разделяет многое: партии, политический плюрализм раздробляют общество, как и социальное неравенство, наличие имущественных диспропорций; не выстроен баланс в межэтнических отношениях; теряются язык и общие ценности в отношениях отцов и детей [1]. Разделяем неподдельную тревогу перед возрастающей путаницей, которая овладевает сознанием граждан России.

В последнее время гуманитарные науки (в том числе и педагогика) вынуждены защи-

щать образование от, пожалуй, главного вызова, брошенного им массовым наступлением дилетантов, обладающих избыточным свободным временем и при этом занимающих порой определенный известный статус и имеющих выход на СМИ. Нам нельзя не замечать данную тенденцию.

В результате раскультирования России и расчеловечивания образования мы (мы – это все, кто работает в системе образования или служит образованию, а стало быть, Отечеству) перестаем быть соборными. И это довольно странно и противоестественно.

Образование – производное истории нашего Отечества и культуры нашего народа; соборное делание по производству нового поколения граждан; цель образования – человек, субъект образования – человек, конечный результат – состояние человека; педагогическое образование – соборное делание по производству субъекта образовательной деятельности – учителя; психолого-педагогическое сопровождение старшеклассника, выбирающего свою будущую профессию, студента, овладевающего основами педагогической профессии, молодого специалиста – выпускника вуза, поднимающегося до уровня профессионального мастерства. При всей справедливости критики, раздающейся в адрес педагогики, она накопила значительный потенциал для бесконфликтного преодоления накопившихся противоречий, что позволяет возвратиться к вековым ценностям отечественного образования.

Педагогика в своих новых образах, смыслах и проявлениях заявила о себе в середине XX – начале XXI в. Возникшая педагогика обосновывает новые подходы к образованию, базирующиеся на воспитании подрастающего поколения в духе миролюбия, уважения прав и достоинств других людей, бережного отношения к природе, всему живому (В.А. Ситаров, В.Г. Маралов), на любви и примере (Г.Н. Волков), понимании, сотрудничестве, взаимодействии (Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова), не на формировании человека, а на его «открытии» (А.А. Гагаев, П.А. Гагаева), на помощи ребенку в обретении духовного зрения (В.М. Улитин).

Педагогика расширяет границы: транспедагогика (А.А. Грякалов) как системная педагогика жизни объединяет усилия географии, антропологии, этнографии, статистики, истории искусств, историографии, этнофилософии и теософии, чтобы представить функциональную многомерность личности; всеобщая

педагогика (В.А. Мосолов) развивает своеобразную философическую идею о педагогике как макро- и микрокосмической духовно-субъектной воспитательной силе, определяющей судьбу человека. Педагогике стало тесно в классе и аудитории, школе и вузе, она превратилась в достояние окружающей среды, оформляясь как гуманитарное интегрированное знание о развивающемся человеке в изменяющемся мире и образовании, в изменяющейся среде.

Осмывая общий замысел учебного курса, вспомнил совместную работу с академиком В.А. Сластениным, обратился к его научно-педагогическому наследию, которое опережает время. В ходе вербализации общего замысла учебного курса вдохновлялся научно-педагогическими школами Ленинграда – Санкт-Петербурга (Г.И. Щукина, З.И. Васильева и др.), Волгограда (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, Н.М. Борытко, В.А. Арнаут). Для содержательного наполнения курса провел инвентаризацию основных направлений собственной научно-педагогической деятельности:

- защита идеи русской школы как важнейшего элемента в системе воспроизводства русской национальной культуры и самосознания русского народа;
- разработка и концептуализация философии образования и образовательной деятельности;
- теоретико-методологическое осмысление феноменологии, онтологии и аксиологии культурно-образовательной среды;
- разработка проблем дидаскологии, профессиографии учительства;
- анализ историософии отечественного образования;
- педагогическая персоналистика;
- диалектика светской и религиозной традиции в истории отечественного образования и публикации, которые можно использовать в качестве учебной литературы и научных источников [2].

Для поддержания интереса к учебному курсу формирования устойчивой мотивации к избранной профессии постоянно обращаемся к публикациям, личному общению и приглашаем для встречи и беседы с магистрантами интереснейших современников, например почетного профессора Воронежского государственного педагогического университета, выпускника филологического факультета, писателя, поэта, лауреата престижных пре-

мий В.В. Будакова, докторов наук, профессоров М.В. Дюжакову, В.С. Остапенко (Воронеж), А.В. Репринцева, А.Г. Пашкова (Курск), И.Ф. Исаева, В.И. Коваленко (Белгород).

Дидаскология – авторская дисциплина последних 10 лет – в магистерской программе «Преподаватель высшей школы» кроме своего прямого назначения выполняет интегративные функции, обобщает ранее прочитанные дисциплины, а также готовит магистрантов к итоговой государственной аттестации. Таким образом, изучаемая дисциплина является итоговой учебной дисциплиной, которая завершает профессионально-педагогическую подготовку.

Цель дидаскологии как учебной дисциплины – создать у магистрантов целостное полноценное представление об истории учительской профессии, о философии и психологии личности учителя; систему знаний о закономерностях, принципах, содержании, формах и методах профессиональной деятельности учителя в условиях модернизации образования.

Задачи дисциплины:

- раскрыть процесс становления и развития профессиональной деятельности учителя;
- выявить особенности профессиональной деятельности учителя, ее функции, содержание, виды, формы и методы реализации;
- рассмотреть профессионально-педагогическую культуру учителя как феномен его творческой самореализации;
- представить культурно-образовательную среду в качестве фактора профессионального становления учителя;
- ввести магистрантов в современный курс философии, истории, культуры в отечественном педагогическом образовании.

*Дидаскология как наука* ориентирует на развивающую, учебно-воспитательную, социально-педагогическую, научно-методическую, культурно-просветительскую, организационно-управленческую и образовательную деятельность, ее изучение способствует решению следующих типовых задач профессиональной деятельности:

- 1) в сфере развивающей деятельности:
  - диагностика уровня психического развития детей; разработка развивающих программ психологического сопровождения детей в образовательном процессе;
  - разработка коррекционно-развивающих программ для детей с трудностями в обучении; психологическая поддержка творчески одаренных учащихся;

– проведение развивающих занятий для разных категорий детей с учетом индивидуальных особенностей; психологическая поддержка учителей в образовательном процессе;

2) в сфере учебно-воспитательной деятельности:

– психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса;

– организация субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса;

– использование современных научно обоснованных и наиболее адекватных приемов, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей;

– воспитание обучающихся как формирование у них духовных, нравственных ценностей и патриотических убеждений на основе индивидуального подхода;

3) в сфере социально-педагогической деятельности:

– проектирование и проведение работы по социальной профилактике в процессе обучения и воспитания;

– организация взаимодействия родителей учащихся и педагогов как участников образовательного процесса; проведение профориентационной работы;

– оказание помощи в решении задач социализации учащихся;

– индивидуальное консультирование участников образовательного процесса;

4) в сфере научно-методической деятельности:

– выполнение научно-методической работы, участие в работе научно-методических объединений;

– анализ собственной деятельности с целью ее совершенствования и повышения своей квалификации;

5) в сфере культурно-просветительской деятельности – формирование общей культуры учащихся; организация культурной среды образовательного учреждения;

6) в сфере организационно-управленческой деятельности:

– рациональная организация учебного процесса с целью не только укрепления качества знания, но и сохранения здоровья школьников;

– организация контроля за результатами обучения и воспитания; ведение школьной документации;

– управление педагогическим коллективом в целях обеспечения реализации образовательных программ.

В последние годы гуманитарии (в том числе педагоги) прилагают свои усилия для исправления недоразумения – отсутствия в академических словарях такого понятия, как «образовательная деятельность». Опыт преподавания дидактики, разработка, осмысление отдельных его аспектов позволяют нам думать о том, что многообразие деятельности учителя, преподавателя не может быть целостным и полноценным без образовательной деятельности.

Опираясь на мнение современников, можно обобщенно утверждать: образовательная деятельность осуществляется тогда, когда деятельность педагога обретает ценностно-смысловой, мировоззренческий характер, выходит за рамки «предметной» компетентности в мир истории, культуры и становится гуманитарной практикой; когда субъект образования обращается к другому за со-мыслием, со-чувствием, со-действием, устанавливается взаимная сопричастность обучающегося и обучающихся, в которой осуществляется самоопределение каждого через утверждение бытия другого.

В контексте историко-культурного наследия учитель, преподаватель, ориентируясь на образовательную деятельность, решает в той или иной степени задачи катехизаторства, мессииности, просветительства.

Сложные задачи профессионального становления разрешаются и в контексте содержательного наполнения учебного курса. К сегодняшнему содержанию мы пришли не сразу. Сначала в различных курсах магистерской программы мы касались отдельных тем, затем раскрывали совокупность тем; впоследствии мы пришли к модульному содержанию (см. табл. 1).

Организация занятий предполагает чтение лекций и проведение семинарских занятий по дисциплине. В ходе лекционных занятий используются сравнительно-иллюстративный метод, опора на имеющийся познавательный опыт магистрантов, предполагающий сформированные представления о содержании педагогической теории, а также опыт практической деятельности в образовательных учреждениях, сформированный в результате занятий на учебной педагогической практике. Опираясь на имеющийся педагогический опыт, слушатели курса имеют возможность:

– приводить практические примеры, иллюстрирующие содержание педагогической теории;

Содержание учебной дисциплины «Дидаскология»

Модуль	Содержание
Вводная часть	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Дидаскология как наука о личности учителя и его педагогическом труде, как учебная дисциплина. Цель и задачи.</li> <li>• Образование: ЗУН, социальный институт, процесс, феномен, ноумен, среда, наследие, система</li> </ul>
История	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Возникновение и становление педагогической профессии. Три урока отечественного образования. Земляки о педагогическом образовании (Н.Ф. Бунаков, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, А.П. Киселев).</li> <li>• Педагогическое образование – феномен истории и культуры. Триединство: константы, ценности, идеи. Российские писатели об образовании и учителе.</li> <li>• Сакральные основания отечественного педагогического образования</li> </ul>
Философия	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Национальная идея России в педагогическом контексте. Тема России, тема народа и человека, тема религии, тема идеала и его достижения, тема диалога.</li> <li>• Целостный образ учителя: от монашества – старчества – пастырства к гражданину – профессионалу – интеллигенту. Духовная сущность учительского труда.</li> <li>• Ленинградская, московская, волгоградская научно-технические школы об учителе и его служении</li> </ul>
Профессиология	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Профессиология педагогического труда в России. Т.Г. Маркарян (1884–1937), В.А. Слостенин (1930–2010), Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков и др. Гуманитаризация педагогического образования. Компетентность педагога. Профессионализм педагога. Профессиональное воспитание педагога.</li> <li>• Воспитательная деятельность. Педагогическая деятельность. Образовательная деятельность. Образованный человек. Профессиональная культура учителя (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, А.А. Остапенко, И.Ф. Исаев, А.В. Репринцев и др.).</li> <li>• Профессиология педагогического труда в инокультурной и иноязычной среде</li> </ul>
Современный контекст	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Педагогика – гуманитарная интегрированная наука о развивающемся человеке в изменяющемся мире. Модернизация педагогического образования.</li> <li>• Педагогический вуз: система, среда, модель.</li> <li>• Концепция непрерывного педагогического образования (Е.П. Белозерцев, Н.К. Сергеев, В.С. Ильин и др.)</li> </ul>

– задавать дискуссионные вопросы;  
– полемизировать, приводя практическую аргументацию.

Используемые формы и методы ведения занятий способствуют активизации познавательной деятельности, актуализации прежних знаний, формированию смысловых связей на новом, качественно более высоком понятийном уровне.

Занятия проходят во втором и третьем семестрах. Самостоятельная работа магистрантов предполагает изучение монографической литературы, авторских работ, подготовку ре-

фератов по одной из проблем, выступление на практических занятиях, включенность в коллективное мыслетворчество.

Второй семестр заканчивается зачетом. В третьем семестре магистранты пишут курсовые работы, подводят итоги.

Итоговым контрольным мероприятием является экзамен. Экзамен проводится по билетам, содержащим два вопроса. Первый вопрос – теоретический, сформулированный в рамках содержания учебной дисциплины. Второй – практико-ориентированный, специальный вопрос. К экзамену магистранты пи-

Таблица 2

**Универсальные компетенции, формируемые в результате освоения учебного курса**

Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	УК-6. Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки

Таблица 3

**Общепрофессиональные компетенции, формируемые в результате освоения учебного курса**

Построение воспитывающей образовательной среды	ОПК-4. Способен создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания
Научные основы педагогической деятельности	ОПК-8. Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований

шут курсовые работы, выступают по теме курсовых работ и защищают их.

Цель, задачи, содержание и результаты, предполагаемые учебным курсом, ориентируются на универсальные (табл. 2) и общепрофессиональные (табл. 3) компетенции.

Десятилетний опыт реализации магистерской программы «Преподаватель высшей школы» позволяет нам заметить: выбор темы диссертации, аргументация выбора, осведомленность в гуманитарном знании, соотношение рационального и эмоционального в диалоге – весьма серьезные показатели зрелости определенного этапа развития будущего профессионала. Так, в истории развития медицинской академии значительна роль научных школ Н.Н. Бурденко, А.Г. Русанова, В.И. Боброва и др. Несмотря на то, что представители этих научных школ вели и ведут исследования в разных областях медицины, они являются единомышленниками во взглядах на образование врача-профессионала, на то, какими качествами, знаниями, умениями, навыками должен обладать преподаватель профильных предметов. Поэтому Воронежский медицинский университет по праву можно назвать *школой медико-педагогического профессионализма*.

Деятельность Воронежского медицинского университета являлась предметом изучения для представителей разных наук – медицины, истории, культурологии. Однако педагогическая сторона деятельности этого высшего учебного заведения и роль Н.Н. Бурденко как основоположника воронежской медико-педагогической школы остается малоисследованной, что и обусловило замысел ис-

следования: освоение и анализ деятельности Н.Н. Бурденко как основоположника воронежской медико-педагогической школы, хранящей и развивающей традиции педагогического профессионализма, сформировавшиеся в Юрьевском (Дерптском) и Московском университетах. Маргарита Викторовна Ловчикова избрала и успешно защитила магистерскую диссертацию «Бурденко Николай Нилович – основоположник воронежской медико-педагогической школы». Объектом исследования в данной работе являлась образовательная деятельность высшего медицинского учебного заведения. Предмет исследования – творческое наследие Н.Н. Бурденко как продолжателя традиций педагогического профессионализма Н.И. Пирогова и основоположника воронежской медико-педагогической школы.

Успешно защищены такие темы магистерских диссертаций, как «Литературно-педагогическое наследие В.В. Будакова в контексте отечественного образования», «Формирование адекватной самооценки у студентов физико-математического факультета ВГПУ», «Гуманитарный факультет как культурно-образовательная среда» и др. Современные магистранты готовятся защищать такие темы, как «Подготовка будущего учителя к решению проблемы гражданского воспитания», «Музейная педагогика как средство профессионального становления будущего учителя», «Становление устойчивой готовности выпускника педагогического вуза к профессиональной деятельности» и др.

Один из выпускников – Александр Юрьевич Бурдин (подполковник в отставке) – избрал, разработал и успешно защитил маги-

стерскую диссертацию на тему «Военно-педагогическое наследие Андрея Евгеньевича Снесарева». Автор исходит из того, что Россия располагает богатейшим педагогическим наследием выдающихся полководцев, которое можно и нужно использовать в учебно-воспитательном процессе; идеи отечественных полководцев конца XIX – начала XX в. составляют важнейшее отечественное педагогическое достояние; процесс реформирования отечественного военного образования – одного из важнейших компонентов самой военной системы – с необходимостью предполагает знание отечественных исторических традиций, их изучение, анализ и умение их научно обоснованного синтеза с инновациями.

Уникальной частью этого наследия являются жизнь и творчество Андрея Евгеньевича Снесарева (1865–1937), нашего земляка; одного из известнейших в мировой науке ученого-ориенталиста, создателя отечественной теории военной статистики и военной географии; крупного военачальника, награжденного в дореволюционный и послереволюционный периоды высшими государственными наградами; первого командующего Северо-Кавказским военным округом; теоретика этнокультурной и военной педагогики; начальника (ректора) нескольких образовательных учреждений, созданных в советский период. Его жизнь является собой пример служения Отечеству в период острого исторического разлома.

Андрей Евгеньевич Снесарев – военный теоретик и философ, географ и геополитик, педагог и лингвист, знаток культур и языков многих народов Востока и Запада. Подобное сочетание качеств в одном лице – явление редкое в истории любой страны, поэтому такие люди – предмет особой гордости и достоинства. Именно таким предстает А.Е. Снесарев в диссертационном исследовании. К сожалению, масштаб его известности далеко не соответствует масштабу этой удивительной личности.

Наследие А.Е. Снесарева является собой яркий пример истинного служения Отечеству человека, посвятившего всю свою жизнь его благу. Свидетельством широты его профессиональных интересов и глубины ума выступает то, что он является создателем военной статистики, теории военно-спортивных игр (по его проекту были разработаны советские игры «Зарница» и «Орленок»), теоретиком военной педагогики и военной географии, а также одним из основоположников и теоретиков русской и советской контрразведки.

Вместе с тем нельзя не отметить, что в отечественной истории педагогики роль педагогического наследия А.Е. Снесарева еще не получила развернутой и объективной оценки. Педагогическое наследие А.Е. Снесарева должно быть изучено не только по рецепциям, которые, безусловно, дополняют представления исследователей, но и по первоисточникам, представленным в текстах лекций, учебниках по военной статистике и географии, этнографии и востоковедению, что будет способствовать его введению в профессиональный научно-педагогический оборот.

В настоящее время известна только одна работа Д.Л. Смирнова (1973), в которой с позиции советской идеологии рассмотрены некоторые психолого-педагогические проблемы, представленные в теоретическом наследии А.Е. Снесарева как генерала царской армии, признаваемые значимыми для развития педагогики и психологии.

Задачи исследования: представить историко-культурные и биографические условия формирования личности А.Е. Снесарева; охарактеризовать военно-педагогическое наследие А.Е. Снесарева; установить динамику оценки военно-педагогического наследия А.Е. Снесарева, определить его вклад в развитие педагогики в контексте современных тенденций ее развития.

Педагогическое наследие А.Е. Снесарева включает работы теоретического и прикладного характера. Отличительной чертой А.Е. Снесарева как педагога является стремление осмыслить суть любых образовательных феноменов, которые сопровождали его разнонаправленную научную, педагогическую и военную деятельность.

Становление системы высшего образования в послереволюционные годы России проходило сложно. Оно было связано с коренными преобразованиями государственного и общественного строя.

Особенно напряженным было обсуждение всего комплекса вопросов в стенах вновь созданной Академии Генерального штаба, во главе которой были поставлены бывшие генералы царской армии, выпускники бывшей Николаевской академии Генерального штаба. При первом начальнике Академии генерале А.К. Климовиче был создан специальный совещательный орган, который получил название «Высший академический военно-педагогический совет». А.Е. Снесарев являлся членом данного совета и принимал участие в

его работе в качестве начальника Академии и в статусе профессора.

Материалы дискуссионных обсуждений были опубликованы в журнале «Военное знание», что позволило проанализировать тематику выступлений и определить теоретические позиции А.Е. Снесарева. Всего А.Е. Снесареву была предоставлена возможность высказаться в пяти заседаниях. Материалы представлены в достаточно острой, полемической форме, не все высказывания можно понять без учета особенностей ситуативного контекста.

А.Е. Снесарев последовательно отстаивал следующие острые для того времени вопросы, иллюстрирующие прогностическое видение ученого-педагога:

- проблемы методологии педагогических исследований в высшей военной школе;
- мировоззренческие проблемы влияния техники на человека и их учет в образовательном процессе;
- совершенствование институциональных форм научной деятельности;
- актуальные дидактические аспекты организации образовательного процесса в высшем учебном заведении нового типа.

Оценивая материалы, представленные в журнале «Военное знание» по вопросам работы Высшего Академического военно-педагогического совета академии Р.К.К.А., А.Ю. Бурдин справедливо утверждает, что они в полной мере отражают напряжение эпохи. Выступления А.Е. Снесарева заключают в себе значительный сущностно-содержательный потенциал, отражающий перестройку образовательной системы высшего образования в первые послереволюционные годы. Они содержат много интересных дидактико-методических идей, опережающих свое время и имеющих прогностический характер. К числу значимых можно отнести комплекс идей, связанных с перестройкой системы учета учебных достижений слушателей, созданием непрерывной системы военного образования, активизацией психологических исследований и созданием психофизиологической лаборатории, созданием исследовательских обществ, совершенствованием методологии сбора эмпирических данных для дальнейших научно-педагогических обобщений с целью совершенствования образовательного процесса в школе.

Государственная комиссия особо отметила, что магистерская диссертация А.Ю. Бурдина восполняет пробелы историко-педагогического

знания, существенно дополняет образ пассионарной личности, истоки которой находятся на Воронежской земле.

Рассказанное не означает, что мы довольны исключительно всем. Профессорско-преподавательскому коллективу предстоит не ошибаться в процессе собеседования и отборе абитуриентов; добиться большей согласованности между кафедрами и отдельными преподавателями, что позволит доработать магистерскую программу с точки зрения ее целостности; обогащать новейшей информацией содержание дидактики и уточнять образовательную технологию преподаваемого курса.

### Список литературы

1. Кирилл, Патриарх Московский и всея Руси. Семь слов о русском мире / сост. А.В. Щипков. М., 2015.
2. Научно-педагогические школы России в контексте русского мира и образования: моногр. / под ред. Е.П. Белозерцева. 2-е изд. М., 2017.
3. Щипков А.В. Вопросы идеологии: моногр. М., 2018.

\* \* \*

1. Kirill, Patriarh Moskovskij i vseya Rusi. Sem' slov o russkom mire / sost. A.V. Shchipkov. M., 2015.
2. Nauchno-pedagogicheskie shkoly Rossii v kontekste russkogo mira i obrazovaniya: monogr. / pod red. E.P. Belozerceva. 2-e izd. M., 2017.
3. Shchipkov A.V. Voprosy ideologii: monogr. M., 2018.

### *Didascology as an educational subject of the modern pedagogic education*

*The article deals with the substantiation of the necessity of the introduction of the educational subject "Didascology" in the modern pedagogic education. There is revealed the content of the discipline, there are considered the peculiarities of the organization of its studying in the context of the pedagogic master's programme, the experience and some results of its implementation in the practice of teachers' training.*

*Key words: education, pedagogic education, pedagogy, academic schools, didascology, teacher's image, professiology of pedagogic work, pedagogic work.*

(Статья поступила в редакцию 18.12.2020)

**Е.В. БЕРЕЖНОВА**  
(Москва)

### **ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Рассматриваются возможности реализации принципа индивидуализации в новых условиях активного использования в процессе обучения различных форм и технологий – от традиционных до онлайн-формата. Выделяются достоинства и трудности реализации образовательно-воспитательных траекторий в различных ситуациях, приводятся примеры из собственного педагогического опыта.*



Ключевые слова: *цифровая трансформация современного образования, принцип индивидуализации в процессе подготовки будущего педагога, персонализация образования, образовательные потребности студентов.*

Трансформация высшего образования осуществляется по разным направлениям, связанным с его организацией, обновлением содержания, внедрением новых форм и средств. Это приводит к появлению новых локальных педагогических практик, которые представляют для нас интерес (например: [8; 5]). В них проверяются возможности индивидуализации обучения в российских университетах [4; 7; 11]. Как правило, в таких педагогических практиках студент – главная фигура [1; 10].

Следует заметить, что необходимость реализации принципа индивидуализации закреплена Законом Российской Федерации «Об образовании». Однако исследования свидетельствуют о фрагментарности в формировании опыта индивидуализации образования в российской высшей школе [9]. Отчасти это можно объяснить массовым характером обучения. При этом укоренилось представление о том, что студенты в высшей школе большую часть программ образования осваивают самостоятельно. Но открытыми остаются многие вопросы. Как соотносятся самостоятельное обучение и индивидуализация образования? Можно ли программы индивидуального развития студентов совместить с основными профессиональными образовательными программами и какие могут быть формы взаимо-

связи? Кто и каким образом будет стимулировать преподавателей к реализации принципа индивидуализации, поскольку это требует от них дополнительных затрат сил и времени? Справедливо ли считать индивидуализацию другим наименованием определенного аспекта персонализации?

Остановимся на последнем вопросе. Следует заметить, что в научной литературе все чаще встречается словосочетание «персонализация образования», но точное и общепринятое определение в настоящее время отсутствует. Этот вопрос особенно активно обсуждался в последние месяцы психологами, философами и педагогами. Некоторые результаты их обсуждения отражены в одной из публикаций журнала «Педагогика» [6].

В.М. Розин справедливо заметил, что «персонализация – это прежде всего взгляд современных психологов, взаимодействующих с педагогикой. Они невольно редуцируют человека к психологическому субъекту – к психологическому индивиду и личности» [Там же, с. 18–28]. Для педагогов развитие личности, появление новообразований – это следствие, которое проявляется после достижения целей образования.

Для достижения педагогических целей преподавателям приходится создавать различные педагогические условия (возможности). В.М. Розин назвал такой подход культурно-средовым. Исследователь отмечает, что «индивидуализация» является важным понятием для тьюторского сообщества, которое создает новую педагогическую практику: «Это не только современный вид образования, позволяющий молодому человеку реализовать себя как личности, но и лоно для формирования культуры ближайшего будущего. Культуры, допускающей разные варианты развития человека, разные его типы, предъявляющей к человеку новые требования, например, участия в глобальном проекте сохранения жизни на земле, построения более справедливого общества, здоровой и безопасной жизни» [Там же, с. 28].

Ключевым, на наш взгляд, выступает положение о приобщении студентов к культуре цифровой эпохи, допускающей разные варианты развития человека, разные типы его социализации. В рамках образования как организованного вида социализации возникает больше возможностей для индивидуализации, формирования разных типов людей. Не

претендуя на полноту изложения, остановимся на некоторых открывшихся возможностях.

1. *Увеличение выбора дисциплин, соответствующих образовательным потребностям студентов.* Одной из характеристик современного образования, обеспечивающего индивидуализацию, выступает многообразие, возможность осуществлять выбор. Однако следует признать: несмотря на постоянное обновление программ высшего образования, они не в полной мере создают условия для выбора студентов. Как правило, выбор студенты делают из двух предлагаемых учебных дисциплин, которые создаются штатными преподавателями.

Не будем в рамках данной статьи обсуждать причины (финансовые, кадровые, управленческие и др.), но ситуация сложилась не самая лучшая. Это подтверждают опросы, в частности опрос Н.Ю. Шапошниковой. Один из ее вопросов звучал так: «Соответствуют ли дисциплины по выбору вашим личным образовательным потребностям?». 60,8% студентов выбрали ответ «частично», 23,4% – «да», 15,8% – «нет». Эти ответы показывают, что далеко не все студенты удовлетворены теми дисциплинами, которые предлагаются им на выбор [9, с. 8]. Студентам было предложено обозначить изменения, которые необходимо осуществить в высшей школе. Предложения были сгруппированы в 21 направление. Это позволило исследователю утверждать, что «студенты заинтересованы в элективных курсах, поскольку они представляют возможный способ индивидуализации процесса обучения в высшей школе» [Там же, с. 9]. При этом воплощение их в практику образования оставалось до настоящего времени лишь пожеланием. Но в весенний семестр этого года, когда вынуждены были перейти на удаленное образование все вузы, некоторые из них открыли доступ к своим электронным курсам на разных платформах. Это был огромный список учебных дисциплин, который значительно расширил для студентов возможности выбора.

2. *Участие студентов в конструировании содержания образования как возможность обеспечить свои образовательные потребности.* Становится правилом ежегодное обновление содержания программ учебных дисциплин. Такая периодичность требует иных источников и приемов для решения этой проблемы, поэтому неслучайно многие исследования посвящены способам применения интернет-ресурсов (например: [3]). Сту-

денты при подготовке к занятиям имеют возможность не только выбирать из списка ресурсов те, которые подготовил для них преподаватель, но и расширять список в ходе самостоятельного поиска дополнительной информации.

Известно, что подавляющее большинство разработанных программ учебных дисциплин предполагают очное обучение. В условиях удаленного взаимодействия со студентами нам зачастую приходилось перерабатывать содержание своих программ, что требовало дополнительных усилий и времени. Например, в теме, посвященной формам обучения, студентам, обучающимся по программе магистратуры, предлагалось выделить основные характеристики разных форм (традиционной, дистанционной, смешанной), сравнить, выделить достоинства и недостатки каждой формы, а также поделиться собственным опытом их проживания в ходе своего образования.

Студенты расширяли список обязательной и дополнительной литературы по теме статьи отечественных, а также зарубежных исследователей, поскольку владеют иностранными языками. Их выбор делал объемными те части работы, в которых проявлялся особый интерес студентов.

Студенты сетовали на то, что они тратят больше времени на выполнение задания, но высказывали и благодарность – им было интересно эти задания выполнять. Предполагаем, что это происходит потому, что был задействован их личный опыт, а также эмоции, сопровождавшие его получение. Педагогическая рефлексия личного опыта обучения и преподавания (студенты группы работали в школах, преподавали иностранный язык, что было их личным выбором) способствовала закреплению знаний по теме и проявлению отношения студентов к разным формам обучения.

Отметим, что отношение было различным [2]. Кто-то с восторгом принял удаленную форму обучения и возможность самостоятельно планировать свой день, выполняя множество заданий. А кого-то эта форма не устроила, поскольку в ней нельзя было решать важные задачи. Например, студент задается вопросом: возможно ли удовлетворить значимые потребности обучающихся в уважении и признании, а самое главное – в самоактуализации?

*М.А.:* «Когда студент выступает с презентациями, докладами, проектами перед аудиторией,

он учится выступать на публике и преодолевать свой страх – как нужно себя держать, как правильно пользоваться своим голосом, как взаимодействовать со слушающими и как отвечать на вопросы. Для выступающего важна реакция аудитории, понравится ли презентация другим, как на нее отреагируют, как ее прокомментирует педагог, похвалит или сделает замечания, будут ли аплодисменты, комментарии, улыбки; или после выступления последует молчание, и как нужно отреагировать в этой ситуации, что нужно сделать и сказать» [2, с. 86].

Интеграция теории и практики, результаты педагогической рефлексии служили студентам для обоснования более широкого применения смешанной формы обучения в педагогической практике. Очень важно, что к такому выводу многие студенты пришли самостоятельно.

*3. Формирование индивидуально-творческого стиля профессиональной педагогической деятельности.* Весной студенты оказались в сложной ситуации в связи не только с переходом на удаленную форму обучения, но и с изменившимися жизненными обстоятельствами.

Студенты учились и работали, порой обеспечивали не только себя, но и своих родителей, оставшихся без работы в период пандемии. Следует отметить, что работали в соответствии с осваиваемой будущей профессией – преподавали в школах. Эта деятельность осуществлялась ими добровольно, анализ получаемого опыта стал частью выполнения заданий по дидактике. Но отдельные студенты вели записи в педагогическом дневнике, что было необязательно. Эти записи свидетельствуют о правильном профессиональном выборе (положительное отношение к профессии, понимание ее трудностей, радость от своих успешных педагогических решений и от достижений учеников). Приведем фрагменты некоторых записей.

*Б.П.:* «...новая форма преподавания через интернет вдохновила меня на изучение различных интернет-ресурсов и приложений, необходимых для ее реализации <...>

...многие мои ученики (младше семи лет) смогли овладеть функциями комментирования презентации моего экрана. Они с радостью соединяли новое слово с соответствующей иллюстрацией, ставили стрелочки напротив верных ответов и т. д. <...>

...нашел возможность вернуть разминку, ставшую традиционной для группы учеников до семи лет. Для этого... я перенес свой кабинет в гости-

ную комнату, тем самым могу отметить, что применение метода Total Physical Response может существовать в условиях дистанционного образования. <...>

Спустя несколько недель, проведенных в режиме онлайн-обучения, я могу отметить, что, несмотря на ситуацию, удалось сохранить темп в обучении и энтузиазм учеников. <...>

...поскольку некоторые ученики оставили учебники в школах, а другие дома, уехав с родителями в загородные дома, то появилась необходимость в постоянном подборе нового материала к каждому уроку, но это даже скорее плюс, хотя процесс очень энергозатратный. <...>

Нахожу все более трудным удерживать внимание учеников до семи лет, при личном контакте было намного проще... <...>

Из минусов нужно отметить накопившуюся усталость и колоссальные временные затраты на подготовку занятий...

Безусловно, анализ собственных достоинств и недостатков является основой для совершенствования будущих педагогов, обретения элементов педагогического мастерства. Проверяя работы студентов, в которых отражался их педагогический опыт, мы писали каждому письма-рецензии. В индивидуальной работе приходилось:

- фиксировать усвоение теоретического материала, умение соотносить с ним педагогическую практику;
- задавать вопросы, чтобы студенты понимали, над какими пробелами еще нужно поработать;
- поощрять педагогические находки и достижения;
- оказывать психологическую поддержку в сложной для всех ситуации.

Такую помощь и сопровождение преподавателя университета можно считать свидетельством своеобразного посредничества между студентами и существующей педагогической культурой. Но это еще работа на будущее ее расширенное воспроизводство, которое будут осуществлять сегодняшние студенты, владеющие инструментами цифровой эпохи и адаптирующие их к педагогической практике.

### Список литературы

1. Буров Ю.Б. Персональный познавательный стиль студента: структура и диагностика // Инновационное развитие профессионального образования. 2020. № 1. С. 65–72.
2. Бережнова Е.В. Принцип информатизации: состояние проблемы реализации в педагоги-

ческой практике // Образование и общество. 2020. № 4(123). С. 83–87.

3. Макарова Т.А. Использование сети Интернет в процессе отбора и конструирования содержания образования в высшей школе // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 3(23). С. 51–56.

4. Петрухина О.А. Возможности индивидуализации обучения студентов в образовательном процессе педагогического вуза // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. № 3. С. 97–102.

5. Розин В.М. Конституирование и природа индивидуализации. М., 2014.

6. Розин В.М., Ковалева Т.М. Персонификация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы // Педагогика. 2020. Т. 84. № 9. С. 18–28.

7. Сазонов Б.А. Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 35–50.

8. Становление тьюторской модели современного университета в России: кол. моногр. / отв. ред. А.О. Зоткин, Н.С. Гулиус. Томск: Изд. дом Том. гос. ун-та, 2019.

9. Шапошникова Н.Ю. Состояние проблемы реализации индивидуальных образовательных траекторий студентов в высшей школе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 2. С. 105–111.

10. Шилова Л.В., Фетисова Л.Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента как инновационная модель профессионального и личностного развития // Высшее образование сегодня. 2020. № 7. С. 40–43.

11. Шрайбер Е.Г., Овинова Л.Н. Онлайн-курс как способ реализации принципа индивидуализации в образовательном процессе магистратуры // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2020. Т. 12. № 2. С. 62–72.

\* \* \*

1. Burov Yu.B. Personal'nyj poznavatel'nyj stil' studenta: struktura i diagnostika // Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya. 2020. № 1. С. 65–72.

2. Berezhnova E.V. Princip informatizacii: sostoyanie problemy realizacii v pedagogicheskoj praktike // Obrazovanie i obshchestvo. 2020. № 4(123). С. 83–87.

3. Makarova T.A. Ispol'zovanie seti Internet v processe otbora i konstruirovaniya soderzhaniya obrazovaniya v vysshej shkole // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2015. № 3(23). С. 51–56.

4. Petruhina O.A. Vozmozhnosti individualizacii obucheniya studentov v obrazovatel'nom processe pe-

dagogicheskogo vuza // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2019. № 3. С. 97–102.

5. Rozin V.M. Konstituirovanie i priroda individualizacii. М., 2014.

6. Rozin V.M., Kovaleva T.M. Personifikaciya ili individualizaciya: psihologo-antropologicheskij ili kul'turno-sredovoj podhody // Pedagogika. 2020. Т. 84. № 9. С. 18–28.

7. Sazonov B.A. Organizaciya obrazovatel'nogo processa: vozmozhnosti individualizacii obucheniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2020. Т. 29. № 6. С. 35–50.

8. Stanovlenie t'yutorskoj modeli sovremennogo universiteta v Rossii: kol. monogr. / отв. ред. А.О. Зоткин, Н.С. Гулиус. Томск: Изд. дом Том. гос. ун-та, 2019.

9. Shaposhnikova N.Yu. Sostoyanie problemy realizacii individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij studentov v vysshej shkole // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2016. № 2. С. 105–111.

10. Shilova L.V., Fetisova L.Yu. Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya studenta kak innovacionnaya model' professional'nogo i lichnostnogo razvitiya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2020. № 7. С. 40–43.

11. Shrajber E.G., Ovinova L.N. Onlajn-kurs kak sposob realizacii principa individualizacii v obrazovatel'nom processe magistratury // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser.: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2020. Т. 12. № 2. С. 62–72.



**Potential of the implementation of the principle of individualization in the process of the digital transformation of higher education**

*The article deals with the potential of the implementation of the principle of individualization in the new conditions of the active usage of different forms and technologies in the process of education – from traditional ones till online. There are revealed the advantages and difficulties of the implementation of the learning and educational trajectories in different situations. The author gives the examples of his own pedagogic experience.*

**Key words:** digital transformation of modern education, principle of individualization in the process of training of future teachers, personification of education, educational needs of students.

(Статья поступила в редакцию 18.12.2020)

**С.Н. БЕГИДОВА**  
(Майкоп)

**В.С. БЕГИДОВ**  
(Краснодар)

## SOFT SKILLS В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГА

*Soft skills (или гибкие навыки) во многом определяют профессионализм специалиста, в том числе педагога. Одним из наиболее важных надпрофессиональных навыков является нетворкинг. Способность к нетворкингу следует формировать и на аудиторных, и на внеаудиторных занятиях. Развивать навыки нетворкинга, а также приобретать навыки профессиональной деятельности позволяет менторинг.*



Ключевые слова: *soft skills, надпрофессиональные навыки, нетворкинг, менторство, менторинг.*

Современные требования к подготовке преподавателя требуют усвоения не только профессиональных компетенций, так называемых *hard skills*, но и надпрофессиональных – *soft skills* [1]. Данные компетенции определены требованиями профессиональных стандартов и утверждены федеральными государственными образовательными стандартами как обязательные. В актуализированных ФГОС ВО *soft skills* отражены в установленных универсальных компетенциях и сгруппированы в категории универсальных компетенций. Одной из таких универсальных категорий является категория «Коммуникация». Как правило, формирование данной компетенции предлагается осуществлять на дисциплинах, изучающих языки (русский, иностранный), культуру речи и т. д. Но если обращаться к коммуникации с позиции *soft skills*, т. е. надпрофессионального навыка, то здесь речь должна идти о целом комплексе способностей, обеспечивающих эффективное и позитивное взаимодействие людей как в профессиональной сфере, так и вне ее [3].

Многие исследователи, определяя влияние *hard skills* и *soft skills* на эффективность профессиональной деятельности, утверждают, что именно мягкие, или гибкие, навыки являются доминирующим фактором профессионального успеха [2; 5–7; 11; 13] и работода-

тели отдают предпочтение соискателям с хорошо развитыми именно мягкими навыками [5; 6; 13]. Другими словами, надпрофессиональные навыки, по мнению ряда авторов, являются детерминантами успеха, конкурентоопределяющими при устройстве на работу. Сегодня требования к профессионализму вышли за пределы понимания владения только профессиональными компетенциями, современное понимание включает и требования к социальным качествам личности, способности к социальному взаимодействию и продуктивному общению [1; 5; 7; 9].

Ученые и работодатели выделили ряд надпрофессиональных навыков, которыми должен владеть специалист, к ним относятся коммуникативные, управленческие, проектные, навыки командного взаимодействия и др. [2; 7; 8; 11; 13]. Все эти надпрофессиональные навыки должны работать на личность при решении ею как профессиональных, так и личных проблем. Именно сочетание профессиональных и надпрофессиональных навыков обеспечивает человеку успех в его деятельности и позволяет добиться поставленных целей, формирует способность эффективно решать повседневные задачи и проблемы [5; 6].

Деятельность педагога всегда предполагает общение, и это не только то общение, которое он должен осуществлять в рамках своих профессиональных обязанностей (с учениками, родителями, коллегами, администрацией и т. д.), но еще и умение строить общение, создавать сеть знакомств, расширять круг профессиональных и непрофессиональных связей, уметь поддерживать эти связи и отношения. При этом и сам человек должен строить отношения с окружающими не только для того, чтобы использовать полезные связи и знакомства для решения своих проблем, но и чтобы и самому быть готовым оказать необходимую другим помощь и поддержку, т. е. уметь как брать, так и отдавать.

Одним из таких надпрофессиональных навыков является нетворкинг [7–9; 11; 13]. Нетворкинг предполагает способность создавать необходимые для человека связи – как профессиональные, так и социальные.

Нетворкинг для педагога является важным и полезным надпрофессиональным навыком, т. к. помогает создать широкий круг общения, выстраивать нужные связи, поддерживать отношения с людьми различного соци-

ального статуса и положения, позволяет общаться с коллегами из разных образовательных учреждений как ближнего, так и дальнего зарубежья, родителями и другими заинтересованными лицами, обмениваться новой информацией и опытом решения возникающих в процессе педагогической деятельности проблем, а владение навыками убеждения и аргументации, умение слушать и слышать собеседника позволяет направить беседу в соответствии со своими задачами и стратегической целью. Но, создавая сеть полезных знакомств, надо уметь поддерживать продуктивную коммуникацию, работать в команде, организовывать совместную деятельность и управлять ею, находить общие темы для обсуждения и др.

Нетворкинг – это важный инструментарий для эффективной деятельности педагога, но, чтобы овладеть этим искусством следует освоить основные составляющие коммуникативной компетенции. Именно коммуникативные способности являются доминирующими в процессе нетворкинга. Поэтому формирование коммуникативных навыков следует осуществлять в процессе профессиональной подготовки [3].

В учебных планах профессиональной подготовки нет специальных дисциплин, которые были бы направлены на формирование способности к нетворкингу. Несомненно, что на учебных дисциплинах у будущих педагогов формируются коммуникативные навыки, но это только первый шаг к нетворкингу. Требуется специальная работа по формированию способности к созданию нетворкинга.

Создание сети знакомств и связей для эффективного и качественного решения как профессиональных, так личностных проблем, понимание и оценка собственного потенциала для оказания помощи и поддержки других требуют осознания личностью ценности другого человека, мотивации достижения положительного решения не только своей проблемы, но и проблемы другого и т. д. Но чтобы поддерживать и развивать связи, необходимы знания принципов, особенностей, правил, приемов осуществления такого вида взаимоотношений, а также требуется сама деятельность, без которой невозможно достижение поставленной цели.

Эффективность овладения приемами нетворкинга обеспечивается проектированием индивидуального маршрута, при разработке которого опираются на личностный потенциал субъекта, его интересы и потребности. Дан-

ный процесс выстраивается в виде цепочки технологических шагов, направленных на достижение поставленной цели, т. е. предполагает его поэтапную организацию.

На первом этапе выявляют интересы и склонности обучающихся к каким-либо видам деятельности: ведь если деятельность неинтересна для субъекта, то, скорее всего, он не сможет создать свою сеть знакомств и содействовать ее развитию. Выявленный интерес и имеющиеся ресурсы личности позволяют сформулировать конкретную цель, достижение которой будет опираться на развиваемые soft skills.

Задачей следующего этапа является информирование студентов об особенностях работы социальной сети, механизмах поддержания интереса ее членов, гендерных, возрастных особенностях общения, профессиональных интересах и др. После этого составляется список потенциальных членов социальной сети.

Третий этап – это этап создания нетворкинга, который включает в себя привлечение заинтересованных в данном общении лиц, знакомства с ними, определение общих интересов, тем для обсуждения, нахождения совместных дел, совместных мероприятий в сетевом или очном формате, которые еще больше бы укрепляли внутренние связи, создавали условия для конструктивного общения.

Завершающий этап – это гармонизация отношений внутри сети, расширение круга знакомств, привлечение новых членов, рефлексия имеющегося, хотя и небольшого, но уже опыта, критическая оценка своих действий, отношений, взаимосвязей с тем, чтобы перевести общение на новый, более высокий уровень.

Для получения такого опыта общения можно выделить несколько направлений. Одним из наиболее эффективных является менторинг [4; 10; 12]. Менторинг выполняет сразу несколько функций. С одной стороны, он направлен на развитие менти, а с другой – позволяет развивать и совершенствовать собственные надпрофессиональные навыки [10; 12].

Менторство осуществляется обучающимися старших курсов над младшими. Ментор выбирает для себя вид деятельности, в котором он хотел бы оказывать помощь студентам младших курсов. Это может быть любая деятельность, например помощь в организации занятий в дистанционном режиме, подготовка к практическим занятиям, помощь в осуществлении научно-исследовательской деятельности (написание статьи, тезисов, выступле-

ния на конференции) и др. Особенность менторинга заключается в том, что ментор предлагает своему менти помощь, делится своими знаниями, имеющимся опытом, оказывает эмоциональную поддержку. Данный процесс – процесс двусторонний: обучая менти, ментор учится сам, приобретает опыт как профессиональной, так и социальной деятельности.

Это может быть также создание нетворкинга по профориентационной работе. Создается социальная сеть для старшеклассников, их родителей, обучающихся колледжей и др. В группу транслируется информация о вузе, факультете, специальностях. Обсуждаются вопросы вступительных экзаменов, обучения, построения профессиональной карьеры, новых направлений подготовки, определяются приоритеты обучения в данном вузе, обсуждаются имеющиеся негативные моменты, например плохая столовая, недостаточное наличие мест для проживания в общежитии и др. Результатом такой работы, оценкой ее эффективности могут стать показатели поданных абитуриентами заявлений, количество абитуриентов, поступивших на факультет, специальность и др.

Кому-то будет интересно создать сеть единомышленников из обучающихся разных вузов или факультетов (такой опыт имеется, и данная сеть актуальна и востребована) для обсуждения проблем студентов, общего нахождения путей их решения, поиска работы после окончания вуза и др.

Это может быть также нетворкинг, связанный с волонтерской деятельностью, например по оказанию помощи гражданам, находящимся в трудной жизненной ситуации, охране окружающей среды, работе с подростками по месту жительства или какой-либо другой добровольческой деятельности, т. е. это должны быть виды деятельности социально одобряемые, социально востребованные и интересные самим организаторам.

Вовлечение обучающихся в создание нетворкинга обеспечивает им возможность формирования и совершенствования таких важных soft skills, как умение слушать и слышать, искренне стремиться оказывать помощь и поддержку, содействовать в развитии интересов к конкретной деятельности, уважать мнение и позицию членов нетворкинга, создавать атмосферу вовлеченности в общее дело, строить дружеские, доверительные отношения, поддерживать длительные позитивные отношения, а также формирует уверенность в соб-

ственных возможностях и лидерских способностях, навыки межличностного общения, научат поддерживать нужный формат общения, фокусируясь на первоначально определенной цели.

Целенаправленный процесс формирования soft skills как важных надпрофессиональных навыков позволит подготовить педагога, отвечающего современным требованиям общества, готового работать в условиях постоянно развивающегося и изменяющегося социума, конкурировать не только на российском, но и на зарубежном рынке труда.

### Список литературы

1. Бегидова С.Н. Современные требования к профессиональной деятельности педагога // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2017. № 1(193). С. 15–20.
2. Беркович М.И., Кофанова Т.А., Тихонова С.С. Soft skills (мягкие компетенции) бакалавра: оценка состояния и направления формирования // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Экономика и управление. 2018. № 4. С. 63–68.
3. Вихор Д.А., Бегидова С.Н., Медников А.Б. Технология формирования коммуникативной компетенции у будущих бакалавров туризма // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2020. № 1(253). С. 20–25.
4. Волкова Т.А. Тьюторство и менторство в системе педагогической практики // Вестн. Марий. гос. ун-та. 2015. № 1(16). С. 15–18.
5. Гулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / пер. с англ. М., 2019.
6. Кей Б., Джулиони Д. Помогите им вырасти или смотрите, как они уходят. Развитие сотрудников на практике. М., 2013.
7. Милевски И. Личностное развитие успешного человека. Принципы soft skills – гибких навыков человека [Электронный ресурс]. URL: <https://ecouniver.com/economik-rasdel/men/6641-lichnostnoe-razvitiie-uspeshnogo-cheloveka.html> (дата обращения: 23.11.2020).
8. Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития [Электронный ресурс]. URL: [https://www.cfin.ru/management/people/dev\\_val/soft-skills.shtml](https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml) (дата обращения: 18.11.2020).
9. Яркова Т.А., Черкасова И.И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестн. Тюм. гос. ун-та. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Т. 2. № 4. С. 222–234.
10. Bird S. J. Mentors, advisors and supervisors: Their role in teaching responsible research conduct // Science and Engineering Ethics. 2001. Vol. 7. P. 455–468.

11. Klaus P. The hard truth about soft skills: Workplace Lessons Smart People Wish They'd Learned Sooner. N.Y., 2007.

12. Fagenson E.A. The mentor advantage: Perceived career / job experiences of proteges versus non-protégés // Journal of Organizational Behavior. 1989. № 10. P. 309–320.

13. Rakesh Naga Chinta. My Overview of Harvard's, Stanford's Study For Top Skills Needed To Be In Demand In the Job Market (Future of AI Automation) [Electronic resource]. URL: <https://medium.com/@rakeshnchinta/my-overview-of-harvard-stanford-s-study-for-top-skills-needed-to-be-in-demand-in-the-job-market> 53005203a9e6 (дата обращения: 18.11.2020).

\* \* \*

1. Begidova S.N. Sovremennye trebovaniya k professional'noj deyatel'nosti pedagoga // Vestn. Adyg. gos. un-ta. Ser. 3: Pedagogika i psihologiya. 2017. № 1(193). S. 15–20.

2. Berkovich M.I., Kofanova T.A., Tihonova S.S. Soft skills (myagkie kompetencii) bakalavra: ocenka sostoyaniya i napravleniya formirovaniya // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Ekonomika i upravlenie. 2018. № 4. С. 63–68.

3. Vihor D.A., Begidova S.N., Mednikov A.B. Tekhnologiya formirovaniya kommunikativnoj kompetencii u budushchih bakalavrov turizma // Vestn. Adyg. gos. un-ta. Ser. 3: Pedagogika i psihologiya. 2020. № 1(253). S. 20–25.

4. Volkova T.A. T'yutorstvo i mentorstvo v sisteme pedagogicheskoy praktiki // Vestn. Marij. gos. un-ta. 2015. № 1(16). S. 15–18.

5. Goulman D., Boyacis R., Makki E. Emocional'noe liderstvo. Iskusstvo upravleniya lyud'mi na osnove emocional'nogo intellekta / per. s angl. M., 2019.

6. Kej B., Dzhulioni D. Pomogite im vyrasti ili smotrite, kak oni uhodyat. Razvitie sotrudnikov na praktike. M., 2013.

7. Milevski I. Lichnostnoe razvitie uspehnogo cheloveka. Principy soft skills – gibkih navykov cheloveka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ecouniver.com/economik-rasdel/men/6641-lichnostnoe-razvitie-uspehnogo-cheloveka.html> (data obrashcheniya: 23.11.2020).

8. Shipilov V. Perechen' navykov soft-skills i sposoby ih razvitiya [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.cfin.ru/management/people/dev\\_val/soft-skills.shtm](https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtm) (data obrashcheniya: 18.11.2020).

9. Yarkova T.A., Cherkasova I.I. Formirovanie gibkih navykov u studentov v usloviyah realizacii professional'nogo standarta pedagoga // Vestn. Tyum. gos. un-ta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates. 2016. T. 2. № 4. S. 222–234.

### *Soft skills in the professional establishment of teachers*

*Soft skills characterize the professionalism of a specialist including a teacher. One of the most significant soft skills is networking. The ability to networking should be developed both at the classroom activities and at the extracurricular activities. Mentoring allows to develop the skills of networking and to acquire the skills of the professional activity.*

Key words: *soft skills, networking, mentorship, mentoring.*

(Статья поступила в редакцию 17.12.2020)

**И.А. МАКАРОВА**  
(Волгоград)

### **ВОСПИТАНИЕ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ**

*Представлены характерные черты цифрового поколения, показана специфика воспитательной работы с новым поколением. Определены направления воспитательной работы учителя в цифровую эпоху.*

Ключевые слова: *цифровизация, воспитание, теория поколений, особенности цифрового поколения, направления воспитательной работы.*

Мировой современной реальностью становится цифровизация, что находит свое отражение и в приоритетных направлениях государственной политики Российской Федерации – построение цифровой экономики и цифрового образования. Эти тренды развития отражены в важнейших государственных документах [4; 6]. В рамках приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» предполагается «модернизировать систему образования и профессиональной подготовки, привести образовательные программы в соответствие с нуждами цифровой экономики, широко внедрить цифровые инструменты учебной деятельности и целостно включить их в информацион-

ную среду, обеспечить возможность обучения граждан по индивидуальному учебному плану в течение всей жизни – в любое время и в любом месте» [4, с. 121].

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года указано, что приоритетной задачей в сфере воспитания детей является «развитие высоко- нравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [6]. Согласно содержанию данного документа, одним из основных направлений развития воспитания является расширение воспитательных возможностей с помощью информационных ресурсов. Это направление предполагает:

- «создание условий, методов и технологий для использования возможностей информационных ресурсов, в первую очередь информационно-телекоммуникационной сети Интернет, в целях воспитания и социализации детей;

- информационное организационно-методическое оснащение воспитательной деятельности в соответствии с современными требованиями;

- содействие популяризации в информационном пространстве традиционных российских культурных, в том числе эстетических, нравственных и семейных ценностей и норм поведения;

- воспитание в детях умения совершать правильный выбор в условиях возможного негативного воздействия информационных ресурсов;

- обеспечение условий защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и психическому развитию» [Там же].

Таким образом, перед современным педагогом стоит целый ряд вопросов. Возможно ли эффективное воспитание в цифровую эпоху? Можно ли негативные воздействия информационной среды на ребенка контролировать? Какое оно – «время и место» для воспитания ребенка в работе учителя? Реальное или виртуальное? Чтобы ответить на эти вопросы, современному педагогу необходимо понять так называемое цифровое поколение.

Безусловно, новое поколение обучающихся имеет определенные социально-психологические характеристики. Интересна на этот счет теория поколений.

Нужно отметить, что теория поколений впервые была научно обоснована и оформлена американскими учеными Нейлом Хоувом и Вильямом Штраусом в 1991 г. По мнению этих исследователей, каждое новое поколение в зависимости от политических, экономических, социальных факторов, происходящих событий обретает определенную систему ценностей. Эти «поколенческие ценности складываются под влиянием условий жизни и воспитания ребенка до 12–14 лет. Они являются глубинными, подсознательными, определяют формирование личности и оказывают влияние на жизнь, деятельность и поведение людей» [7].

В России адаптированная модель теории поколений была представлена Евгенией Шамис в 2003–2004 гг. Если представить XX–XXI в. в системе теории поколений, то получится следующая градация.

- *1900–1923 гг. – поколение GI* («поколение победителей», «герои», «величайшее поколение») – данное поколение застало Первую и Вторую мировые войны, революционные события 1905 и 1917 гг. Отличительные черты людей этого поколения – трудолюбие, вера в светлое будущее, ответственность, приверженность идеологии, категоричность суждений, семья и семейные традиции.

- *1923–1943 гг. – молчаливое поколение* («книжные дети»). События, которые пережило данное поколение, – Вторая мировая война, индустриализация, коллективизация, культ личности И.В. Сталина, сталинские репрессии, послевоенный восстановительный процесс, холодная война, открытия в области техники и технологий. Только в своей семье эти люди могли говорить на любые темы, обсуждать проблемы, в остальных же местах они должны были контролировать себя. Отсюда и название поколения – молчаливое. А «книжными детьми» это поколение называют из-за того, что книги детям заменяли страшный реальный мир.

- *1943–1963 гг. – бэби-бумеры* («бумеры»). Люди этого поколения выросли в настоящей супердержаве – советская «оттепель», покорение космоса, достижения в медицине, стандартизация образования. Они верили в свою страну, им присущи оптимизм, коллективизм. Послевоенный всплеск рождаемости обозначил название данного поколения.

- *1963–1984 гг. – поколение X* («неизвестное поколение»). Холодную войну, войну в Афганистане, перестройку, появление СПИДа,

«бум» распространения наркотиков застало это поколение. «Поколенческими ценностями» здесь можно назвать глобальную информированность, техническую грамотность, готовность к новому, возможность выбора, индивидуализм, стремление учиться на протяжении всей жизни, равноправие полов.

- 1984–2000 гг. – поколение Y («поколение Сети», «поколение миллениум»). Их ценности – свобода, развлечения, результат. Это поколение застало распад СССР, военные конфликты, теракты, стремительное развитие коммуникаций, цифровых технологий, мобильных телефонов, Интернета.

- 2000–2010 гг. – поколение Z («цифровой человек», «домоседы»). Эти дети родились в век доступности информации, гаджетов, Wi-Fi, геймификации, экономического кризиса.

Родителями детей поколения Z является поколение X, для которых характерно так называемое профессиональное родительство. Именно эти родители, пережив 1990-е гг., добываясь всего через упорство, трудности, бесконечное обучение с нуля, стремятся и своего ребенка снабдить разными «опциями для жизни». Стараются «обнаружить» талант у своего ребенка, развивают его кругозор, интеллект, записывая его в кружки, языковые студии, спортивные секции. Стремление быть во всем профессионалом и значимость детства – две ценности, которые отражают профессиональный подход к воспитанию родителей поколения X.

*На смену поколению Z идет новое – альфа* (дети, которые родились после 2010 г.). Старая хронология поколений обнулилась и человечество начинает новый алфавит. Возможно, именно они будут расти в эпоху искусственного интеллекта.

Итак, цифровое поколение – какое оно? Прежде всего, дети этого поколения не желают интегрироваться в образовательный процесс, в котором нет цифровых технологий. Перечислим характерные черты цифрового поколения.

1. *Эгоцентризм.* Сегодня быть ребенком – статус особенный. Тысячи брендов борются за внимание ребенка и деньги родителей: на любой, самый прихотливый вкус представлены продукты кинематографа, видеоигры; предлагаются школы для гениев; выпускается даже косметика для детей. Другими словами, ребенку не надо спешить стать взрослым, чтобы получать все преимущества взрослой жизни. Сегодняшний мир уже крутится вокруг ре-

бенка, предоставляя ему все блага – и только для него!

2. *Социализация через соцсети.* Важным пространством для общения стали соцсети – именно там социализируется ребенок. Цифровая коммуникация позволяет не только общаться с детьми из ближайшего двора, но и найти единомышленника и в Интернете – для обсуждения фильмов, комиксов, музыки, видеоигр.

3. *Склонность к аутизации и интровертность.* Вовлеченные в интернет-пространство, современные дети погружаются в себя, живя в виртуальном мире и мире собственных фантазий. Здесь они такие, какими хотят видеть себя, – успешные, востребованные, счастливые. Как следствие – сложности в реальной жизни, где необходимо приложить максимум усилий, чтобы быть, а не казаться успешным.

4. *Жажда постоянных развлечений / потребительство.* Огромное количество предложений маркетинговых кампаний привело к невозможности сконцентрироваться на чем-то одном. Детям постоянно скучно. Поэтому они в поисках чего-то нового – фильма, музыки, видеоигры и пр. Развлечений стало так много, что у ребенка не стало времени на диалог с самим собой, на обдумывание своей жизни.

5. *Поверхностные знания.* Если сказать современным языком, глубокие знания сегодня не в тренде. Ребенок старается сразу «прокачать» все сферы своей личности. Он в меру образован, в меру спортивен, в меру музыкант и т. д. Для современного ребенка важно быть мобильным, практичным и улыбочивым.

6. *Отсутствие критичности.* Зачем думать самостоятельно, если можно свой вопрос вбить в поисковую строку? Не надо запоминать огромный поток информации – достаточно иметь под рукой Интернет, который ответит на все интересующие вопросы. С одной стороны, это помогает современным детям попасть в мир информации, с другой – они не решают сложные задачи, они берут знания лишь во «временное пользование», не подвергая его критике, анализу, не систематизируя его.

7. *Клиповость мышления.* Эта особенность подрастающего поколения стала оборотной стороной умения пользоваться информацией и одновременно работать с несколькими источниками. Быстрое переключение вкладок, выхватывание наиболее ярких фрагментов, порой не имеющих значения, приводит к развитию такого мышления. Как следствие –

неусидчивость детей, рассеянность, неспособность сосредотачиваться на каком-то одном виде работы.

8. *Гиперактивность*. Эта особенность является следствием преобладания клипового мышления. Нетерпеливость, повышенная возбудимость, впечатлительность – все это результат невозможности сосредоточения на одном виде работе.

9. *Способность к многозадачности*. Быстрое переключение с одной деятельности на другую, практически одновременное их выполнение – ни одно предыдущее поколение не может похвастаться таким качеством. Эта привычка развивается благодаря работе в интернет-пространстве.

10. *Размывание жизненных принципов, ценностей, ориентиров*. Современное поколение оказалось погруженным в мир противоречивых ценностей, т. к. в самом главном их жизненном пространстве – Интернете – отсутствует какая-либо цензура.

Интересна характеристика детей и подростков цифрового поколения, высказанная американским психологом Шерри Постник-Гудвин: «Они предпочитают текстовое сообщение разговору. Они общаются в Сети – часто с друзьями, с которыми никогда не виделись. Они редко бывают на улице, если только родители не организуют их досуг. Они не представляют себе жизни без мобильных телефонов. Они никогда не видели мира, в котором не было высоких технологий или терроризма. Компьютеры они предпочитают книгам и во всем стремятся к немедленным результатам. Они выросли в эпоху экономической депрессии, и от них всеми ожидается лишь одно – быть успешными. Большинство из них очень быстро взрослеют, ведя себя значительно старше своих лет» [2].

С таким контингентом детей и подростков уже приходится работать сегодня школьному учителю. Как видим, речь идет о принципиально новых возможностях детей, и сложностях, которые возникают как следствие влияния информатизации. От этого должна меняться и специфика целеполагания воспитательного процесса, необходимо изыскивать новые принципы, подходы к формированию личности, применяя эффективные формы, методы и средства воспитания.

При этом следует учитывать не только негативные стороны цифровизации, но и ее возможности в формировании подрастающего поколения. К настоящему времени нет одно-

значного ответа на вопрос о том, как воспитывать детей в эпоху цифровизации, но обозначим ряд направлений.

Как отмечено выше, современные дети и подростки имеют определенные психологические особенности – нежелание взрослеть; ограничение общения между детьми и взрослыми; проявление одиночества; бегство от реальности; игровая/виртуальная зависимость; приоритет потребительских мотивов и пр. Но есть и позитивные моменты цифровизации: ни одному из доцифровых поколений не свойственна свобода выбора – именно сегодняшним детям мы не можем предложить, навязать что-то одно, они привыкли использовать различные точки зрения, альтернативные подходы, применяя не один источник информации. Соответственно, плюсом цифровизации является упрощенный доступ к информации – можно виртуально путешествовать по музеям, посещать библиотеки, получать доступ к обучающим онлайн-платформам и пр. Из положительного следует также отметить, что для современных детей свойственны креативность, открытость, стремление к самосовершенствованию, высокая скорость переработки информации и принятия решений.

В мире цифровизации переосмысливается и роль учителя – он уже не является единственным источником знаний, соответственно, более важными становятся его качества как «сопроводителя по жизни» (наставничество, сопровождение в мире профессий), он оказывается коучем, который учит учиться.

Какие же формы, методы и средства воспитания необходимо использовать учителю в современной школе? Прежде всего, в воспитательном процессе необходимо учитывать *привычные для детей формы коммуникации*. Так, виртуальная среда привычна и комфортна для нового поколения, здесь представлены разнообразные формы коммуникации (форумы, опросы, участие в обсуждениях, размещение тематических блогов). Поскольку цифровому поколению привычно это онлайн-пространство, свойственна многозадачность, можно активнее использовать *сетевую проектную деятельность*.

Согласно Е.С. Полат, «под сетевым (телекоммуникационным) проектом понимается совместная учебно-познавательная, исследовательская, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую проблему, цель, согла-

сованные методы, способы деятельности, направленная на достижение совместного результата» [3]. В процессе работы над проектами у учащихся развиваются критическое мышление, креативность, они успешнее овладевают информационно-коммуникационными технологиями. Здесь значимый воспитательный аспект в работе учителя – научить ребенка распознавать в огромном информационном потоке достоверную, не фейковую информацию; научить работать в команде.

Современный школьник смотрит на окружающий мир сквозь призму ролевых компьютерных игр, где необходимо достичь определенного уровня при особых условиях и правилах прохождения всех этапов игры, и, если что-то не получится, есть шанс начать игру заново. В итоге приоритетом становится потребление, поверхностное понимание успеха как результата деятельности. Учитывая эту особенность детей, можно предложить им *прохождение квеста (только не в виртуальном, а реальном пространстве)*.

Интересно представляет эту методику в своем исследовании Г.Ю. Беляев. «В переводе с английского языка квест (англ. quest) означает “поиск”, “вызов”, “приключение”, “выполнение поручения/поручений”. Методика организация квеста – это способ реализации метода игровой деятельности в воспитании, организация игры-приключения в особом “жанре”, в ходе которой каждому ее участнику дается задание пройти серию препятствий, рубежей, конкурсов, состязаний или взаимодействий в паре или в команде. Квест ориентирует его участников на быстрое и результативное решение познавательных задач, загадок для достижения какой-либо познавательной, коммуникативной или соревновательной цели» [1, с. 22–23]. Квест имеет содержательный воспитательный потенциал – такая игра развивает внимание, логику, командный дух, служит для получения новых знаний и навыков. Примером квеста являются игры «Зарница», «Охота на лис» (радиоигра в условиях полигона).

«В “живом квесте”, – считает Г.Ю. Беляев, – предполагается специальный сценарий поэтапного выполнения заданий, что развивает смекалку, сообразительность, скорость реакций, волю, собранность, а главное – не просто желание, но и квалифицированное умение оказывать необходимую поддержку товарищу» [Там же, с. 23]. Именно в квесте, такой привычной для ребенка игровой форме, он ощутит и вкус победы, и реальный успех.

Новому поколению свойственна активная жизненная позиция. В связи с этим необходимо вовлекать детей в *волонтерскую деятельность*. На современном этапе развития общества волонтерская деятельность организуется и сопровождается различными возможными средствами. В эпоху информатизации она способствует формированию навыков поиска, анализа, отбора и систематизации информации. Специфика волонтерской деятельности состоит в том, что волонтерам приходится общаться с другими. Поэтому данный вид деятельности формирует навыки взаимодействия с разными категориями людей, а также умение работать в группе.

Волонтерская деятельность способствует развитию личностных качеств человека, которые не могут раскрыться в обыденной жизни, включает человека в различные виды деятельности, развивает не только отдельные личностные качества, но и личность в целом. Результатом волонтерской деятельности является своего рода социальная компетентность, социальная активность, а также умение действовать в нетипичных ситуациях. Следовательно, в процессе волонтерской деятельности человек взаимодействует с другими, а результатом взаимодействия является изменение личностных особенностей, ценностных ориентаций, интересов.

Какие ценностные ориентиры и что полезного возьмет ребенок из цифровой среды, зависит не только от ребенка, но и от сплоченной воспитательной работы семьи и школы. Именно поэтому одной из важнейших задач современной школы является *просвещение родителей*.

И родители, и учителя должны понимать, что цифровому поколению неинтересен традиционный формат воспитательного пространства. Поэтому следует ориентироваться на новые направления воспитательной работы в цифровую эпоху, которые учитывают:

- готовность к постоянным изменениям, что влечет за собой модификацию ценностных ориентацией;
- развитие отношений «человек – цифровая среда», где возникают огромные риски «стирания» личности;
- установку границ реального и виртуального миров, где формируется ответственность личности (правовая, гражданская, социальная и пр.);
- сетевую социализацию ребенка, где идет формирование коммуникативных навыков;

– валеологическую культуру, так называемую цифровую гигиену;

– развитие критического мышления, что способствует анализу информации в Сети.

Как видим, в сегодняшней реальности цифровые технологии влияют не только на развитие подрастающего поколения, но и на взрослых «других поколений». С одной стороны, возникла возможность побывать в онлайн-музеях, библиотеках, виртуально посетить различные страны мира, «прокачать» дистанционно свои навыки, с другой – появляется незащищенность частной жизни (кибербуллинг, вредоносный контент, неправомерное использование персональных данных, кибермошенничество и т. п.).

Цифровизация – преимущество или катастрофа современного общества? Ответим на этот часто звучащий сегодня вопрос так: цифровизация неизбежна и важна, но только как инструмент, с помощью которого возможно обновить образовательный процесс. Интересно в этом ключе система ценностей, представленная писателем Кириллом Булычевым: «Человек должен найти путь к Творцу, сохранить свой род и жить в согласии со Вселенной. Только так мы избежим глобальной катастрофы».

### Список литературы

1. Беляев Г.Ю. Современные методики, активно применяемые в теории и практике «морального образования» // Сиб. пед. журн. 2018. № 5. С. 18–27.
2. Коровин А. Дети в сети, или знакомьтесь: Поколение Z [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravmir.ru/deti-v-seti-ili-znakomtes-pokolenie-z> (дата обращения: 17.10.2020).
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2011.
4. Приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://neorusedu.ru/about> (дата обращения: 20.10.2020).
5. Психологические особенности поколения Z [Электронный ресурс]. URL: [http://mansa-uroki.blogspot.com/2016/04/z\\_12.html](http://mansa-uroki.blogspot.com/2016/04/z_12.html) (дата обращения: 20.10.2020).
6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства Рос. Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/>

[legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/](https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/) (дата обращения: 20.10.2020).

7. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future 1584–2069. N.Y., 1991 [Electronic resource]. URL: <https://www.goodreads.com/book/show/183651.Generations> (дата обращения: 20.10.2020).

\* \* \*

1. Belyaev G.Yu. Sovremennye metodiki, aktivno primenyaemye v teorii i praktike «moral'nogo obrazovaniya» // Sib. ped. zhurn. 2018. № 5. S. 18–27.

2. Korovin A. Deti v seti, ili znakom'tes': Pokolenie Z [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.pravmir.ru/deti-v-seti-ili-znakomtes-pokolenie-z> (data obrashcheniya: 17.10.2020).

3. Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov i sistemy povysheniya kvalifikacii ped. kadrov / E.S. Polat, M.Yu. Buharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov; pod red. E.S. Polat. M.: Akademiya, 2011.

4. Prioritetnyj proekt v oblasti obrazovaniya «Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://neorusedu.ru/about> (data obrashcheniya: 20.10.2020).

5. Psihologicheskie osobennosti pokoleniya Z [Elektronnyj resurs]. URL: [http://mansa-uroki.blogspot.com/2016/04/z\\_12.html](http://mansa-uroki.blogspot.com/2016/04/z_12.html) (data obrashcheniya: 20.10.2020).

6. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva Ros. Federacii ot 29 maya 2015 g. № 996-r [Elektronnyj resurs]. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/> (data obrashcheniya: 20.10.2020).

### *Education in the time of digitalization*

*The article deals with the specific features of the digital generation. There is presented the specificity of the educational work with a new generation. There are defined the directions of the educational work of a teacher in the time of the digitalization.*

**Key words:** *digitalization, education, theory of generations, peculiarities of “digital generation”, directions of educational work.*

(Статья поступила в редакцию 16.12.2020)

**И.Р. ПОЗДНЯКОВА**  
(*пос. Электроизолятор,  
Московская область*)

## ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РАБОТОДАТЕЛЯМИ

*Поднимается вопрос оценки качества высшего образования, рассмотренный с позиции работодателей. Доказывается перспективность определения показателей, которые будут положены в основу экспертизы качества высшего образования. Описываются требования работодателей к выпускникам вуза, а также раскрывается роль практико-ориентированных кейсов в процессе формирования ключевых компетенций.*



Ключевые слова: *качество образования, компетенция, работодатель, кейс, профессиональная стажировка.*

Актуальность проблемы проведения оценки качества высшего образования обусловлена приоритетностью данного вопроса в государственной образовательной политике, необходимостью оптимизации механизмов повышения профессиональной квалификации работников. Среди исследователей качества образования можно отметить В.А. Садовниченко [6], Ю.В. Голованову [2], М.В. Мельничук [3], Е.А. Опфер [4], И.Р. Позднякову [5] и др. Под качеством образования нужно понимать совокупность характеристик образовательного процесса, которые отражают запросы потребителей.

Потребителями выступают государство, общество и личность. Особый интерес вызывает процесс оценки качества представителями организаций и предприятий, куда приходят выпускники высших учебных заведений. Именно сформированность профессиональных компетенций последних и является результатом образовательного процесса.

Для того чтобы получить оценку качества подготовки выпускников вуза и выявить требования к качеству высшего образования работодателей как непосредственных заказчиков и потребителей результатов образовательной деятельности университета, был проведен опрос работодателей на предмет сформированности ключевых компетенций, которыми должен обладать профессионал. Прежде всего в качестве сформированности профессио-

нальных компетенций выделяется подготовленность молодого специалиста к самостоятельному выполнению профессиональной деятельности, а также рефлексивной оценке собственного труда.

Выпускники направлений подготовки «Педагогическое образование» приступают к профессиональной деятельности в качестве учителей, которые должны иметь ценностные ориентиры, способность видеть и понимать окружающий мир, осознавать свою роль и предназначение и, исходя из этого, принимать решения. Сформированность таких умений, навыков и способностей составляет ценностно-смысловую компетенцию, от которой зависят индивидуальная образовательная траектория и программа жизнедеятельности учителя в целом.

Общекультурная компетенция молодых учителей, по мнению работодателей, заключается в осведомленности в вопросах содержания и особенностей культуры – как общечеловеческой, так и национальной. Помимо этого после окончания обучения в вузе у выпускника должны иметься знания основ семейных, социальных, общественных явлений и традиций. Немаловажным будет и осознание роли науки и религии в жизни человека, а также владение эффективными способами организации свободного времени. Каждый учитель должен уметь ставить цель, планировать, анализировать, давать оценку своей учебно-познавательной деятельности, что и входит в одноименную компетенцию.

С учетом быстрого информационного развития общества учителю необходимо обладать умениями самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее с помощью современных технологий. Такое содержательное наполнение характерно для информационной компетенции.

Представители организаций, которые приняли на работу выпускников университета, обращают внимание на важность обладания знаниями о существующих способах взаимодействия не только с окружающими, но и с «удаленными» людьми, а также умениями применять эти знания в различных событийных условиях. Речь идет о коммуникативной компетенции выпускников, в состав которой также включено умение представлять себя, со-

ставлять анкету, заявление, умение вести дискуссию, задавать вопросы и пр.

Весьма значима в педагогической деятельности для молодого специалиста компетенция личностного самосовершенствования, которая направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки [7]. Выпускник вуза, пришедший работать в школу, овладевает различными способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения.

Работодатели также обращали внимание на сформированность социально-трудовой компетенции, в которую входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Нужно сказать, что практикующие школьные учителя отметили важность предметной, общепедагогической, инновационной и рефлексивной компетенций.

Обозначенные компетенции, которые оценивались работодателями, позволили провести анализ их отзывов, данных на пришедших молодых специалистов. Были выделены основные недостатки вчерашних студентов:

- слабое представление о корпоративной культуре и отсутствие навыков работы в коллективе;
- незнание бизнес-процессов и особенностей бизнеса в целом;
- отсутствие навыков делового общения, ведения переговоров, недостаток коммуникативных, презентационных способностей;
- недостаточный уровень языковой подготовки;
- нехватка информации о рынке труда, а также способах поиска работы и построения карьеры;
- завышенные требования и амбиции, не соответствующие уровню подготовки, неспособность оценить свою «стоимость» на рынке.

Оценка востребованности выпускников является одним из компонентов содержания экспертизы в сфере оказания образовательных услуг. В первую очередь мониторится дальнейшее трудоустройство до и после получения диплома о высшем образовании. Анализируя имеющийся опыт трудоустройства в Гжель-

ском государственном университете, нужно отметить факт трудоустройства еще во время обучения на 4-м курсе бакалавриата и 1, 2-х курсах магистратуры. Так из 99 обучающихся (100%) очной формы к моменту выпуска были трудоустроены 62 студента (62,6%). Из нетрудоустроенных выпускников бакалавриата продолжили свое обучение в магистратуре 28 человек, что составляет 28,3% от общего числа выпускников. Через два месяца после выпуска 2020 г. студентов очной формы обучения были трудоустроены 93% (92 чел.) выпускников. Показателен тот факт, что среди выпускников университета есть те, кто смог организовать собственное дело, что свидетельствует о высоком уровне выше перечисленных профессиональных компетенций.

Оставшиеся нетрудоустроенными спустя два месяца после окончания обучения 7 выпускников (7%) в качестве основных причин их невостребованности указывают на низкую оплату труда, а также на нежелание работодателей использовать полученные выпускниками знания по назначению, привлекать их к принятию решений. В свою очередь работодатели зачастую отдают предпочтение более опытным работникам, указывая на теоретический характер полученных знаний выпускников, отсутствие связи с реальным процессом работы.

Мы осознаем потребность во взаимовыгодном социальном партнерстве работодателей и образовательных учреждений. Такое сотрудничество необходимо уже на стадии разработки содержания ряда нормативной документации для осуществления образовательного процесса в вузе. Так, студенты очной формы обучения института социально-гуманитарного образования в Гжельском государственном университете решили принять участие в проекте «Профстажировки 2.0», который является совместным проектом АНО «Россия – страна возможностей» и Общероссийского народного фронта, стартовавшем в июне 2019 г. и представляющем собой социальный лифт для молодежи. Проведение научных исследований в рамках выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ проходит через решение практико-ориентированных кейсов от ведущих работодателей нашей страны. Решение интересных задач предоставляет возможность получить приглашение на профессиональную стажировку. Авторы лучших решений реализуют собственные проекты в условиях реальной практики. Предложенные кей-

сы, а также проводимые тренинговые занятия, обсуждение реальных ситуаций, путей выхода из различных проблемных ситуаций, последствий принятия решений, на наш взгляд, будут способствовать раскрытию внутренних личностных возможностей обучающихся. А представленные результаты научных проектов позволят работодателям выявить лучших студентов и в дальнейшем пригласить их сначала на профессиональную стажировку, а затем на постоянную работу в свою организацию.

Преимущества кейсов, предложенных работодателями на платформе «Профстажировки 2.0», состоят в следующем:

1) ситуации и задачи, представленные для анализа студентам, отражают реальную жизненную ситуацию, а предложенные решения будут применены на практике;

2) в описании кейсов присутствует проблема, а также ряд прямых или косвенных затруднений, противоречий и скрытых задач для решения;

3) в процессе решения кейсовых задач происходит преломление комплекса теоретических знаний в практическую плоскость решения конкретной проблемы или ряда проблем;

4) обучающиеся делают свои выводы и находят собственные решения из проблемной ситуации, зачастую неординарного множественного характера.

Использование кейсов в образовательном процессе и научно-исследовательской деятельности обучающихся предоставляет возможность применения полученных знаний на практике, развития навыков, необходимых в реальной жизни: умения работать с информацией, систематизировать, анализировать, принимать решения. Кейс-метод позволяет развивать логическое, критическое мышление студентов, формирует способность обосновывать и защищать собственную точку зрения, а также понимать жизненные риски [1]. В результате повышается учебная мотивация, стимулирующая к поиску новой информации, дается понимание реальной цели работы и складывается ощущение ответственности за реальное решение.

Профессиональная стажировка как следующий этап удачного исследовательского проекта студента позволит закрепить теоретические знания, освоить и закрепить непосредственно на рабочем месте практические умения и навыки, используя эффективные методы и приемы выполнения работ. Участие в подобных конкурсных мероприятиях позволит расширить перечень баз практик, а также при-

влекать работодателей к анализу письменных работ студентов вуза.

Таким образом, в данной статье была затронута многоаспектная проблема оценки качества высшего образования, рассмотренная нами с одной стороны – со стороны работодателей. Анализ данного вопроса является перспективным, поскольку нет одного или нескольких показателей, которые могли бы однозначно быть приняты за оценку качества высшего образования. Множество исследуемых на сегодняшний день показателей имеет различную статистическую природу, в связи с чем возникает сложность их корреляции. И, конечно, аксиомой является тот факт, что сложившаяся на сегодняшний день система высшего образования должна находиться в неразрывной связи с практикообразующей стороной образовательного процесса, а именно с работодателями, принимающими активное участие в оценке качества профессиональной подготовки молодежи.

#### Список литературы

1. Ахмедова Э.М., Недоповз И.И. Использование технологии кейс-стади в образовательном процессе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2(81). С. 312–314.
2. Голованова Ю.В. Критерии оценки качества высшего образования: основные аспекты и направления // Бизнес. Образование. Право. 2019. № 2. С. 455–460.
3. Мельничук М.В. Современные проблемы контроля качества высшего образования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Экономика и право. 2016. №. 7. С. 40–43.
4. Опфер Е.А. Взаимодействие с работодателями в целостном образовательном процессе педагогического вуза // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 5(212). С. 45–51.
5. Позднякова И.Р. Интеграция традиций и инноваций как фактор обеспечения качества высшего образования // Образование и глобальные вызовы современности: научно-педагогический контекст: сб. материалов II Междунар. интернет-конф. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2020. С. 76–78.
6. Садовничий В.А. Московский международный рейтинг «Три миссии университета» как инструмент оценки качества высшего образования // Высшее образование сегодня. 2019. №. 4. С. 2–9.
7. Таранова Т.Н. Педагогические условия формирования у студентов магистратуры компетенции проектного менеджмента в образовании // Образование и глобальные вызовы современности: научно-педагогический контекст. 2018. С. 197–200.

\* \* \*

1. Ahmedova E.M., Nedopovz I.I. Ispol'zovanie tekhnologii kejs-stadi v obrazovatel'nom processe // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. № 2(81). S. 312–314.

2. Golovanova Yu.V. Kriterii ocenki kachestva vysshego obrazovaniya: osnovnye aspekty i napravleniya // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2019. № 2. S. 455–460.

3. Mel'nichuk M.V. Sovremennye problemy kontrolya kachestva vysshego obrazovaniya // Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Ser.: Ekonomika i pravo. 2016. № 7. S. 40–43.

4. Opfer E.A. Vzaimodejstvie s rabotodatelayami v celostnom obrazovatel'nom processe pedagogicheskogo vuza // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2017. № 5(212). S. 45–51.

5. Pozdnyakova I.R. Integraciya tradicij i innovacij kak faktor obespecheniya kachestva vysshego obrazovaniya // Obrazovanie i global'nye vyzovy sovremennosti: nauchno-pedagogicheskij kontekst: sb. materialov II Mezhdunar. internet-konf. Stavropol': Izd-vo SKFU, 2020. S. 76–78.

6. Sadovnichij V.A. Moskovskij mezhdunarodnyj rejting «Tri missii universiteta» kak instrument ocenki kachestva vysshego obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2019. № 4. S. 2–9.

7. Taranova T.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya u studentov magistratury kompetencii proektnogo menedzhmenta v obrazovanii // Obrazovanie i global'nye vyzovy sovremennosti: nauchno-pedagogicheskij kontekst. 2018. S. 197–200.



### ***Evaluation of the quality of higher education by employers***

*The article deals with the issue of the evaluation of the quality of higher education considered from the employers' point of view. There is proved the perspective character of the definition of the indicators that will be used as the basis of the expert determination of the quality of the higher education. The author describes the requirements of the employers to the graduates of the higher educational institutions. There is revealed the role of the practice-oriented cases in the process of the development of the key competencies.*

**Key words:** *quality of education, competence, employer, case, professional practical training.*

(Статья поступила в редакцию 18.12.2020)

**А.И. МОРОЗОВ**  
(Волгоград)

### **АКАДЕМИЧЕСКАЯ И ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ: ТЕНДЕНЦИИ, ОСОБЕННОСТИ И СТРУКТУРНАЯ ВЗАИМОСВЯЗЬ**

*Рассматриваются основные тенденции исследований в области академической и цифровой компетентностей, особенности и значимость их структурной взаимосвязи в контексте электронного обучения. Проведен теоретический анализ концепции цифровой компетентности DigComp framework 2.0 с обоснованием значимости положений концепции в практическом разрешении противоречий практики электронного обучения.*



**Ключевые слова:** *академическая компетентность, цифровая компетентность, цифровая грамотность, цифровое благополучие, электронное обучение, цифровая среда.*

Современные тенденции ускорения социально-экономических процессов требуют постоянного обновления в содержании, методах и формах профессионального образования. Институциональное обеспечение такого обновления знаний представляется сложной и ресурсоемкой задачей, поэтому на первый план сегодня выходят компетенции студента по самостоятельной добыче нового знания.

Потребность в подобных компетенциях уже не раз отражалась в нормативно-правовых документах, которые регулируют систему высшего профессионального образования, однако практическая деятельность по их развитию не всегда осуществляется систематически, а также редко является доступной для мониторинга. Тем не менее события последнего времени явно показали необходимость развития компетенций по самостоятельному выбору и осуществлению образовательных траекторий в условиях цифровой образовательной среды.

В сфере профессионального образования потребность в развитии компетенций по выстраиванию собственных образовательных траекторий на нормативном уровне выражена системой универсальных компетенций и особенно актуальных сегодня компетенций по системному и критическому мышлению, командной работе и лидерству, самоорганизации и са-

моразвитию (УК-1, УК-3, УК-6 и УК-7), которым на научно-исследовательском уровне по смыслу соответствует понятие академической компетентности. В отечественной и зарубежной литературе данное понятие определяется как *комплекс или многомерный конструкт навыков, знаний и умений, способствующих достижению более качественных академических результатов* (О.П. Меркулова, Н.С. Михайлова, Д.К. Диперна, С.Н. Эллиот) [1; 5; 6].

Различия между отечественным и зарубежным подходами к проблеме академической компетентности состоят в выделяемых структурных компонентах академической компетентности и общей направленности подходов. Например, в отечественной модели (О.П. Меркулова, Н.С. Михайлова) структуру академической компетентности составляют:

- навыки межличностного общения;
- самоорганизации;
- саморегуляции эмоциональных состояний;
- мотивация и навыки работы с информацией [2].

При этом предполагается, что развитие комплекса навыков, составляющих академическую компетентность, осуществляется на основе формирования рефлексивной позиции студентов по отношению к себе и собственной учебно-профессиональной деятельности [3]. В практической плоскости данные теоретические положения нашли свое отражение в практикуме академической компетентности на факультете психолого-педагогического и социального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета [2].

Западная модель академической компетентности (Д.К. Диперна, С.Н. Эллиот) представлена мотивацией, навыками межличностного общения (Interpersonal skills), академическими навыками (Academic skills), включенностью (Engagement) и учебными навыками (Study skills). При этом существенное различие между академическими навыками и учебными состоит в том, что первая группа навыков связана с чтением и письмом, а вторая – с изучением новых материалов и сдачей тестов. Таким образом, данная модель оказывается схожа с отечественной в отношении двух структурных компонентов (навыки межличностного общения и мотивация). Отличие заключается в наличии дополнительного компонента, связанного с мотивацией (включенность) и направленностью моделей: отечественная мо-

дель направлена на построение и реализацию практикума академической компетентности, а западная модель сосредоточена в первую очередь на решении задач по мониторингу академической компетентности.

Навыки работы с информацией и цифровая компетентность как составляющие академической компетентности сегодня являются особенно актуальными и своеобразными современной тенденции цифровизации, но в период перехода на дистанционное обучение они, очевидно, оказались основополагающими для обеспечения взаимодействия сторон образовательного процесса с цифровой образовательной средой. В зарубежных источниках навыки работы с информацией тесно связаны с цифровой компетентностью и являются ее частью – в детально проработанной концепции The Digital Competence Framework 2.0 (The Joint Research Centre (JRC) is the European Commission's science and knowledge service) цифровая компетентность представлена пятью группами навыков:

- 1) информационной и дата-грамотностью;
- 2) навыками коммуникации и совместной работы;
- 3) создания цифрового контента;
- 4) обеспечения безопасности собственных устройств и цифрового контента;
- 5) разрешения проблем [9].

Согласно данным западных коллег, 8 европейских образовательных систем разрабатывают собственные модели, ссылаясь на концепт DigComp (Испания, Хорватия, Литва, Австрия, Норвегия и Сербия), или описывают их в стандартах (Эстония и Ирландия), а в 23 образовательных системах цифровые компетенции учителя включены в главную матрицу компетенций учителя. На примере системы образования Люксембурга цифровые компетенции учителя состоят из таких компонентов, как знание этики и правил управления технологиями, умения быть способным использовать ИКТ для поиска новых педагогических ресурсов, удовлетворяющих образовательным целям, быть способным адаптировать доступные онлайн-ресурсы и использовать их, устанавливать согласованные связи между образовательными целями, соответствующими образовательными ситуациями с использованием ИКТ, обучать студентов конструктивному использованию цифровых средств и помогать разрабатывать их и т. д. [7, с. 49].

В более подробном рассмотрении концепции DigComp 2.0 можно отметить существен-

ные детали по каждому компоненту. Так, информационная и дата-грамотность включает в себя навыки по поиску, фильтрации, оценке данных и управлению ими. Навыки коммуникации и совместной работы содержат навыки взаимодействия посредством цифровых технологий. Данное взаимодействие предполагает наличие навыков передачи информации другим людям, навыков включения в гражданскую жизнь через публичные или частные цифровые сервисы, навыки совместности через цифровые технологии, навыки сетевого этикета (Netiquette) (в том числе навыки по адаптации стратегий общения к специфике аудитории, ее культурному и поколенческому разнообразию в цифровой среде). Последнюю группу навыков социального характера составляют навыки управления цифровой идентичностью, состоящие в создании одной или нескольких цифровых идентичностей, защите их репутации.

По мысли авторов концепции, навыки создания цифрового контента в первую очередь направлены на обеспечение разработки цифрового контента в различных форматах в зависимости от поставленной цели. Составляющими данную группу навыков являются навыки интеграции и переработки цифрового контента, включающие модификацию, совершенствование и интеграцию информации в уже существующую систему знаний. Для обеспечения юридической безопасности созданного контента необходимы навыки понимания назначения авторских прав и лицензий по отношению к информации и цифровому контенту. Наконец, согласно DigComp, значимыми для сопровождения и популяризации созданного контента являются навыки планирования и разработки понятных инструкций к компьютерным системам, которые предназначены для решения различного рода проблем и специфических задач.

Актуальной проблемой сегодня считается приватность персональных данных, что было отражено авторами DigComp в разделе (структурном компоненте) навыков по обеспечению безопасности своих устройств и цифрового контента. Конкретными составляющими данного компонента являются понимание особенностей передачи другим людям личной информации и способность защитить себя и других от издержек, понимание того, как цифровые сервисы применяют политику приватности и какие личные данные используются при взаимодействии с ними. Важной частью дан-

ного компонента являются навыки по защите здоровья и благополучия (digital well-being), состоящие в избегании рисков для здоровья, психологических и физических угроз благополучию во время использования цифровых технологий.

Наконец, последнюю группу навыков концепции составляют навыки по разрешению технических проблем (Problem solving) в процессе использования устройств и цифровых сред. Важно отметить, что необходимость обладания данными навыками в нашей стране является критически важной в том числе для педагогов: по состоянию на 2019 г. 60% преподавателей редко или никогда не проводили лекции в дистанционном формате или формате вебинаров, а следовательно, не сталкивались с решением сопутствующих технических проблем [4]. Значимость данного фактора выражена авторами DigComp в идее развития цифровых компетенций у педагогов еще во время получения образования согласно принципу *Building digital professionalism before entry to the teaching profession* [7, с. 46]. Важной частью данной подготовки является использование инструмента самооценивания в ее процессе (The Digital Competence Wheel). Его использование позволяет самостоятельно оценивать собственную цифровую компетентность и на основе полученных результатов выстраивать индивидуальные маршруты развития.

Как мы считаем, рассмотренные выше теоретические положения по проблеме цифровой компетентности могут оказаться существенными для разработки электронных средств формирования академической компетентности в нескольких отношениях. По нашему мнению, исследования, концепты и электронные инструменты от DigComp отражают теоретико-методологическую потребность в конкретизации на научно-исследовательском уровне понятия и составляющих элементов цифровой компетентности и производят ее, что является значимым для определения категориального аппарата исследований в области академической компетентности и проектирования электронных средств по ее формированию.

Результаты анализа модели DigComp позволили нам обозначить связи между академической и цифровой компетентностью. Мы полагаем, что в связи с трендом цифровизации образования и активной интеграцией электронных средств в процесс обучения цифровая компетентность сегодня является составной частью академической компетентно-

сти. Наиболее явно значимость данной связи была обнаружена в период перехода на дистанционное обучение, когда доля электронных средств в образовательном процессе оказалась подавляющей, а качество образования во многом стало зависеть от навыков обращения с электронными средствами и способностей осуществлять учебную деятельность самостоятельно.

Тесная связь между академической и цифровой компетентностями в современном обучении, с нашей точки зрения, является предпосылкой для выбора в пользу электронных средств формирования академической компетентности. В качестве такого средства может выступить массовый открытый онлайн-курс [5, с. 153]. Выбор в пользу онлайн-курса обусловлен не только связью академической и цифровой компетентностей в обучении, но и возможностью курса отвечать современным потребностям студентов в персонализации процесса обучения, самостоятельном построении нелинейных образовательных траекторий [4].

Возможность персонализации в перспективе обеспечивается первичной оценкой компонентов академической компетентности. Данный компонент курса является особенно значимым, поскольку позволяет определить две составляющих:

а) необходимый минимальный порог цифровой компетентности, позволяющий взаимодействовать с онлайн-курсом;

б) индивидуальное сочетание характеристик академической компетентности студента, на основе которой будет выстроен соответствующий характер всех последующих заданий курса.

Попытку обеспечить такую возможность оценки академической компетентности студентов мы предприняли в предшествующих исследованиях с помощью опросника, состоявшего из 144 утверждений и 6 шкал. В заключении исследования каждому студенту был предоставлен индивидуальный профиль академической компетентности, где было отражено ее текущее состояние, выделены слабые стороны и предложены краткие рекомендации по развитию в порядке индивидуальной консультации.

Таким образом, опыт перехода на дистанционное обучение и увеличение доли электронных средств в образовательном процессе показывает необходимость формирования цифровой и академической компетентностей. Тесная

взаимосвязь в современной учебно-профессиональной деятельности электронных средств, уклона на умение самостоятельно выстраивать образовательные траектории обуславливает значимость формирования академической и цифровой компетентностей в процессе получения студентом высшего профессионального образования. По нашему мнению, наиболее подходящим средством для решения данной задачи является онлайн-курс, позволяющий на основе предварительной оценки академической компетентности студента выстроить персональный маршрут прохождения курса с учетом слабых и сильных сторон профиля академической компетентности и тем самым удовлетворить актуальные потребности в гибких образовательных траекториях, разнообразии форм обучения и программах развития цифровых инструментов [4].

### Список литературы

1. Меркулова О.П., Михайлова Н.С. Методические предпосылки разработки средств диагностики академической компетентности студентов вуза [Электронный ресурс] // ТехноОБРАЗ' 2017: Инновации в образовании: сб. науч. ст. участников XI Междунар. науч. конф. (Гродно, 14–15 марта 2017 г.). Гродно, 2017. URL: <http://depository.basnet.by/EDNI/Deposits/Details.aspx?Id=483> (дата обращения: 20.11.2020).
2. Меркулова О.П. Практикум академической компетентности. Как учиться в вузе успешно и самостоятельно? [Электронный ресурс]: учеб. пособие. Саратов, 2018. URL: <http://www.iprbookshop.ru/72463.html> (дата обращения: 20.11.2020).
3. Морозов А.И. Рефлексивная позиция в структуре академической компетентности студентов // Стриж: студ. электрон. журн. 2020. № 2. С. 85–90.
4. Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии / А.В. Клягин [и др.]; Высш. шк. экономики, Ин-т образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020.
5. Bates A.W. Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning. Vancouver BC, 2015.
6. DiPerna J.C., Elliott S.N. Development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales // Journal of Psychoeducational Assessment. 1999. № 17. P. 207–225.
7. Digital Education at School in Europe: Eurydice Report. Luxembourg, 2019.
8. McGrew K.S. Beyond IQ: A Model of Academic Competence and Motivation (Institute for Applied Psychometrics) [Electronic resource]. Retrieved January 3, 2008. URL: <http://www.iapsych.com/acmcewok/map.htm> (дата обращения: 14.11.2020).

9. Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S., Van den Brande G. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union, 2016.

\* \* \*

1. Merkulova O.P., Mihajlova N.S. Metodicheskie predposylki razrabotki sredstv diagnostiki akademicheskoy kompetentnosti studentov vuza [Elektronnyj resurs] // TekhnoOBRAZ' 2017: Innovacii v obrazovanii: sb. nauch. st. uchastnikov XI Mezhdunar. nauch. konf. (Grodno, 14–15 marta 2017 g.). Grodno, 2017. URL: <http://depository.bas-net.by/EDNI/Deposits/Details.aspx?Id=483> (data obrashcheniya: 20.11.2020).

2. Merkulova O.P. Praktikum akademicheskoy kompetentnosti. Kak učit'sya v vuze uspešno i samostoyatel'no? [Elektronnyj resurs]: ucheb. posobie. Saratov, 2018. URL: <http://www.iprbookshop.ru/72463.html> (data obrashcheniya: 20.11.2020).

3. Morozov A.I. Refleksivnaya poziciya v strukture akademicheskoy kompetentnosti studentov // Strizh: stud. elektron. zhurn. 2020. № 2. S. 85–90.

4. Shtorm pervyh nedel': kak vysshee obrazovanie shagnulo v real'nost' pandemii / A.V. Klyagin [i dr.]; Vyssh. shk. ekonomiki, In-t obrazovaniya. M.: NIU VSHE, 2020.



**Academic and digital competencies: tendencies, peculiarities and structural interrelation**

*The article deals with the basic tendencies of the researches in the sphere of the academic and digital competencies, the peculiarities and significance of their structural interrelation in the context of e-learning. There is conducted the theoretical analysis of the concept of the digital competence DigComp framework 2.0 with the substantiation of the significance of the positive concepts in the practical resolution of the conflicts of the practice of e-learning.*

Key words: *academic competence, digital competence, digital literacy, digital prosperity, e-learning, digital environment.*

(Статья поступила в редакцию 16.12.2020)

**А.И. ШИПИЦИН**  
(Волгоград)

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ИСКУССТВА В ШКОЛЕ\***

*Выявляются особенности современного искусства, позволяющие использовать его в качестве содержательной основы духовно-нравственного воспитания учащихся общеобразовательной школы. Обосновывается важность включения современного искусства как отдельного компонента в структуру школьного образования. Приводятся конкретные примеры наличия ценностно-смысловой составляющей в произведениях современного искусства.*



Ключевые слова: *современное искусство, духовно-нравственное воспитание, школа, развитие личности.*

В деятельности школьных учителей традиционно большое место занимает воспитательная работа, что вытекает из миссии профессии и предписаний образовательной и культурной политики государства. С вступлением в силу поправок в закон «Об образовании в РФ» по вопросам воспитания обучающихся 1 сентября 2020 г. воспитательная функция нормативно закрепляется не только за школой, но и за другими образовательными организациями – училищами, колледжами, университетами, которые в обязательном порядке должны интегрировать воспитательную работу в свои образовательные программы. В этой связи особое значение приобретает проблема поиска содержательного основания духовно-нравственного воспитания учащихся, разработки критериев отбора актуального материала, адекватного современному этапу развития общества, сталкивающегося с новыми вызовами и угрозами.

В отечественной педагогической науке вопросам духовно-нравственного воспитания уделяется повышенное внимание, что обусловлено как приоритетностью этой задачи для современного образования, так и сложностью самого изучаемого предмета. В рамках аксиологического подхода, разработанного с исполь-

\* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00809.

Funding: The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00809.

зованием философского, культурологического, психологического знания, духовно-нравственное воспитание рассматривается как ценностно-смысловой феномен, представляющий собой педагогически организованный, целенаправленный процесс присвоения воспитанником ценностей, как совместный поиск педагогом и ребенком «ценностных оснований, целей, смыслов, содержания жизни» [5, с. 82]. Волгоградские ученые И.А. Соловцова, Е.А. Сиротина выделяют в содержании духовно-нравственного воспитания внешнюю и внутреннюю стороны. Внешнее содержание – это непосредственно тот материал, который предлагается воспитанникам и источником которого выступает культура – исторические события, жизненные ситуации, научные открытия, произведения искусства и т. д. Внутреннее содержание – это ценности и смыслы, лежащие в основе того или иного явления культуры [8, с. 3–8].

В своей профессиональной деятельности педагоги нередко сталкиваются с проблемой поиска и отбора воспитательных кейсов, полагаясь чаще всего на собственную интуицию, опыт и личные предпочтения, что может привести к ситуации, когда отобранный материал актуален для воспитания педагога, но не учащегося. Это замечание в полной мере относится к искусству как культурному феномену с ярко выраженной воспитательной и социализирующей функциями. Неслучайно в решении задач духовно-нравственного воспитания учащихся в школе особая роль отводится предметам художественно-эстетического цикла – изобразительному искусству, литературе, музыке, МХК.

Однако на уроках и в методических разработках перечисленных предметов, в воспитательных мероприятиях учителей представлено преимущественно классическое искусство, причем с явным акцентом на его западноевропейский вариант, что отрывает современную образовательно-воспитательную модель российской школы от реальности, когда художественные практики второй половины XX – начала XXI в. остаются вне поля зрения нескольких поколений, в результате чего общая картина мира выпускника страдает неполнотой. В связи с этим изучение возможностей использования современного искусства в воспитательных целях и его внедрения в школьные образовательные программы становится крайне актуальным для формирования свободной, нравственной, культурной личности с

развитым творческим мышлением, эстетическим восприятием и открытостью к диалогу.

На сегодняшний день универсальной и однозначной трактовки современного искусства так и не сложилось. В данной статье под современным искусством мы понимаем искусство, которое берет свое начало с 1970-х гг. и обозначается в профессиональном языке искусствоведов термином *contemporary art*. «Это профессиональное поле, в котором главными ценностями считаются эксперимент и критический взгляд на вещи. Из этого следуют все остальные характеристики этого поля – мультимедийность, открытость, связь с теорией, внимание к повседневному, к контексту работы, к идеям художника, ключевая роль институций» [11, с. 12]. Такое искусство отличается подвижностью и условностью границ, широким спектром видов, направлений (живопись, скульптура, перформанс, диджитал-арт, ленд-арт, граффити, инсталляция и др.).

Как показал анализ научной литературы, проблема духовно-нравственного воспитания школьников средствами классического искусства в нашей стране изучена достаточно подробно и разносторонне (В.А. Беляева, 2014; Т.Г. Русакова, 2014; Р.И. Лозовская, 2017; Н.Е. Щуркова, 2017; Е.Н. Коробкова, О.П. Хабибулина, 2019). Однако исследований, посвященных воспитательному потенциалу современного искусства, почти нет. В ряде статей рассматриваются лишь отдельные аспекты этой темы (Е.П. Олесина, 2015; С.Г. Додонова, 2016; С.А. Егорычева, 2017).

Таким образом, одной из насущных задач на сегодняшний день является обнаружение и анализ общих специфических черт современного искусства, которые позволяют использовать его в качестве содержательной основы духовно-нравственного воспитания учащихся российской школы. Кратко рассмотрим их безотносительно учета возрастных ограничений, а также индивидуальных свойств реципиента.

1. Важнейшей особенностью современного искусства является его повышенный интерес к настоящему, что справедливо подчеркивает российский культуролог С.Т. Махлина: «Основная черта современного искусства – концентрация на современности, его документация. Как правило, содержание многих произведений не отсылает нас к прошлому и не обращается к будущему. В центре внимания – современность. Основное содержание – сегодняшний день» [6, с. 321]. В отличие от клас-

сических образцов мировой художественной культуры, произведения современного искусства сопричастны времени, в котором живут школьники, поэтому они лучше способны погружать человека в актуальный социокультурный контекст, помочь ему ориентироваться в сложной реальности – социальной, виртуальной, политической, культурной. Данное обстоятельство приобретает особое значение в условиях, при которых решение воспитательных задач осуществляется исключительно на материале прошлого – идеологизированных фактах военной истории и подвигах героев, а само воспитание трактуется узко как патристическое.

2. На протяжении столетий искусство подобно бортовому самописцу самолета беспристрастно фиксирует в своих произведениях трансформации ценностной системы общества, идеалы, проблемы, тенденции – дух эпохи. Являясь ядром культуры, ценности как значимые ориентиры жизни оказывают влияние на целеполагание человека, его поведение, мировоззрение, отношение к другим людям, именно поэтому ценностно-смысловое содержание современного искусства наиболее точно и правдиво отражает мировосприятие нашего времени. Господствующие сегодня нравственные, интеллектуальные, эстетические, социальные, материальные ценности при всей их противоречивости и неоднозначности воплощаются в произведениях современного искусства, которое не идеализирует реальность, а прямо говорит на неудобные темы и задает острые вопросы.

Сложность задачи духовно-нравственного воспитания заключается в том, что она не решается простой трансляцией и механическим усвоением базовых социальных норм и культурных ценностей. Ценности нельзя навязать, они вырабатываются подростком самостоятельно в процессе напряженной деятельности – творческой, интеллектуальной, эмоциональной. Обращение к современному искусству как раз позволяет создать ситуацию самопознания и самоопределения, при которой подросток, под руководством педагога взаимодействуя с миром реальных, а не декларативных ценностей, формирует собственное отношение к ним, интериоризирует их или не принимает, вырабатывает ценностные ориентации и идеалы. «В эпоху тотальной “деперсонализации”, обезличенности и, как следствие, одиночества, подлинная встреча с искусством – это путь к самому себе» [3, с. 90].

3. Специфическим свойством современного искусства, наделяющим его воспитательным потенциалом, является способность говорить на разные темы. В отличие от классического искусства contemporary art не только затрагивает и раскрывает вечные экзистенциальные вопросы (смысл жизни, долг, свобода, любовь, смерть, дружба), но также исследует широкий перечень злободневных социально-политических, экономических, культурных, научных проблем, имеющих моральное измерение (глобализация, искусственный интеллект, клонирование, геновая инженерия, социальное неравенство, мультикультурализм). Так, в 2019 г. в главном российском музее современного искусства «Гараж» проходила масштабная выставка «Грядущий мир: экология как новая политика. 2030–2100», где художниками ставился вопрос о роли человека в экосистеме планеты и последствиях, к которым может привести потребительское отношение к окружающему миру.

Другим примером могут служить произведения австралийского художника Стеларка, созданные на стыке искусства, науки и технологий в рамках популярного сегодня направления сайнс-арт (science art). Такие проекты не просто являются эстетическим источником знаний о научных открытиях и технологических изобретениях, а осмысливают их влияние на человека и общество, акцентируют внимание на вопросах этики в век виртуальной реальности, робототехники и трансгуманизма, описывают возможное будущее постчеловеческой эволюции.

4. Мультимедийность, разнообразие художественно-выразительных средств современного искусства расширяют эстетический и этический опыт человека, помещая его в ситуации встречи не только с прекрасным или трагическим, но и с шокирующим, странным, непонятным, отталкивающим, в ситуации выбора и соучастия. Эта особенность contemporary art традиционно является мишенью для критики со стороны приверженцев классического искусства, между тем в контексте фундаментальных трансформаций современной культуры справедливым видится замечание Л.Н. Толстого, высказанное им в эссе «Что такое искусство?»: «Люди поймут смысл искусства только тогда, когда перестанут считать целью этой деятельности красоту, то есть наслаждение» [9, с. 75].

Плюрализм художественных языков, информационная перенасыщенность, виртуализация

зация жизни, преобладание визуального компонента в культуре серьезным образом изменили когнитивную и эмоциональную сферы детей и подростков, их опыт восприятия и понимания искусства. Таким образом, современная динамичная эпоха предъявляет новые требования к зрителю, который должен обладать развитым эстетическим сознанием и вкусом, уметь настраивать свой взгляд и мышление в соответствии с типом медиа, что обеспечивает осмысление разнообразных явлений мировой культуры с эстетической и этической позиций и приобщение к ним.

К тому же для современной педагогики принципиальным является вывод о том, что «в деятельности по духовному воспитанию необходимо использовать ситуации, не только вызывающие у ребенка положительные эмоции, но и такие, которые предполагают муки выбора, пробуждают совесть и сострадание и тем самым обращают ребенка к сфере ценностей и смыслов. Чем многообразнее проявления бытия, составляющие содержание воспитывающих ситуаций, тем больше у воспитанников возможностей для выбора собственного пути духовного становления» [7, с. 88].

5. Ценным качеством современного искусства является критический ракурс отображения действительности. Если в России главными объектами критики для художников традиционно были и остаются политика государства, власть, идеология, социальные институты, то западные художники активно проблематизируют такие темы, как колониальное прошлое, историческая память, холокост, феминизм, телесность, искусство и художественный рынок. Например, работы известного во всем мире английского стрит-арт-художника и политического активиста Бэнкси содержат критические высказывания о капитализме, войне, обществе потребления.

Целенаправленное использование в образовательно-воспитательной практике произведений современного искусства позволит привить ребенку навык критического мышления, который системно не формируется в российской школе. Многочисленные исследования констатируют, что сегодня все большее значение для будущей карьеры приобретают неспециализированные «мягкие навыки» – критическое мышление, эмоциональный интеллект, гибкость, креативность, эмпатия, работа в команде, коммуникативные компетенции, презентационные навыки. К сожалению, в большинстве общеобразовательных учреждений

этому не учат, а мировой тренд на формирование soft skills в нашей стране находится только на стадии осмысления. Приобщение к современным художественным практикам может помочь развитию у ребенка сквозных над- профессиональных компетенций.

6. Другая особенность contemporary art заключается в развитии открытого и толерантного отношения к миру как единству многообразия. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России отмечено, что важным свойством духовно-нравственного развития гражданина России является открытость миру, диалогичность с другими национальными культурами [2, с. 17]. Через восприятие обобщенного опыта человечества в рамках современного искусства, предполагающее встречу с непохожим, познание «Другого», межкультурное взаимодействие, происходит самопознание, формируется культурная и национальная идентичность, при этом организуется пространство диалога, позволяющего увидеть общечеловеческие ценности, преодолеть собственную ограниченность и войти в мировой культурный контекст.

7. Восприятие современного искусства не ограничивается пассивным потреблением художественных образов, а требует от реципиента рефлексии, познавательной активности, интеллектуальных усилий. Российский искусствовед В.А. Крючкова следующим образом определяет воспитательную функцию искусства в XXI веке: «Оно учит самостоятельно мыслить, искать вместе с художником разные модели и ракурсы созерцания, одновременно открывая бесконечное разнообразие реальности, возможностей ее познания, точнее – собственно человеческого освоения. <...> Если можно говорить о воспитательной роли искусства в современном обществе, то она состоит не в наполнении сознания идеальными эталонами того или иного рода, а в преобразовании самих мыслительных структур, в их переориентации на видение ацентричного мира, бесконечно богатого возможностями, раскрывающего свои смыслы при созерцании с разных точек зрения, при разных установках сознания» [4, с. 70].

Применительно к современному искусству данное утверждение справедливо вдвойне, т. к. процесс взаимодействия с ним предполагает не просто понимание идеи и замысла, а собственный поиск и производство смыслов. Произведения contemporary art отличаются

тем, что не навязывают и не диктуют зрителю однозначных трактовок и вкусов, наделяя его статусом соавтора, новые художественные формы превращают реципиента из стороннего наблюдателя в творца. Данное качество особенно актуально для работы с учащимися школы, чье общение с искусством, как правило, ограничивается продукцией массовой культуры, подавляющей гибкость мышления, активную смысловую деятельность, способность вырабатывать собственные эстетические суждения. «Совращающая интенция массовой культуры направлена на то, чтобы через медиализацию порождать потребителей. Но если массовая культура опускает человека до состояния потребителя, то современное искусство возвышает его до состояния интерпретатора (“любой человек может стать интеллектуалом”»)» [1, с. 363].

В заключение отметим, что за последние двадцать лет множество городов мира обзавелось собственными музеями современного искусства. В России также фиксируется ежегодный рост количества государственных и частных институций современного искусства – музеев, галерей, арт-центров – не только в Москве и Санкт-Петербурге, что свидетельствует о растущем интересе к этому культурному явлению. Однако ареал современного искусства не ограничивается институциональной сферой, оно постоянно расширяет поле своего присутствия, затрагивая практически все сферы жизни от дизайна и рекламы до архитектуры и политики.

«Сегодня войти во взаимодействие с современным искусством можно не только в музейном или галерейном пространстве. Все чаще с ним сталкиваются горожане – граффити, стрит-арт, паблик-арт и лэнд-арт превращают любого прогуливающегося по бульвару или спешащего через арки и дворы на работу в зрителя или по крайней мере в воспринимающего художественное высказывание. Медиа-арт и саунд-арт стали неотъемлемой частью фестивалей. Перформансы, современный танец и междисциплинарные практики входят в программу мероприятий музейных институций, ранее считавшихся классическими. По сути, в любой момент времени горожанин может оказаться в зоне воздействия современного искусства, порой не сразу это осознавая» [10, с. 379]. Это лишний раз доказывает необходимость знакомства ребенка, подростка с основами contemporary art, которое поможет подготовиться к синкретичному восприятию

мира без страха, недоверия, враждебности, навязанных стереотипов. Тем не менее, несмотря на имеющиеся воспитательные возможности и многочисленные доводы за, идея внедрения современного искусства в структуру школьного образования на данный момент труднореализуема в силу как объективных, так и субъективных причин, анализ которых требует отдельного исследования.

### Список литературы

1. Бакштейн И. Внутри картины: Статьи и диалоги о современном искусстве. М.: Нов. лит. обозрение, 2015.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009.
3. Коробкова Е.Н., Хабибулина О.П. Преподавание искусства в школе: смена парадигмы // Науч. мнение. 2019. № 7-8. С. 87–92.
4. Крючкова В.А. Современное искусство как фактор культурной эволюции // Антропология искусства. Язык искусства и мера человеческого в меняющемся мире. М., 2017. С. 55–79.
5. Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2000.
6. Махлина С.Т. Ценности и смыслы искусства в XXI веке // Диалог культур: ценности, смыслы, коммуникации: XIII Междунар. Лихачевские науч. чтения, 16–17 мая 2013 г. СПб.: СПбГУП, 2013. С. 320–322.
7. Соловцова И.А. Проблемы духовного воспитания: концептуальные основания и направления исследования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2011. № 8(62). С. 86–91.
8. Соловцова И.А., Сиротина Е.А. Содержание и формы воспитания: на пути к новой школе // Воспитание школьников. 2015. № 1. С. 3–8.
9. Толстой Л.Н. Что такое искусство? // Его же. Собрание сочинений: в 22 т. М., 1983. Т. 15. С. 41–221.
10. «Что-то новое и необычное»: аудитория современного искусства в крупных городах России / отв. ред. А.Ю. Прудникова; науч. ред. Л.Е. Петрова. М. – Екатеринбург, 2018.
11. Шурипа С. Действие и смысл в искусстве второй половины XX века. М.: Ин-т проблем современного искусства, 2017.

\* \* \*

1. Bakshtejn I. Vnutri kartiny: Stat'i i dialogi o sovremennom iskusstve. M.: Nov. lit. obozrenie, 2015.
2. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. Konceptiya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vos-

pitaniya lichnosti grazhdanina Rossii. M.: Prosveshchenie, 2009.

3. Korobkova E.N., Habibulina O.P. Prepodavanie iskusstva v shkole: smena paradigmy // Nauch. mnenie. 2019. № 7-8. S. 87–92.

4. Kryuchkova V.A. Sovremennoe iskusstvo kak faktor kul'turnoj evolyucii / Antropologiya iskusstva. Yazyk iskusstva i mera chelovecheskogo v meynyayushchemsya mire. M., 2017. S. 55–79.

5. Luzina L.M. Teoriya vospitaniya: filosofsko-antropologicheskij podhod. Pskov: PGPI im. S.M. Kirova, 2000.

6. Mahlina S.T. Cennosti i smysly iskusstva v XXI veke // Dialog kul'tur: cennosti, smysly, kommunikacii: XIII Mezhdunar. Lihachevskie nauch. chteniya, 16–17 maya 2013 g. SPb.: SPbGUP, 2013. S. 320–322.

7. Solovcova I.A. Problemy duhovnogo vospitaniya: konceptual'nye osnovaniya i napravleniya issledovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2011. № 8(62). S. 86–91.

8. Solovcova I.A., Sirotina E.A. Soderzhanie i formy vospitaniya: na puti k novoj shkole // Vospitanie shkol'nikov. 2015. № 1. S. 3–8.

9. Tolstoj L.N. Chto takoe iskusstvo? // Ego zhe. Sobranie sochinenij v 22 t. M., 1983. T. 15. S. 41–221.

10. «Chto-to novoe i neobychnoe»: auditoriya sovremenno go iskusstva v krupnyh gorodah Rossii / otv. red. A.Yu. Prudnikova, nauch. red. L.E. Petrova. M. – Ekaterinburg, 2018.

11. Shuripa S. Dejstvie i smysl v iskusstve vtoroj poloviny XX veka. M.: In-t problem sovremenno go iskusstva, 2017.



### **Educational potential of the modern art at school**

*The article deals with the peculiarities of the modern art allowing to use it as the semantic basis of the spiritual and moral education of the students of the secondary general school. There is substantiated the importance of including the modern art as a separate component in the structure of the school education. There are given the concrete examples of the existence of the axiological orientation in the works of the modern art.*

**Key words:** *modern art, spiritual and moral education, school, development of personality.*

(Статья поступила в редакцию 12.10.2020)

**Н.И. ТИХОНЕНКОВ**  
(Волгоград)

**Е.А. САВЕЛЬЕВА-РАТ**  
(Гурзуф)

### **ОПЫТ ЦИФРОВОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОТДЫХА ДЕТЕЙ И ИХ ОЗДОРОВЛЕНИЯ\***

*Систематизируется накопленный опыт цифровой реализации воспитывающей среды организации отдыха детей и их оздоровления на примере ряда онлайн-смен. Предлагаются альтернативы традиционным форматам, методике, техническому и цифровому наполнению содержания каникулярного отдыха детей. Раскрываются преимущества педагогической дистанционной организации развивающего досуга детей и подростков.*



**Ключевые слова:** *воспитывающая среда, онлайн-мероприятие, онлайн-смена, онлайн-лагерь, организация отдыха, педагогический коллектив, трансляция.*

Создание эффективной воспитывающей среды в организациях отдыха детей и их оздоровления всегда признавалось признаком высокого уровня профессионального мастерства. Здесь важны опыт педагогического коллектива, традиции, высокая доля инновационных решений при построении педагогической системы и организации образовательного процесса.

Сезон отдыха детей и их оздоровления 2020 г. в России и в мире был осложнен принятыми мерами противодействия распространению COVID-19. Условия пандемии потребовали от педагогических коллективов нестандартных подходов к созданию максимально комфортной и благополучной воспитывающей среды для детей средствами дистанционных технологий. Появился уникальный опыт цифровой реализации воспитывающей среды организации отдыха детей и их оздоровления, а следовательно, возникает потребность его педагогического осмысления.

\* 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».

Средовой подход к воспитанию базируется на комплексе научно-философских представлений о характере взаимосвязи личности и среды, о диалектике организованности и стихийности средового влияния. Среда в данном контексте понимается как совокупность условий, в которых пребывает субъект и которые способствуют формированию его образа жизни [3].

Под влиянием средового подхода формируется понятие воспитывающей среды. Воспитывающая среда – это духовное, материальное (предметное), событийное и информационное наполнение жизнедеятельности личности, создающее условия для ее самореализации, саморазвития, раскрытия творческого потенциала. Воспитывающая среда есть совокупность социальных, культурных, а также специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия с которыми происходит развитие и становление личности. Чем шире среда обеспечивает человеку доступ к общекультурному достоянию и чем больше она предоставляет возможностей для саморазвития человека, тем более эта среда удовлетворяет условиям, необходимым для воспитания [1].

Как нами было определено ранее [6], воспитывающая среда организации отдыха детей и их оздоровления – это особое самоуправляемое образовательное пространство, искусственно создаваемое взрослыми и детьми в совместной активной деятельности на протяжении смены – профильной, тематической, трудовой. Объединенные во времени, пространстве, движении работники лагеря и воспитанники, взаимодействуя, сознательно создают в детском оздоровительном лагере организованную воспитывающую среду, являющуюся как целью, так и условием и результатом их сотрудничества.

Исходя из рассмотренного подхода, педагогический коллектив МУ ОЦ «Орленок» г. Волгограда в 2020 г. принял решение реализовать воспитывающую среду организации отдыха детей и их оздоровления удаленно, с опорой на цифровой формат. Данный опыт формировали директор МУ ОЦ «Орленок» О.В. Казакова, ее заместитель В.В. Шалунова, начальник административно-методического отдела Г.С. Завьялов, старший воспитатель О.Г. Бекетова, другие члены педагогического коллектива организации.

Когда наступает момент традиционного заезда детей в загородный лагерь, но этого не

происходит, педагоги по-настоящему испытывают боль от осознания своей причастности к тому, что будет происходить с «орлятами» дальше. Изучив передовой опыт всероссийских детских центров, приняв участие в семейной онлайн-смене лагеря-партнера из Тюмени «Остров детства», орлятские сотрудники приняли решение провести онлайн-смену. Смены решено было делать по 6 дней. Короткие смены дали некоторые преимущества. Например: привлечь в итоге большее количество детей, воспользоваться возможностью создавать более гибкие и разнообразные программы, расширить число партнеров проведения смен и др. Первыми партнерами «Орленка» в этом стали ЧУ ДО «Центр обучения иностранным языкам “ЛИНГВИН”», ЧУ ДО «Учреждение дополнительного образования “Страна чудес”», ВРОО «Центр творческой молодежи», региональное отделение РДШ.

Надо сказать, привлечение партнеров не только способствует увеличению охвата детей, но и при умелом руководстве облегчает труд педагогического персонала, организаторов мероприятий, снимает ряд технических вопросов трансляции в сети Интернет. Есть такой феномен, когда дети (или их родители) охотнее идут к «своим» вожатым, к тем, у кого уже были и получили когда-то положительный опыт. И при организации дистанционных смен это тоже работает. А поскольку число партнеров-организаторов увеличивается, то и количество детей растет. Выявилось еще такое преимущество: у партнеров-организаторов за все время их работы сложились свои уникальные приемы работы, тематические мероприятия, особенности взаимодействия, традиции. Все это делает дистанционные смены интереснее, динамичнее, разнообразнее, ярче, привлекательнее даже для тех детей, которые были в лагере не один раз. И у организаторов, и у партнеров появляется больше ясности в том, кто за что отвечает, когда и как проводить прямое включение или трансляцию записи, какие специалисты и ресурсы должны быть задействованы и пр.

Что касается работы детей на устройствах, то опыт показывает, что это должен быть минимальный набор программного обеспечения, устройство должно быть максимально нетребовательным к техническим возможностям (скорость Интернета, конференц-связь, трансляция рабочего пространства и пр.), максимально удобно для пользователя-ребенка, родителей, их знакомых, что согласует-

ся с известными дидактическими принципами [4]. Важно наличие навыков и опыта работы у юных пользователей в специализированной IT-среде. Так было принято решение, что в основе дистанционной смены будет социальная сеть VK – «ВКонтакте». В арсенале этой IT-среды имеются возможности вести аудио- и видеотрансляции (и в записи тоже), создавать детские отряды (группы), осуществлять индивидуальную переписку и групповое общение, проводить массовые события в режиме онлайн-трансляции и многое другое (что-то можно увидеть тут: <https://vk.com/onlinekanikuly>).

Использовалась также партнерская платформа от ВРОО «Центр творческой молодежи» JitsiMeet (<https://meet.jit.si/>), на которой проводились мастер-классы, практико-ориентированные занятия, отрядные вечерние огоньки. Формат таких онлайн-мероприятий дает эффект сплочения отряда, у детей есть возможность наблюдать дуг за другом, демонстрировать свои умения, совместно обсуждать достижения, делиться впечатлениями. Для демонстрации видео, как показал опыт, удобно применять всем известный видеохостинг YouTube.

Использование информационных технологий и тщательно подобранных партнеров для реализации программ отдыха и оздоровления детей позволяет сократить некоторые традиционные издержки организаторов. Перестают существовать одно-двухдневные пересменки между заездами, мастер-классы титулованных специалистов можно транслировать (по согласованию) много раз (и в удобное для детей время) и др.

При этом организаторы эффективно использовали достоинства природы МУ ОЦ «Орленок». Педагоги и организаторы накануне смен выезжали в лагерь и записывали экскурсии, обзоры достопримечательностей, замечательных мест лагеря: кострового места, аллей, мостовых переходов, спортивных площадок и пр. Специалисты монтировали этот материал, художественно оформляли и готовили к трансляции. Так были подготовлены трансляции впечатляющих историй Орленка, сложившихся легенд и сказаний, красиво представленных педагогами лагеря.

Задолго до начала очередной смены начиналась переписка с будущим «орлятами», создавались VK-беседы, VK-группы, VK-сообщества. Такой подход в дальнейшем помогал педагогам контролировать нахождение

детей перед компьютером после отбоя. И как обычно, к концу оргпериода каждой смены это приносило свои плоды: после публикации слов «По лагерю “Орленок” объявляется отбой! Всем-всем спокойной ночи!» дети ухаживали готовиться ко сну в своих квартирах. Выполнение требований режимных моментов онлайн помогает детям, которые еще ни разу не были в лагере, почувствовать ответственность за свое самочувствие на завтрашний день и сформировать внутреннюю готовность адаптироваться к участию в реальной лагерной смене на будущее. Дети после онлайн-смен знают в лицо своих вожатых, знают традиции загородных лагерей, знают, что выбирать и чего можно хотеть в реальных условиях.

Традиционными для «Орленка» является утренний подъем под песню «Проснись и пой», оздоровительная зарядка, которая проходит в танцевальной форме. Традиционной стала смена активностей: образовательной, физической, развлекательной и т. д. Главное – это чередование различных видов деятельности, что снижает утомляемость, повышает динамику и увеличивает вовлеченность детей. А вечером – это традиция песни в отрядном кругу под гитару. С появлением онлайн-смен педагоги стали читать детям сказку на ночь. А перед сном – это отрядный огонек с использованием горячей классической парафиновой свечи (использование открытого огня опасно!), когда ребята обсуждают итоги дня. Все это помогало создавать неповторимую атмосферу загородного лагеря.

В процессе онлайн-общения с педагогом ребенку порой проще о чем-то написать, на что-то пожаловаться, о чем не скажешь с глазу на глаз, легче поделиться сокровенным. В умелых руках педагога это открывает дополнительные возможности успешного развития и взросления ребенка. Этому не могли не заметить внимательные родители, которые по достоинству оценили преимущества такого взаимодействия. Мастерство педагогов проявлялось и в использовании современных технологий духовно-нравственного воспитания, а также в учете логики присвоения ценностей личности [5].

Надо отметить, у детей появилась возможность участия в событиях лагеря в удобное для него время. Ведь в течение дня ребенку порой приходится отвлекаться (поехать с родителями на дачу, сходить в магазин, поиграть в футбол во дворе и пр.). Но он в любой момент может самостоятельно в удобном для себя (и сво-

ей семьи) режиме ознакомится с заданием на мастер-класс, посмотреть видео с правильным выполнением задания (поучиться), почитать комментарии педагога и реплики других ребят, выставить (по желанию) фотографию своего рисунка, изделия и пр.

Для коммуникации, мотивирования, обратной реакции широко использовались стикеры-смайлики, в качестве которых педагогами были записаны совсем короткие видеонаклейки («Это класс!», «Так держать!», «Не унывай!», «Поспеш!» и т. д.) разными голосами, интонациями, в различных ситуациях традиционной лагерной смены. Тут посмеяться можно и над стикером, и над той ситуацией, в отношении которой прикрепляется этот стикер. Когда в качестве главных персонажей этих видеостикеров выступают знакомые детям вожатые и воспитатели, это повышает привлекательность педагогов, развивает творчество и воображение детей, помогает им раскрыться. Главное – так необычно на просторах Интернета кого-то можно похвалить, поблагодарить, что-то пожелать, отметить поступок или качество выполненной работы. Педагоги «Орленка» такие видеостикеры использовали как памятные подарки – только конкретному ребенку и навсегда. Это для детей незабываемо!

Онлайн-мероприятия проводились на основе принципа выбора ребенком тех или иных занятий. Другими словами, мероприятия в онлайн-лагере проходили непрерывно от подъема до отбоя, но участвовать в них можно было по желанию, на основе выбора наиболее привлекательных для конкретного ребенка. Организаторы онлайн-смен руководствовались традиционным режимом дня загородного лагеря.

Эффективность и эмоциональность проводимых событий можно отслеживать, принимая во внимание количество сообщений детей (и родителей) в единицу времени, качество и эмоциональный настрой этих сообщений. Многие опытными педагогами считается между строк... Можно сразу увидеть суть затруднений, возникающих у детей при выполнении заданий. Тишина в общих беседах-переписках тоже о многом говорит: о вовлеченности, о сложностях, об интенсивности вербального взаимодействия.

С самой первой смены образовались некоторые особенности организации жизнедеятельности детей. На смены образуются 4 дружины – четыре тематических подлаге-

ря. В одной смене более 300 участников. Были участники, которые подключились к онлайн-смене не с первого дня. «Потому что интересно!» – так одни дети приглашали других. Педагоги от этого не отказывались, хотя испытывали некоторые организационные сложности. Особые трудности вызывала работа по организации внутригрупповой деятельности отряда, где, к сожалению, лишь условно следует говорить о сплочении детского коллектива и возможностях полноценной профессиональной работы педагога с группой [7].

Тем не менее опыт по онлайн-организации групповой деятельности на сегодняшний день представляется актуальным, своевременным для детей и родителей, привлекательным для профессионального сообщества. Дети испытывали неподдельный интерес к участию в онлайн-мероприятиях, к взаимодействию посредством информационно-коммуникационных технологий, родители – чувство благодарности за профессионально организованный досуг своих детей (а в многодетных семьях – досуг детей разных возрастов и интересов). Профессионально-педагогическое сообщество в работе с разными категориями детей в онлайн-формате обрело новые возможности, потенциал которых еще предстоит до конца осмыслить педагогам, психологам, социальным работникам, физиологам.

При этом следует признать, что настоящий лагерь ничем не заменить!

### Список литературы

1. Дубовицкая С.В., Беккер И.Л. Воспитывающая среда как фактор становления и развития личности // Изв. Пенз. гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского. 2011. № 24. С. 631–638.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. пед. вузов. 3-е изд., испр. и доп. М., 2000.
3. Сахарчук Е.И. Воспитывающая среда: критерии качества // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 10(133). С. 14–17.
4. Сергеев А.Н., Чандра М.Ю. Дидактические принципы и роль учителя в условиях реализации цифрового образовательного процесса // Образование и общество. 2020. № 4(123). С. 97–101.
5. Соловцова И.А. Современные технологии духовно-нравственного воспитания: аспект присвоения ценностей // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 10(143). С. 21–24.
6. Тихоненков Н.И., Чандра М.Ю. Деятельность вожатого в условиях воспитывающей среды детского оздоровительного лагеря // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 1(134). С. 18–22.

7. Щуркова Н.Е. Педагогические технологии: учеб. пособие для академического бакалавриата. 3-е изд., испр. и доп. М., 2017.

\* \* \*

1. Dubovickaya S.V., Bekker I.L. Vospityvayushchaya sreda kak faktor stanovleniya i razvitiya lichnosti // Izv. Penz. gos. ped. un-ta im. V.G. Belinskogo. 2011. № 24. S. 631–638.

2. Mudrik A.V. Social'naya pedagogika: uchebnik dlya stud. ped. vuzov. 3-e izd., ispr. i dop. M., 2000.

3. Saharchuk E.I. Vospityvayushchaya sreda: kriterii kachestva // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 10(133). S. 14–17.

4. Sergeev A.N., Chandra M.Yu. Didakticheskie principy i rol' uchitelya v usloviyah realizacii cifrovogo obrazovatel'nogo processa // Obrazovanie i obshchestvo. 2020. № 4(123). S. 97–101.

5. Solovcova I.A. Sovremennye tekhnologii duhovno-nravstvennogo vospitaniya: aspekt prisvoeniya cennostej // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 10(143). S. 21–24.

6. Tihonenkov N.I., Chandra M.Yu. Deyatel'nost' vozhatogo v usloviyah vospityvayushchej sredy det-skogo ozdorovitel'nogo lagerya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 1(134). S. 18–22.

7. Shchurkova N.E. Pedagogicheskie tekhnologii: ucheb. posobie dlya akademicheskogo bakalavriata. 3-e izd., ispr. i dop. M., 2017.

*Experience of the digital implementation of the educational environment of the recreation organization and the health improvement of children*

*The article deals with the systemization of the acquired experience of the digital implementation of the educational environment of the recreation organization and the health improvement of children based on the row of the online sessions. There are suggested the alternatives to the traditional formats, methodology and the technical and digital loading of the content of the children's holiday. There are revealed the advantages of the pedagogic distance organization of the developing leisure activities for children and teenagers.*

*Key words: educational environment, online events, online session, online camp, recreation organization, pedagogic staff, translation.*

(Статья поступила в редакцию 17.12.2020)

**Н.Н. ВАСИЛЮК**  
(Пермь)

**КОНСТРУИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «СОЗДАНИЕ И АДМИНИСТРИРОВАНИЕ САЙТОВ»**

*Излагаются этапы подбора и конструирования содержания методики обучения курсу «Создание и администрирование сайтов». Выделено два направления содержания: создание и администрирование сайтов. Предложенное содержание может использоваться для обучения данной дисциплине на различных уровнях образования.*

*Ключевые слова: создание сайтов, администрирование сайтов, содержание методики обучения, конструирование содержания, обучение в вузе.*

С распространением глобальной сети Интернет в программе учебных заведений начали появляться новые предметы. К ним относится и дисциплина «Создание и администрирование сайтов». С появлением новых курсов возникли и вопросы о том, каким должно быть содержание методики обучения таким предметам. Проблему настоящей статьи можно сформулировать так: каким должно быть содержание методики обучения дисциплины «Создание и администрирование сайтов», что следует включить в него? Таким образом, согласно М.П. Лапчику, нам надо найти ответ на следующий вопрос: что надо изучать [5, с. 46].

Создание методики обучения начинается с формулировки цели. Цель обучения любой дисциплине в вузе – это то, что обучающиеся должны усвоить содержание на уровне, который задают федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. Для постановки цели следует определить содержание, которое должны освоить обучающиеся.

При определении содержания курса «Создание и администрирование сайтов» возникают проблемы, связанные прежде всего с отсутствием систематических научных разработок по методике обучения данной дисциплине. С одной стороны, содержание можно разделить на две части – создание сайтов и администрирование сайтов. С другой стороны, содер-

жание дисциплины «Создание и администрирование сайтов» должно отбираться с учетом требований, которые предъявляет ФГОС ВПО третьего поколения. Приведем здесь компетенции, предложенные для курса «Создание и администрирование сайтов» на филологическом факультете Пермского государственного национального исследовательского университета (ПГНИУ):

– знать современную техническую базу и интернет-сервисы, которые используются в интернет-СМИ;

– уметь работать с административной панелью современного интернет-сайта.

Определим содержание курса «Создание и администрирование сайтов» с учетом изложенных выше компетенций. Разделим содержание на две части – создание сайтов и администрирование сайтов. Представляется, что первое направление тесно связано с такой дисциплиной, как «Веб-дизайн». Рассмотрим содержание, отраженное в методике обучения веб-дизайну. Пример подобной методики изложен Г.П. Блудновым в диссертации «Веб-дизайн как искусство специальной подготовки студентов художественно-графических факультетов». Он отмечает, что «методика обучения студентов веб-дизайну предусматривает три этапа: на первом этапе изучаются основные виды компьютерной графики и устройство сети Интернет; на втором этапе предлагается изучение языка гипертекста HTML, оптимизация компьютерной графики; на третьем этапе рассматриваются Java Applets, скрипты, изучаются технологии создания обучающих программ и методических пособий средствами веб-инструментов» [3, с. 8].

Основой содержания методики, согласно Г.П. Блуднову, является изучение языка разметки гипертекста HTML, что подтверждается и другими исследователями. Так, автор курса «Основы веб-дизайна» В.В. Степаньян предлагает использовать в обучении HTML как базовый язык [6, с. 3]. Н.В. Барклаевская утверждает, что «на первом этапе обучения созданию сайтов необходимо всесторонне изучить язык гипертекстовой разметки документов (HTML)» [2, с. 8].

Рабочая программа М.Н. Чердаковой для изучения факультативного курса «Основы Web-дизайна» в 10-х классах также предусматривает изучение языка разметки HTML. Согласно этой программе [8], содержание учебного предмета «Основы Web-дизайна» включает раздел «Язык разметки HTML» с изуче-

нием следующих тем: «Язык разметки гипертекста», «Понятия “тег”, “контейнер”», «Теги форматирования текста», «Вставка объектов на страницу», «Графические объекты», «Табличная разметка страницы», «Теги форматирования таблиц», «Гиперссылки», «Рисунок как гиперссылка», «Внешние ссылки», «Работа с цветом».

Отметим еще и исследование М.И. Феськовой и Д.О. Неговора [7, с. 1076], где отмечается, что в изучение создания сайтов необходимо включить три метода: написание сайтов на языке гипертекстовой разметки HTML, создание сайтов при помощи CMS-движка, а также через онлайн-конструктор. Авторы пришли к выводу, что не существует универсального способа для решения любой задачи по созданию сайта. Поскольку у каждой задачи есть свои цели и сроки, то автор сайта может выбрать среди многообразия методов тот, который подходит именно ему. Следовательно, студентов следует познакомить со всеми возможными способами создания сайтов. Рассмотрим два предложенных способа: работу с CMS и работу с онлайн-конструкторами.

Термин CMS – это аббревиатура выражения *Content Management System*, под которой понимают так называемую «систему управления контентом» (сайтом). Такие системы иногда называют движками для сайтов. В современных условиях любая CMS дает возможность управлять содержимым сайта, используя простой и наглядный интерфейс.

Подбор CMS может зависеть от цели, с которой создается конкретный сайт. Каждая система управления контентом имеет свои особенности, преимущества и недостатки. Стоит отметить, что все CMS могут быть поделены на две разновидности: бесплатные и платные.

Рассмотрим следующие бесплатные CMS:

- WordPress – CMS, подходящая для создания таких ресурсов, как блоги, сайты-визитки, корпоративные сайты.

- Joomla – многофункциональная CMS, с помощью которой можно создать несложный сайт-визитку, корпоративный сайт или интернет-магазин.

Платных CMS тоже достаточно. Отметим систему, упоминаемую в статье М.И. Феськовой и Д.О. Неговора [Там же, с. 1078]. Это «1С-Битрикс» – достаточно сильная и многофункциональная система управления сайтами. С ее помощью можно создавать и поддерживать интернет-ресурсы практически любого типа. Ключевая особенность этой системы –

простота управления созданным сайтом, высокая производительность, интеграция с 1С (что имеет важное значение для российских интернет-магазинов), а также возможность мобильного администрирования.

Что касается второго способа, то конструктор сайта – это специализированный онлайн-сервис, располагающий готовыми вариантами графического оформления для создаваемых сайтов. Как правило, эти сервисы предоставляют пользователю удобный и интуитивно понятный интерфейс.

Современный конструктор сайтов дает возможность практически любому человеку создать свой собственный интернет-ресурс, при этом нет необходимости получать знания в области веб-программирования и дизайна [4]. Наиболее востребованными конструкторами сайтов являются:

- Wix – популярный конструктор сайтов, с его помощью можно быстро и просто создавать интернет-ресурсы достаточно высокого качества;
- UKit – конструктор, который дает возможность разрабатывать современные сайты, а затем успешно заниматься их раскруткой и продвижением (у этого сервиса простой в освоении и интуитивно понятный интерфейс, при этом он включает в себя развитую систему аналитики).

Подводя итог, сформулируем содержание дисциплины «Создание и администрирование сайтов» в части создания сайтов:

- знакомство и практическая работа с языком разметки HTML;
- знакомство и практическая работа с CMS-системой (предпочтительно бесплатной);
- знакомство и практическая работа с онлайн-конструкторами сайтов;
- проектирование и планирование дизайна сайта.

Отдельно от создания сайтов следует рассмотреть администрирование сайтов. Сначала следует выяснить: что мы понимаем под администрированием сайтов? Если под этим мы, согласно интернет-источникам, подразумеваем комплекс мероприятий по запуску и поддержке работоспособности сайта [1], то тогда в администрировании сайтов можно выделить два направления (табл. 1).

Информационное администрирование сайта представляет собой наполнение веб-ресурса. Это регулярная, однообразная работа, которая может быть поделена на следующие задачи:

- добавление новых материалов и новостей на сайт (отметим, что создание страниц и их наполнение текстом и картинками является важным пунктом в продвижении сайта);
- правка существующего материала, исправление ошибок, повышение юзабилити контента (под юзабилити сайта обычно понимают такую организацию структуры данных, которая позволяет посетителю находить нужную информацию на сайте, не утруждая себя излишним поиском);
- удаление или помещение в архивы неактуальной информации и корректное отображение материала;
- своевременное отслеживание дат текущих акций;
- поисковая оптимизация страниц в целях лучшей индексации.

Техническое администрирование сайта (обслуживание) должно обеспечить доступ к сайту 24 часа в сутки, 7 дней в неделю. Можно выделить следующие технические составляющие:

- подбор хостинга для сайта и его настройка;
- ежедневный контроль работоспособности сервера;

Таблица 1

Направления в администрировании сайтов

Обслуживание	
информационное	техническое
<ul style="list-style-type: none"> <li>• наполнение контентом (текст);</li> <li>• добавление медиафайлов (изображения);</li> <li>• контроль цен, добавление товаров (интернет-магазин);</li> <li>• редактирование дат, текущих акций;</li> <li>• исправление ошибок в тексте</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• поиск хостинга для сайта;</li> <li>• установка модулей, плагинов;</li> <li>• исправление ошибок в коде страниц;</li> <li>• антивирусная защита сайта;</li> <li>• резервное копирование файлов сайта</li> </ul>

Содержание дисциплины «Создание и администрирование сайтов»

Раздел содержания
1. История развития сети Интернет и ее устройство. Теоретические основы построения веб-страниц
2. Проектирование и создание сайта: структура, дизайн, контент. Выбор площадки для развертывания
3. Веб-серверы. Сборки веб-серверов. Развертывание сайта
4. Создание сайта средствами HTML. Особенности создания и администрирования. Публикация подобного сайта в Интернете
5. Создание и управление сайтом на шаблонах бесплатных конструкторов (Google, wix, ucoz). Сравнительная оценка различных ресурсов
6. Системы управления контентом. Обзор существующих CMS и их предназначений. Создание сайта средствами Joomla! Работа с административной панелью. Публикация сайта в Интернете
7. Администрирование сайтов. Информационное и техническое обслуживание сайтов

- защита от спам-ботов (компьютерные программы, основной целью которых становится автоматизированная рассылка спама, т. е. рекламных сообщений), установка защиты контента от копирования;

- установка новых плагинов и модулей (расширение функционала сайта);

- регулярное резервное копирование сайта с возможностью восстановления файлов и базы данных.

Таким образом, содержание дисциплины «Создание и администрирование сайтов» должно включать в себя сведения об информационном и техническом обслуживании сайтов. Какая часть будет основной, зависит как от подготовки студентов, так и от требований, предъявляемых ФГОС ВПО, изложенных в предлагаемых компетенциях.

Практическое ознакомление обучаемых с администрированием сайтов может зависеть от количества часов, выделяемых на дисциплину, потому что для успешного администрирования сайт должен быть размещен в сети Интернет и демонстрировать хорошую посещаемость (как правило, не менее 100 человек в сутки).

Цели методики обучения рассматриваемой дисциплине можно сформулировать следующим образом:

- формирование знаний и умений в области создания сайтов;
- формирование знаний и умений в области администрирования сайтов;
- формирование навыков работы с различными интернет-сервисами.

Содержание учебно-методического комплекса «Создание и администрирование сайтов» охватывает такие темы, как «Основы HTML», «Основы планирования структуры сайта», «Доставка на сервер», «Создание сайта и управление им с помощью онлайн-конструкторов», «Установка и управление сайтом с помощью CMS», «Основы продвижения и оптимизации сайта», «Информационное и техническое обслуживание сайта». Приведем полностью содержание этой дисциплины в табл. 2.

Методика преподавания рассматриваемой дисциплины с предложенным содержанием включает такие методы обучения, как *репродуктивный*, *частично-поисковый* и *поисковый*. Студенты учились создавать и администрировать сайты не только под руководством преподавателя, следуя инструкции (*репродуктивный метод обучения*), но и самостоятельно, владея частичными знаниями о возможностях той или иной платформы или не владея ими совсем (*частично-поисковый и поисковый методы*).

Указанная методика разрабатывалась нами для филологического факультета ПГНИУ. Вместе с тем выбор филологического факультета для проведения занятий никоим образом не зависел от автора статьи (а от ученого совета вышеупомянутого факультета), поэтому определять специфику методики преподавания данной дисциплины студентам-филологам пришлось в процессе обучения. Она заключалась в основном в подборе содержания создаваемых сайтов, таком, как различные направ-

ления филологии, страноведение или изучаемые студентами предметы. К сожалению, многие популярные в настоящее время платформы (например, «Инстаграм») не дают никакого представления ни о создании сайтов, ни об их администрировании, так что было принято решение не включать их в содержание обучения, несмотря на возможную перспективу.

При изучении дисциплины студенты проявили себя с самой лучшей стороны. Так, 85% из них сумели овладеть всеми заявленными компетенциями, что было выявлено в ходе последнего контрольного мероприятия, проводимого в форме собеседования, по итогам проделанной за семестр работы. Оставшиеся студенты либо отсутствовали на момент проведения итогового занятия, либо не смогли успешно ответить на вопросы преподавателя. Однако в течение двух месяцев эти учащиеся успешно ликвидировали свои задолженности. Поэтому считаем, что цели, заявленные при разработке методики обучения дисциплине «Создание и администрирование сайтов», были достигнуты.

Предложенное содержание может быть использовано для обучения дисциплине «Создание и администрирование сайтов» как в высших учебных заведениях, так и на других уровнях образования, где подобный предмет включен в программу.

### Список литературы

1. Администрирование сайта: это что? [Электронный ресурс]. URL: <http://kub-studio.com/administrirvanie-sajta-chto-eto> (дата обращения: 01.02.2020).
2. Барклаевская Н.В., Шарапова О.М. Методика обучения студентов созданию сайтов // Научная сессия ГУАП: сб. докл.: в 3 ч. СПб., 2017. С. 8–9.
3. Блуднов Г.П. Веб-дизайн как средство специальной подготовки студентов художественно-графических факультетов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
4. Как создать свой сайт бесплатно своими руками [Электронный ресурс]. URL: <https://www.internet-technologies.ru/how-to-create-a-website.html> (дата обращения: 01.02.2020).
5. Методика преподавания информатики: учеб. пособие для студ. пед. вузов / М.П. Лапчик, И.Г. Семкин, Е.К. Хеннер / под общ. ред. М.П. Лапчика. М., 2001.
6. Степаньян В.В. Особенности методики обучения созданию сайтов и порталов для коммерческого использования // Концепт. 2014. № 2. С. 91–95.
7. Феськова М.И., Неговора Д.О. Методы создания и администрирования авторских сайтов // Форум молодых ученых. 2019. № 4(32). С. 1076–1081.
8. Чердакова М.Н. Рабочая программа факультативного курса «Основы Web-дизайна» в 10 клас-

сах [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/rabochaya-programma-fakultativnogo-kursa-osnovi-veb-dizayna-2532768.html> (дата обращения: 01.02.2020).

\* \* \*

1. Administrirovanie sajta: eto chto? [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kub-studio.com/administrirvanie-sajta-chto-eto> (дата обращения: 01.02.2020).

2. Barklaevskaya N.V., Sharapova O.M. Metodika obucheniya studentov sozdaniyu sajtov // Nauchnaya sessiya GUAP: sb. dokl.: v 3 ch. SPb., 2017. S. 8–9.

3. Bludnov G.P. Veb-dizajn kak sredstvo special'noj podgotovki studentov hudozhestvenno-graficheskikh fakul'tetov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2004.

4. Kak sozdat' svoj sayt besplatno svoimi rukami [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.internet-technologies.ru/how-to-create-a-website.html> (дата обращения: 01.02.2020).

5. Metodika prepodavaniya informatiki: ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov / M.P. Lapchik, I.G. Semakin, E.K. Henner / pod obshch. red. M.P. Lapchika. M., 2001.

6. Stepan'yan V.V. Osobennosti metodiki obucheniya sozdaniyu sajtov i portalov dlya kommercheskogo ispol'zovaniya // Koncept. 2014. № 2. S. 91–95.

7. Fes'kova M.I., Negovora D.O. Metody sozdaniya i administrirovaniya avtorskih sajtov // Forum molodyh uchenyh. 2019. № 4(32). S. 1076–1081.

8. Cherdakova M.N. Rabochaya programma fakul'tativnogo kursa «Osnovy Web-dizajna» v 10 klassah [Elektronnyj resurs]. URL: <https://infourok.ru/rabochaya-programma-fakultativnogo-kursa-osnovi-vebdizayna-2532768.html> (дата обращения: 01.02.2020).

### *Designing of the content of the teaching methods of the discipline “Creation and administration of websites”*

*The article deals with the stages of the choice and designing of the content of the teaching methods of the course “Creation and administration of websites”. There are revealed two directions of the content: the creation and administration of the websites. The suggested content can be used for teaching the discipline at the different levels of education.*

**Key words:** *creation of websites, administration of websites, content of teaching methods, designing of content, education in higher educational institutions.*

(Статья поступила в редакцию 29.10.2020)

**М.А. ГРАНКИНА**  
(Ростов-на-Дону)

**ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ  
СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
(на примере топонимов  
г. Ростова-на-Дону)**

*Освещается проблема адаптации инофонов в г. Ростове-на-Дону в аспекте знакомства с топонимикой города, которая представлена как официальными, так и неофициальными наименованиями, используемыми в речи молодежи. Последним дается оценка с позиции такого активно развивающегося направления лингвистики, как экология языка. Предлагается авторская концепция создания локально-ориентированного словаря жаргонных слов для иностранцев для исключения коммуникативных неудач.*



Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, инофон, топоним, словарь жаргона, лингвоцинизм, анкетирование.*

Интерес к жаргонной лексике с каждым годом возрастает как среди представителей молодежи, активно употребляющих ее не только при общении друг с другом, но и при устном общении с преподавателями, так и среди ученых-филологов. Это связано со «стилистическим снижением устной и письменной речи, расшатыванием традиционных литературных норм, вульгаризацией бытовой сферы общения» [1, с. 581]. Прочное вхождение жаргонной лексики в разные сферы общения обуславливает тот факт, что «невозможно игнорировать столь впечатляющий по объему и содержанию фрагмент русского национального сознания» [3, с. 357].

Стоит отметить, что современный российский вуз обучает как студентов, для которых русский язык является родным языком, так и иностранцев, приезжающих в Россию не только с целью получить высшее образование, но и выучить язык, а также познакомиться с русской культурой. Инофон, желая как можно быстрее погрузиться в русскую культуру, найти русских друзей, стать своим, часто попадает в неловкие ситуации, неуместно используя тот или иной жаргонизм при общении. Безусловно, большую роль в адаптации иностранных студентов играет межкультурное общение.

Частые коммуникативные неудачи заставляют использовать словари. Однако в связи с неосведомленностью и по незнанию иностранный студент обращается за помощью к словарям общего типа или к переводным, но «ни в одном из таких словарей отечественного издания, даже в больших словарях, искомым единиц читатель не найдет» [3, с. 357]. Стоит отметить, что большое количество словарей жаргонной лексики включает в себя только наиболее употребительные среди молодежи жаргонные единицы. Инофон, обучающийся в Ростове-на-Дону, не найдет жаргонный вариант того или иного топонима или локального жаргонного слова в обычном переводном словаре или в словаре общего типа.

Данное исследование ставит перед собой цель определить наиболее употребительные жаргонные единицы среди российской молодежи, которая обучается в вузах г. Ростова-на-Дону, для дальнейшего использования их в качестве знакомства с этим пластом лексики на уроках русского языка как иностранного. В ходе исследования было проведено анкетирование студентов Южного федерального университета, Донского государственного технического университета и Ростовского юридического института МВД России. Отметим, что эти вузы были выбраны по следующим признакам: являются одними из значимых учебных заведений в Ростовской области, находятся в разных частях города, таким образом, охватываются практически все основные локации Ростова-на-Дону.

Анкетированым было предложено заполнить две анкеты. Первая включала в себя наиболее посещаемые места г. Ростова-на-Дону – парки, главные улицы и проспекты города, места отдыха ростовчан. В анкете было предложено 28 различных названий улиц, проспектов, парков, площадей Ростова-на-Дону, мест, где они часто бывают: это Парк «Сказка», Спортивно-развлекательный комплекс «Арена», Парк культуры и отдыха им. М. Горького, Парк им. Вити Черевичкина, парк имени города Плевен, Ботанический сад ЮФУ, Набережная реки Дон, Театральная площадь, Ростовский зоопарк, улица Пушкинская, улица Большая Садовая, улица Малиновского, улица Ленина, улица Зорге, улица 339-й Стрелковой Дивизии, проспект Стачки, Ворошиловский проспект, Буденновский проспект, Центральный рынок, рынок «Привоз», Железнодорожный вокзал, Центральный автовокзал,

аэропорт Платов, площадь Карла Маркса, площадь Ленина, Ростовский музыкальный театр, Соборный переулок. Напротив топонима стоял вопрос «Как в студенческой среде называют эти реалии?». Во второй анкете студентам предлагалось записать жаргонные синонимы слов, которые часто употребляются в речи студенческой молодежи. Им были предложены такие слова, как *преподаватель, аудитория, зачетная книжка, студенческий билет, университет, факультет, деканат, маршрутное такси, автобус, трамвай* и др. В ходе анкетирования было опрошено 350 человек.

Анализ анкет показал, что не всем опрашиваемым знакомы предложенные реалии Ростова-на-Дону. Например, такие городские наименования, как *спортивно-развлекательный комплекс «Айс Арена», парк им. Вити Черевичкина, Ботанический сад ЮФУ, Ростовский музыкальный театр и площадь Карла Маркса*, неизвестны более 40% опрошенных. Это может быть связано с достаточной удаленностью от места, где обучаются и проживают анкетированные. Однако такие городские реалии, как улица Малиновского, проспект Стачки, улица Зорге, известны практически всем, потому что они находятся в непосредственной близости к вузу. Кроме того, обучающимся известны и места развлечения и отдыха ростовчан: набережная реки Дон, улица Большая Садовая, Театральная площадь.

Результаты анкетирования показали, что ростовская молодежь активно использует жаргонные слова и выражения при общении. Практически все предложенные лексемы имели синонимичное жаргонное слово. Однако если значение жаргонного слова, которое использовала молодежь при обозначении наиболее частотных в употреблении слов из студенческой жизни, определить было несложно (как правило, основным принципом образования данного паста лексики является усечение основы), то значение жаргонного названия топонима Ростова-на-Дону человеку, который не знает не только принцип образования, но и историю города, определить достаточно сложно. Так, парк «Сказка» по аналогии с пушкинскими сказками студенты называют *Лукоморье*. Иностранец, который не знаком с творчеством русского поэта, никогда не поймет значение этого жаргонного топонима. Ростовский театр драмы имени М. Горького ростовская молодежь называет *трактором*, а Ростовский музыкальный театр – *роялем* или *пианино*, т. к. архитектура здания театра драмы напоминает советский трактор, а музыкаль-

ного театра – раскрытый рояль. В ответах выявилось множество каламбурных наименований. Например, парк имени Вити Черевичкина студенты прозвали *парком Чирика, Чичей, Чериком, Черевичками*, что явно свидетельствует о незнании трагической судьбы Вити Черевичкина и, соответственно, непонимании того, что языковая игра здесь превращается в лингвоцинизм – «такое отношение к окружающему миру, которое вольно или невольно демонстрирует отсутствие ориентации на нормы нравственности, а часто и намеренное их нарушение» [4, с. 124]; улицу Малиновского, где обучаются студенты РЮИ, называют *малина*; Соборный переулок коротко называют *собором*; проспект Ворошиловский – *ворошем* и *ворошилом*; проспект Буденновский – *Буденный проспект*, парк имени города Плевен – *парк Плевы*, пешеходная Пушкинская улица – *пушка* и *пушкарь*, район Центрального рынка – *центрак*.

Анализ анкет показал, что российская молодежь, обучающаяся в вузах Ростова-на-Дону, не акцентирует свое внимание на том, почему те или иные реалии города носят такие наименования. Не вдаваясь в историю и этимологию названия, желая как можно быстрее передать информацию, уничтожая и обезличивая историческую личность, в честь которой назван тот или иной объект, реципиент не задумывается о культуре и нравственности народа, частью которого он является. Кроме того, приведенные примеры подтверждают тот факт, что непосвященный человек, обратившийся за подсказкой к коренному жителю города, не поймет, куда его отправили. Подобный случай может привести иностранца не только к коммуникативной неудаче, но и к дезориентации в городе, в котором он обучается.

Важно отметить, что «умение общаться в различных коммуникативных ситуациях с представителями других культур подразумевает, что участники коммуникации знают, что нужно говорить в той или иной ситуации и что при этом делать» [2, с. 103]. Общеизвестно, что активное использование жаргонных единиц в речи молодежи уже давно перестало быть табуированным. Студенты зачастую используют данный пласт лексики не только при общении друг с другом, но и при общении с преподавателями, незнакомыми людьми. Включают жаргонные фразы и известные исполнители модных песен среди молодежи.

В связи с активной глобализацией, расширением границ и возможностью общения

с иностранцами как живую, так и посредством Интернета «компетентность в области межкультурной коммуникации важна сегодня не только профессионалу, сотрудничающему с гражданами других государств, но и любому человеку, который путешествует, учится за границей или обучается в сети Интернет» [2, с. 102], а также получает образование на территории родной страны вместе с иностранцами.

Стоит отметить, что данный пласт лексики в настоящее время не представлен в словарях. Это наводит нас на мысль о создании словаря наиболее употребительных топонимов г. Ростова-на-Дону для иностранцев, который будет включать в себя не только актуальную лексику, но и лингвокультурный комментарий, например: *парк имени Вити Черевичкина – основан в 1880 году и носил название Александровский сад в честь императора Александра II. С 1965 года парк носит имя ростовского подростка, который был убит нацистскими оккупантами во время Великой Отечественной войны.*

Таким образом, на продвинутом этапе обучения необходимо в качестве факультатива не только знакомить студентов с топонимами Ростова-на-Дону и Ростовской области, но и обучать принципам их образования с целью адаптации инофона и пополнения пассивного словарного запаса. Кроме того, мы ставим перед собой задачу создания локально-ориентированного словаря жаргонных слов для иностранцев, содержащего топонимы города, в котором обучается инофон. Помимо определения значения того или иного топонима, полагаем, надо включить в словарную статью всю парадигму, а также способ образования, акцентируя внимание на помете *жарг.*

#### Список литературы

1. Агеева Ю.В. Адаптация курса «Русский язык и культура речи» для иностранных учащихся // Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Междунар. конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, филол. фак-т, 20–23 марта 2010 г.): тр. и материалы / сост. М.Л. Ремнева, А.А. Поликарпов. М., 2010. С. 581.
2. Букеева М.Е. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 2(145). С. 101–106.
3. Химик В.В. Допустимо ли сквернословие в словарях общего типа // Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Международный конгресс исследователей русского языка (Москва,

МГУ имени М.В. Ломоносова, филол. фак-т, 20–23 марта 2010 г.): тр. и материалы / сост. М.Л. Ремнева, А.А. Поликарпов. М., 2010. С. 356–357.

4. Экология русского языка. Словарь лингвоэкологических терминов / авт.-сост. А.П. Сквородников. М., 2017.

5. Hall E.T. Silent Language. Garden City; N.Y., 1959.

\* \* \*

1. Ageeva Yu.V. Adaptaciya kursa «Russkij yazyk i kul'tura rechi» dlya inostrannyh uchashchih-sya // Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost': IV Mezhdunar. kongress issledovatelej russkogo yazyka (Moskva, MGU imeni M.V. Lomonosova, filol. fak-t, 20–23 marta 2010 g.): tr. i materialy / sost. M.L. Remneva, A.A. Polikarpov. M., 2010. S. 581.

2. Bukeeva M.E. Formirovanie mezhhul'turnoj kommunikativnoj kompetencii pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 2(145). S. 101–106.

3. Himik V.V. «Dopustimo li skvernoslovie v slovaryah obshchego tipa» // Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost': IV Mezhdunarodnyj kongress issledovatelej russkogo yazyka (Moskva, MGU imeni M.V. Lomonosova, filol. fak-t, 20–23 marta 2010 g.): tr. i materialy / sost. M.L. Remneva, A.A. Polikarpov. M., 2010. S. 356–357.

4. Ekologiya russkogo yazyka. Slovar' lingvoekologicheskikh terminov / avt.-sost. A.P. Skovorodnikov. M., 2017.

#### *Linguocultural component of teaching Russian language of foreign students (based on the toponyms of Rostov-on-Don)*

*The article deals with the issue of the adaptation of foreign students in Rostov-on-Don in the aspect of the acquaintance with the city's toponymy that is presented by the official and nonofficial names used in the youth's speech. The last ones are evaluated from the position of such an actively developing direction of the linguistics as the language ecology. There is suggested the author's conception of the creation of the local oriented dictionary of slang for foreigners to prevent the communicative failures.*

**Key words:** *intercultural communication, foreign language students, toponym, slang dictionary, cynical nomination, questionnaire.*

(Статья поступила в редакцию 02.11.2020)

**Н.Б. ПАНКОВА**  
(Саранск)

**АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «ГИБРИДНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ» В НАУЧНОМ ТВОРЧЕСТВЕ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ**

*Рассматривается вопрос о выявлении специфики гибридного обучения иностранным языкам в работах франкоязычных ученых. Анализируются характеристики данного типа обучения, его основные составляющие и способы их соединения, а также условия успешного функционирования гибридного обучения в процессе преподавания иностранных языков.*



Ключевые слова: гибридное обучение, смешанное обучение, обучение иностранным языкам, коммуникативный сценарий, телеколлаборация.

В наши дни в связи с разразившейся пандемией учебные заведения по всему миру вынуждены переходить на онлайн-обучение или комбинировать очное и дистанционное обучение. Поэтому метод гибридного (смешанного, комбинированного) обучения, кроме уже приобретенной популярности, стал чрезвычайно актуален, и многие вузы выбрали его как оптимальный формат обучения в данных эпидемиологических условиях.

В статье речь пойдет о применении гибридного обучения в преподавании иностранных языков. Следует отметить, что в отечественной методике данный метод изучается не так давно, поэтому среди российских ученых нет единого терминологического определения: чаще его называют смешанным, а также комбинированным, интегрированным [3]. При этом указанные определения употребляются как синонимичные [1; 5; 7; 8], что отличается от точки зрения европейских авторов.

Российские исследователи, посвятившие свои работы гибриднему (смешанному) обучению, отмечают востребованность и эффективность данной, как они называют, технологии, преимущества ее использования в процессе преподавания иностранного языка по сравнению с традиционной моделью образования, приводят существующие определения англоязычных авторов, изучают его компонентный состав [1; 3; 4; 5; 7; 8].

На Западе, например во Франции, идея гибридных форм обучения (*formations hybrides*) появилась в середине 1990-х гг., и первым франкоязычным автором, обратившимся к понятию *'dispositif hybride'* в контексте производственного обучения, считают Д. Вальдеса [9, p. 473; 13]. Д. Вальдес описывает гибридное образовательное пространство как лично ориентированное и включающее в себя обсуждаемые образовательные маршруты, индивидуальный ритм, децентрализованные и доступные дистанционно ресурсы, адаптированные педагогические ситуации, адаптированные и разнообразные СМИ [9, p. 474]. Метод был взят на вооружение преподавателями во многих странах мира, и в первое десятилетие 2000-х гг. за рубежом появилось немало работ, посвященных данному типу обучения, в том числе о его применении в вузовском преподавании иностранных языков [3].

Что касается франкоязычных ученых, то концепт «гибридное обучение» также был предметом их интереса, о чем свидетельствует вышедшая в 2006 г. коллективная монография швейцарских преподавателей Б. Шарлье и др., в которой авторы предпринимают попытку дать определение гибридным методам обучения (*dispositifs hybrides*) [9]. По их мнению, гибридный метод – это «метод обучения, соединяющий в той или иной степени фазы очного и дистанционного обучения при поддержке информационных технологий, таких, как образовательная платформа» [Ibid., p. 469].

Прежде чем прийти к этому определению, авторы предлагают вслед за бельгийскими исследователями К. Деповером и Ж.-Ж. Квентином ввести в него понятие инновации. По мнению Деповера и Квентина, в основе гибридных методов обучения лежат две инновации: с одной стороны, «соединение очного и дистанционного», с другой – «интеграция информационных технологий, обеспечивающих техническую поддержку процесса обучения» [10, p. 41].

Одновременное введение этих инноваций в традиционные системы образования позволило трансформировать все характеристики смешанных методов обучения. Напомним, на стыке тысячелетий под таковыми понимались либо очное обучение с привлечением цифровых технологий, либо комбинация самостоятельного обучения с обучением под руководством преподавателя. Во-первых, смешанные методы обогатились видами работ, прису-

щих дистанционному обучению, т. е. основанных на регулярном контроле учащегося и сосредоточении на деятельности (*centration sur l'activité* – французский термин, включающий в себя мотивацию, поведение, автономию, выбор стратегии. – Н.П.). Во-вторых, привлечение информационных технологий предполагает большую открытость источников и создание площадок для взаимопомощи и взаимодействия.

Параллельно со своими бельгийскими и швейцарскими коллегами французские исследователи также изучали проблему гибридного обучения иностранным языкам в своих публикациях, детальный обзор и анализ которых проводит в своей обширной монографии Эльке Ниссен «Гибридное обучение иностранным языкам: соединить очное и дистанционное», опубликованной в 2019 г. [12]. Как явствует из названия, французский термин выглядит как *formation hybride en langues* (далее – FHL).

Анализируя публикации о данном методе обучения, исследователь одновременно синтезирует многочисленные существующие методики. Причем автор намеренно настаивает на термине *formation hybride*, а не, например, английском *blended learning* или французском *formation mixte*, значение которых намного шире, а методы и педагогические подходы отличны от FHL [Ibid., p. 5].

Прежде чем дать первое, пока очень обобщенное, определение этого понятия, Э. Ниссен предупреждает о возможных вариантах гибридных систем обучения с точки зрения используемых инструментов и трансформации самой системы в зависимости от участников процесса, а также целей, потребностей, возможностей. «Гибридное обучение иностранным языкам (FHL) в рамках одной (или нескольких) образовательной среды включает два режима: дистанционный и очный. Оно представляет собой специфическую форму обучения, каждый из приемов которой также специфичен по сравнению с обучением, которое проходило бы полностью дистанционно или очно. FHL использует индивидуальный подход и предполагает взаимодействие людей как в одном, так и в другом режиме, посредством одного или нескольких коммуникативных сценариев» [Ibid., p. 35] (перевод наш. – Н.П.).

Таким образом, в гибридном обучении речь идет о человеческом «соприсутствии», т. е. физическом или удаленном взаимодействии, основанном на принципах социокон-

структивизма. Это взаимодействие имеет особенности с точки зрения как организационных особенностей (сопровождение учащегося), способа действия (очно или дистанционно), так и педагогических приемов (сценарий [6], активные методы обучения) [12, p. 38].

Однако для соблюдения принципов гибридной необходимо, чтобы фаза физического отсутствия обязательно должна быть включена (и иметь техническое обеспечение) в общий образовательный сценарий, причем в определенный момент работы всей системы. Автор подчеркивает, что FHL – это специфическая форма обучения, которая требует разрушения не только устоявшейся практики преподавательского присутствия и деятельности, но и «чистой» дистантности, настаивая на *структурном* (курсив наш. – Н.П.) соединении существующих элементов того и другого [Ibid., p. 40].

Над осуществлением этой задачи работают одновременно и преподаватель, и учащиеся, которые являются полноправными участниками процесса. Эта совместная работа схожа с написанием сценария, с внесением многочисленных уточнений и деталей, причем в случае лингводидактики необходим коммуникативный сценарий – разъяснение способа, которым действующие лица будут общаться друг с другом, сценарий, допускающий многочисленные возможности. В отличие от самостоятельного обучения, которое приводит, по мнению автора, к высокому уровню отсева учащихся, в FHL всегда присутствует преподаватель, который может быть разработчиком образовательного контента, наставником (тьютором) или тем и другим одновременно.

Итак, соединить две формы обучения, но каким образом? Отвечая на этот вопрос, Эльке Ниссен считает нужным «определить параметры соединения очного и дистанционного» [Ibid., p. 68], для чего предлагает три ключевых момента, три уровня, необходимых для успеха FHL. Во-первых, наличие путеводной нити, которую автор определяет как основу образовательного сценария и которая обеспечивает связность системы в целом, объединяя при этом два аспекта: общий курс обучения (методология, языковой аспект или компетенция) и коммуникативный сценарий (малые и большие группы, обучающиеся очно или в режиме (а)синхронного дистанционного сотрудничества).

Второй уровень зависит от первого и представляет собой функциональное чередование

двух режимов в формировании языковых навыков.

Каждый режим призван выполнять определенную функцию, дополняя при этом другой. Например, очное обучение обеспечивает синхронное вербальное общение без привлечения цифровых технологий, а дистанционное делает возможным общение для людей из отдаленных географических пространств. Это чередование позволяет, в частности, предоставить учащимся большую свободу и маневренность, поскольку дистанционное обучение позволяет каждому учащемуся определить свой собственный темп и, таким образом, получить определенную индивидуализацию. Логика этого чередования заключается в вопросе оценивания, которое может происходить зеркально, очно и дистанционно и касаться аспектов, подлежащих контролю, в обоих режимах.

Затронув проблему оценивания, актуальную для любого обучения, автор настаивает на необходимости подвергать контролю (текущему или итоговому) все виды работ, выполняемых учащимися в том и другом режиме, чтобы не снижать значимости ни одного из них, что могло бы привести к снижению мотивации у учащихся. Для поддержания мотивации Э. Ниссен предлагает несколько способов:

- обязательное оценивание каждого задания;
- осознание учащимся роли задания или иного вида деятельности в рамках целей обучения;
- взаимосвязь выполнения данного задания с последующим;
- учет деятельности учащегося в специальном журнале [12, p.70].

Наконец, третий, последний уровень этой системы – временной фактор, наличие временных рамок – дедлайнов, что отражается в структурировании сценария «до, во время и после», т. е. на каждой стадии, более или менее регулярным образом. Данный пункт ставит вопрос о выборе средств обучения и, в частности, о критериях их отбора: они должны быть доступны и адаптированы к целям образования.

Определив параметры соединения очного и дистанционного, Э. Ниссен рассматривает различные типы гибридного обучения иностранным языкам, один из которых опирается на коммуникативно-деятельностный подход (*une approche par tâche(s)* – метод коммуникативных заданий. – Н.П.), другой вводит понятие телеколлаборации. Телеколлабо-

рация определяется автором как социальное языковое онлайн-взаимодействие географически удаленных учащихся с целью языкового, межкультурного, технического и/или дисциплинарного обучения. Она осуществляется в образовательной среде, которая объединяет как минимум двух партнеров, включая преподавателей или кураторов (*tuteurs*), ставящих коллективные задачи [12, p. 189].

Телеколлаборация является для учащихся хорошим средством практики языка, ее можно рассматривать (и даже признавать) как виртуальную мобильность. Формы телеколлаборации различны в зависимости от поставленных целей, строя языка, степени участия, временных рамок, средств обучения, продолжительности и частоты занятий или от включения в учебный план. Одним из минусов этой системы обучения для преподавателей (и, возможно, для учащихся тоже) является необходимость тратить на нее много времени.

Предполагается, что взаимодействия в рамках FNL обладают определенными свойствами и поэтому требуют особой последовательности действий. Они могут слегка различаться, но в каждом случае сотрудничество людей обеспечивает аутентичность общения, которая, в свою очередь, способствует увеличению доли участия учащихся. Однако телеколлаборация требует от учащихся определенной доли риска, на который способен далеко не каждый индивид.

В заключение Эльке Ниссен исследует методы поддержки учащегося в FNL. Прежде всего она сосредотачивает свое внимание на получении учащимися автономии, которую определяет как приобретаемую компетенцию, позволяющую им быть активными участниками своего обучения и добиваться в нем успехов, а также брать на себя ответственность различной степени: организационную, методологическую, социальную и т. д. Учащиеся участвуют в структурировании педагогического сценария, который им предельно ясен с самого начала обучения, при этом получают определенную свободу, в частности, в выборе инструментов и ресурсов. Однако автор вынуждена признать, что этот тип FNL подходит не всем учащимся по разным причинам:

- недостаточный уровень владения информационными технологиями,
- изменение привычного формата обучения,
- низкая вовлеченность и т. д.

Следовательно, социальное присутствие учителя-наставника имеет решающее значе-

ние, поскольку оно способствует вовлеченности учащегося и, следовательно, успеху гибридизации [12, p. 210].

Таким образом, гибридное обучение иностранным языкам, с точки зрения франкоязычных ученых, является специфической формой обучения, соединяющей очный и дистанционный режимы в рамках одной образовательной среды, представляющей собой связную систему. Эта система предполагает функциональное чередование двух дополняющих друг друга режимов в формировании языковых навыков у учащихся.

Последние становятся субъектами образовательного процесса, принимая на себя различного рода ответственность, в то же время чувствуют себя комфортно благодаря индивидуальному подходу и автономии. Существуют различные типы гибридного обучения иностранным языкам, один из которых – телеколлектория – обеспечивает аутентичность общения, что повышает у учащихся мотивацию к изучению иностранного языка.

### Список литературы

1. Войтович И.К. Гибридное обучение в преподавании иностранных языков в вузе [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnoe-obuchenie-v-prepodavanii-inostrannyh-yazykov-v-vuze> (дата обращения: 12.10.2020).
2. Крюкова О. А. Centration sur l'apprenant / личностно-деятельностный подход: сравнительный анализ концептов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. № 2. С. 125–131.
3. Куркан Н.В. Эффективность смешанного обучения при обучении иностранному языку в условиях современного образования [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2015. № 5(85). URL: <https://moluch.ru/archive/85/16008/> (дата обращения: 12.10.2020).
4. Малинина И.А. Применение технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 10. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27936> (дата обращения: 12.10.2020).
5. Остапенко А.С. Гибридное обучение: новые возможности при обучении иностранному языку в школе [Электронный ресурс] // Вестн. Тюм. гос. ун-та. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2017. Т. 3. № 1. URL: <https://vestnik.utmn.ru/humanitates/vypuski/2017-tom-3/1/313480/> (дата обращения: 12.10.2020).
6. Слэй Н. Сценарий как средство обучения иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stsenariy-kak-sredstvo-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 12.10.2020).
7. Соколова Л.Н. Гибридное обучение в свете коронавируса [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/distantsionnoe-obuchenie/library/2020/10/30/gibridnoe-obuchenie> (дата обращения: 12.10.2020).
8. Фандей В.А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.
9. Charlier B., Deschryver N. et Peraya D., Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides [Electronic resource] // Distances et saviors. 2006. № 4(4). URL: [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_REVUE=DIS&ID\\_NUMPUBLIE=DIS\\_044&ID\\_ARTICLE=DIS\\_044\\_0469](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=DIS&ID_NUMPUBLIE=DIS_044&ID_ARTICLE=DIS_044_0469) (дата обращения: 10.10.2020).
10. Depover C., Quintin J-J & al. D'un modèle présentiel vers un modèle hybride : étapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux. [Electronic resource] // Distances et savoir. 2004. № 2 (1). URL: [https://www.researchgate.net/publication/250199841\\_D'un\\_modele\\_presentiel\\_vers\\_un\\_modele\\_hybride\\_Etapes\\_et\\_strategies\\_a\\_mettre\\_en\\_oeuvre\\_dans\\_le\\_cadre\\_d\\_une\\_formation\\_destinee\\_a\\_des\\_fonctionnaires\\_locaux](https://www.researchgate.net/publication/250199841_D'un_modele_presentiel_vers_un_modele_hybride_Etapes_et_strategies_a_mettre_en_oeuvre_dans_le_cadre_d_une_formation_destinee_a_des_fonctionnaires_locaux) (дата обращения: 10.10.2020).
11. Nissen E. Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides [Electronic resource] // Le Français dans le monde. Recherches et applications « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation », numéro spécial, juillet 2006. URL: <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00124819/document> (дата обращения: 10.10.2020).
12. Nissen E. Formation hybride en langues: Articuler présentiel et distanciel. Paris, 2019.
13. Valdès D. Vers de nouvelles formes de formations: les formations hybrides. Paris, 1995 [Electronic resource]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/285740221\\_Dispositifs\\_hybrides\\_de\\_formation\\_et\\_developpement\\_professionnel\\_Effets\\_perçus\\_par\\_des\\_enseignants\\_du\\_superieur](https://www.researchgate.net/publication/285740221_Dispositifs_hybrides_de_formation_et_developpement_professionnel_Effets_perçus_par_des_enseignants_du_superieur) (дата обращения: 10.10.2020).

\* \* \*

3. Kurkan N.V. Effektivnost' smeshannogo obucheniya pri obuchenii inostrannomu yazyku v usloviyah sovremennogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. 2015. № 5(85). URL: <https://moluch.ru/archive/85/16008/> (data obrashcheniya: 12.10.2020).

4. Malinina I.A. Primenenie tekhnologij smeshannogo obucheniya inostrannomu yazyku v vysshej shkole [Elektronnyj resurs] // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii. 2013. № 10. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27936> (data obrashcheniya: 12.10.2020).

5. Ostapenko A.S. Gibridnoe obuchenie: novye vozmozhnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v shkole [Elektronnyj resurs] // Vestn. Tyum. gos. unta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates. 2017. T. 3. № 1. URL: <https://vestnik.utmn.ru/humanitates/vypuski/2017-tom-3/1/313480/> (data obrashcheniya: 12.10.2020).

6. Slej N. Scenarij kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stsenarij-kak-sredstvo-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (data obrashcheniya: 12.10.2020).

7. Sokolova L.N. Gibridnoe obuchenie v sverte koronavirusa [Elektronnyj resurs]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/distantionnoe-obuchenie/library/2020/10/30/gibridnoe-obuchenie> (data obrashcheniya: 12.10.2020).

8. Fandej V.A. Teoretiko-pragmaticheskie osnovy ispol'zovaniya formy smeshannogo obucheniya inostrannomu (anglijskomu) yazyku v yazykovom vuze: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2012.

*Analysis of the concept “hybrid foreign language teaching” in the scientific creative work of the French-speaking researches*

*The article deals with the issue of the revealing of the specific character of the hybrid foreign language teaching in the works of the French-speaking scientists. There are analyzed the characteristics of the type of teaching, its basic components, the ways of their union and the conditions of the successful functioning of the hybrid learning in the process of foreign language teaching.*

**Key words:** *hybrid learning, mixed education, foreign language teaching, communicative scenario, telecollaboration.*

(Статья поступила в редакцию 06.11.2020)

**М.А. ОЛЕЙНИК, Л.Н. СТОРОЖЕНКО**  
(Волгоград)

**ЗНАЧЕНИЕ УЧЕБНОГО РЕПЕРТУАРА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ВОКАЛИСТА В ВУЗЕ**

*Обосновывается значимость, а также рассматриваются особенности использования учебного репертуара в процессе подготовки педагога-вокалиста для формирования его профессиональной компетентности. Раскрывается противоречие между профессиональными требованиями к вокальной исполнительской и педагогической подготовке и неразработанностью ряда важных аспектов этой подготовки в отношении использования учебного репертуара.*

**Ключевые слова:** *педагог-вокалист, учебный репертуар, вокальная подготовка, профессиональное обучение.*

Полноценное и качественное вокальное обучение в классе сольного пения обеспечивается продуманным репертуаром, соответствующим как певческим возрастным особенностям и возможностям, так и частным задачам, решаемым при воспитании конкретного исполнителя-вокалиста с учетом динамики его певческого, психологического, личностного развития. Для формирования основных профессиональных качеств исполнителя-вокалиста в первую очередь следует ориентироваться на учебный репертуар, иначе называемый вокально-педагогическим репертуаром.

Под учебным репертуаром нами понимается совокупность произведений, изучаемых в классе сольного пения, предназначенных для решения вокально-педагогических задач. Педагогически целесообразный учебный вокальный репертуар, соответствующий как возрастным особенностям обучающегося, так и его индивидуальным способностям и возможностям, позволяет обеспечить системность и качество накопления знаний, формирования вокально-исполнительских навыков, развития артистических сценических способностей. Например, музыка барокко (арии, мадригалы, канцоны) способствует воспитанию художественного вкуса, культуры голосоведения,

ровности регистрового звучания обучающихся, приобщает их к исполнению произведений на иностранных языках. Достаточно широким может быть исполнение образов вокальной театральной музыки – от оперной музыки и музыки к драматическим спектаклям до произведений в жанре современного мюзикла и рок-оперы, которые вызывают повышенный интерес у современной молодежи к вокальному творчеству.

Традиционно учебный (вокально-педагогический) репертуар также включает вокализы, классические романсы, обработки народных песен, произведения современных композиторов. Принципами формирования учебного репертуара в процессе профессиональной подготовки педагога-вокалиста мы считаем:

- доступность;
- природосообразность;
- художественно-образную яркость;
- соответствие индивидуальным особенностям обучающегося;
- продуктивность для решения конкретной вокально-исполнительской задачи или преодоления имеющейся проблемы.

Это означает, что при подборе вокально-педагогического репертуара необходимо учитывать общий круг знаний и представлений обучающихся в области культуры и искусства; имеющийся у них уровень навыков музыкального восприятия, понимания музыкального языка и выразительных средств музыки.

При работе над произведениями из вокально-педагогического репертуара не следует сужать возможности вокального обучения только до формирования вокально-технических навыков. Н.М. Малышева подчеркивала, что «занятия над музыкальным произведением рекомендуются вести в двух планах: с одной стороны, работая над художественным исполнением произведения, а с другой – работая над ним чисто технически, то есть как бы переконструировав данное произведение в вокализ» [3, с. 24]. В связи с этим следует акцентировать внимание на музыкально-художественной стороне работы над исполнением вокального произведения, которая в то же время пересекается с качественным владением вокально-исполнительскими навыками – четкой дикцией и правильной артикуляцией, обеспечивающими донесение до слушателя разборчивого вокального слова; выразительной интонацией и фразировкой и т. д.

В процессе изучения разножанрового и разностилевого учебного вокального матери-

ала формируются основы исполнительской культуры, создающие условия для дальнейшего развития творческой личности педагога-вокалиста. Тематика произведений должна отражать понятные и доступные для переживания обучающегося явления действительности, выражать чувства, соответствующие уровню его восприятия.

На начальном этапе обучения в классе сольного пения А.Г. Менабени [4], Г. Панофка [5], Л.М. Рогачева [9] и др. рекомендуют подбирать учебный репертуар в соответствии с певческим диапазоном, который не следует сразу же «тянуть» вверх или вниз. Репертуар также должен быть достаточно разноплановым, давать возможность расширить представления обучающегося о содержании музыки, ее связях с окружающей жизнью, ознакомить его с различными музыкальными жанрами, их интонационно-образными особенностями, позволить почувствовать и реализовать в собственном вокальном исполнении смысловые связи музыки и слова. Иными словами, важная функция учебного вокального репертуара – познавательная, способствующая формированию музыкального кругозора будущего педагога-вокалиста. Для реализации данной функции в полном объеме необходимы пояснения к музыкальному образу вокального произведения, чтобы его исполнение было осмысленным и прочувствованным.

Одним из важнейших аспектов обучения в классе сольного пения является осуществление постоянной органической связи каждого вокального навыка с вокальным словом, что и составляет сущность профессионального и выразительного вокального исполнительства:

- звукообразование и слово;
- дыхание и слово;
- четкая артикуляция и слово (четкая вокальная артикуляция и дикция);
- вокально-слуховые представления и чистое интонирование слова;
- эмоциональный посыл и выразительное пение.

Именно этим следует руководствоваться в выборе методических приемов при работе над учебным вокальным репертуаром.

Поясним сущность данной органической связи более подробно.

*Слово и звукообразование.* Органическая связь слова со звуком, его правильное формирование достигается, когда неоправданно громкое пение, небрежное отношение к слову не противоречат законам певческого раз-

вения. Певческий звук, сформированный при средней силе громкости, ясном, выразительном произнесении вокального слова, обладает звонкостью, ровностью. Он получается при хорошей подвижности мягкого неба, равномерном колебании голосовых связок, спокойном, ровном дыхании.

С самого начала обучения важно воспитывать функционально правильный звук, для чего использовать мягкую атаку. При мягкой атаке происходит естественная, согласованная работа всех органов голосообразования, которая обеспечивается выразительным, спокойным произнесением слова. Твердая атака при формировании слова, если она используется не как прием активизации произношения или как средство выразительности, а становится типичной, является противоестественной для положения гортани: постоянный, жесткий акцент «дергает» ее кверху, нарушая нормальное функционирование.

Если звук приобрел ровность на всем рабочем диапазоне, то, разучивая произведение, можно следить за сохранением высокого резонирования при движении мелодии как сверху, так и снизу вверх. Нельзя допускать только излишнего напряжения или вялости, а также неточности в формировании гласных и согласных звуков.

*Четкая вокальная артикуляция и дикция.* От манеры произношения зависит и правильное формирование певческого звука. Разборчивое произношение слов текста, четкая дикция важны для правильного звукообразования и являются необходимым условием выразительности исполнения. При неразборчивом произнесении слова не может сформироваться правильный певческий звук. Если артикуляционный аппарат напряжен (что бывает при форсированном пении), чрезмерно раскрывается рот или «зажата» (не опускается свободно) нижняя челюсть, то глотка сжимается, а язык поднимается «горбом», корень языка тянет его вниз и он давит на гортань, что мешает правильному формированию звука. Ясное, отчетливое и выразительное произнесение гласных и согласных возможно только при полной свободе аппарата.

Произношение в пении строится на общих правилах орфоэпии. Разборчивость текста зависит главным образом от отчетливого произнесения согласных. По данным акустики, согласные звуки обладают меньшей громкостью, чем гласные. Поэтому требуется увеличить громкость согласных, чтобы уравнять

их с гласными, что достигается большей ясностью их произнесения (но без утрирования).

*Вокальное слово и дыхание.* Работа над формированием звука вокальной речи неотделима от работы над развитием певческого дыхания. На начальном этапе вокального обучения вокалисты не могут равномерно использовать свою двигательную энергию, поэтому типичными являются перегруженность вдоха, напряженность звучания, неровный, толчками выдох и др.

Для академического вокала чрезвычайно важно развитие у исполнителя умения делать небольшой, спокойный вдох, не поднимая плеч, правильность которого проверяется ощущением как бы расширившегося пояса. На основании этого необходимо, например, при разучивании несложных вокализов учить обучающегося делать умеренный вдох через нос и, сохраняя выдыхательную установку, экономно расходовать взятый воздух в соответствии с вокальной фразой. Регулярное пение упражнений и вокализов с последовательным и постепенным их усложнением приводит к заметным положительным изменениям в характере дыхательных движений.

*Интонирование и формирование вокально-слухового навыка.* Как известно, голос напрямую связан со слухом, он не может функционировать без участия слуха. Через деятельность органов голосообразования у ребенка формируются слуховые модели, поэтому для развития координации внутреннего слуха и голоса необходимо научить исполнителя представлять будущее вокальное звучание, т. е. научить его сознательному интонированию.

*Эмоциональный посыл и выразительное исполнение.* Способность управления звукообразованием и выразительностью пения взаимосвязаны и подчиняются общеэстетическим законам и задачам вокального обучения. Работа над учебным вокальным репертуаром в процессе подготовки будущего педагога-вокалиста осуществляется на основе вышеуказанных взаимосвязей вокально-исполнительских навыков с выразительными словом.

При подборе произведений для разучивания в классе сольного пения прежде всего следует учитывать комфортный для исполнения диапазон, на всем пространстве которого возможно добиться грамотного звукообразования и звуковедения, правильной фразировки, хорошего микстового звучания, а также внимательного отношения самого обучающегося к выразительному исполнению. Кроме того,

произведения подбираются с точки зрения доступности и выразительности мелодики и динамической палитры, возможности исполнения и выражения драматических кульминаций, напряженных в динамическом и тесситурном отношении.

В процессе вокальной подготовки обучающихся вместе с педагогом решают множество сложных задач, связанных с формированием вокально-исполнительских навыков, поэтому особая нагрузка падает на выбор репертуара, основу которого должны составлять классические произведения. Вред, который может быть нанесен вокальному развитию исполнителя вследствие использования репертуара, превышающего его реальные возможности, описан педагогами и методистами достаточно подробно (Л.В. Антонова, Л.А. Венгрус, О.В. Далецкий, Н.И. Полякова и др.).

Подбирая учебный репертуар для занятий в классе сольного пения, можно ориентироваться на рекомендации Л.М. Рогачевой [9], которая отмечает неоправданно раннее включение в педагогический репертуар оперных арий, романсов композиторов XIX–XX вв., имеющих драматическое, трагическое, философское содержание, что объясняется, во-первых, педагогической нецелесообразностью, а во-вторых, невозможностью достичь нужного эталона вокального звучания.

Важное место в учебном вокальном репертуаре занимают вокализы, которые выступают в качестве связующего этапа между работой над упражнениями и вокальными произведениями. Предпочтительными и распространенными в вокально-педагогической практике здесь являются вокализы Ф. Абта, которые позволяют с учетом индивидуальности обучающегося подобрать произведение с рабочим диапазоном, плавным движением мелодии с сильными скачками, разнообразным ритмическим рисунком. При этом они дают возможность развивать не только кантиленное звучание, но и подвижность певческого голоса. Активное формирование комплекса вокально-исполнительских навыков на материале вокализов в дальнейшем представляет обучающимся возможность свободно осваивать более сложный и глубокий вокальный репертуар.

Несмотря на то, что барочные арии, по сравнению с оперными ариями XIX–XX вв., предполагают спокойное, камерное исполнение, окрашенное возвышенным настроением, их исполнительская техника сложна и предоставляет возможности для выравнивания во-

кального звучания, формирования навыка кантилены, овладения экономным расходом выдоха.

Важным компонентом учебного вокального репертуара также являются произведения композиторов-классиков, обладающие яркой образностью, выраженными стилевыми особенностями, что способствует формированию вокально-исполнительских навыков обучающихся и обогащает их исполнительский и педагогический багаж.

Вокально-исполнительские и образно-содержательные особенности камерных вокальных произведений требуют активной работы дыхания, тонкого вокального слуха, хорошей артикуляции, а также эмоциональности и артистизма, что позволяет считать их эффективными для совершенствования вокально-исполнительских навыков и готовности к вокально-педагогической деятельности, которые представляют собой важные профессиональные качества будущего педагога-вокалиста. Для обучающихся, овладевших основными вокально-исполнительскими навыками, должна произойти постепенная смена вокального педагогического репертуара, связанная с переходом к произведениям с более серьезным содержанием, развернутой фразировкой, более сложной мелодикой и ритмикой и т. д.

Особого внимания в процессе вокальной подготовки заслуживают народные песни и произведения современных композиторов. Народные песни, исполняемые в академической манере, ориентированы на пение округлым звуком с преобладанием смешанного звукообразования.

Что касается музыки современных композиторов, то она необходима не только для вокального, но и для общего музыкального и личностного развития педагога-вокалиста, поскольку отражает время, образность, современные ритмы и мелодические звучания. Но здесь существуют определенные проблемы.

Если при выборе произведений классического академического репертуара основным принципом является соответствие вокально-технической сложности возможностям обучающегося, поскольку их художественно-эстетическая ценность проверена временем, то выбор произведений современных композиторов должен учитывать их художественные достоинства, яркость образности, содержания, стилистики.

В связи с этим опытные педагоги не рекомендуют включать в репертуар обучающихся,

занимающихся академическим вокалом, песен в формате «массовых жанров», рассчитанных на эстрадную манеру исполнения, использование микрофона, специфическую аранжировку. В связи с этим при выборе учебного репертуара первостепенное внимание следует обращать на мелодику, которая должна быть полезна для формирования вокально-исполнительских навыков и академической манеры пения:

- распевность, «льющийся» звук;
- отсутствие мелодических фраз, в которых преобладают звуки нижнего и верхнего участков диапазона (чтобы не провоцировать на «открытый» или форсированный звук);
- доступный диапазон;
- текст, доступный для выразительного артикулирования.

В заключение следует отметить, что в процессе профессиональной вокальной подготовки у будущего педагога-вокалиста происходит формирование не только певческих навыков, но и музыкальных способностей, музыкального мышления, художественного вкуса и эстетических представлений, сценичности и артистизма, поэтому от выбора верного учебного (вокально-педагогического) репертуара зависит как специальное вокальное, так и личностное развитие педагога-вокалиста, сохранение здоровья его певческого аппарата. Это обеспечивает решение посильных задач, постепенное целенаправленное развитие на основе освоения вокальной музыки различных стилей, жанров и эпох.

Таким образом, учебный репертуар, осваиваемый в классе сольного пения, должен соответствовать вокально-техническому уровню обучающегося, уровню его художественного развития, быть посильным, доступным, развивающим, эмоционально привлекательным, способствовать расширению музыкального кругозора, обогащая эстетически-художественный и вокальный опыт будущего педагога-вокалиста.

Вокальная работа над учебным репертуаром создает условия для сознательного применения вокально-исполнительских навыков в данном процессе:

- регистров голоса;
- певческого дыхания;
- артикуляции;
- дикции;
- звуковысотного и вокального слуха.

Совокупность знаний, умений и применения вокально-исполнительских навыков в работе над учебным репертуаром в дальнейшем

составляют основу для формирования и совершенствования профессиональных качеств педагога-вокалиста.

### Список литературы

1. Гриних Д.Н. О певческой одаренности: анализ интервью со специалистами в области вокального искусства // Профессиональная подготовка вокалистов: проблемы, опыт, перспективы: сб. науч. тр. / ред.-сост. Е.В. Круглова. М., 2009. С. 40.
2. Людьюк М.Г. Старинная музыка в классе сольного пения: учеб.-метод. пособие. СПб.: Лань, 2017.
3. Малышева Н.М. О пении: из опыта работы с певцами: метод. пособие / предисл. И. Архиповой; вступ. ст. авт. М.: Сов. композитор, 1988.
4. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1987.
5. Панофка Г. Искусство пения: теория и практика для всех голосов / под общей ред. Е.Н. Артемьевой; пер. с итал. Р.Н. Арской. М.: Музыка, 1968.
6. Петрова В.П. Педагогические условия формирования профессиональных компетенций учащегося-вокалиста в системе среднего профессионального образования [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. 2016. № 2. URL: <http://www.art-education.ru/sites/default/files/> (дата обращения: 01.10.2020).
7. Попова М.В. Роль личностных качеств студентов в профессиональном обучении вокальному искусству // Материалы межвузовской научно-практической конференции «Высшая школа: опыт, проблемы и перспективы». М., 2010. Т. 1. С. 344–354.
8. Попова М.В. Значение эмоциональных качеств личности в профессиональном обучении вокальному искусству // Сборник трудов международной научно-практической конференции «Адаптация и саморегуляция личности». М., 2010.
9. Рогачева Л.М. Проблема подбора вокального репертуара для студентов музыкального отделения МОМПК [Электронный ресурс]: метод. рекомендации URL: <https://fs.nashaucheba.ru/docs/270/index-1473222.html> (дата обращения: 25.09.2020).

\* \* \*

1. Grinich D.N. O pevcheskoj odarennosti: analiz interv'yu so specialistami v oblasti vokal'nogo iskusstva // Professional'naya podgotovka vokalistov: problemy, opyt, perspektivy: sb. nauch. tr. / red.-sost. E.V. Kruglova. M., 2009. S. 40.

2. Lyud'ko M.G. Starinnaya muzyka v klasse sol'nogo peniya: ucheb.-metod. posobie. SPb.: Lan', 2017.

3. Malysheva N.M. O penii: iz opyta raboty s pevcami: metod. posobie / predisl. I. Arhipovoj; vstup. st. avt. M.: Sov. kompozitor, 1988.

4. Menabeni A.G. Metodika obucheniya sol'nomu peniyu: ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov. M., 1987.

5. Panofka G. Iskusstvo peniya: teoriya i praktika dlya vseh golosov; pod obshchej red. E.N. Artem'evoj, per. s ital. R.N. Arskoj. M.: Muzyka, 1968.

6. Petrova V.P. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'nyh kompetencij uchashchih-sya-vokalistov v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Pedagogika iskusstva. 2016. № 2. URL: <http://www.art-education.ru/sites/default/files/> (data obrashcheniya: 01.10.2020).

7. Popova M.V. Rol' lichnostnyh kachestv studentov v professional'nom obuchenii vokal'nomu iskusstvu // Materialy mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Vysshaya shkola: opyt, problemy i perspektivy». M., 2010. T. 1. S. 344–354.

8. Popova M.V. Znachenie emocional'nyh kachestv lichnosti v professional'nom obuchenii vokal'nomu iskusstvu // Sbornik trudov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Adaptaciya i samoregulaciya lichnosti». M., 2010.

9. Rogacheva L.M. Problema podbora vokal'nogo repertuara dlya studentov muzykal'nogo otdeleniya MOMPК [Elektronnyj resurs]: metod. rekomendacii URL: <https://fs.nashaucheba.ru/docs/270/index1473222.html> (data obrashcheniya: 25.09.2020).

***Significance of teaching repertoire in the process of the professional training of vocalist teachers in higher educational institutions***

*The article deals with the substantiation of the significance and the peculiarities of the use of the teaching repertoire in the process of vocalist teachers' training for the development of their professional competence. There is revealed the contradiction between the professional requirements to the vocal performing and pedagogic training and the non-development of the row of the important aspects of the training towards the use of the teaching repertory.*

**Key words:** *vocalist teacher, teaching repertory, vocal training, professional education.*

(Статья поступила в редакцию 28.11.2020)

***А.В. АНДРОПОВА, Е.С. ФЕДОСЕЕВА,  
Е.П. ХВАСТУНОВА  
(Волгоград)***

**ИССЛЕДОВАНИЕ  
ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ  
СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ  
К УСЛОВИЯМ ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

*Освещаются результаты научного исследования, в ходе которого были выявлены особенности адаптации студентов-первокурсников с ограниченными возможностями здоровья к условиям высшего образования. Раскрывается необходимость создания специальных условий, описывается нормативно-правовая база организации обучения, приводятся данные практического исследования адаптации студентов-первокурсников к условиям высшего образования.*

**Ключевые слова:** *ограниченные возможности здоровья, адаптация, специальные условия, социально-психологическое сопровождение, высшее образование.*

**Введение.** Актуальность темы исследования обусловлена усилением значимости образования в личностном развитии человека, увеличением спектра инноваций в проектировании разнообразных подходов к профессиональному определению лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Основанная на идеях гуманизации доступность высшего образования позволяет каждому человеку быть причастным к определенной культуре, сфере деятельности, получить возможность самореализации.

Накопленный опыт, в том числе и в области инноваций, выступает базовым механизмом для осмысления и толкования новых теорий, практических разработок, рассмотрения с разных сторон проблемы адаптации студентов-первокурсников с ОВЗ к условиям обучения в высшем учебном заведении. Известны работы ученых в следующих направлениях: высшее образование лиц с нарушениями слуха (Г.С. Птушкин, А.Г. Станевский), образование лиц, ограниченных в мобильности (Л.А. Саркисян), лиц с нарушениями зрения (Г.В. Никулина). Создание условий, свя-

занных с доступностью высшего образования для лиц с ОВЗ, представлено в работах М.И. Никитиной, психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение обучающихся с инвалидностью в условиях инклюзивной практики высшей школы описывается в трудах В.З. Кантора и М.И. Никитиной.

Лица с ОВЗ нуждаются в организации социально-педагогического сопровождения на всех этапах обучения в университете. Препятствием к освоению обучающимися данной категории всех или отдельных разделов программы высшего образования во многом выступают состояние здоровья, социальная депривация (надомное обучение в школе), повышенная тревожность, низкая стрессоустойчивость, затрудненность коммуникации, гиперопека родителей.

В данном контексте С.В. Панюкова, В.С. Сергеева, Г.Г. Саитгалиева исследуют необходимость создания специальных условий для обучения студентов с ОВЗ. Ученые пишут о важности проектирования и реализации специальных образовательных программ, выдвижения определенных требований к созданию коррекционно-развивающей среды, разработки индивидуальных образовательных маршрутов, внедрения новых технических средств и специальных программ, а также организации сопровождения обучающихся с позиции расширения количества и качества предоставляемых услуг: педагогических, медицинских, социальных и др. Освоение общеобразовательных и профессиональных образовательных программ лицами с ОВЗ невозможно осуществить в полном объеме без соблюдения специально созданных условий [4].

В настоящее время организация процесса образования лиц с ОВЗ в условиях высшего образования практически выпадает из поля зрения исследователей и специалистов-практиков современного общества. Потенциал социально-психологического сопровождения студентов-первокурсников с проблемами развития в процессе адаптации к образовательной среде вуза в достаточной мере не стал предметом научного исследования. Изучение данного явления определило цель нашей экспериментальной работы, в соответствии с которой решались следующие задачи исследования:

- систематизировать теоретические и эмпирические знания в разных научных отраслях по проблеме обучения лиц с ОВЗ в условиях высшего образования;
- исследовать теоретические основы организации социально-психологического сопро-

вождения студентов-первокурсников с ОВЗ с целью их адаптации к условиям высшего образования;

- реализовать социально-психологическое сопровождение студентов-первокурсников с ОВЗ в процессе адаптации к условиям высшего образования на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ);

- оценить результаты проведенной работы на основе диагностики процесса адаптации студентов-первокурсников к условиям высшего образования в ВГСПУ.

В качестве основных методов исследования были определены следующие:

- теоретические (изучение специальной литературы, нормативно-правовой базы, обобщение передового педагогического опыта);
- практические (наблюдение, беседы, анкетирование).

Теоретическую базу данного исследования составили учения о личности А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, А.Н. Леонтьева, В.А. Петровского и др.; теория гуманизации высшего образования Л.Г. Борисовой, Л.Ф. Колесникова, Б.Б. Коссова, В.С. Леднева, Б.Т. Лихачева, В.Н. Турченко и др.; теория личностно ориентированного развивающего обучения Е.В. Бондаревской, Э.Ф. Зеер, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и др.; теория социализации личности Г.М. Андреевой, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.С. Кона, Б.Т. Лихачева, В.А. Ядова и др.

Научная новизна определяется описанием процесса адаптации студентов-первокурсников с ОВЗ к условиям высшего образования в нескольких направлениях: коммуникативном, интеллектуальном, эмоциональном, поведенческом. Результаты проведенного исследования заключаются в систематизации научных знаний по проблеме обучения лиц с ОВЗ в условиях высшего образования, выделении нормативно-правовой базы, описании специальных условий и обосновании необходимости процесса социально-психологического сопровождения «особенных» студентов преподавателями высшего учебного учреждения для предотвращения процессов дезадаптации.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что авторские выводы и практические наработки проведенного исследования будут необходимы при мониторинге качества реализации системы социально-психологического сопровождения студентов с ОВЗ в рамках деятельности Центра обеспечения условий для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ ВГСПУ.

Основная часть. Теоретический аспект исследования. Обучение лиц с ОВЗ основано на нормативных документах различного уровня и представлено:

– Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

– Государственной программой РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг., утвержденной Распоряжением Правительства РФ от 15 мая 2013 г. № 792-р.;

– методическими рекомендациями по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса от 8 апреля 2014 г. № АК-44/05вн.

Содержание представленных нормативно-правовых документов направлено на создание в учреждениях высшего образования специальных условий, в том числе и ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов. Целевыми установками деятельности таких центров должно стать накопление системы ресурсов для обеспечения качества высшего образования, его доступности для студентов с ОВЗ [3].

В 2011 г. в ВГСПУ был создан Центр обеспечения условий для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ. В рамках Центра деятельность специалистов представлена следующими направлениями работы: сопровождение учебно-воспитательного процесса для инвалидов и лиц с ОВЗ; организация научных исследований, направленных на социализацию и профессиональную ориентацию лиц с ОВЗ; проектирование социокультурной среды для установления контактов и налаживания межличностных отношений в профессиональной среде; содействие в трудоустройстве лиц с ОВЗ; создание безбарьерной среды для обучения студентов с ОВЗ.

Перечисленные выше направления работы находят отражение в определенных видах деятельности Центра: разработка адаптированных образовательных программ (АОП) при условии их реализации в академических модулях очной и заочной форм обучения, применение дистанционных образовательных технологий при обучении студентов с инвалидностью и ОВЗ по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры; составление учебно-методических материалов по сопровождению студентов с различной нозологией в образовательной среде вуза; приобретение спе-

циального оборудования индивидуального и коллективного пользования для всего университетского кампуса.

Обучение лиц с ОВЗ в университете является приоритетным направлением деятельности, которое нацелено на обеспечение качества и доступности высшего образования. Особенно важным аспектом выступает социально-психологическое сопровождение студентов-первокурсников с ОВЗ при обучении в университете. Основная часть обучающихся с ОВЗ в начале учебы в высшем учебном заведении имеет недостаточные адаптивные возможности к обучению, что зачастую приводит к затруднению в освоении образовательных программ. Данная ситуация обусловлена тем, что при поступлении в университет происходит изменение образовательных условий, включающих в себя новый распорядок дня, расписание, новые формы и методы преподавания (лекции, семинарские, лабораторно-практические занятия, промежуточный контроль, зачет, аттестация с оценкой, экзамен), 100-балльная система оценивания, сложный научный язык, большой объем лекционного материала. У первокурсников с ОВЗ начинают появляться пробелы в знаниях, повышается уровень тревожности, возникают проблемы в отношениях с преподавателями и однокурсниками, страх ситуации проверки знаний, формируется общий негативный фон, снижающий успешность обучения студента. Данная группа обучающихся требует организации социально-психологического сопровождения со стороны всех участников образовательных отношений: однокурсников, преподавателей, родителей, специалистов центра, администрации университета [1].

Е.И. Казакова, М.А. Жданова, Л.М. Шипицына трактуют сопровождение как метод, обеспечиваемый единством усилий междисциплинарной командой специалистов [5]. М.Р. Битянов, В.А. Горянина, В.С. Мухина, Ю.В. Слюсарев, Т.В. Фураева, Т.М. Чурекова под сопровождением понимают взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем сопровождаемого. Т.А. Михайлова рассматривает социально-педагогическое сопровождение студента с ОВЗ в образовательном учреждении как процесс взаимодействия учащегося с сопровождающим, направленный на стимулирование наиболее полного саморазвития студента в процессе осмысления возникшей проблемы, активного проявления

по преодолению трудностей в процессе получения профессионального образования [2].

Важно помнить, что к факторам дезадаптации относятся ограничения здоровья, психологическая, социальная, информационная, а также когнитивная дезадаптация. Обучение студентов с ОВЗ в вузе должно предусматривать мероприятия, направленные на социализацию и адаптацию обучающихся, имеющих те или иные ограничения здоровья.

Практический аспект исследования. Для определения уровня адаптации студентов-первокурсников с ОВЗ к обучению в вузе была организована экспериментальная работа на базе ВГСПУ, которая проводилась в период с 1 сентября 2019 г. по 1 апреля 2020 г. В начале исследования были проанализированы количественные показатели и состав студентов с ОВЗ по университету в целом. На начало 2019 г. в вузе обучалось 49 студентов с ОВЗ: 28 студентов на очной форме обучения и 21 студент на заочной форме обучения. Распределение по специальностям и профилям подготовки следующее: Институт естественно-научного образования, физической культуры и безопасности жизнедеятельности – 4 чел.; Институт иностранных языков – 5 чел.; Институт русского языка и словесности – 4 чел.; Институт технологии, экономики и сервиса – 3 чел.; Институт художественного образования – 1 чел.; факультет дошкольного и начального образования – 3 чел.; факультет исторического и правового образования – 5 чел.; факультет математики, информатики и физики – 1 чел.; факультет психолого-педагогического и социального образования – 6 чел.; факультет социальной и коррекционной педагогики – 17 чел. По нозологии нарушений обучающиеся разделились на несколько групп: с нарушением зрения – 4 чел., слуха – 6 чел., опорно-двигательного аппарата – 4 чел., соматические заболевания – 35 чел.

В рамках экспериментальной работы со всеми студентами с ОВЗ было проведено анкетирование, которое включало несколько блоков вопросов:

1) коммуникативной направленности: контакт с группой, микроклимат в группе, круг общения, наличие дружеских связей, коммуникативные навыки;

2) эмоциональной направленности: общее эмоциональное состояние в процессе обучения, удовлетворенность условиями обучения, интерес к выполнению различных видов деятельности студента (учебной, научной, творческой, спортивной, общественной и др.);

3) интеллектуальной направленности: степень интеллектуальной нагрузки, общая успеваемость, проявление когнитивных способностей, индивидуальные достижения (учебные, научные, внеучебные и др.);

4) поведенческой направленности: уровень самостоятельности, способность к выполнению предъявляемых требований, готовность к изменению своего поведения в зависимости от условий ситуации или результата деятельности; мотивация к использованию необходимого оборудования; потребность к гибкому планированию своего времени, участие в социокультурных мероприятиях (конференциях, семинарах, конкурсах), организуемых в университете и за его пределами.

Обработка результатов анкеты показала, что 40% студентов нашли контакт с группой. В каждой группе несколько студентов-волонтеров проявили добровольное желание оказывать помощь студентам с ОВЗ в процессе обучения: при ориентировке в пространстве университета, оказании помощи в процессе подготовки к лекционным и практическим занятиям, прохождении различных видов практики на базе учреждений. 60% студентов с ОВЗ указали, что испытывали сложности при первоначальной ориентации в стенах университета, обучающимся данной категории требовалась помощь в поиске учебной аудитории, в обработке поступающей информации. Контакт с академической группой налаживался на протяжении нескольких месяцев, и в результате студенты научились действовать согласованно, но прочных дружественных связей наладить не смогли.

При исследовании эмоционального состояния в процессе обучения студентов с ОВЗ было отмечено, что 20% первокурсников в начале обучения испытывали душевный подъем, желание участвовать в различных мероприятиях университета, общаться не только с однокурсниками, но и со студентами с других факультетов. Однако большой поток информации, необходимость выполнять домашние задания, посещать занятия, предусмотренные расписанием, высокая аудиторная нагрузка привели к эмоциональному спаду. Несмотря на это, студенты отметили, что обучение в университете способствует приобретению необходимых знаний, умений, навыков, формированию профессиональных компетенций, которые впоследствии возможно использовать в самостоятельной педагогической деятельности. 40% студентов при ответе на анкету в рам-

ках блока вопросов эмоциональной направленности отметили высокую тревожность в первый год обучения. Повышение уровня тревожности происходило в ситуациях, связанных с необходимостью выступления на практических занятиях перед однокурсниками и преподавателями с защитой проекта, реферата, аргументации собственной позиции по итогам решения предъявляемой учебной задачи. Наряду с этим введение в ситуацию учебной деятельности активных методов обучения, таких как ролевые игры, учебные упражнения, участие в тренингах, дискуссиях, широко применяемые преподавателями университета для отработки профессиональных навыков у студентов, способствовали тому, что 30% студентов опрашиваемой группы отметили повышение интереса к будущей профессиональной деятельности, возможность увидеть и сравнить разные точки зрения на одну проблему, развитие критического мышления. Большинство опрашиваемых студентов (более 50%) отметили творческий характер обучения, доброжелательное отношение со стороны однокурсников и преподавателей, ощущение активного участия и помощи в выполнении необходимых учебных действий.

Интеллектуальная направленность обучения оценивалась по следующим критериям: степени общей успеваемости, индивидуальным достижениям (учебным, научным) студентов с ОВЗ.

Анализ результатов общей успеваемости и результатов зимней сессии студентов с ОВЗ показал, что 92,5% обучающихся сдали сессию полностью; 5% обучающихся имели задолженности по уважительным причинам; 2,5% обучающихся оформили академический отпуск на основании заключения врачебной комиссии медицинской организации по состоянию здоровья. В этой связи необходимо отметить, что подавляющее большинство студентов не испытывали интеллектуальных, эмоциональных, коммуникативных, поведенческих трудностей в период сессии. В содержании условий, которые были определяющими в успешной сдаче сессии, студенты отметили организационную помощь куратора группы (20%), информационную поддержку сотрудников деканата (20%), волонтерскую помощь студентов-однокурсников (30%), тьюторское сопровождение сотрудников центра (30%).

При анализе индивидуальных достижений студентов с ОВЗ необходимо выделить качество успеваемости (70% – «хорошо» и «отлич-

но», 30% – «удовлетворительно»), участие в мероприятиях научно-исследовательской направленности (40%), мотивацию к волонтерской деятельности (60%), к спортивным соревнованиям (20%), к творческим мероприятиям (50%), участие в студенческом самоуправлении (20%).

В рамках группы вопросов поведенческой направленности было важно определить, насколько студент, имеющий ограниченные возможности, способен выполнять требования, заданные самой ситуацией профессионального обучения. Анализ ответов показал, что у 20% студентов отмечается стабильно низкие рейтинговые баллы вследствие пропусков занятий без уважительной причины, невыполнение требований преподавателя в заранее установленные сроки, отсутствие интереса к внеучебным видам деятельности. 30% студентов имеют средние рейтинговые баллы, показывают стабильные показатели по всем изучаемым дисциплинам, гибко подстраиваются под любые изменения, происходящие в учебном процессе.

В качестве причин, которые препятствуют студентам с ОВЗ получать высокие рейтинговые баллы, нами были выявлены такие, как недостаток времени (40%), отсутствие необходимых способностей (20%), отсутствие перспективы получения высокого материального вознаграждения (10%). Следует отметить, что в ответах студентов на первый план выдвигались причины, связанные с личностными особенностями обучающихся, проявляющимися в процессе учебной деятельности, а проблемы, связанные с отсутствием необходимого оборудования, материально-технических барьеров, практически не указывались.

**Заключение.** Следовательно, по итогам проведенного исследования можно констатировать, что период адаптации студентов первых курсов, имеющих ОВЗ, проходит в целом благополучно по всем оцениваемым параметрам. В течение первых месяцев обучения в университете студентам с ОВЗ требуются индивидуальное социально-педагогическое сопровождение сотрудников центра, содействие сотрудников деканата факультетов, профессорско-преподавательского состава и родителей, а также поддержка и помощь однокурсников. Трудности, возникающие в процессе изучения дисциплин, в основном носят эмоциональный характер, непосредственно связанный с особенностями личности обучающегося.

Внимание к процессу адаптации студентов-первокурсников с ОВЗ в условиях высшего образования, созданию специальных условий для их успешного обучения, организации социально-психологического сопровождения в настоящее время требует дополнительной проработки и представленности в научных исследованиях.

### Список литературы

1. Мартынова Е.А. Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями. Челябинск, 2002.
2. Михайлова Т.А. Социально-педагогическое сопровождение студентов с особыми адаптивными возможностями в процессе получения среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.
3. Никитина М.И. Доступность высшего образования для инвалидов // Высшее образование инвалидов: материалы Междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2000. С. 36–38.
4. Панюкова С.В., Сергеева В.С., Саятгалеева Г.Г. Организационно-методические и правовые аспекты обучения студентов с инвалидностью в вузе / под ред. С.В. Панюковой. М.: МГППУ, 2017.
5. Шипицына Л.М., Казакова Е.И., Жданова М.А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога. М., 2003.

\* \* \*

1. Martynova E.A. Social'nye i pedagogicheskie osnovy postroeniya i funkcionirovaniya sistemy dostupnosti vysshego obrazovaniya dlya lic s ogranichenymi fizicheskimi vozmozhnostyami. Chelyabinsk, 2002.
2. Mihajlova T.A. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov s osobymi adaptivnymi vozmozhnostyami v processe polucheniya srednego professional'nogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2008.
3. Nikitina M.I. Dostupnost' vysshego obrazovaniya dlya invalidov // Vysshee obrazovanie invalidov: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. SPb., 2000. S. 36–38.
4. Panyukova S.V., Sergeeva V.S., Saitgalieva G.G. Organizacionno-metodicheskie i pravovye aspekty obucheniya studentov s invalidnost'yu v vuze / pod red. S.V. Panyukovoj. M.: MGPPU, 2017.
5. Shipicyna L.M., Kazakova E.I., Zhdanova M.A. Psihologo-pedagogicheskoe konsul'tirovanie i soprovozhdenie razvitiya rebenka: posobie dlya uchitelya-defektologa. M., 2003.

### *Study of the adaptation process of the first-year students with disabilities to the conditions of higher education*

*The article deals with the results of the scientific research where there were revealed the peculiarities of the adaptation of the first-year students with disabilities to the conditions of higher education. There is revealed the necessity of the creation of the special conditions. The author describes the normative legal base of the organization of education. There is given the data of the empirical research of the adaptation of the first-year students to the conditions of higher education.*

Key words: *disabilities, adaptation, special conditions, social and psychological support, higher education.*

(Статья поступила в редакцию 16.12.2020)

**Е.Е. РУКАВИШНИКОВА**  
(Ставрополь)

### **ОБУЧАЮЩАЯСЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

*Рассматривается модель обучающейся организации в контексте средового подхода. Обозначены преимущества обучающейся организации, их использование в создании безопасной профессионально-образовательной среды. Предпринята попытка определения показателей состояния профессионально-образовательной среды. Обосновывается необходимость управления созданием профессионально-образовательной среды, обобщаются результаты осуществления этого процесса в конкретной образовательной организации.*

Ключевые слова: *профессионально-образовательная среда, обучающаяся организация, педагог, средовой подход, развитие.*

Профессионально-образовательная среда является структурным элементом, включенным в единую образовательную среду учреждения, функциями которой выступают фор-

мирование профессионального сознания педагога, удовлетворение его профессиональных и личностных потребностей, мобилизация развивающего потенциала и обеспечение состояния безопасности [3]. Несмотря на очевидную необходимость создания безопасной профессионально-развивающей среды, актуальность данной проблемы до сих пор остается не до конца осознанной в педагогическом сообществе и практике.

Актуальность исследования определяется признанием того, что развитие и функционирование профессионально-образовательной среды зависят от социального контекста. Признание этой закономерности позволяет рассматривать эту связь как двустороннюю: тенденции развития и изменения в обществе автоматически вызывают изменения в системе образования и в образовательной среде, и обратный эффект – изменения в образовании в разной степени влияют на течение процессов в социуме [10, с. 16–24]. По аналогии можно определить взаимозависимость условий образовательной среды и профессионализма педагога. Изменения профессионально-образовательной среды создают интенцию на профессионально-личностное соответствие педагога этим изменениям.

Так, объективно обусловленная ситуация, вызванная пандемией COVID-19, ускорила не только понимание изменений в педагогическом сообществе, но и мотивацию к ним. Если раньше необходимость изменений только обсуждалась на уровне содержания образования, ресурсного обеспечения, готовности участников образовательных отношений к изменениям и др., то в ситуации 2020 г. стало очевидно, что от слов надо переходить к действиям. Чтобы соответствовать быстрому темпу изменений, необходимо не только реагировать на новые вызовы в обществе и системе образования, но и прогнозировать опережающие действия и инициативы.

В этой связи рассмотрение средового подхода при изучении профессиональной педагогической деятельности в ситуации неопределенности и изменений будет оправдан. Средовой подход представляет собой теорию управления процессом профессионально-личностного развития педагога, осуществляемого через специально формируемую среду. Теорию средового подхода можно определить как методологию педагогической деятельности в изменяющихся условиях в обществе и в системе образования.

Согласно культурно-исторической концепции (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.):

– действие среды носит ограниченный характер;

– сама среда является объектом преобразования в процессе человеческой деятельности.

В этой связи «человек с его сознанием есть продукт конкретно-исторической социальной среды. Однако человек является не только объектом для ее воздействия, не только сложным организмом, поставленным в социальную среду и реагирующий на ее воздействия. Эта среда сама создается и изменяется людьми в процессе развития материального производства, культуры и цивилизации в широком смысле слова... Проблема социальной детерминации... включает в себя характеристику человека как субъекта деятельности, в процессе осуществления которой изменяется и социальная среда» [2, с. 107].

Г.П. Щедровицкий замечает, что во взаимоотношениях человека со средой «два члена отношения уже не равноправны»; субъект является первичным и исходным, среда задается по отношению к нему как нечто, имеющее ту или иную значимость [15]. Современная социальная среда определила запрос на личность, которая способна вступить во взаимодействие с этой средой. При этом не просто вступить, но из всех возможностей свободы, что среда предлагает личности, выбрать ту, которая оптимально приближает личность к получению полезного для нее результата, не вступая в конфликт со средой. В то же время усилившиеся процессы глобализации мирового развития значительно повлияли на качественно новые требования к человеку, его активной личностной позиции, пониманию и мобилизации его субъектности, самопознанию, самоопределению, творческой саморегуляции.

Поиск ответа на вопрос о том, при каких условиях будет возможно обеспечить соответствие профессионала изменяющимся условиям среды, и наоборот, влияние специалиста на среду в условиях осуществления профессиональной деятельности, определил постановку научной проблемы исследования: рассмотреть обучающуюся организацию как условие создания безопасной профессионально-образовательной среды, используя концепцию «обучающейся организации» [11]. В контексте понимания и анализа среды концепция «обучающейся организации» Питера Сенге представ-

ляется перспективной. Суть данной концепции заключается в том, что, обучаясь, организация приобретает способность делать нечто такое, чего ранее не умела. Обучаясь, она заново воспринимает мир и свою связь с ним. При этом обучаются не только ее отдельные сотрудники, но и вся организация в целом [11].

Поскольку это сравнительно новая идея (М.К. Румизен, М.В. Малиновский, Г.Г. Игнатъева, Н.Н. Суртаева и др.), рассмотрение и изучение возможности ее реализации в разных профессиональных сферах представляет научный и практический интерес для системы образования. При определении понятия «обучающаяся организация» в образовании исходили из анализа сущностных отличий обучающейся организации в интерпретации различных исследователей.

М. Малиновский, используя концепцию самообучающейся организации, рассматривает ее как организацию, способную порождать и осваивать новые знания с целью использования их для повышения эффективности деятельности [6]. М.К. Румизен определяет обучающуюся организацию как условие развития ее интеллектуального потенциала. По М.К. Румизену, обучающаяся организация – это «организация, которая создает, приобретает, передает и сохраняет знания. Она способна успешно изменять формы своего поведения, отражающие новые знания или проекты» [9].

Доктор педагогических наук, профессор Н.Н. Суртаева обозначает обучающееся учреждение как один из векторов развития отечественного образования и дает следующее определение: «Обучающееся учреждение – гибкая, самоорганизующаяся, саморегенерирующаяся, самосовершенствующаяся система, способная к параллельной переработке ситуации, разработке расчета новых программ, системы оценки результатов и перспектив развития на опережение» [14, с. 15]. Г. Игнатъева изучает «самообучающуюся образовательную организацию» как модель повышения квалификации, рассматривая такую организацию как организацию, сознательно меняющую свои границы и перестраивающую свою функциональную структуру для более полной реализации своего главного предназначения или цели [5]. Научный коллектив РГПУ имени А.И. Герцена, обобщая позитивный опыт модернизации школьного образования, накопленный в образовательной системе Санкт-Петербурга, рассматривает понимание школы как «обучающейся» организации, объединяющей людей

общими ценностями, как один из принципов организации, функционирования и развития школы [1].

Проделанный анализ позволяет сформулировать следующее определение обучающейся образовательной организации: это команда объединенных единым видением и ценностями педагогов, которые имеют способность как развивать, усовершенствовать педагогический процесс (содержание, технологии, формы, ресурсы и др.), профессиональные и межличностные отношения, в нем возникающие, так и собственное понимание социокультурной и образовательной ситуации через систематическую оперативную обратную связь от всех участников образовательных отношений, социальных партнеров, т. е. от внутренней и внешней среды. При этом обучающаяся образовательная организация, используя информацию, полученную по каналам обратной связи, не только ориентирована на профессионально-личностное соответствие педагога этим изменениям, но и на прогнозирование опережающих действий и инициатив.

В контексте среднего подхода обучающуюся организацию можно назвать «живой» организацией: тенденции развития и изменения в обществе вызывают изменения в системе образования и в образовательной среде, и обратный эффект – изменения в образовании в разной степени влияют на течение процессов в социуме. Следует снова отметить двустороннюю детерминацию процесса развития: с одной стороны, среда представляет возможности для профессионально-личностного развития педагога, с другой – от активности и возможностей самого педагога зависит то, как он воспримет возможности среды и в какой степени сможет оказать на нее влияние.

В изменяющихся условиях в обществе и в системе образования такая модель образовательной организации обеспечивает ее субъектам состояние защищенности в осуществлении профессиональной деятельности, а создаваемая безопасная профессионально-образовательная среда выступает условием, стимулирующим развитие личностного потенциала педагога, и ресурсом, способствующим его открытости к инновациям и готовности к профессиональному развитию и росту.

В обучающейся образовательной организации открытость является ключевым принципом создания и развития профессионально-образовательной среды, обеспечивающей возможности для проявления профессиональной

инициативы, открытой коммуникации, активной позиции в условиях изменений. Стремление перевести образовательную организацию в режим развития становится стратегией обучающейся образовательной организации.

Развитие требует инвестиций в будущее, стратегического видения перспективы. В образовании настало время тех, кто умеет увидеть контуры будущего. И это становится приоритетным условием защищенности от рисков современного VUCA-мира (сложного, неоднозначного, нестабильного, неопределенного) и профессиональной и личной безопасности не только педагога, но и всех субъектов образовательных отношений.

Обозначим преимущества обучающейся образовательной организации:

- возможность стать зоной ближайшего развития как для педагогического коллектива, так и для отдельного педагога;

- возможность быстро ориентироваться во времени и пространстве, способность видеть существующую или возникающую смысловую, социальную или индивидуальную, информационную и ценностную композицию в ситуации изменений и неопределенности в образовательной системе;

- возможность развивающего и созидательного взаимодействия педагога и среды как способа проявления его субъектной позиции в профессионально-образовательной среде;

- фасилитация процессов профессионально-личностного развития педагога;

- возможность объединения ресурсов для содержательного наполнения профессионально-образовательной среды.

Таким образом, создание в обучающейся образовательной организации безопасной профессионально-образовательной среды осуществляется целенаправленно, предметно и содержательно.

В обучающейся организации в качестве переменных, которые необходимо изменить для того, чтобы среда стала ресурсом для профессионально-личностного развития и гарантировала осуществление педагогической деятельности в условиях безопасности и защищенности, были приняты средовые условия:

- профессиональность;
- гибкость;
- информативность;
- лояльность;
- референтность [13].

В контексте средового похода эти переменные одновременно можно рассматривать

как критерии состояния безопасной профессионально-образовательной среды.

1. Критерий *профессиональность* предполагает, что объекты профессионально-образовательной среды, наполняющие ее и присваиваемые педагогами, являются моделями профессиональных видов деятельности педагогов в изменившихся условиях. Показатели:

- выход за рамки повседневных профессиональных ситуаций с ориентацией на необходимость и возможность превращения своего труда в творческий, рассмотрением возникающих трудностей в профессии как стимула собственного развития и расширением границ своих личных и профессиональных возможностей для самостоятельного и конструктивного разрешения противоречий и трудностей: через собственную преобразующую деятельность, что означает переход в зону обучения;

- предоставление возможности создания педагогом собственной модели профессионального поведения в подвижной педагогической ситуации, развивающегося в формате адаптации к неизвестному;

- учет и понимание стартовых возможностей и личностно-профессиональных перспектив.

2. Критерий *гибкость* позволяет педагогам с оптимальной скоростью осваивать свойства изменившейся профессионально-образовательной среды, принимая возникший профессиональный дискомфорт как атрибут развития, и соответствовать ее требованиям. Показатели:

- создание моделируемых сред, где предусмотрена возможность самостоятельных профессиональных проб, действий с реальным развивающим эффектом;

- инициирование и стимулирование образовательной и профессиональной мобильности.

3. Критерий *информативность* обладает резульативной обратной связью для преемственности и слаженности действий педагогов в изменившихся условиях. Показатели:

- наличие запроса на изменения качества и объема получаемой информации;

- возможность строить взаимодействие, в основе которого лежат доверие и диалог;

- осуществление выбора профессиональной стратегии и тактики, системы построения профессиональных действий, методов и технологий.

4. Критерий *лояльность* дает педагогу право на ошибки, которые не нарушают без-

опасности субъектов образовательных отношений, но могут стать или становятся объектами профилактики ошибочных профессиональных действий. Показатели:

- совместное целеполагание и проектирование преобразовательных действий, реализация и рефлексия практической деятельности;
- интериоризация норм поведения, ценностей и придания им личностного смысла в профессиональной деятельности.

5. Критерий *референтность* обеспечивает возможность для открытой коммуникации, проявления субъектной позиции в условиях изменений и профессиональной инициативы. Показатели:

- поддержка индивидуальных профессиональных действий и рефлексии педагога;
- возможность строить взаимодействие, в основе которого лежат доверие и диалог;
- возникновение новых профессиональных сообществ.

В представленных критериях ключевым является *изменение*, которое должно произойти в образовательной организации в следующей динамике: от персонализированных изменений на уровне деятельности отдельного педагога к системным изменениям на уровне образовательной организации и педагогического сообщества. Эти критерии сложно представить в количественных измерениях, однако именно они отражают качественную характеристику безопасной профессионально-образовательной среды. Безусловно, представленные критерии не претендуют на завершенность, открыты для обсуждения и дополнения.

Для создания профессионально-образовательной среды, соответствующей обозначенным показателям и критериям и являющейся или становящейся безопасной и развивающей для педагога, значимым становится вопрос управления этим процессом. В.В. Сериков, обращаясь к результатам исследования лаборатории проблем личностно-развивающего образования, обозначает, что для позитивных изменений личности «должен сработать определенный психологический механизм среды. Последний выражается в том, что личность должна пережить в образовательной среде минимум 5 ситуаций (коллизий, трансформаций и т. п.): 1) открыть новые возможности, ресурсы для своей жизни, 2) осознать пользу самозменения как способа самореализации, 3) совершить усилие над собой, чтобы добиться своих целей, 4) отказаться от каких-то стереотипов ради нового опыта; 5) увидеть значимость сегодняшней жизни, учебы для своего будущего» [12].

Профессионально-образовательная среда как целостная система должна включать управленческую деятельность, обеспечивающую как процессы профессионально-личностного развития педагогов, так и стратегию развития образовательной организации.

Управление процессом создания профессионально-образовательной среды на основе средообразующего подхода предполагает следующие действия: анализ (запрос «сверху» и «снизу», потребности, ожидания) → целеполагание (приоритеты институциональные и персональные) → ресурсы (научно-методические, информационные, кадровые, психологические) → проектирование (содержание, процессы, результаты) → реализация (преобразовательная деятельность и ее сопровождение) → рефлексия (результаты и эффекты).

По нашему убеждению, такая последовательность действий обеспечит систему возможностей (по Дж. Гибсону) и зону ближайшего развития (по Л.С. Выготскому) для функционирования и развития обучающейся образовательной организации. Как показал анализ, одной из приоритетных задач в управлении процессом создания профессионально-образовательной среды в модели обучающейся организации является организация корпоративного обучения педагогов. В современных социокультурных условиях это является оправданным: фокус внимания в системе повышения квалификации педагогов может быть перенесен в конкретную образовательную организацию. При таком подходе:

- осуществляется раннее информирование о предстоящих изменениях и погружение в их суть и объективизация грядущих перемен: снимается психологическое напряжение в их субъективном восприятии;
- снимается отчуждение процесса обучения самих педагогов от специфических проблем образовательной организации;
- именно в образовательной организации формируются образовательные и профессиональные потребности и запросы, мотивация к профессиональному развитию и др.;
- предоставляется возможность видеть результат обучения педагогов: происходящие профессиональные изменения и динамику уровня их профессиональной образованности и компетентности.

«Истинное обучение ведет прямо в центр человеческого существования. Обучаясь, мы воспроизводим, заново творим самих себя. Обучаясь, мы получаем способность делать

нечто такое, чего никогда не умели. Обучаясь, мы заново воспринимаем мир и нашу связь с ним. Обучаясь, мы расширяем нашу способность творить, быть частью плодотворного мира. В этом и заключается основной смысл “Обучающейся организации” – она постоянно расширяет свою способность создавать собственное будущее» [11, с. 34].

Прогнозирование своего будущего структурируется ближайшими и дальними целями, которые находятся в тесной связи с другими профессиональными и жизненными целями. Если исходить из того, что прогнозирование будущего – это построение временной трансективы, предсказание тенденции развития предмета процесса, системы на основании имеющейся специфической информации, сбор которой осуществляется двумя способами: на основе экстраполяции их поведения в прошлом и настоящем, второй способ осуществляется на основе статистической обработки

мнений по конкретным вопросам и областям знания [8], то при организации корпоративного обучения педагогов в условиях обучающейся образовательной организации следует определить направления изменений как на уровне организации, так и на уровне педагога. В этом случае процессом можно управлять.

Итак, перенос акцента на обучение непосредственно на рабочем месте предполагает определение уровней, разрешаемых проблем и прогнозируемых результатов изменений (табл. 1).

Таким образом, прогнозирование и достижение изменений в образовательной ситуации, обеспечивающих осуществление педагогической деятельности в условиях безопасности и защищенности, станет возможным при последовательном переходе с одного уровня изменений на другой: квалификация → процедуры → структура → стратегия → организационная культура.

Таблица 1

**Определение направления изменений для создания профессионально-образовательной среды в модели обучающейся образовательной организации**

Уровень изменений	Проблемы	Результат
Первый уровень – изменение квалификации отдельного педагога или группы педагогов	– Какой тип квалификации нужен? – Чью квалификацию повысить? – Какими ресурсами располагаю?	Создание условий для признания успеха каждого педагога в ситуации перемен. Система поддержки инициативы педагога
Второй уровень – изменения установленных внутри образовательной организации процедур	– Какие новые процедуры необходимы? – Какие старые процедуры необходимо исключить?	Создание новых структурных объединений: школы наставничества и др.
	– Кто будет проводить изменения?	Творческие группы педагогов, команды по разработке и реализации проектов
Третий уровень – изменения структуры организации	– Что изменить в системе управления и коллективной и персональной ответственности? – Как к этому отнесутся в педагогическом коллективе? – Что я могу предложить в результате изменений?	Создание команды, где каждый имеет свое лицо, свой функционал, но все имеют одну цель и понимание задач образовательной организации
Четвертый уровень – изменение стратегии организации	– Что изменить в долгосрочных целях? – С чего начать и как определить перспективы?	Коллаборация как стратегия развития образовательной организации
Пятый уровень – изменение организационной культуры	– Что я хочу изменить в ценностях педагогического коллектива?	Консолидация педагогического коллектива. Реальная включенность в процессы изменений

В качестве примера обучающейся образовательной организации обобщим результаты управления процессом создания профессионально-образовательной среды в МБОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением физкультурно-оздоровительного направления развития воспитанников № 12 “Березка”» с. Кочубеевское Кочубеевского муниципального района Ставропольского края (заведующая – Т.И. Селиванова). За пять лет функционирования у управленческой команды и педагогического коллектива получилось создать в образовательной организации профессионально-образовательную среду, которую отличают профессиональность, гибкость, информативность, лояльность и референтность.

Для подтверждения этого достаточно привести результаты организации процесса погружения воспитателей в решение новых и перспективных задач профессиональной деятельности и обучения непосредственно на рабочем месте (первый уровень – изменение квалификации отдельного педагога или группы педагогов). Это приоритет в функционировании и развитии МБОУ «Детский сад № 12 “Березка”». В этом коллективе убеждены в том, что единственный потенциал, в большей степени влияющий на среду, – это кадровый потенциал. Управленческая задача определена как создание условий для признания успеха каждого педагога в ситуации перемен через инвестирование в профессионально-личностное развитие. При этом активно используются такие управленческие механизмы, как система поддержки инициативы воспитателей, система повышения квалификации воспитателей посредством внешних и внутренних ресурсов.

Отличительной особенностью руководителя МБОУ «Детский сад № 12 “Березка”» в реализации этих управленческих механизмов является глубина стратегического прогноза. По убеждению Т.И. Селивановой, стратегия определяет модель профессионального поведения дошкольной образовательной организации в будущем, позволяет оптимально использовать имеющиеся в организации ресурсы, выполнять свою миссию и обеспечивать развитие организации и персонала. Прогнозирование опережающих действий и инициатив предоставляет возможность быстро «ориентироваться во времени и пространстве», обеспечивает защищенность педагогов от неопределенности и рисков современного мира и гарантирует соответствие актуальным норма-

тивным требованиям к профессионализму и деятельности педагога дошкольного образования. Подтверждением обозначенной позиции является система повышения квалификации воспитателей посредством внешних ресурсов. Ниже представлены программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, реализованные в формате научно-методического сотрудничества МБОУ «Детский сад № 12 “Березка”» и Ставропольского государственного педагогического института:

– 2015 г. – программа курсов повышения квалификации «Деятельность дошкольной образовательной организации по введению и реализации ФГОС дошкольного образования»;

– 2015 г. – программа профессиональной переподготовки по направлению «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование»;

– 2018 г. – программа курсов повышения квалификации «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС»;

– 2018 г. – программа курсов повышения квалификации «Особенности деятельности педагога образовательной организации в условиях введения профессионального стандарта»;

– 2019 г. – программа профессиональной переподготовки по направлению «Педагогическое образование», профиль «Дополнительное образование»;

– 2020 г. – программа курсов повышения квалификации «Методологическая культура педагога инновационного образовательного учреждения»;

– 2020 г. – программа вебинара «Безопасная образовательная среда как психолого-педагогическая проблема»;

– 2020 г. – программа курсов повышения квалификации «Современные подходы к определению задач, содержанию и методам воспитания детей раннего возраста в соответствии с ФГОС»;

– 2020 г. – программа курсов повышения квалификации «Организация работы младшего воспитателя в рамках реализации профессионального стандарта от 5 декабря 2018 года № 769н “Няня (работник по присмотру и уходу за детьми)”».

Проблематика и содержание программ отражает тенденции развития дошкольного образования (запрос «сверху») и профессиональные и образовательные потребности педагогов (запрос «снизу»). Преимуществом реализованных программ является то, что все они были

реализованы без отрыва воспитателей МБОУ «Детский сад № 12 “Березка”» от осуществляемой ими педагогической деятельности. Это позволило принять участие в этих программах практически всему педагогическому коллективу.

Не менее интересной представляется действующая в МБОУ «Детский сад № 12 «Березка» система повышения квалификации воспитателей посредством внутренних ресурсов с использованием стратегии обучения действием и стратегии «Помоги себе сам». В формате первой стратегии активно используются такие формы и методы обучения действием, как делегирование, ротация, обучение в группе, педагогическая мастерская и супервизия. Все обозначенные формы и методы ориентированы на развитие деятельностных компетенций воспитателя.

Делегирование представляет собой передачу воспитателю задач нового уровня с полномочиями самостоятельного принятия решений. Обучение в этом случае осуществляется в процессе выполнения делегированной работы.

Ротация предполагает перевод сотрудника на новую должность с целью получения им дополнительной профессиональной квалификации. Обучение в группе предусматривает развитие ресурса малой группы и использование командного взаимодействия при решении задач, поставленных перед группой воспитателей для выполнения групповых поручений.

Педагогическая мастерская – одна из активных форм обучения в процессе совместного проектирования моделей профессиональной деятельности воспитателя под руководством воспитателя-наставника. Супервизия представляет собой проведение образовательных событий для коллег и/или информирование о наличии проблемных профессиональных ситуаций и их описание с последующим рассмотрением и анализом с участием опытных воспитателей, выступающих в качестве наставников и/или экспертов. Результатом такого профессионального обсуждения является получение информации для более полного и объективного понимания собственной педагогической деятельности.

Заведующая МБОУ «Детский сад № 12 “Березка”» Т.И. Селиванова убеждена в том, что стратегия обучения действием в системе корпоративного обучения является действенной и результативной за счет группового взаимодействия, открытости и насыщенности инструментами анализа и самоанализа и приво-

дит к консолидации педагогического коллектива, образовательному лидерству и сотрудничеству. На основе накопительной системы повышения квалификации запускается стратегия «Помоги себе сам». В ее основе персональные потребности воспитателя (например, в повышении квалификации, постановке и умении исследовать проблемы, профессиональном развитии, в социальном и профессиональном признании и др.).

Стратегия «Помоги себе сам» – это самообразование, представляющее собой индивидуальную форму обучения. Т.И. Селиванова отмечает, что во вверенном ей коллективе самообразование рассматривается как проявление субъектной позиции воспитателя в условиях изменений и профессиональной инициативы и поддерживается административными ресурсами.

Признавая объективные возможности разработанной в МБОУ «Детский сад № 12 “Березка”» системы повышения квалификации воспитателей посредством внешних и внутренних ресурсов, Т.И. Селиванова считает, что образовательные результаты и эффекты от этого направления деятельности могут носить отсроченный характер. При этом системный и персонализированный характер этой работы обязательно оправдывает ожидания: «...эффект развития у каждого – свой. Нужно сказать и больше: нет никакой возможности предсказать, каким он будет у конкретного человека в данной образовательной ситуации – ни сам человек не может это сделать, ни любой, даже самый чуткий наставник. Но в активной образовательной среде весьма высока вероятность возникновения случая, который возбудит личный интерес, спровоцирует кризис компетентности, или будет способствовать стабилизации уже перестраивающейся системы моделей, или укрепит сознание собственной компетентности – словом, в зависимости от этапа цикла развития и степени зрелости личности будет продвигать развитие в том или ином отношении. Личность, находясь в активной образовательной среде, богатой плодотворными для развития случайностями (возможностями), совершает выбор, устремляясь навстречу тем из них, которые оказываются для нее наиболее значимыми» [4, с. 140].

Таким образом, возможность рассмотрения показателей состояния профессионально-образовательной среды через концепцию «обучающейся организации» подтверждается положениями средового подхода и опытом внед-

рения модели обучающейся организации в конкретной образовательной организации. В качестве критериев представлены профессиональность, гибкость, информативность, лояльность и референтность и обозначены их критерии.

Для создания профессионально-образовательной среды, соответствующей названным критериям, значимым становится вопрос управления этим процессом. Профессионально-образовательная среда как целостная система включает управленческую деятельность, обеспечивающую как процессы профессионально-личностного развития педагогов, так и стратегию развития образовательной организации. На примере опыта МБОУ «Детский сад № 12 «Березка»» показано успешное решение такой управленческой задачи, как создание средовых условий для признания успеха каждого педагога в ситуации перемен через инвестирование в профессионально-личностное развитие.

#### Список литературы

1. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В., Тряпицына А.П. Современная школа: опыт модернизации: книга для учителя / под общ. ред. А.П. Тряпицыной. СПб., 2005.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001.
3. Баева И.А., Тарасов С.В. Проектирование профессионально-образовательной среды педагога в условиях внедрения и освоения стандарта профессиональной деятельности (на материале системы образования Ленинградской области): [Электронный ресурс]. URL: [http://psyedu.ru/journal/2016/2/Baeva\\_Tarasov.phtml](http://psyedu.ru/journal/2016/2/Baeva_Tarasov.phtml) (дата обращения: 25.11.2020).
4. Гусинский Э.Н. Тренинг-семинар как средство достижения полного образовательного эффекта // Международная программа переподготовки преподавателей психологии и педагогики для педагогических учебных заведений России. М., 1994. С. 118–141.
5. Игнатьева Г. «Самообучающаяся организация» как модель повышения квалификации педагога // Высшее образование в России. 2005. № 9. С. 56–60.
6. Малиновский В. Самообучающаяся организация: опыт создания на российских предприятиях // Проблемы теории и практики управления. 2005. № 6. С. 101–106.
7. Митина Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособие. М., 2005.
8. Научное прогнозирование [Электронный ресурс]. URL: [https://philosophy\\_of\\_science.academic.ru/](https://philosophy_of_science.academic.ru/) (дата обращения: 25.11.2020).
9. Румизен М.К. Управление знаниями / пер. с англ. М., 2004.
10. Савенков А.А. Образовательная среда // Школьный психолог. 2008. № 19. С. 16–24.
11. Сенге Питер М. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. М., 2009.
12. Сериков В.В. Личностно-развивающая образовательная среда как ресурс подготовки педагога [Электронный ресурс]. URL: [https://www.vspc34.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1276](https://www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1276) (дата обращения: 25.11.2020).
13. Станкевич Л.В. Роль культуросообразной среды в формировании коммуникативной культуры будущих юристов // Среднее профессиональное образование. 2008. № 10. С. 70–72.
14. Суртаева Н.Н. Обучающееся учреждение XXI века – вектор реформирования отечественного образования // Человек и образование. 2005. № 2. С. 12–15.
15. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ): [Электронный ресурс]. URL: [http://lizard.jinr.ru/~tina/ritm/tanja/Tehnology/gpm/gp\\_pl/gp\\_pil\\_2.html#f1002](http://lizard.jinr.ru/~tina/ritm/tanja/Tehnology/gpm/gp_pl/gp_pil_2.html#f1002) (дата обращения: 25.11.2020).

\* \* \*

1. Akulova O.V., Pisareva S.A., Piskunova E.V., Tryapitsyna A.P. Sovremennaya shkola: opyt modernizatsii: kniga dlya uchitelya / pod obshch. red. A.P. Tryapitsynoj. SPb., 2005.

2. Anan'ev B.G. O problemah sovremennogo che-lovekoznaniya. SPb., 2001.

3. Baeva I.A., Tarasov S.V. Proektirovanie professional'no-obrazovatel'noj sredy pedagoga v usloviyah vnedreniya i osvoeniya standarta professional'noj deyatel'nosti (na materiale sistemy obrazovaniya Leningradskoj oblasti): [Elektronnyj resurs]. URL: [http://psyedu.ru/journal/2016/2/Baeva\\_Tarasov.phtml](http://psyedu.ru/journal/2016/2/Baeva_Tarasov.phtml) (data obrashcheniya: 25.11.2020).

4. Gusinskij E.N. Trening-seminar kak sredstvo dostizheniya polnogo obrazovatel'nogo effekta // Mezhdunarodnaya programma perepodgotovki prepodavatelej psihologii i pedagogiki dlya pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij Rossii. M., 1994. S. 118–141.

5. Ignat'eva G. «Samoobuchayushchayasya organizatsiya» kak model' povysheniya kvalifikatsii pedagoga // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2005. № 9. S. 56–60.

6. Malinovskij V. Samoobuchayushchayasya organizatsiya: opyt sozdaniya na rossijskikh predpriyatiyah // Problemy teorii i praktiki upravleniya. 2005. № 6. S. 101–106.

7. Mitina L.M. Lichnost' i professiya: psihologicheskaya podderzhka i soprovozhdenie: ucheb. posobie. M., 2005.

8. Nauchnoe prognozirovanie [Elektronnyj resurs]. URL: [https://philosophy\\_of\\_science.academic.ru/](https://philosophy_of_science.academic.ru/) (data obrashcheniya: 25.11.2020).

9. Rumizen M.K. Upravlenie znaniyami / per. s angl. M., 2004.

10. Savenkov A.A. Obrazovatel'naya sreda // Shkol'nyj psiholog. 2008. № 19. S. 16–24.

11. Senge Piter M. Pyataya disciplina. Iskustvo i praktika samoobuchayushchejsya organizacii. M., 2009.

12. Serikov V.V. Lichnostno-razvivayushchaya obrazovatel'naya sreda kak resurs podgotovki pedagoga. [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.vspc34.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1276](https://www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1276) (data obrashcheniya: 25.11.2020).

13. Stankevich L.V. Rol' kul'turoobraznoj sredy v formirovanii kommunikativnoj kul'tury budushchih yuristov // Srednee professional'noe obrazovanie. 2008. № 10. S. 70–72.

14. Surtaeva N.N. Obuchayushchejsya uchrezhdenie XXI veka – vektor reformirovaniya otechestvennogo obrazovaniya // Chelovek i obrazovanie. 2005. № 2. S. 12–15.

15. Shchedrovickij G.P. Sistema pedagogicheskikh issledovanij (metodologicheskij analiz): [Elektronnyj resurs]. URL: [http://lizard.jinr.ru/~tina/ritm/tanja/Tehnology/gpm/gp\\_pl/gp\\_pil\\_2.html#f002](http://lizard.jinr.ru/~tina/ritm/tanja/Tehnology/gpm/gp_pl/gp_pil_2.html#f002) (data obrashcheniya: 25.11.2020).

**Learning organization  
as a condition of the creation  
of the safe professional and educational  
environment**

*The article deals with the model of the learning organization in the context of the social environmental approach. There are defined the advantages of the learning organization and their use in the creation of the safe professional and educational environment. The author describes the indicators of the state of the professional and educational environment. There is substantiated the necessity of the management of the creation of the professional and educational environment. There are generalized the results of the implementation of the process in the concrete educational institution.*

Key words: *professional and educational environment, learning organization, teacher, social environmental approach, development.*

(Статья поступила в редакцию 17.12.2020)

**А.Ф. КАЗАКОВА, Н.Г. НИКОЛАЕВА  
(Камышин)**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
ПОДДЕРЖКА  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
САМОСОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
В КОЛЛЕДЖЕ (из опыта работы)**

*Рассматриваются особенности психолого-педагогической поддержки формирования профессионального самосознания обучающихся колледжа. Выявляются теоретические предпосылки, понятийный аппарат исследования. Описываются затруднения у обучающихся колледжа в процессе становления и развития профессионального самосознания, а также предлагаются актуальные приемы и методы психолого-педагогической поддержки.*

Ключевые слова: *профессиональное самосознание, психолого-педагогическая поддержка, обучающиеся колледжа.*

Изменения, происходящие в современном обществе, не только глобально модифицируют структуру различных отраслей хозяйствования, деятельность социологических, культурных и образовательных институтов, но и кардинально меняют жизнь каждого человека. Необходимость эффективного или хотя бы нормального существования в быстро меняющемся и слишком стремительно развивающемся социуме диктует новые вызовы и вовлекает каждого человека в мир глобальных перемен. В этой связи большая часть взрослого населения испытывает стрессы, ему приходится менять устоявшийся уклад жизни, что негативно отражается на беспроблемном вхождении в новое общество, а это, в свою очередь, влечет за собой передачу неблагоприятного и иногда разрушительного опыта младшему поколению. В результате, с одной стороны, современная молодежь сравнительно легко входит в современное информационное общество (смартфоны, скоростной интернет, гаджеты стали неотъемлемой частью ее жизни), с другой – поток информации, обрушившийся на подростков, ставит их в тупик при выборе своего будущего.

На наш взгляд, современные подростки испытывают значительные проблемы при определении своего профессионального бу-

душего. В представленном сегодня многообразии профессий неподготовленному подрастающему поколению достаточно сложно осуществить правильный выбор будущей личной профессиональной траектории.

С одной стороны, на лицо превалирование широко известных и разрекламированных специальностей и профессий (экономист, юрист, технолог, строитель, программист, психолог и др.). С другой стороны, стремительное развитие инноваций и нанотехнологий, всесторонняя компьютеризация, изменение приоритетов и ценностных идеалов населения привели к возникновению потребности в специалистах, о которых несколько лет назад никто и не слышал, а если о них и заходила речь, так только в очень далекой перспективе как о чем-то фантастическом и маловероятном. Например, появившиеся недавно на рынке труда такие профессии, как космобиолог, девелопер, андеррайтер, хэдхантер, копирайтер и др., как магнит притягивают к себе молодое поколение не только названием, но и манящими перспективами.

Кроме того, при осуществлении профессионального выбора возникает парадоксальная ситуация, заключающаяся в том, что обучение любой профессии занимает достаточное количество времени, подчас на это уходит более года, плюс период адаптации молодого специалиста; а избрать подходящий вариант необходимо здесь и сейчас и как минимум заранее знать определенные аспекты выбранной профессиональной деятельности.

Безусловно, акклиматизироваться в мире профессий в отсутствие специализированной поддержки очень трудно и взрослому сознательному человеку, а тем более подрастающему поколению. И если руководствоваться только степенью известности и привлекательности выбранной специальности, то в конце концов можно попасть в западню: неинтересная деятельность очень быстро надоедает, тогда как максимально правильный выбор профессии в будущем положительно повлияет на признание индивида профессионалом, позволит заработать определенный авторитет в конкретном виде деятельности, совершенствовать свой профессионализм, занять достойное место в социуме и будет способствовать получению максимальной степени удовлетворенности от продуктов своего труда. Как следствие, верно заданный профессиональный вектор развития даст возможность подростку в будущей взрослой жизни ощущать радость, сча-

стье и позитивное отношение к происходящему, что в целом направленно на здоровое физическое и психическое состояние и положительный эмоциональный настрой.

В этой связи на первое место в воспитании и обучении молодого поколения выступает психолого-педагогическая поддержка формирования профессионального самосознания подростка на всем периоде развития его личности в различных ее проявлениях, и, как следствие, меняется цель образования. Мы согласны с О.Н. Недосека, считающей, что основной целью современного образования выступает «формирование способности к активной профессиональной деятельности, которая превращается в средство развития личности и профессионального сознания будущих специалистов» [8].

В рамках нашего исследования считаем необходимым раскрыть содержание процесса психолого-педагогической поддержки формирования профессионального сознания обучающихся в условиях профессиональной образовательной среды. Для этого следует уточнить, что лежит в основе психолого-педагогической поддержки формирования профессионального сознания обучающегося; что представляет собой «профессиональное сознание»; а также обосновать выбор типа образовательного учреждения в процессе формирования исследуемого феномена.

Педагогическая поддержка трактуется как деятельность профессиональных педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психологическим здоровьем [4]. Корнем педагогической поддержки, по нашему мнению, является принятие индивидуальности обучающегося, его личностных характеристик; осознание его желаний, ожиданий и потребностей; равноправное отношение без демонстрирования явного превосходства; прямое общение и построенное конструктивного диалога; оперативность, творческое взаимодействие.

Логично заключить, что педагогическая поддержка – это специфическая образовательная технология, принципиально отличающаяся от традиций учебно-воспитательного процесса и реализующаяся в диалоговом взаимодействии специалиста в области педагогики и подростка, направленная на саморазвитие последнего, а также формирование у него навыков принятия самостоятельных адекватных решений личных проблем.

В рамках нашего исследования нам близка позиция И.И. Мамайчук по определению сущности психологической помощи. Под данным термином мы понимаем один из способов психологического воздействия, направленный на гармонизацию развития личности ребенка, его социальной активности, адаптации, формирование адекватных межличностных отношений [6].

Ряд специалистов в области педагогики и педагогической психологии считают, что главной целью психолого-педагогического сопровождения является «создание социально-педагогических и психологических условий, в которых каждый ребенок становится субъектом своей деятельности, общения и собственного внутреннего мира» [9], а само сопровождение понимается при этом как «профессиональная деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в образовательной среде» [Там же].

Таким образом, рассмотрев наиболее приемлемые характеристики данных понятий и сопоставив их, мы пришли к заключению, что словосочетания *педагогическая поддержка* и *психолого-педагогическое сопровождение* в некотором роде являются синонимами. Тем не менее сопровождение предполагает постоянный процесс, ориентированный на преодоление трудностей, а поддержка в большей степени предотвращает конкретные проблемные вопросы. Кроме того, поддержку следует рассматривать как составную часть сопровождения. Очевидно, что нормой психолого-педагогической поддержки выступают основанные на сотрудничестве, доверии, уважении отношения.

Для того чтобы конкретизировать содержание психолого-педагогической поддержки формирования профессионального сознания молодежи, рассмотрим сущность последнего. Среди множества представленных характеристик данного понятия наибольший интерес в рамках нашего исследования представляет описание, приведенное С.В. Васьковской: профессиональное самосознание – это особый феномен человеческой психики, обуславливающий регуляцию личностью своих действий в профессиональной сфере на основе познания профессиональных требований, своих профессиональных возможностей и эмоционального отношения к себе как субъекту профессиональной деятельности [1, с. 44–52]. В своих исследованиях психологии профессионализма А.К. Маркова дает такую интерпретацию про-

фессиональному сознанию: комплекс представлений человека о себе как о профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как профессионалу [7].

Безусловно, процесс формирования профессионального самосознания и последующее его развитие выступают определяющим аспектом в становлении индивида и как профессионала, и как личности в более глубоком понимании. Человек, который обладает достаточно высокой степенью своей профессиональной осознанности, осуществляет деятельность с соблюдением профессиональной этики и требований; демонстрирует, как правило, высокую результативность и производительность труда; постоянно совершенствует свой профессионализм, изучая в том числе и научные выводы, и новые изобретения, и практический опыт коллег в конкретной профессиональной области; использует профессиональную деятельность в качестве эффективной самореализации и презентацией себя как «Я – профессионал».

Естественно, что чем выше уровень мастерства и профессионализма работника, тем крепче и более устойчиво сформировано его самосознание в профессиональном плане. К сожалению, большинство представителей молодого поколения не воспринимают себя как субъектов профессиональной деятельности. В основном их представления основываются на видении себя «богатого и успешного» с прилагательными к данному статусу атрибутами, но без четкого понимания, как и каким образом этого достичь.

В результате молодой человек, получив диплом об образовании, устраивается на работу не по специальности; проработав непродолжительное время, разочаровывается в выбранной профессии; или даже, не доучившись в одном учебном заведении, бросает его и уходит «на поиски себя».

Выход из описанной ситуации мы видим в реализации организованной психолого-педагогической поддержки формирования профессионального сознания подростка, берущей начало в школьных стенах и продолжающейся на всем периоде обучения в профессиональной образовательной организации. Психолого-педагогическую поддержку формирования профессионального самосознания обучающихся в условиях профессиональной образовательной среды следует понимать как комплекс психологических, социальных, пе-

дагогических форм и методов работы педагогического коллектива с обучающимися, направленных на адекватное восприятие себя, понимание своих ожиданий и осознание альтернативных путей их исполнения; приобретение ценностей в профессионально-смысловом контексте; проектирование индивидуальной профессиональной карьеры; способность рефлексировать в отношении выполняемых профессиональных действий; прогнозирование возможностей укрепления конкурентоспособности выбранной профессии на рынке труда; обеспечивающих эффективную социализацию, индивидуализацию и профессионализацию индивида. По мнению В.Я. Ляудис, именно в условиях профессиональной образовательной среды происходит более полное и глубокое понимание «содержания деятельности и развитие сознания самого субъекта учения» [5].

В более ранних исследованиях нами раскрыты особенности учебно-воспитательного процесса в профессиональных образовательных организациях. Мы утверждаем, что педагогический потенциал образовательного процесса системы среднего профессионального образования характеризуется такими особенностями, как вариативность, краткосрочность и мобильность обучения; доминирование общепрофессиональной и специальной подготовки в распределении учебного времени; малочисленность студенческих групп; интеграция «живого знания»; включение студентов в квазипрофессиональную деятельность в заданных условиях изучаемой дисциплины; внедрение гуманитарных технологий и т. д., и представляет собой совокупность возможностей (использование гуманитарных технологий образовательного процесса системы СПО, обеспечивающих субъектную позицию студента в учебно-воспитательном процессе); способностей (субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента, ценностных ориентаций и мотивации к активной профессиональной деятельности); ресурсов (интеграция содержания всех учебных дисциплин образовательного процесса)» [2].

Представим собственный практический опыт психолого-педагогической поддержки формирования профессионального сознания обучающихся Камышинского политехнического колледжа. Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что обучающиеся на протяжении всего учебно-воспитательного процесса в колледже, вплоть

до получения диплома об образовании, испытывают различные затруднения. Накопленный опыт позволил нам их классифицировать и выделить пути их преодоления [3]:

– личностные затруднения, заключающиеся в отсутствии либо низком уровне мотивации к получению профессиональных знаний и овладению профессиональным мастерством; проявляющиеся в заниженной самооценке, неуверенности в уровне своей подготовки, а также в ярко выраженном эмоциональном напряжении;

– межличностные затруднения, в большинстве своем связанные с отсутствием или слабым проявлением коммуникативных навыков: неумением наладить контакт с коллегами (членами группы); нежеланием принимать в расчет чужое мнение, отличное от своего; уклонением от коллективного решения проблем; отсутствием желания к поиску компромиссов при разрешении конфликтной ситуации;

– информационно-поисковые затруднения, проявляющиеся в слабом представлении научных основ выбранной профессии; слабой способности преобразовывать «живые» профессиональные знания в творческое восприятие и использовать их при решении профессиональных задач; неразвитой познавательной активности по выявлению и изучению профессиональных новинок и «изюминок» и имеющих общих представлений о профессии;

– креативные затруднения, испытываемые обучающимися, которые отдают предпочтение шаблонным действиям (по образцу), впадают в ступор при необходимости разрешения нестандартных профессиональных задач, не могут четко определить личную профессиональную траекторию для эффективного прохождения карьерной лестницы, обладают малой степенью выраженности к самоутверждению и самореализации.

Психолого-педагогическая поддержка обучающихся, испытывающих первый тип затруднений, заключается в подборе заданий с ярко выраженными ответами, в обращении педагога к предыдущему знанию опыта студента, к системе фактов и теоретических положений, изученных ранее [Там же]. На этом этапе целесообразно использовать профессиональное консультирование, диагностику, просвещение, профессиональные тренинги; для повышения мотивации к изучению будущей профессии, оптимизации интереса к ней и повышения ее престижа в собственных глазах

в практической деятельности Камышинского политехнического колледжа организуются экскурсии на ведущие предприятия города, практические семинары и встречи с работодателями как на территории колледжа, так и на производстве.

При втором типе затруднений работникам педагогического коллектива рекомендуется создавать ситуацию успеха с учетом полноценного педагогического взаимодействия и способствующей защищенности студента. Например, в процессе подготовки к ежегодному региональному фестивалю «Профессии, которые мы выбираем» обучающиеся разных курсов объединяются в творческие группы в разрезе конкретной специальности и составляют сценарий творческой презентации профессии, определяют роли и степень ответственности (кто-то пишет сценарий, кто-то отвечает за внешний вид, кто-то – за творческое представление, кто-то является непосредственно участником презентации и т. д.), исходя из личных предпочтений и способностей. Представление профессии происходит на сцене, перед аудиторией девятиклассников (потенциальных будущих абитуриентов колледжа), они же выбирают лучший номер.

Психолого-педагогическая поддержка в этом случае реализуется дозированной помощью педагогического работника (консультации, беседы, совместный просмотр тематических роликов и последующее их обсуждение), активной мотивацией и стимулированием самостоятельности обучающегося в решении проблемных задач.

Рациональным решением для преодоления информационно-поисковых затруднений в нашем случае служит организация и проведение факультативного курса «Введение в профессию». В реализации указанного факультатива задействованы все категории педагогических работников колледжа (классный руководитель, преподаватель, педагог-психолог, социальный педагог и др.). Занятия проводятся в разрезе укрупненных групп специальностей, реализуемых колледжем (08.00.00; 09.00.00; 23.00.00; 35.00.00; 38.00.00; 43.00.00), имеют ярко выраженную практическую направленность. По окончании курса обучающиеся имеют полное представление о возможностях трудоустройства после получения диплома; знают отличительные черты квалификации, специализации и специальности и на основе этих знаний могут более продуктивно спроектировать личную профессиональную траекторию,

учитывая специфику будущей деятельности и выполняемые трудовые функции; могут презентовать достоинства той или иной сферы деятельности в рамках своей специальности (например, специальность 09.02.03 «Программирование в компьютерных системах», квалификация «Техник-программист», специализация «Программист», «Разработчик Web и мультимедийных приложений», «Специалист по информационной безопасности» и т. д.).

На одном из первых занятий факультатива обучающиеся получают задание разработать кодекс профессиональной этики (в разрезе выбранной специальности) и составить объявление от лица работодателя к потенциальному работнику с обязательным обозначением всех предъявляемых требований. Следует отметить, что большинство ответных работ содержат, как правило, типовые характеристики и шаблонные требования, которые в случае необходимости можно применить к человеку любой сферы трудовой деятельности. Далее в ходе прохождения факультативных занятий были организованы и проведены (в качестве психолого-педагогической поддержки) встречи с профессионалами, мастер-классы от признанных специалистов, знакомство с новейшим профессиональным оборудованием (при активной помощи социальных партнеров), конкурсы профессионального мастерства среди студентов-старшекурсников, выставки профессиональных работ (продуктов труда). Педагогические работники, ведущие занятия, также предложили студентам фрагменты фильмов с профессиональными сюжетами, жизнеописание знаменитостей и т. п.

К окончанию курса проведено моделирующее занятие приема на работу, где были вновь подняты работы студентов. И теперь выполненные в начале обучения задания рассматривались с точки зрения работодателей, осуществлялся выбор «сотрудника» в ситуации, при которой студент сам является нанимателем рабочей силы и т. д. В результате первоначальные ответы были дополнены более содержательными характеристиками.

Психолого-педагогическая поддержка студента при преодолении им креативных затруднений выражается в подборе творческих разноуровневых заданий по типу сложности (это, например, написание эссе, прогнозирование результатов профессиональной ситуации в квазипрофессиональной деятельности, исследовательские проекты, при решении которых проводится исследование (теоретическое или

экспериментальное) профессиональных проблем) [3].

Таким образом, результативному формированию профессионального сознания обучающегося способствует обязательная организация психолого-педагогического сопровождения студента на всем периоде обучения в СПО:

- при вовлечении его в деятельностный учебный процесс;
- организации интерактивного взаимодействия;
- передаче обучающемуся активной субъектной роли в контексте отношений между студентом и педагогами колледжа.

### Список литературы

1. Васильковская С.В. Психологические условия формирования профессионального самосознания будущего учителя: дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1987.
2. Власюк И.В., Казакова А.Ф. Реализация потенциала среднего профессионального образования в формировании профессиональной грамотности специалиста экономической сферы // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Пед. науки. 2013. № 9(84). С. 111–117.
3. Казакова А.Ф. Формирование профессиональной грамотности студентов экономических специальностей в системе среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2014.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М., 2005.
5. Ляудис В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования // Психологическое обозрение. 1997. № 2. С. 6–11.
6. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб., 2001.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 2006.
8. Недосека О.Н. Концепция модернизации российского образования: концептуальный подход и кросскультурная компетентность как структурный компонент профессионального сознания // Вектор науки ТГУ. 2012. № 1(8). С. 226–229.
9. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в современном образовательном пространстве: учеб.-метод. пособие / А.И. Григорьева, Е.С. Арбузова, Т.В. Дьячкова [и др.]. Тула, 2019.

\* \* \*

1. Vas'kovskaya S.V. Psihologicheskie usloviya formirovaniya professional'nogo samosoznaniya budushchego uchitelya: dis. ... kand. psihol. nauk Kiev, 1987.

2. Vlasyuk I.V., Kazakova A.F. Realizatsiya potentsiala srednego professional'nogo obrazovaniya v formirovanii professional'noj gramotnosti specialista ekonomicheskoy sfery // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Ped. nauki. 2013. № 9(84). S.111–117.

3. Kazakova A.F. Formirovanie professional'noj gramotnosti studentov ekonomicheskikh special'nostej v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2014.

4. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogicheskij slovar': dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij. 2-e izd., ster. M., 2005.

5. Lyaudis V.Ya. Novaya paradigma pedagogicheskoy psihologii i praktika obrazovaniya // Psihologicheskoe obozrenie. 1997. № 2. S. 6–11.

6. Mamajchuk I.I. Psihologicheskaya pomoshch' detyam s problemami v razvitii. SPb., 2001.

7. Markova A.K. Psihologiya professionalizma. M., 2006.

8. Nedoseka O.N. Konceptsiya modernizatsii rossijskogo obrazovaniya: konceptual'nyj podhod i krosskul'turnaya kompetentnost' kak strukturnyj komponent professional'nogo soznaniya // Vektor nauki TGU. 2012. № 1(8). S. 226–229.

9. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya rebenka v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: ucheb.-metod. posobie / A.I. Grigor'eva, E.S. Arbuzova, T.V. D'yachkova [i dr.]. Tula, 2019.

### *Psychological and pedagogic support of the development of the professional self-actualization of students in college (based on the experience of work)*

*The article deals with the peculiarities of the psychological and pedagogic support of the development of the professional self-actualization of students in college. There are revealed the theoretical suppositions and the conceptual questions of the research. The authors describe the difficulties of the students of the college in the process of the establishment and development of the professional self-actualization. There are suggested the topical techniques and methods of the psychological and pedagogic support.*

**Key words:** *professional self-actualization, psychological and pedagogic support, students of college.*

(Статья поступила в редакцию 15.12.2020)

**А.О. ПУТИЛО, О.О. ПУТИЛО**  
(Волгоград)

**ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ  
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О МАГИЧЕСКОМ  
РЕАЛИЗМЕ (на материале романа  
Г. Маркеса «Сто лет одиночества»)**

*Рассматривается проблема изучения современной зарубежной литературы в старшей школе, предлагается методика формирования у учащихся с помощью кластера и кейс-технологии представления о популярном литературном течении – магическом реализме – на материале романа Габриэля Гарсиа Маркеса «Сто лет одиночества».*



Ключевые слова: современная зарубежная литература, магический реализм, инновационные технологии, кластер, кейс-технология, кейс-метод, Габриэль Гарсиа Маркес.

Действующие школьные программы по литературе обновляются крайне медленно и не обращаются к современным авторам: школьный курс литературы фактически заканчивается изучением произведений 70-х гг. прошлого века. Более того, содержание литературного образования в старших классах мало способствует формированию представления о мировом литературном процессе, поскольку в программе (и в ЕГЭ по литературе соответственно) отсутствуют примеры из зарубежной литературы.

Тем не менее общедоступность информации дает подросткам возможность самостоятельно находить и выбирать литературу, ориентируясь на свои текущие интересы, а не на требования учителя, который, чтобы не потерять авторитет и доверие учеников, а также подстегнуть их интерес к предмету, может включить признанные образцы зарубежной литературы в программу внеклассного чтения или элективного курса.

Одним из специфических литературных явлений XX в., оказавших большое влияние на современный литературный процесс, стал магический реализм. Первоначально это течение сформировалось в национальной, латиноамериканской литературе и спустя какое-то время обрело мировую известность. Произведения таких авторов, как Алехо Карпентьер, Габриэль Гарсиа Маркес, Хулио Кортасар, спрово-

воцировали подъем популярности этого течения в Европе в 60-е гг. XX в.\*

В рамках изучения этой темы мы предлагаем обратиться к творчеству Габриэля Гарсиа Маркеса, очевидная популярность которого только подогреет читательский интерес школьников. Габриэль Гарсиа Маркес обрел мировую славу после выхода своего романа «Сто лет одиночества» (*Cien años de soledad*) в 1967 г., а в 1982 г. писатель получил Нобелевскую премию по литературе «за романы и рассказы, в которых фантазия и реальность, совмещаясь, отражают жизнь и конфликты целого континента».

Роман Г. Маркеса «Сто лет одиночества» является самым репрезентативным примером магического реализма, однако при попытке организовать его изучение в школе учитель столкнется с рядом проблем. Самая серьезная из них – наличие запрещенных тем: изображение насилия, постельных сцен; обилие обсценной лексики и т. п. По этой причине мы предлагаем изучать роман с помощью кейс-метода, что избавит учеников от необходимости полностью прочитать книгу.

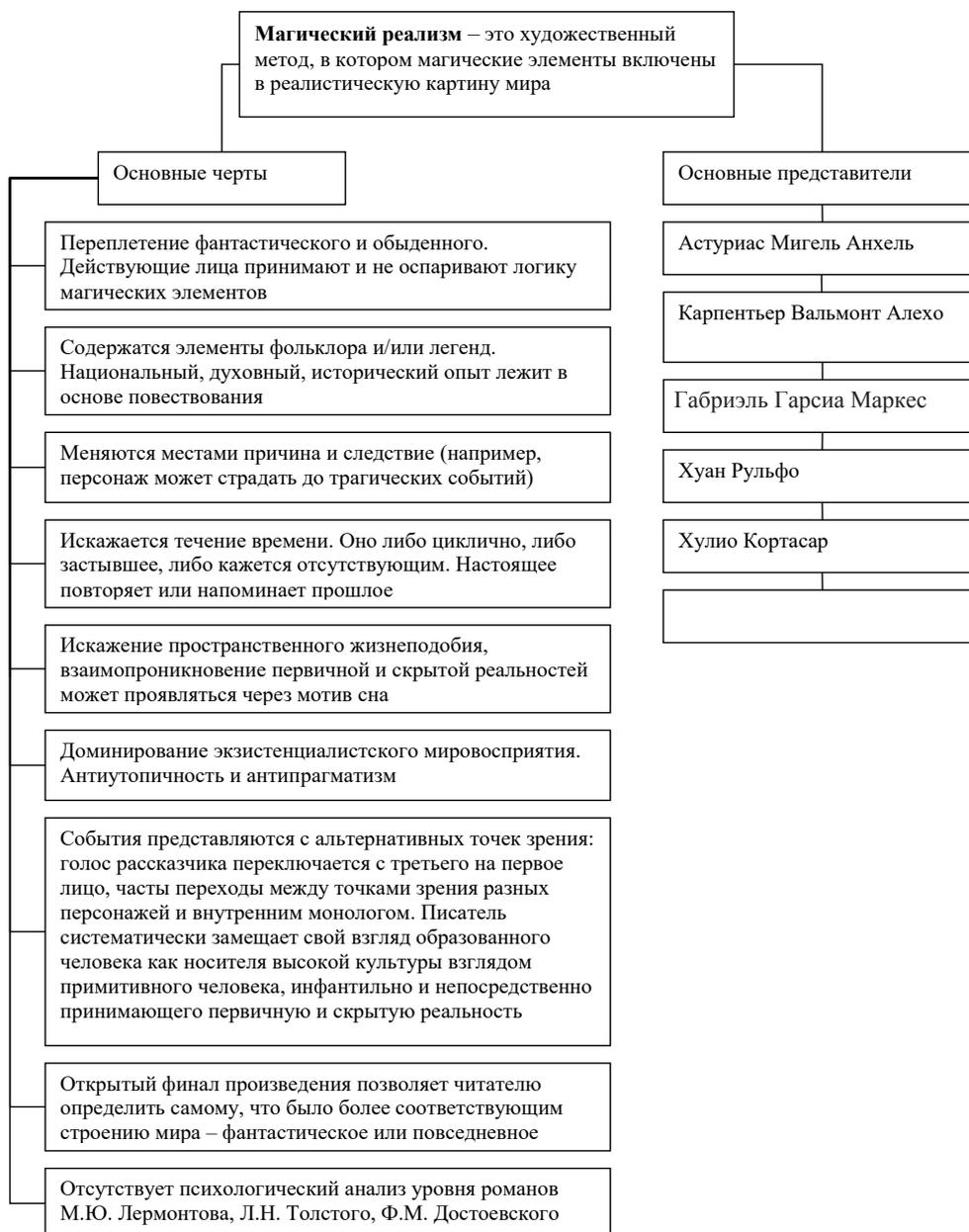
Данная технология позволит взять для урока только те отрывки, что согласуются с требованиями школьного отбора: т. е. соответствующие возрасту, имеющие воспитательный потенциал, репрезентативно отражающие суть магического реализма. Кроме того, работа с кейсом не требует подготовки к уроку, что особенно удобно для факультативных занятий по предмету.

Урок по изучению магического реализма следует начать с краткой литературоведческой лекции, включающей определение ведущих черт течения. При ее подготовке мы рекомендуем обратиться к литературоведческим работам А.А. Гугнина [1; 2], Е.В. Жаринова [3], К.В. Казанковой [4], К.Н. Кислицына [5], А.Ф. Кофмана [6], В.А. Пестерева [9] и др. Акцент в лекции ставится на истории течения, его определении, основных чертах и ведущих представителей.

Термин *магический реализм* появился в 1923 г. в статье немецкого искусствоведа Франца Роо «К проблеме интерпретации Карла Хайдера. Замечания о постэкспрессио-

\* О.А. Овчаренко считает, что «употребление термина “магический реализм” давно уже вышло за пределы латиноамериканской литературы» [8, с. 428]. Свое мнение исследователь обосновывает сборником канадских рассказов «Магический реализм» (1980) и современной африканской литературой.

Заполненный кластер для лекции о магическом реализме



низме». Применительно к литературе он стал использоваться с 1927 г., когда его употребил М. Бонтемпелли, по мнению которого мир произведений магического реализма – «это не мир сказки, но обыкновенный мир прозаической повседневности, который буквально “кишит” тайнами, загадками и авантюрами приключениями» (цит. по: [3]). В самом двое-

мирии как принципе изображения действительности нет ничего нового: так, в XIX в. оно было центральным понятием литературы романтизма.

Истоки магического реализма берут свое начало в реалистической и романтической прозе XIX в., в тех произведениях, где автор прибегает к фантастике, «оставляющей воз-

возможность двойного толкования, двойной мотивировки фантастических происшествий – эмпирически или психологически правдоподобного и необъяснимо-ирреального»\* [5, с. 275]. В первую очередь это понятие используется для характеристики работ ряда латиноамериканских писателей, вводящих в рамки обыденной реальности отдельные элементы чудесного, которые подчас выглядят вещественней привычных бытовых вещей. Для латиноамериканских писателей свойственно особое отношение к фантастическому: они не противопоставляют чудесное необычному, не разделяют сверхъестественное и реальное.

В магическом реализме реальные и магические элементы сплавлены в единое целое, рождая новое видение мира, опирающееся на народно-мифологические представления о латиноамериканской действительности индейцев или негров, во многом сохранивших свое, не испорченное европейской цивилизацией видение мира. «Переплетение действительности и легенды, фантастических абберраций и обыденного приводит к тому, что невероятное становится правдоподобным, но и наоборот – обыденное кажется чудесным» [Там же, с. 275].

Законспектировать лекцию ученики могут в форме кластера с пустыми блоками (определение, основные черты, основные представители), такой вариант позволит сформировать ряд метапредметных результатов: в первую очередь умение «выделять главную и избыточную информацию, выполнять смысловое свертывание выделенных фактов, мыслей; представлять информацию в сжатой словесной форме (в виде плана или тезисов) и в наглядно-символической форме» [10, с. 43]. В качестве облегченной формы работы (и в целях экономии времени) заполненный кластер может быть предложен ученикам в начале занятия как опорный конспект. В этом случае метапредметные результаты будут формироваться в последующих заданиях.

После создания у учащихся первичного представления о течении необходимо обратиться к кейс-методу для закрепления материала [11]. Предлагаемая нами структура кейса рассчитана на индивидуальную работу ученика и включает:

1) бланк ответа, где в виде вопроса фиксируется главная проблема кейса, которую уче-

\* Подробнее о фантастическом как колебании между необычным и чудесным можно прочитать в книге Ц. Тодорова «Введение в фантастическую литературу» [12].

никам предстоит решить: «Докажите, что роман Г. Маркеса принадлежит к направлению “магический реализм”» (внизу листа оставлены три поля для аргументации);

2) кластер, составленный в ходе лекции (см. рис. на с. 101).

3) фрагменты текста произведения Г. Маркеса «Сто лет одиночества».

Отрывки из романа Г. Маркеса отбираются в соответствии с традиционными школьными критериями, исключающими наличие запрещенных тем, при этом они должны максимально репрезентировать черты литературного течения. Из-за ограничений объема данной статьи мы не можем привести полноценный перечень эти фрагментов, поскольку их общий объем может составлять до 10 страниц, поэтому ниже будет представлено несколько возможных ответов учащихся (решений проблемы кейса), основанных на примерах из текста.

#### Пример 1

*Тесное переплетение фантастического и обыденного* является одной из главных черт, давшей название всему художественному направлению. В отрывке из романа легко угадывается обычный холодильник, однако для жаркого тропического климата Макондо он вполне может сойти за чудо: «Дети так теребили отца, что Хосе Аркадио Буэндиа заплатил тридцать реалов и повел их в шатер, где великан с бритым черепом и волосатым торсом, с медным кольцом в носу и тяжелой цепью на щиколотке охранял большой пиратский сундук. Когда великан открыл крышку, из сундука дохнуло холодом. Внутри лежала одна большая прозрачная глыба, сплошь пронизанная иглами, падая на которые сумеречный свет дробился на мириады многоцветных звезд. Смутившись, зная, что дети ждут разъяснений, Хосе Аркадио Буэндиа нерешительно пробормотал:

- Это самый большой в мире бриллиант.
- Нет, – возразил цыган. – Это лед» [7].

#### Пример 2

Примером демонстрации национального духовного исторического опыта может быть верование в то, что «человек – вольная птица, пока мертвец не свяжет его с землей» [Там же]. Мертвец Пруденсио Агиляр долго искал своего убийцу Хосе Аркадио, «расспрашивал о нем мертвых из Риоачи, мертвых, приходивших из Валье-дель-Упар, из всей низины, но никто не мог ему ничего сказать о Хосе Аркадио Буэндии, ибо умершие не знали о Макондо до тех пор, пока не прибыл Мелькиадес и не обозначил городок черной точкой на пестрых картах смерти» [Там же]. Память и забота о предках – это демонстрация тесной связи человека с его малой родиной.

Пример 3

*Искажение пространственного жизнеподобия, взаимопроникновение первичной и скрытой реальностей* проявляется через мотив сна. Именно сном можно объяснить видение Пруденсио Агиляра, которое свело с ума основателя рода Буэндия. Метафорично звучит и бессонница, заразившая людей забвением: «Не будем спать? Тем лучше, – говорил с довольным видом Хосе Аркадио Буэндия. – Продлим себе жизнь» [7]. Но Виситасьон объяснила им, что «самое страшное в бессонной болезни не то, что нельзя сомкнуть глаз, – ведь тело не устает, – а то, что в конце концов человек предаст забвению всех и вся. Она объяснила, что, когда заболевший привыкает к бдению ночью и днем, из его памяти начинают сначала стираться воспоминания детства, потом забываются имена и названия вещей и, наконец, он перестает различать людей, не помнит, кто он сам, и впадает в своего рода маразм, навсегда расставаясь с воспоминаниями о прошлом» [Там же].

Пример 4

*Инверсию причины и следствия* демонстрирует история с предсказанием, определившим судьбу рода Буэндия: «Первый в роду будет к дереву привязан, последнего в роду съедят муравьи» [Там же]. В начале романа его, по сути, еще нет, оно появляется лишь в самом финале. Получается, что Урсула боится того, что еще не произошло, она страдает от событий, причина которых лежит в далеком будущем.

Пример 5

Анализируя хронотоп романа, можно легко заметить наличие в его структуре одной из важнейших черт магического реализма – *искажение течения времени*. Ощущение застывшего времени создается целым рядом приемов.

Во-первых, большая часть героев, членов семьи Буэндия, носит одни и те же имена. Семейная традиция привела к тому, что на протяжении столетия перед нами мелькают несколько людей, носивших имена Хосе Аркадио и Аурелиано. Они похожи не только внешне, их объединяет общая судьба. Ощущение замороженности времени усиливается введением персонажей, действующих практически на всем протяжении романа. Урсула и Пилар Тернера объединяют весь род. Они были матриархами, основательницами семьи Буэндия, они застали и последних из рода. «Урсула с помощью родственников пыталась установить, сколько ей лет, она насчитала не менее ста пятинадцати и не более ста двадцати двух годов» [Там же], а Пилар Тернера дожила до ста сорока пяти лет. Настоящее повторяет или напоминает читателю прошлое: основателей Макондо был 21 человек, и то же число человек вышло из города вслед за полковником Буэндия.

В современных условиях изучение зарубежной литературы в школе представляет трудность для учителя, однако потребность в обращении к этому материалу сохраняется. Единственная возможность для учителя ввести в курс предмета зарубежную литературу – предложить учащимся в рамках уроков внеклассного чтения познакомиться с избранными местами произведений.

Наиболее продуктивно строить такой урок с помощью кейс-технологии. В приведенных вариантах ответа показано, как ученик должен устанавливать соответствие предложенных отрывков текста и черт магического реализма. Данная форма позволит закрепить на практике полученные теоретические знания и сформировать общеучебные (умение отбирать информацию и анализировать ее, структурировать полученные знания) и логические (умение анализировать и синтезировать новые знания, устанавливать причинно-следственные связи, доказывать свои суждения) универсальные учебные действия учащихся.

Список литературы

1. Гугнин А.А. Магический реализм // Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М., 2001. С. 489–492.
2. Гугнин А.А. Магический реализм в контексте литературы и искусства XX века: феномен и некоторые пути его осмысления. М., 1998.
3. Жаринов Е.В. Магический реализм [Электронный ресурс]. URL: [http://samopiska.ru/main\\_dsp.php?top\\_id=1608](http://samopiska.ru/main_dsp.php?top_id=1608) (дата обращения: 28.10.2020).
4. Казанкова К.В. Фольклорно-мифологический аспект творчества Габриэля Гарсиа Маркеса (рассказы 1940–60-х гг., роман «Сто лет одиночества»): дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2011.
5. Кислицын К.Н. Магический реализм // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 1. С. 274–277.
6. Кофман А.Ф. Проблема «магического реализма» в латиноамериканском романе // Современный роман: опыт исследования / отв. ред. Е.А. Цурганова. М., 1990. С. 183–200.
7. Маркес Г.Г. Сто лет одиночества [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litres.ru/gabriel-garsia-markes-44998/sto-let-odinochestva/chitat-on-layn/> (дата обращения: 28.10.2020).
8. Овчаренко О.А. Магический реализм // Теория литературы. Литературный процесс. М., 2001. Т. 4. С. 425–441.
9. Пестерев В.А. Модификации романной формы в прозе Запада второй половины XX столетия. Волгоград, 1999.
10. Примерная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazo>

vatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya/ (дата обращения: 28.10.2020).

11. Путило О.О., Савина Л.Н. Труды Д.Н. Медриша в школьном изучении фольклорных произведений с помощью кейс-метода // Восток – Запад: Пространство русской литературы и фольклора: сб. ст. по итогам седьмой Междунар. науч. конф. (заочной), посвящ. 90-летию со дня рождения Д.Н. Медриша, 2017. С. 306–312.

12. Тодоров Ц. Введение в фантастическую литературу. М., 1999.

\* \* \*

1. Gugnin A.A. Magicheskij realizm // Literaturnaya enciklopediya terminov i ponyatij / pod red. A.N. Nikol'yukina. М., 2001. S. 489–492.

2. Gugnin A.A. Magicheskij realizm v kontekste literatury i iskusstva XX veka: fenomen i nekotorye puti ego osmysleniya. М., 1998.

3. Zharinov E.V. Magicheskij realizm [Elektronnyj resurs]. URL: [http://samopiska.ru/main\\_dsp.php?top\\_id=1608](http://samopiska.ru/main_dsp.php?top_id=1608) (дата обращения: 28.10.2020).

4. Kazankova K.V. Fol'klorno-mifologicheskij aspekt tvorchestva Gabrielya Garsia Markesa (rasskazy 1940–60-h gg., roman «Sto let odinochestva»): dis. ... kand. filol. nauk. Chelyabinsk, 2011.

5. Kislicyn K.N. Magicheskij realizm // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2011. № 1. S. 274–277.

6. Kofman A.F. Problema «magicheskogo realizma» v latinoamerikanskom romane // Sovremennyy roman: opyt issledovaniya / otv. red. E.A. Curganova. М., 1990. S. 183–200.

7. Markes G.G. Sto let odinochestva [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.litres.ru/gabriel-garsia-markes-44998/sto-let-odinochestva/chitat-onlayn/> (дата обращения: 28.10.2020).

8. Ovcharenko O.A. Magicheskij realizm // Teoriya literatury. Literaturnyy process. М., 2001. Т. 4. S. 425–441.

9. Pesterev V.A. Modifikacii romannoformy v proze Zapada vtoroj poloviny XX stoletiya. Volgograd, 1999.

10. Primernaya programma osnovnogo obshhego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya/> (дата обращения: 28.10.2020).

11. Putilo O.O., Savina L.N. Trudy D.N. Medrisha v shkol'nom izuchenii fol'klornykh proizvedenij s pomoshch'yu kejs-metoda // Vostok – Zapad: Prostranstvo russkoj literatury i fol'klora: sb. st. po itogam sed'moj Mezhdunar. nauch. konf. (zaочноj), posvyashch. 90-letiyu so dnya rozhdeniya D.N. Medrisha, 2017. С. 306–312.

12. Todorov C. Vvedenie v fantasticheskuyu literaturu. М., 1999.

*The formation of the notion of the magical realism of students (based on the novel “One Hundred Years of Solitude” by G. Márquez)*

*The article deals with the issue of the study of the modern foreign literature in senior high school. There is suggested the methodology of the formation of the notion of a popular literary trend – the magical realism with the help of clusters and case technologies based on the novel “One Hundred Years of Solitude” by G. Márquez.*

Key words: *modern foreign literature, magical realism, innovative technologies, cluster, case technologies, case method, Gabriel García Márquez.*

(Статья поступила в редакцию 28.11.2020)

**Т.И. КОНДАУРОВА, А.В. ЗВЕРЕВ**  
(Волгоград)

**УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БИОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

*Анализируется проблема обеспечения практической направленности биолого-педагогической готовности учителя. Уточняется понятие, а также определяются элементы биолого-педагогической готовности. Обосновываются педагогические условия реализации интегрированной модели практики в образовательном процессе педагогического вуза.*

Ключевые слова: *биолого-педагогическая готовность, будущий учитель, педагогические условия, интегрированная практика, диагностика.*

Современная концепция подготовки учителя биологии основывается на личностной парадигме педагогической деятельности. Рефлексия студентами профессиональной деятельности составляет главную черту процесса современного педагогического образования. Именно поэтому важным результатом целост-

ного педагогического процесса по формированию биолого-педагогической готовности учителя является его фундаментальная подготовка не только как специалиста в области биологических знаний, но и как педагога-носителя личностно ориентированного образования. Разделяя позиции отечественных и зарубежных исследователей личностно ориентированного образования (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, Н.М. Верзилин, В.И. Гинецинский, В.В. Давыдов, И.Д. Зверев, В.С. Ильин, М.В. Кларин, С.В. Кульневич, А.Н. Леонтьев, В.В. Николина, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, Л.Н. Стефанова, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская, Л. Андерсон, В. Белль, Р. Дрейвер, А. Маслоу, Дж. Нейсбитт, М. Полани, К. Роджерс, Дж. Шваб и др.) подчеркнем, что оно направлено на кардинальное изменение целевой ориентации изучаемого предмета, на развитие личностных, культуросообразных и творческих качеств школьника, стимулирование саморазвития его личности средствами учебной дисциплины [1; 2; 4; 6–8].

В данном контексте устоявшиеся формы и способы педагогической деятельности учителя претерпевают значительные изменения. Принимая во внимание современные представления о сути педагогической деятельности (Л.Ю. Берикханова, Е.В. Бондаревская, С.Н. Глазачев, С.М. Годник, А.В. Кирьякова, Е.Н. Крюкова, И.А. Колесникова, А.В. Мельникова, В.С. Мерлин, Н.К. Сергеев, В.А. Сластенин, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына и др.), отметим, что в условиях личностно ориентированного образования суть педагогической деятельности состоит в преобразовании обучающегося из объекта учебно-воспитательного процесса в его субъект. Педагогическая деятельность учителя в этом случае состоит в создании особой ситуации, которая требует от учителя проявления неординарных действий как наставника, консультанта или помощника при организации учебного процесса, в котором ученики активно и самостоятельно постигают содержание биологических знаний через анализ и систематизацию научной информации, решение проблемных ситуаций и проблемы в целом, проведение исследований и применяют полученные знания на практике.

Разделяя позиции А.Г. Асмолова, И.Д. Зверева, В.С. Ильина, Е.А. Крюковой, И.Н. Пономаревой, Л.А. Реут, Е.В. Пискуновой, В.А. Сластенина, В.С. Сластениной, мы рассматриваем биолого-педагогическую деятельность как *разновидность педагогической деятельности,*

*которой присущи все основные характеристики последней* [5]. В нашем представлении готовность учителя к биолого-педагогической деятельности является *целостным образованием, интегративным свойством его личности, системой ее качеств, обеспечивающих создание условий развития всесторонне развитой, творческой, биологически грамотной личности учащегося, формирования общей культуры, развития понимания своей ответственности перед обществом за сохранение жизни на Земле.* В этой связи является актуальным опережающий характер профессионально-педагогической и предметно-методической подготовки будущего учителя биолога, воплощающий опыт обучения биологии и инновационные достижения в биологии, психологии, педагогике и методике обучения биологии. *Теоретические представления о структурных компонентах педагогической готовности обычно обобщаются авторами в виде модели личности учителя (В.С. Ильин, Л.Ф. Спирин, Е.А. Крюкова).* Как правило, учеными выделяются три или четыре блока личностных качеств, обеспечивающих функционирование педагогической готовности. В условиях реализации *федеральных государственных образовательных стандартов общего среднего и высшего образования* в логической структуре биолого-педагогической готовности учителя мы выделяем следующие компоненты:

- мотивационный, отражающий личностные мотивы и осознание собственной биолого-педагогической деятельности как своего профессионального долга;
- гностический, представляющий систему биологических, психолого-педагогических и методических знаний, образующих интегрированное научное представление о целостном процессе обучения и воспитания учащихся, позволяющий учителю индивидуализировать процесс обучения биологии и обеспечить учащимся управление своей собственной учебной деятельностью;
- деятельностный, характеризующий степень практического владения учителем системой разнообразных педагогических технологий, методов и методических приемов для профессионального решения актуальных образовательных и воспитательных задач в обучении биологии.

Каждый компонент структуры выполняет определенные функции. Присутствие личностного компонента в целях и содержании биологического образования вносит значительные изменения в педагогические средства,

с помощью которых учитель биологии достигает поставленных педагогических целей.

Необходимым условием подготовки учителя биологии является организация учебно-воспитательного процесса в условиях максимально приближенных к реальной педагогической деятельности. По мнению В.А. Ясвина, ключевая проблема педагогов состоит в их *недостаточной методической вооруженности современными эффективными средствами биологического образования и воспитания учащихся*. Это подтверждается и результатами проведенного нами опроса 126 учителей биологии, среди которых на вопрос: «В чем вы испытываете затруднения в обучении биологии в современных условиях?», – 68% указали на проблемы, связанные с реализацией новых социокультурно обусловленных функций (рефлексия, самообразование, расширение образовательной среды) и организацией работы с учащимися по изучению природы в естественных условиях.

Практика – одно из важнейших звеньев системы профессиональной подготовки будущего учителя биологии. Она является связующим звеном между теоретической подготовкой студента и его будущей самостоятельной деятельностью, *важным условием формирования биолого-педагогической готовности – развивает мотивацию обучения, направленную на постоянные изменения и развитие; концентрирует внимание на системе теоретических знаний, обеспечивающей научно обоснованное их применение и широкий перенос в соответствующие педагогические ситуации; развивает умение применять усвоенные знания в реальной практической деятельности*. В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете в учебном процессе реализуется интегрированная модель практики, предусматривающая активное погружение студентов, начиная с 1-го курса, в психолого-педагогическую, методическую и исследовательскую деятельность непосредственно в условиях образовательного учреждения – работодателя (школы № 7, 19, 84 г. Волгограда) – среде будущей профессиональной деятельности. Так, в школе № 84 интегрированная практика студентов включает конструирование и реализацию учебно-воспитательного процесса по биологии через проведение опытов, наблюдений, экспериментов учащимися под руководством заслуженного учителя по биологии Д.В. Голицыной. Важным результатом реализации интегрирован-

ной модели практики является *привлечение работодателей к разработке и реализации программ практики студентов, включение учителей в работу со студентами на спецкурсах «Экологическое образование учащихся», «Инновационные процессы в биологическом образовании» и в специально создаваемых программах дополнительного образования учащихся в условиях современной образовательной среды*, что, несомненно, способствует формированию профессионально ориентированной личности будущего педагога, способной к самореализации и владеющей фундаментальной системой знаний, умений выполнения профессиональных функций.

Для специалиста в области биологического образования знания основ биологической науки выступают в качестве педагогических средств предметной области сотрудничества с учащимися. Биология – это предмет, изучение которого совершенно необходимо каждому человеку для правильного понимания процессов, происходящих в окружающей живой природе. Закономерности живой природы рассматриваются в обучении биологии как в теоретическом, так и в практическом аспекте. Именно работа с биологическими объектами развивает исследовательские умения постановки и фиксации несложных опытов, вскрытия и изучения строения объектов, владение гербаризацией и коллекционированием, сбора и определение биологического материала [3].

В программе интегрированной практики значительное место в формировании биолого-педагогической готовности занимают полевые практики, основу которых составляет выполнение самостоятельных заданий, связанных с изучением природных объектов в их естественных условиях, проведением мониторинга за состоянием окружающей природной среды (почвы, воды, воздуха), с использованием методов биоиндикации, изучением биоразнообразия и определением на местности видов растений и животных – редких и широко встречающихся в природе, а также занесенных в Красную книгу и подлежащих *особой охране*.

Дополненные и углубленные в ходе полевой практики биологические знания и сформированные умения обеспечивают овладение методическими навыками проведения с учениками экскурсий в природу для организации познавательной деятельности с целью ознакомления с живыми объектами непосредственно в условиях их естественного окружения, организации исследовательской работы учащихся

с живыми объектами в условиях естественной среды обитания.

Одним из важных аспектов в содержании биологических курсов является реализация краеведческого принципа как оптимальной формы синтеза познавательного и эмоционального компонентов. Краеведческий принцип позволяет конкретизировать общечеловеческие ценности через изучение близлежащего природного окружения в различных проявлениях:

- сохранение многообразия природы территории и здоровья ее населения;
- изучение современного состояния компонентов природы и их изменения в результате антропогенного воздействия;
- определение основных структурных компонентов биогеоценоза, их роли в круговороте веществ и прослеживание тенденций изменения в биогеоценозе в зависимости от изменений абиотических и антропогенных факторов и др.

Особое внимание при проведении научных исследований на полевой практике уделяется *наблюдениям за изменениями состояния природной среды, вызванными антропогенными причинами*. Система этих наблюдений и прогнозов составляет суть экологического мониторинга. В этих целях чаще используется достаточно эффективный и недорогой способ мониторинга – *биоиндикация*. Основным преимуществом методов биоиндикации является то, что они в условиях хронических антропогенных нагрузок могут реагировать на относительно слабые воздействия вследствие кумулятивного эффекта: суммируют влияние всех без исключения биологически важных воздействий и отражают состояние окружающей среды в целом, включая ее загрязнение и другие антропогенные изменения. Исследование показало, что абстрактное знание о состоянии и проблемах окружающей среды, о значительных уменьшениях биоразнообразия видов животных и растений, об исчезновении некоторых редких видов растений и животных, не прошедшее через душу обучающегося, не делает его активным членом общества, которое призвано эффективно решать экологические проблемы своей местности.

Тематика мониторинга должна быть актуальной, интересной и выполнимой. Биоиндикаторами изменений природной среды выступают *отдельные виды мхов, лишайников, водорослей, цветковых и голосеменных растений, среди животных – отдельные виды типа мол-*

*люски, типа членистоногие, типа хордовые*, чутко улавливающие атмосферное, водное и почвенные загрязнения не только на эколого-морфологическом, ценопопуляционном, но и на фитоценотическом уровне. Например, если в почве повышается содержание железа, листья полыни горькой становятся ярко-желтыми; при пониженном содержании магния желтеют кончики хвоинок сосны; повышенное содержание азота в почве вызывает усиленный рост и мощное развитие растений – крапивы, чистотела, мятлика, лебеды, пырея и др.; деформацию органов растения вызывают высокое содержание в почве ряда элементов (железо – у деревьев наблюдается уменьшение высоты и сомкнутости, йод – гигантизм цветов у мака, медь – карликовость у мака); изменение окраски органов растений вызывает повышенное содержание алюминия – возникновение на листьях белых пятен, меди – хлороз листьев растений, лепестки роз становятся голубыми или даже черными и др. Повсеместная распространенность названных растений в регионе, легкость сбора данных растений из естественных популяций и высокая чувствительность делают их уникальными живыми индикаторами природной среды. При проведении данного исследования студенты овладевают умениями *логично раскрывать сущность и причины возникновения наблюдаемых явлений, конкретизировать и оценивать их, используя результаты собственных исследований с помощью методов биоиндикации, а также анализируя литературные источники, делать точные научные выводы и овладевать практическими умениями*.

При отборе содержания полевой практики акцентируется внимание на практическом изучении биоразнообразия флоры и фауны родного края с учетом особенностей среды обитания, самостоятельных наблюдений по изучению живых объектов непосредственно в природе. При изучении систематики высших растений студенты исследуют биоценозы, привязанные к определенному месту нахождения с позиции краеведческого подхода.

Так, при изучении степного биоценоза окрестностей колонии Сарепта (Красноармейский район г. Волгограда) студентами найдены более 40 видов цветковых растений, среди которых *редко встречающиеся виды в Волгоградской области* – астрагал изогнутый (*Astragalus reduncus*), астрагал сарептский (*Astragalus sareptanus*); боярышник сомнительный (*Crataegus ambigua*); гвоздика бледноцветко-

вая (*Dianthus pallidiflorus*); гулявник волжский (*Sisymbrium wolgensis*); заразиха голубоватосерая (*Orobanche caesia*); кермек сарептский (*Limonium sareptanum*); клоповник воронцелистный (*Lepidium coronopifolium*); ковыль сарептский (*Stipa sareptana*); козелец мечелистный (*Scorzonera ensifolia*); козелец мягкий (*Scorzonera mollis*).

Кроме того, студентами впервые в этой местности найдены 23 вида растений, имеющих здесь классическое местообитание, но включенных в Красную книгу Волгоградской области как подлежащих особой охране из-за значительного сокращения их численности. В полевых условиях у будущих учителей формируются навыки сбора, определения и гербаризации растений, мониторинговых исследований редких видов, закладки геоботанических площадок, экологических троп.

Научная деятельность студентов не ограничивается рамками полевой практики. Она продолжается в последующих курсах, в процессе их самостоятельных исследований, в том числе при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ, при осуществлении руководства исследовательской работой учащихся.

Важным условием обеспечения практической направленности биолого-педагогической готовности будущего учителя является использование возможностей сетевого взаимодействия образовательных учреждений. В нашем исследовании за основу взята модель «ресурсной концентрированной сети», центральным звеном в которой выступает ресурсный центр – Волгоградский государственный социально-педагогический университет. Используя цифровую образовательную среду вуза студенты 4-х и 5-х курсов принимают участие в разработке научных проектов на основе практико-ориентированных технологий по изучению живой природы, обобщают практический опыт работы учителей биологии, участвуют в руководстве исследовательской деятельностью школьников.

В формировании биолого-педагогической готовности будущих учителей важное место занимает участие студентов в работе биолого-экологического лагеря «Зеленый миг» для детей от 12 до 17 лет и «Молодежной академии» для учащихся 10–11-х классов (созданных в Волгоградской области при участии Института естественнонаучного образования, физической культуры и безопасности жизнедеятельности). Программа лагеря включает сезонное

единое комплексное исследование растительного и животного мира Волгоградской области, *состоит из теоретической и лабораторной частей, а также полевого практикума. Зимний, весенний и осенний сезоны, как правило, проводятся в течение одной недели, летний – трех недель.* В течение нескольких лет летний выездной лагерь проводится на базе спортивно-оздоровительного комплекса университета в Среднеахтубинском районе Волгоградской области. Студенты, используя методики педагогики сотрудничества, помогают учащимся овладеть методами исследовательской работы по изучению природы, не нарушая ее целостности. Основными целями полевого практикума являются:

- развитие практических умений и навыков;
- углубление теоретических знаний, их конкретизация;
- овладение методиками сбора полевых материалов и их обработки, на основе которых обучающиеся выполняют свои индивидуальные исследования.

В работе с учениками в «Молодежной академии» активно используется онлайн-обучение, что позволяет расширить доступ к образовательным программам по биологии ученикам, проживающим в отдаленных сельских районах. В каникулярное время в специализированных кабинетах и лабораториях института проводятся очные практикумы.

Участие будущих учителей в реализации дополнительных образовательных программ по биологии формирует у них *сознательное отношение к педагогической профессии как творческому делу и сфере самоутверждения, понимание значимости личностно ориентированных средств в учебно-воспитательном процессе по биологии, убежденность в значимости роли педагога в формировании личности ученика, практическую готовность в применении своих знаний, умений и навыков в биологическом образовании с использованием традиционных и инновационных методов и технологий обучения в соответствии с современными требованиями.* Уровень биолого-педагогической готовности учителя тем выше, чем шире палитра деятельности и выше степень неопределенности ситуации (организационной, информационной, конструктивной и др.), в которой он способен действовать самостоятельно, выбрав наиболее эффективный способ учиться видеть, познавать и читать книгу «Природа», овладеть методикой

проведения исследования в естественной среде обитания живых организмов.

Особое место в формировании биолого-педагогической готовности будущих учителей занимает педагогическая диагностика. Биолого-педагогическая готовность, на наш взгляд, сама выступает в качестве одного из критериев эффективности работы педагогического вуза. Многоплановость этого интегративного свойства личности педагога указывает на то, что оно не может иметь единого универсального критерия. Основным общим критерием готовности к биолого-педагогической деятельности, по нашему мнению, является *степень соответствия биолого-педагогической подготовки будущего учителя требованиям социального заказа, современной школы, уровню развития личности современного школьника*. Это соответствие проявляется в различных формах и имеет различные аспекты, каждый из которых может рассматриваться в качестве критерия. В теории и методике биологического образования обосновано применение двух групп критериев – системных и функциональных, которые позволяют выявить готовность будущего учителя к биологическому образованию и воспитанию учащихся.

Системные критерии характеризуют биолого-педагогическую готовность будущего учителя как целостное образование и включают следующие признаки: творчество учителя в биолого-педагогической деятельности, регуляцию учителем собственной деятельности, самостоятельность и проявление инициативы в конкретной ситуации, воспитание своих личностных качеств, необходимых для осуществления биолого-педагогической деятельности, оценка своей готовности и др. Функциональные критерии характеризуют отдельные стороны личности будущего учителя, отдельные компоненты готовности к осуществлению биолого-педагогической деятельности и включают такие признаки, как мотивы биолого-педагогической деятельности, осознание природы как средства развития учащихся, глубину и системность биологических знаний, сформированность и полноту состава биолого-педагогических умений, владение педагогическими технологиями и др.

Диагностика в нашем исследовании заключалась в изучении и обнаружении изменений состояния биолого-педагогической готовности личности; установлении причин, определяющих выявленное состояние; внесении коррективов в систему формирования исследуе-

мого качества. Процедура педагогической диагностики включала постановку целей, определение критериев и показателей развития исследуемого качества личности, отбор методов диагностики, реализацию диагностики, анализ результатов, выделение уровня развития качества, формулирование рекомендаций. Диагностическая программа включала такие методы, как опрос, наблюдение, анкетирование, тестирование, и охватывала студентов 1–5-х курсов, обучающихся по биологическим профилям бакалавриата.

Для диагностики состояния развития биолого-педагогической готовности будущего учителя мы использовали шкалу уровней (высокий, средний, низкий). В процессе заключительной диагностики развития биолого-педагогической готовности будущих учителей установлено, что 92% студентов 5-го курса проявили высокий уровень биолого-педагогической готовности к обучению биологии в школе.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о целесообразности избранных условий в обеспечении практической направленности биолого-педагогической готовности будущего учителя.

#### Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 2007. № 8. С. 44–53.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология: моногр. М., 2005.
3. Кондаурова Т.И., Фетисова Н.Е., Веденев А.М., Зверев А.В. Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений в дополнительном экологическом образовании и воспитании // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 1(134). С. 83–88.
4. Пискунова Е.В. Исследовательская деятельность обучающихся: бакалавриат, магистратура, аспирантура // Педагогика. 2010. № 7. С. 58–65.
5. Реморенко И.М., Эльконин Б.Д., Асмолов А.Г., Баранников К.А. [и др.]. Деятельностный подход в образовании: моногр. / сост. В.А. Львовский. М., 2108. Кн. 1.
6. Сериков В.В. Условия эффективного влияния педагогических исследований на практику образования // Образовательное пространство в информационную эпоху: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С.В. Ивановой. М., 2019. С. 801–814.
7. Сластенин В.А., Старов М.И. Формирование и коррекция системы отношений будущего учителя // Вестн. Тамб. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 1997. № 2(6). С. 86–91.

8. Тряпицына А.П. Современные тенденции развития качества педагогического образования // Человек и образование. 2012. № 3. С. 4–10.

\* \* \*

1. Bondarevskaya E.V. Cennostnye osnovaniya lichnostno orientirovannogo vospitaniya // Pedagogika. 2007. № 8. С. 44–53.

2. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya: monogr. M., 2005.

3. Kondaurova T.I., Fetisova N.E., Vedenev A.M., Zverev A.V. Organizaciya setevogo vzaimodejstviya obrazovatel'nyh uchrezhdenij v dopolnitel'nom ekologicheskom obrazovanii i vospitanii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 1(134). С. 83–88.

4. Piskunova E.V. Issledovatel'skaya deyatel'nost' obuchayushchihsya: bakalavriat, magistratura, aspirantura // Pedagogika. 2010. № 7. С. 58–65.

5. Remorenko I.M., El'konin B.D., Asmolov A.G., Barannikov K.A. [i dr.]. Deyatel'nostnyj podhod v obrazovanii: monogr. / sost. V.A. L'vovskij. M., 2108. Кн. 1. С. 360.

6. Serikov V.V. Usloviya effektivnogo vliyaniya pedagogicheskikh issledovanij na praktiku obrazovaniya // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuju epohu: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod red. S.V. Ivanovoj. M., 2019. С. 801–814.

7. Slastenin V.A., Starov M.I. Formirovanie i korrekciya sistemy otnoshenij budushchego uchitelya // Vestn. Tamb. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 1997. № 2(6). С. 86–91.

8. Тряпицына А.П. Современные тенденции развития качества педагогического образования // Человек и образование. 2012. № 3. С. 4–10.

### ***Conditions of ensuring the practical focus of the biological and pedagogic readiness of future teachers***

*The article deals with the issue of ensuring the practical focus of the biological and pedagogic readiness of a teacher. There is specified the concept, there are defined the elements of the biological and pedagogic readiness. The authors substantiate the pedagogical conditions of the implementation of the integrated model of practice in the educational process of the pedagogic higher educational establishment.*

**Key words:** *biological and pedagogic readiness, future teacher, pedagogic conditions, integrated practice, diagnostics.*

(Статья поступила в редакцию 09.11.2020)

**А.А. СУЧИЛИН, М.Ф. МЕЛЬНИКОВА**  
(Волгоград)

### **ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (на примере спортивных и педагогических дисциплин)**

*Рассматриваются особенности дистанционного обучения в вузах физической культуры. На примере спортивных дисциплин показана целесообразность не только повторения физических упражнений дома, но и преобразования их в методические, требующие от студентов осмысления, описания методик их организации и проведения. При преподавании педагогических дисциплин использование платформы СДО Moodle оказалось недостаточным – были применены дополнительные технологии, мессенджеры, электронная почта.*

*Ключевые слова: особенности дистанционного обучения студентов, вузы физической культуры, спортивные дисциплины, педагогические дисциплины.*

Дистанционное обучение в настоящее время активно проникает в систему высшего образования. Внедрение элементов дистанционного обучения посредством программирования тренировочного процесса [2], начавшееся в начале нового столетия, а также опыт его применения создали необходимые предпосылки для разработки современной системы дистанционного обучения в вузах физической культуры. Пандемия, вызванная COVID-19, в мире и в России потребовала ускоренной разработки дистанционных форм обучения для использования в образовательном процессе студентов. Различия вузов по направлениям и профилям подготовки делают необходимым учет особенностей учебных планов, предусматривающих проведение как теоретических, так и практических занятий. Учебные дисциплины по направлению «Физическая культура и спорт» являются системообразующими в подготовке бакалавров и магистрантов в вузах физической культуры и спорта. Они включают как практические, так и теоретические занятия, направленные на овладение компетенциями, необходимыми для профессиональной деятельности.

Программа профильной подготовки бакалавров и магистров предусматривает овладение знаниями, умениями, навыками по физической культуре и видам спорта (например, футбол, легкая атлетика, плавание и др.) и по общеобразовательным дисциплинам («Анатомия и физиология», «Биология и химия», «Педагогика и психология» и др.).

Длительное время вузы физической культуры стабильно использовали традиционные формы очного и заочного обучения, сочетающие очную стационарную подготовку и элементы дистанционной индивидуальной работы [4] с высоко квалифицированными спортсменами, членами сборных команд РФ, региона, регулярно участвующими в соревнованиях различного ранга, что позволило вузам выработать определенную специфику процесса обучения и тренировки студентов.

Сложившаяся из-за COVID-19 санитарно-эпидемиологическая ситуация потребовала быстрого перехода вузов физической культуры на дистанционную форму обучения. Начались ускоренная разработка и совершенствование компьютерных программ обучения, углубленное овладением компьютерными технологиями, пересмотр методик оценки практических и теоретических знаний студентов. Возникли трудности в планировании и реализации учебно-тренировочного процесса. Если теоретические дисциплины можно было распланировать и описать, раскрыв содержание лекций и семинарских занятий, то практические дисциплины требуют непосредственного физического присутствия студентов и преподавателя в спортивных залах, на игровых площадках, футбольном поле. Необходимо личное выполнение студентами физических упражнений по видам спорта, соблюдение определенной последовательности и устранение ошибок после замечаний преподавателя, направленных на их успешное овладение и подготовку к сдаче зачетов и экзаменов.

Анализ публикаций по данной проблеме показал, что во многих вузах физкультура проводится по видеосвязи или с отчетами в чатах. Студент Ульяновского государственного педагогического университета, выражая свое неудовольствие такой формой дистанционного обучения по физкультуре, пишет на ресурсе «ТJ – новости Интернета», что от студентов преподаватель требует снять на видео, как они делают упражнения дома; этот комплекс должен занимать примерно 5–8 минут, а записи должны быть пересланы преподавателю. Студент

не понимает смысла задания: «кому будет интересно смотреть, как столько людей со всех курсов и факультетов кривляются и пыхтят, непонятно» [1].

В продолжение вышеприведенного суждения студента добавим, что с профессиональной точки зрения задания в такой дистанционной форме недостаточно эффективны по следующим причинам:

1) они должны выполняться в присутствии преподавателя, чтобы не произошло никаких травм,

2) если в упражнениях допускаются ошибки, они должны сразу же исправляться, чтобы не закрепляться и не приносить вреда здоровью студента.

Анализ опыта дистанционного обучения Тольяттинской академии управления – кафедры физической культуры (ФК) по учебным дисциплинам «Физическая культура», «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» [5] показал, что студенты также выполняли практические задания самостоятельно. Для этого в помощь студентам были разработаны комплексы упражнений и контрольные задания по физической подготовке, контрольные нормативы и тесты ВФСК ГТО с использованием платформы Zoom для видеоконференций, а также платформы электронной информационно-образовательной среды (ТАУ-мастер) для размещения учебно-методических материалов. Данный опыт, по нашему мнению, имеет положительные результаты в области освоения теоретических знаний, однако в практической подготовке наблюдается недостаточное методическое сопровождение преподавателями, что не позволяет студентам полноценно осмыслить самостоятельное выполнение упражнений.

В качестве положительного методического опыта приведем пример деятельности Волгоградской государственной академии физической культуры (ВГАФК) – см. график учебного плана 1-го курса на 2019/20 уч. г. (направление подготовки 49.03.01 «Физическая культура», профили «Спортивная подготовка в избранном виде спорта» по дисциплине «Теория и методика избранного вида спорта (ИВС – футбол)»). На курс по избранному виду спорта выделяется 130 часов аудиторных занятий: 50 часов в первом семестре и 80 часов – во втором. Первый семестр завершается зачетом, второй – экзаменом. Лекционные и семинарские занятия составляют не более 20%, остальные – практические (семинарские и методиче-

ские). Даже краткий анализ учебного плана позволяет констатировать, что специфическая подготовка бакалавров требует проведения абсолютного большинства очных, а не дистанционных занятий.

Период пандемии потребовал внесения существенных коррективов для продолжения учебного процесса, чтобы он не был прерван и чтобы его осмысление продолжалось. Для этого ВГАФК использовала онлайн-платформу системы дистанционного обучения (СДО) Moodle. Преподаватели прошли специальную подготовку, позволившую проводить занятия с апреля по июнь 2020 г. в дистанционном режиме. Семинарские занятия с очного режима (офлайн) были просто переведены на дистанционный (онлайн). Практические же занятия, которые прежде проводились в залах, на спортивных площадках и стадионах, были преобразованы в методические, потребовавшие от студентов осмысления и описания методик их организации и проведения.

Успешность этого преобразования обеспечил высокий уровень спортивной подготовленности студентов, в основном выпускников детских и юношеских спортивных школ (ДЮСШ) и детско-юношеских спортивных школ олимпийского резерва (ДЮСШОР). Для этого студенты, избравшие для изучения такой вид спорта, как футбол, получали самостоятельные задания посредством онлайн-платформы Moodle и сайта ВГАФК.

Требовалось не просто физически дома повторять упражнения, а на основе изученного материала разрабатывать конспекты занятий, используя 3 комплекса упражнений (по 5 упражнений) для развития физических качеств (гибкость, ловкость, выносливость, быстрота) и упражнения для обучения ударам по мячу, остановкам мяча, «обманным» движениям и др. (задания кафедры футбола). Выполнение методических заданий помогало студентам осмыслить методику выполнения того или иного упражнения для понимания алгоритма создания комплексов упражнений различного уровня сложности и назначения, последовательности обучения каждому упражнению и его элементам для безошибочного освоения.

Пандемия, однако, неоднозначно повлияла на новый набор абитуриентов в вузы физической культуры в 2020/21 уч. г., который осуществлялся дистанционно. Необходимость быстрого перехода на цифровые технологии потребовала пересмотра традиционной систе-

мы приема абитуриентов. Приемная комиссия была вынуждена ориентироваться на документальное подтверждение уровня спортивной подготовленности абитуриентов, полученное из учреждений дополнительного образования и спортивных организаций, за которое ставились оценки, приравнивавшиеся к вступительным экзаменам по практическим дисциплинам и суммировавшиеся с оценками по ЕГЭ. Интегративная оценка характеризовала уровень теоретической и практической подготовленности абитуриентов ВГАФК.

Оценка результатов конкурсного набора абитуриентов была значительно затруднена, поскольку контрольные упражнения по видам спорта учреждений дополнительного образования и спортивных организаций были не всегда идентичны контрольным упражнениям вступительных экзаменов во ВГАФК. Оказалось, что в вуз были приняты некоторые студенты с недостаточно высоким уровнем спортивной подготовленности, которых преподаватели приемной комиссии не имели возможность увидеть очно при выполнении практических заданий, чтобы адекватно оценить уровень их спортивной подготовленности. Тем не менее это не повлияло отрицательно на качество набора в целом. Для повышения уровня спортивной подготовленности студентов во ВГАФК предусмотрены курсы спортивного педагогического совершенствования (СПС), которые помогут студентам, принятым в вуз в 2020/21 уч. г., повысить уровень спортивного мастерства.

На первом курсе ВГАФК студенты знакомятся с теоретическими педагогическими дисциплинами, которые дополняют и углубляют знания по избранной профессии и могут изучаться как офлайн, так и онлайн – с применением современных информационных технологий и информационных платформ. Последние для студентов интересны и доступны в связи с широким использованием различных гаджетов в повседневной жизни. При освоении теоретических дисциплин бакалавриата по направлению 49.03.01 «Физическая культура», таких как «Введение в профессию» (1-й курс), «Педагогика ФК» (3-й курс), «Современные дидактические технологии в ФКиС» (4-й курс) и др., к семинарским занятиям преподавателем предлагаются задания, содержание которых имеет проблемный характер и ориентировано на разработку студентами собственных идей по определенной тематике (создать, разработать, предложить).

Необходимость осуществления занятий в этой форме обуславливает разнообразие и общедоступность теоретического материала в сети Интернет, т. к. работа в вопросно-ответной форме, в свою очередь, не мотивирует студента, а напротив, препятствует организации продуктивной самостоятельной деятельности [3] (зачастую студенты представляют к проверке идентичные работы, скопированные из интернет-источников).

Опыт использования СДО Moodle в академии в условиях быстрого перехода в дистанционный формат (апрель – июнь) показал, что применение данной системы привело к ряду проблем. Основная из них – техническая. Это перегрузка серверов, которая повлекла за собой временное ограничение доступа к сайту как студентам, так и преподавателям. На сложившуюся ситуацию повлияло то, что выполненные работы студентам необходимо загружать в образовательный портал в текстовом документе формата Word и виде мультимедийной презентации формата PowerPoint.

Кроме СДО Moodle с учетом технических проблем студенты и преподаватели ВГАФК использовали дополнительные технологии в период дистанционного обучения: мессенджеры WhatsApp, Viber и Telegram, а также Skype и электронную почту. Применение мобильных приложений для осуществления образовательного процесса не требует высоких финансовых затрат, что делает данный вид технологий доступным для всех. Благодаря мессенджерам можно организовать самостоятельную работу студентов, поскольку в чат можно отправлять не только текстовые файлы с заданиями, но и видео, аудио и другие медиафайлы. Однако текстовые мессенджеры не могут выступать в качестве постоянной платформы при организации занятий в дистанционном формате, т. к. эти приложения не ориентированы на обучение, анализировать прогресс и корректировать учебный процесс с их помощью достаточно трудно.

Таким образом, опыт дистанционного обучения в вузах с кафедрами физической культуры и в специализированных вузах на примере ВГАФК позволил выявить следующие *особенности*:

– полное выполнение учебного плана дистанционно без проведения очных традиционных занятий затруднено, поскольку требует специально подготовленного контингента студентов с высоким уровнем спортивной подготовленности;

– изучение теоретических дисциплин дистанционно возможно при должном научно-методическом обеспечении; если распланировано, описано и раскрыто содержание лекций и семинарских занятий, предложены задания и вопросы для самоподготовки, а также рекомендован список литературы;

– практические занятия в дистанционном режиме целесообразно преобразовывать не в репродуктивные, а в методические, требующие от студентов осмысления и описания методик их организации и проведения;

– дальнейший переход вузов физической культуры на дистанционное обучение требует тесной интеграции с однопрофильными колледжами и специализированными учреждениями дополнительного образования (ДЮСШ, ДЮСШОР и др.) для выработки единых нормативов по спортивной подготовленности.

#### Список литературы

1. Бегиашвили А. Как студенты переживают дистанционное обучение. Истории наших пользователей после недели удаленки [Электронный ресурс]: URL: <https://tjournal.ru/internet/153895-kak-studenty-perezhivayut-distancionnoe-obuchenie-istorii-nashih-polzovateley-posle-nedeli-udalenki> (дата обращения: 14.11.2020).
2. Верхошанский Ю.В. Программирование и организация тренировочного процесса. 2-е изд., стереотип. М., 2019.
3. Ковчур С.А. Подготовка студентов педагогических специальностей к применению дистанционной технологии обучения в будущей профессиональной деятельности // Гаудеамус. 2020. Т. 19. № 2(44). С. 42–50.
4. Степанов В.С., Филиппов С.С., Князева Н.П., Чистяков В.А., Пущенко Е.Е. Дистанционное обучение в СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта: первый опыт реализации // Теория и практика физической культуры [Электронный ресурс]. URL: <http://sportfiction.ru/articles/distantsionnoe-obuchenie-v-spb-gafk-im-p-f-lesgafta-pervyy-opyt-realizatsii/> (дата обращения: 14.11.2020).
5. Усачев Н.А., Сурнин Д.И. Организация дистанционного обучения в вузах по циклу дисциплин «Физическая культура и спорт» в условиях пандемии [Электронный ресурс] // Уч. зап. унта им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 7(185). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43858225> (дата обращения: 14.11.2020).

\* \* \*

1. Begiashvili A. Kak studenty perezhivayut distancionnoe obuchenie. Istoriy nashih pol'zovatelej posle nedeli udalenki [Elektronnyj resurs]: URL: <https://tjournal.ru/internet/153895-kak-studenty-perezhivayut-distancionnoe-obuchenie-istorii-nashih-polzovatelej>

vayut-distancionnoe-obuchenie-istorii-nashih-polzovateley-posle-nedeli-udaleni (data obrashcheniya: 14.11.2020)/

2. Verhoshanskij Yu.V. Programmirovaniye i organizatsiya trenirovochnogo processa. 2-e izd., stereotip/ M., 2019.

3. Kovchur S.A. Podgotovka studentov pedagogicheskikh special'nostej k primeneniyu distancionnoj tekhnologii obucheniya v budushchej professional'noj deyatel'nosti // Gaudeamus. 2020. T. 19. № 2(44). S. 42–50.

4. Stepanov V.S., Filippov S.S., Knyazeva N.P., Chistyakov V.A., Pushchenko E.E. Distancionnoe obuchenie v SPBGAFK im. P.F. Lesgafta: pervyj opyt realizatsii // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury [Elektronnyj resurs]. URL: <http://sportfiction.ru/articles/distantsionnoe-obuchenie-v-spbgafk-im-p-f-lesgafta-pervyy-opyt-realizatsii/> (data obrashcheniya: 14.11.2020).

5. Usachev N.A., Surnin D.I. Organizatsiya distancionnogo obucheniya v vuzah po ciklu disciplin «Fizicheskaya kul'tura i sport» v usloviyah pandemii [Elektronnyj resurs] // Uch. zap. un-ta im. P.F. Lesgafta. 2020. № 7(185). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43858225&> (data obrashcheniya: 14.11.2020).

*Specific features of the distance education in the universities of the physical education (based on the sports and pedagogic disciplines)*

*The article deals with the peculiarities of the distance education in the universities of the physical culture. There is demonstrated the reasonability of repeating the physical exercises at home and their transformation in the methodological ones when students have to comprehend and describe the methodology of their organization and conduction based on the sports disciplines. The use of the platform “The system of distance education “Moodle”” was found to be deficient in the process of teaching the pedagogical disciplines. There were used the additional technologies, messengers, e-mail.*

**Key words:** *specific features of the distance education of students, universities of physical education, sports disciplines. pedagogic disciplines.*

(Статья поступила в редакцию 16.12.2020)

**О.А. МИХАЙЛУШКИНА, Е.С. РОМАНЮК, Н.Ю. ФИЛИМОНОВА**  
(Волгоград)

**ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ**

*Рассматриваются проблемы дистанционного обучения иностранных студентов на предвузовском этапе российского университета. Анализируются особенности двух последних семестров как этапов онлайн-обучения и трудности работы с иностранными учащимися в дистанционном формате. Изложены результаты опросов преподавателей, использующих различные формы и методы дистанционного обучения. Обосновываются преимущества и недостатки определенных электронных ресурсов.*

**Ключевые слова:** *дистанционное обучение, электронные ресурсы, образовательные платформы, веб-порталы, иностранные студенты, предвузовский этап обучения.*

**Введение.** В последние два десятилетия произошли существенные изменения в преподавании русского языка иностранным студентам. Вместе с традиционными учебниками и учебно-методическими пособиями преподаватели русского языка как иностранного стали активно применять электронные учебные материалы как во время занятий, так и для самостоятельной работы учащихся. Использование традиционных и инновационных методов в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) представляется актуальным, т. к. значительно повышает интенсивность языкового обучения. При этом следует отметить, что вопрос их соотношения в российской лингводидактике признается дискуссионным, поскольку «задача обеспечения интерактивности и повышения наглядности демонстрируемых фактов языка <...> решаемая при помощи IT-решений, требует затрат времени (что не всегда возможно в условиях сжатой учебной программы), а также соответствующего уровня знаний педагога в области информатики» [13, с. 90].

Определение процентного соотношения между традиционными и инновационными методами в практике преподавания РКИ осложнено в том числе и тем, что «постановка ком-

пьютерной программы или онлайн-портала в один ряд с традиционными средствами обучения требует также корректировки учебных планов, что приводит к повышению нагрузки как на учебно-методические отделы, так и на самих преподавателей» [13, с. 90]. Таким образом, процент включенности программно-технологических решений в процесс обучения иностранных студентов на предвузовском этапе зависел от технического оснащения вуза и его освоения сферы информатизации языкового обучения. Однако 2020 год поставил перед системами образования всех стран задачи реформирования в связи с изменившимися условиями работы в период пандемии новой коронавирусной инфекции.

Подготовка иностранных специалистов в Волгоградском государственном техническом университете (ВолгГТУ) ведется с 1962 г. Кафедра русского языка факультета подготовки иностранных специалистов ВолгГТУ обучает студентов из многих стран мира с 1972 г. Начиная с 2010 г. преподаватели кафедры в своей работе систематически использовали формы и методы дистанционного обучения, однако до 2020 г. этот вариант обучения никогда не был основным, а являлся дополнительной составляющей учебного процесса. В рамках данной статьи рассмотрим технические и методические аспекты дистанционной работы с иностранными студентами на этапе предвузовской подготовки, характерные для второго семестра 2019/20 и начала первого семестра 2020/21 уч. г.

Дистанционное обучение и его особенности. В марте 2020 г. в связи с эпидемиологической обстановкой, сложившейся в стране, ВолгГТУ, как и все вузы РФ, перешел на дистанционное обучение. Система дистанционного образования предполагает применение актуальных программно-технологических решений и может быть рассмотрена в русле информатизации образования. В свою очередь информатизация образования понимается как «процесс исследования и обеспечения сферы образования методологии и практики разработки и оптимального использования современных или, как их принято называть, новых информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения» [9, с. 126]. Учитывая быстрый темп развития информационно-коммуникационных технологий, стоит отметить, что педагогическое сообщество в большей степени адаптировано к изменениям сферы образования и активно применяет сетевые

возможности и инновационные технологии в своей деятельности.

Однако стремительность развития событий в начале 2020 г. (ухудшение эпидемиологической ситуации, самоизоляция, дистанционное обучение) поставила педагогическое сообщество в ситуацию поиска «наиболее эргономичной технологии для успешного продолжения образовательного процесса в учебных заведениях» [12, с. 116]. Ситуация поиска отразилась и на терминологическом аппарате: в образовательной среде появились выражения *онлайн-обучение, удаленное обучение, дистанционное обучение, дистант, дистанционка*.

Особенностями дистанционного обучения занимались такие исследователи, как В.М. Данильченко [7], З.Р. Девтерова [8], Г.Г. Блоховцова, Т.Л. Маликова, А.А. Симоненко [5], А.З. Ибатова [9; 10], А.Г. Ильин [9; 11] и др. Отметим, что их работы в большей степени развивают проблемы дистанционного обучения российских граждан, что не исключает соотносимость некоторых выводов со сферой языкового обучения иностранных граждан в РФ.

Существуют различные определения понятия «дистанционное обучение». В этой статье мы будем опираться на определение, приведенное в работе «Перспективы дистанционного обучения» Г.Г. Блоховцовой, Т.Л. Маликовой и А.А. Симоненко: «Дистанционное обучение – совокупность технологий, которые позволяют обучаемым получить основной объем изучаемой информации, интерактивное общение обучаемых и преподавателей в ходе обучения, а также позволение обучаемым вести самостоятельную работу не только для освоения изучаемого материала после занятия, но и в процессе самого обучения» [5, с. 90]. Исследователи относятся в целом к данной системе положительно, считая, что она имеет реальный образовательный потенциал.

А.Г. Ильин в своей работе «Дистанционное индивидуальное обучение» пишет о том, что дистанционному обучению присущи такие формы занятий: 1) чат-занятия – «учебные занятия, осуществляемые с использованием чат-технологий»; 2) интернет-занятия – «дистанционные уроки, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы и другие формы занятий, которые проходят с помощью телекоммуникаций и других возможностей Интернета»; 3) телеконференции, которые организуются «с учетом списков рассылки по электронной почте» [11, с. 113]. Применительно к преподаванию русского язы-

ка как иностранного наиболее актуальными в этой классификации представляются интернет-занятия.

Условно разделим весь дистанционный период работы преподавателей в 2020 г. на две части: это второй семестр прошлого учебного года и часть первого семестра текущего 2020/21 уч. г. Обе части имеют как общие, так и отличительные особенности.

Первый (весенний) период продолжался со второй половины марта по июнь 2020 г. Анализируя условия данного периода, следует отметить такие его особенности, как:

- внезапность принятия решения по переходу на дистанционное обучение (безусловно, данное решение было обоснованным и единственно верным, но для большей части сотрудников факультета подготовки иностранных специалистов оно прозвучало неожиданно);
- недостаточный уровень подготовленности преподавателей, иностранных студентов и администрации вуза к дистанционному обучению как единственно возможному варианту преподавания русского языка учащимся;
- отсутствие у студентов и некоторых преподавателей материально-технической базы для дистанционной работы;
- отсутствие единой платформы для преподавания русского языка как иностранного и других предметов;
- сложность проведения текущего и итогового контроля студентов.

Наряду с этим следует выделить положительные факторы, которые способствовали успешной работе преподавателей с иностранными слушателями на предвузовском этапе:

- уровень владения русским языком иностранными учащимися, соответствующий началу второго семестра (A1–A2);
- налаженность контактов преподавателя и иностранных студентов, сформированная в течение первого, очного, семестра (взаимодействие в социальных сетях, участие в мероприятиях факультета и вуза).

Использование электронных ресурсов в дистанционном обучении. Рассмотрим основные особенности применения электронных ресурсов в образовательном процессе.

1. В настоящее время сетевые образовательные ресурсы и электронная образовательная среда – это неотъемлемые составляющие образовательного процесса в системе высшего образования. В распоряжении преподавателей и студентов ВолгГТУ находится электронная информационная образовательная среда

(ЭИОС), разработанная специалистами вуза (<http://eos.vstu.ru/>). Она является востребованным средством обучения и позволяет осуществлять образовательную деятельность в цифровой среде. Интерфейс данной системы дает возможность создавать учебные курсы и дисциплины, наполнять их учебно-методическими материалами, заданиями и сопутствующей информацией, проводить текущий и итоговый контроль, отслеживая учебную активность обучающихся. При всех достоинствах платформы ЭИОС ВолгГТУ в ней невозможно проводить занятия в онлайн-режиме, что является наиболее актуальным при обучении иностранных слушателей. В связи с этим использование только системы ЭИОС ВолгГТУ на предвузовском этапе было признано нецелесообразным.

Что касается функционирования ЭИОС ВолгГТУ, она может быть наполнена учебными материалами, созданными профессорско-преподавательским составом вуза. Все учебные дисциплины ЭИОС ВолгГТУ сопровождаются научно-учебной литературой, разработанной на кафедрах университета. Кафедра русского языка систематически публикует учебные пособия и монографии, но при обучении на предвузовском этапе в качестве программного учебника используется хорошо зарекомендовавший себя многоуровневый учебный комплекс «Дорога в Россию» [1–4]. Однако его электронный вариант невозможно разместить в ЭИОС ВолгГТУ, т. к. вуз не является его правообладателем.

2. Веб-портал «Образование на русском» (<https://pushkininstitute.ru/learn>), созданный Институтом русского языка имени А.С. Пушкина, активно используется на кафедре русского языка ВолгГТУ в течение последних трех лет. Достоинствами этой платформы являются удобный интерфейс, качественные видео-, аудио- и учебные материалы, актуальное для учащихся лексико-грамматическое содержание, современный визуальный ряд, осуществление самоконтроля, возможность проводить комплексную работу, направленную на реализацию всех видов речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение).

Материалы портала «Образование на русском» (в частности, раздел «Учить русский»), как правило, используется во время прохождения вводно-фонетического курса русского языка в лингафонном кабинете, во время прохождения контрольных тестов в компьютерном классе, а также для самостоятельной работы студентов на этапе повторения и закрепле-

ния изученного материала. Он также является популярной платформой самостоятельного обучения отдельных лиц, продолжающих изучать русский язык в России и других странах. Однако полноценное использование этого ресурса на начальном этапе, по нашему мнению, требует присутствия преподавателя, т. к. многие тематические блоки необходимо сопроводить развернутым комментарием. К тому же в образовательной среде «управление потоком информации и ее концептуализация, могут быть важным дополнением к новым знаниям» [10, с. 234], что делает присутствие педагога необходимым условием для предвузовского этапа обучения.

Следует заметить, что портал «Образование на русском» не является единственным источником, который можно использовать при обучении русскому языку как иностранному. В русскоязычном сегменте сети Интернет существует ряд вспомогательных площадок подобного типа (например, проект «Время говорить по-русски», портал «Русский мир», сайт «Русский язык день за днем» и др.).

В целом, на наш взгляд, материалы портала «Образование на русском» хороши для аудиторной работы в лингафонном или компьютерном классе в качестве дополнительной работы, но не могут быть использованы как основной учебно-методический комплекс.

3. Применение социальных сетей в образовательном процессе подтверждает мысль исследователей о том, что информационно-технические средства «могут быть разработаны специально для системы образования и одобрены соответствующим министерством, но вместе с этим, эти средства могут быть и не адаптированы для системы образования, но активно в ней использоваться» [10, с. 233]. Так, социальные сети в течение последнего десятилетия прочно вошли в повседневную жизнь и стали комфортной средой общения преподавателя со студентами. Но если обычно социальные сети и мессенджеры использовались по большей части для коммуникации по административным вопросам, то в период дистанционного обучения эти средства связи мгновенно стали востребованы для проведения занятий, фронтальных опросов, обмена учебной информацией и средством контроля обучения. Их технические возможности позволяют реализовать довольно значительную часть передачи информации от преподавателя к студенту и обратно. Практика подтверждает, что в настоящее время социальные сети воспринима-

ются не только как площадки коммуникационного и развлекательного характера, но и как среда обучения.

4. Рассматривая электронные ресурсы по обучению русскому языку как иностранному, стоит упомянуть и то, что весной 2020 г. в связи с пандемией многие ведущие вузы страны и издательства выложили материалы по РКИ в открытый доступ. Так, Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова представил в Facebook доступный всем «Общий каталог учебных электронных ресурсов по РКИ», составителями которого явились А.Н. Богомолов, Л.А. Дунаева, Ю.А. Коваленко (<https://www.irlc.msu.ru/teachers/catalog/>). Включенные в каталог ресурсы были созданы специалистами российских и зарубежных университетов, они содержат учебные материалы для иностранных учащихся разных уровней, от А1 (элементарный уровень) до С2 (четвертый уровень). Здесь же представлены и разработки портала «Образование на русском» уровня А1 (элементарный уровень), А2 (базовый уровень) и В1 (первый сертификационный уровень). Кроме банка учебных материалов, каталог включает блог, видеокурс, грамматические таблицы, словарь, тренажер и упражнения. Очевидно, что применение таких разнообразных ресурсов может дать преподавателю и учащимся возможности для дистанционной работы, но также не может заменить полноценное занятие под руководством преподавателя.

Наряду с общедоступными электронными материалами надо отметить и наличие платных образовательных платформ для обучения русскому языку как иностранному. В качестве примера приведем совместный проект компании IPR MEDIA и фонда «Русский мир» – платформу «Русский как иностранный», созданную на базе изданий электронной библиотечной системы IPR BOOKS (<https://ros-edu.ru>). Достоинством этой платформы является многообразие изданий по русскому языку как иностранному, многие из которых сопровождаются видео- и аудиоматериалами. Зарегистрированные пользователи могут использовать издания платформы, аудио- и видеоматериалы. Ресурс позволяет преподавателю создавать учебные курсы, прикрепляя к ним издания платформы, авторские методические разработки и задания. Учащийся, зарегистрировавшись в системе, также может пользоваться учебной литературой, видео- и аудиоматериалами, добавлять выполненные задания. Безусловно, дан-

ная платформа актуальна и удобна, однако и она не позволяет проводить занятия в режиме онлайн и не предполагает интерактивного взаимодействия студентов.

Проведенный анализ доступных цифровых материалов и платформ показал, что в настоящее время существует множество учебно-методических вариантов для обучения иностранных слушателей русскому языку на предвузовском этапе. Все они по большей части могут использоваться в комплексе с программами и приложениями, обеспечивающими онлайн-соединение преподавателя и студента.

Итак, алгоритм действий преподавателя РКИ для организации дистанционного обучения складывается из следующих этапов:

1) выбор одного способа проведения занятий или их комбинация (например, Zoom, Skype, Appear.in, Google Hangouts наряду с мессенджерами Facebook, Viber, WhatsApp, а также e-mail и т. п.);

2) работа в режиме реального времени по расписанию занятий, т. е. онлайн-занятия, и дистанционные занятия с отсроченным по времени заданием;

3) выбор и использование учебных материалов, в том числе интерактивных и традиционных, в бумажной или электронной форме;

4) создание группового чата для общения со студентами в одной из социальных сетей;

5) проведение работы в соответствии с единым учебным планом факультета и еженедельные отчеты по прохождению учебного материала перед заведующим кафедрой;

6) ежемесячный отчет перед деканатом с выставлением студентам рейтинговых оценок;

7) составление плана подготовки учащихся к итоговому контролю;

8) приведение понятных инструкций к каждому занятию с целью объяснить учащимся ту или иную грамматическую или лексическую тему.

Во втором семестре 2019/20 уч. г. на кафедре русского языка ВолгГТУ был проведен опрос преподавателей. Целью опроса было выявить актуальные проблемы, с которыми они столкнулись в процессе дистанционной работы с иностранными слушателями на предвузовском этапе. Педагогам было предложено сделать выбор в пользу одного из следующих вариантов: 1) сниженная мотивация обучающихся; 2) отсутствие хорошо функционирующих средств связи у студентов; 3) создание собственных учебно-методических материалов; 4) необходимость новых форм контроля; 5) изменение графика прохождения учебного материала. Результаты опроса отражены в диаграмме ниже. Рассмотрим и прокомментируем их.

Во-первых, 40% преподавателей отметили сниженную мотивацию обучающихся. Выбирая данный пункт опроса, многие отмечали, что иностранные слушатели зачастую не хотят работать дистанционно. Это касалось не только тех учащихся, которые систематически пропускали занятия и прежде, но и тех, кто ответственно посещал аудиторные занятия. Чтобы нивелировать подобные трудности, препода-

**Основные проблемы, с которыми столкнулись преподаватели кафедры русского языка ВолгГТУ в течение второго семестра 2019/20 уч. г. (по результатам опроса в конце апреля – начале мая 2020 г.)**



даватели и кураторы составляли для учащихся индивидуально ориентированные задания, помогающие вернуть мотивацию к изучению русского языка (в том числе создание различных видеосюжетов, участие в конкурсах, вовлечение в диалоги и полилоги, активное применение веб-технологий и социальных сетей при выполнении заданий). Характерно также то, что, принимая во внимание непростое эмоциональное состояние своих подопечных, кураторы старались не применять строгих репрессивных мер в отношении студентов.

Во-вторых, 25% преподавателей кафедры отметили отсутствие хорошо функционирующих средств связи у слушателей. В основном это свидетельствует о слабой технической подготовленности учащихся предвузовского этапа. Частично это объясняется тем, что некоторые из них не рассчитывали учиться дистанционно, поэтому приехали в РФ, обладая одним смартфоном. Однако зачастую современные смартфоны не уступают персональным компьютерам или планшетах по своей функциональности. Поэтому по большей части у слушателей была возможность посещать занятия онлайн. Если же говорить о контингенте учащихся, столкнувшихся с рассматриваемой трудностью, то отметим, что данная проблема наиболее актуальна для студентов, прибывших из Туркменистана.

В-третьих, 18% преподавателей указали как проблему необходимость создания новых учебно-методических материалов. Показательно, что для преподавателей проблема заключалась не в разработке учебных материалов, а в количестве времени, затрачиваемом на подготовку заданий для слушателей. Данная сложность обусловлена тем, что основные учебно-методические пособия и сборники заданий кафедры были растражированы на бумажных носителях и не были системно переведены в цифровую среду, поэтому перед педагогами кафедры стояла задача создать учебные тренажеры в цифровой среде как по нейтральному стилю речи, так и по различным профилям научного стиля речи.

В-четвертых, 10% преподавателей отметили необходимость новых форм контроля. Дистанционное обучение не только изменило форму проведения плановых занятий, но также повлияло и на контрольные материалы, которые были перенесены в цифровую среду. В течение семестра на кафедре были созданы новые контрольные работы, тесты и экзаменационные задания для онлайн-экзаменов.

В-пятых, оставшиеся 7% обратили внимание на изменение графика прохождения материала: обновился календарный план прохождения материала. Так, введение научного стиля речи преподавателями-русистами и изучение других предметов перенесено на более поздние сроки (в основном это затронуло группы позднего формирования).

Отметим, что выявленные затруднения не помешали реализовать цели и задачи второго семестра предвузовской подготовки иностранных студентов. Проведенный опрос позволил методическому бюро кафедры сформировать новые задачи, реализация которых была направлена на решение выявленных проблем в новом учебном году.

В 2020/21 уч. г. начался условно второй период дистанционного обучения иностранных студентов на предвузовском этапе. По объективным причинам большинство слушателей подготовительных факультетов и отделений не смогли въехать в Россию, поэтому они начали изучать русский язык дистанционно. Освоение иностранного языка в неязыковой среде, как правило, происходит медленнее, поэтому подход к отбору учебного материала, к методам, формам и приемам его представления учащимся должен осуществляться с учетом среды обучения.

В июле-сентябре 2020 г. на кафедре русского языка ВолгГТУ был разработан новый учебный курс «Учим русский язык вместе» (A0–A1+), включающий в себя электронные учебные пособия, видеолекции, аудиоматериалы, онлайн-тренажеры и контрольные материалы. В настоящее время проходит апробация курса «Учим русский язык вместе», параллельно с этим осуществляется работа по созданию электронных учебных материалов по научному стилю речи (инженерный, экономический и медико-биологический профили) и для базового уровня общего владения русским языком (A2).

При всей подготовленности кафедры русского языка ВолгГТУ к дистанционному семестру о результатах говорить еще рано. Тем не менее опыт второго семестра 2019/20 уч. г. позволил осмысленно и продуктивно начать новый учебный год: подготовить электронные учебные и контрольные материалы, продумать алгоритмы организационной работы преподавателей, кураторов с учебными группами, выбрать платформы для проведения занятий.

**З а к л ю ч е н и е.** Таким образом, проблемы дистанционного обучения иностранных сту-

дентов в настоящее время недостаточно разработаны и являются актуальными для методики преподавания русского языка как иностранного. Каждый из двух рассматриваемых периодов обучения иностранных слушателей предвузовского этапа в 2020 г. имеет свои цели, задачи и особенности их реализации. Проведенный мониторинг первого периода позволил выявить наиболее проблемные аспекты дистанционного преподавания русского языка иностранным учащимся. В результате опроса были зафиксированы определенные трудности осуществления образовательных задач, реализуемых на базе программно-технологических решений: 1) сниженная мотивация обучающихся (40%); 2) отсутствие хорошо функционирующих средств связи у студентов (25%); 3) создание собственных учебно-методических материалов (18%); 4) необходимость новых форм контроля (10%); 5) изменение графика прохождения учебного материала (7%).

Примечательно, что в большем объеме представлены проблемы, связанные с психолого-эмоциональным состоянием обучающихся и их техническим оснащением. Но если первая проблема вполне решаема в процессе взаимодействия педагога и иностранного учащегося, то вторая зачастую остается неразрешимой в связи с материально-техническими затруднениями студентов. Все эти особенности образовательного процесса позволили сформировать задачи для дальнейшей методической работы кафедры и подготовиться к началу 2020/21 уч. г.

Новый учебный год поставил перед преподавателями и методистами новые цели, которые в настоящее время успешно реализуются на кафедре. Создаются новейшие электронные учебные пособия, содержащие программные материалы всех уровней обучения на подготовительном факультете. Они апробируются преподавателями и продолжают корректироваться. Запланирован опрос преподавателей и студентов по второму периоду дистанционного обучения. Данная научно-исследовательская и методическая работа сейчас является актуальной для факультетов подготовки иностранных специалистов в России.

### Список литературы

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). 2-е изд., испр. М.: СПб., 2003.
2. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). 4-е изд. М.; СПб., 2009.

3. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень): в 2 т. 5-е изд. СПб., 2013. Т. 1.

4. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень): в 2 т. 4-е изд. СПб., 2012. Т. 2.

5. Блоховцова Г.Г., Маликова Т.Л., Симоненко А.А. Перспективы развития дистанционного обучения // Новая наука: стратегии и векторы развития. 2016. № 118-3. С. 89–92.

6. Валюшина Н.М. Организация и управление дистанционным обучением в системе повышения квалификации работников образования // Актуальные вопросы современной науки. 2009. № 10. С. 41–52.

7. Данильченко В.М. Дистанционное обучение как средство развития индивидуального стиля деятельности // Телекоммуникации и информатизация образования. 2004. № 1. С. 66–84.

8. Девтерова З.Р. Современные подходы к организации и управлению дистанционным обучением // Гуманитаризация образования. 2010. № 1. С. 58–63.

9. Ибатова А.З., Ильин А.Г. Изучение эффективности МООК в современном образовательном пространстве // Азимут научных исследований. 2019. № 1(26). Т. 8. С. 126–127.

10. Ибатова А.З., Мухутдинов Р.Х., Ставрук М.А. Роль информационных средств в современном образовании // Азимут научных исследований. 2019. № 2(27). Т. 8. С. 233–235.

11. Ильин А.Г. Дистанционное индивидуальное обучение // NovaUm.Ru. 2020. № 23. С. 112–114.

12. Мельникова Т.Н., Куровская Ю.П., Ковычева И.А., Петрова Н.Э. Особенности онлайн-обучения русскому языку иностранных студентов-медиков // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и новации. Курск, 2020. С. 115–123.

13. Русский язык как иностранный в системе подготовительных отделений российских вузов: сб. информационно-аналитических материалов / науч. ред. Л.А. Вербицкая; авт.-сост. А.В. Коротышев, Е.Е. Шлейникова. СПб., 2019.

\* \* \*

1. Antonova V.E., Nahabina M.M., Safronova M.V., Tolstyh A.A. Doroga v Rossiju: uchebnik russkogo yazyka (elementarnyj uroven'). 2-e izd., ispr. M.: SPb., 2003.

2. Antonova V.E., Nahabina M.M., Tolstyh A.A. Doroga v Rossiju: uchebnik russkogo yazyka (bazovyj uroven'). 4-e izd. M.; SPb., 2009.

3. Antonova V.E., Nahabina M.M., Tolstyh A.A. Doroga v Rossiju: uchebnik russkogo yazyka (pervyj uroven'): v 2 t. 5-e izd. SPb., 2013. T. 1.

4. Antonova V.E., Nahabina M.M., Tolstyh A.A. Doroga v Rossiyu: uchebnik russkogo yazyka (pervyj uroven'): v 2 t. 4-e izd. SPb., 2012. T. 2.

5. Blohovicova G.G., Malikova T.L., Simonenko A.A. Perspektivy razvitiya distancionnogo obucheniya // Novaya nauka: strategii i vektory razvitiya. 2016. № 118-3. S. 89–92.

6. Valyushina N.M. Organizaciya i upravlenie distancionnym obucheniem v sisteme povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya // Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki. 2009. № 10. S. 41–52.

7. Danil'chenko V.M. Distancionnoe obuchenie kak sredstvo razvitiya individual'nogo stilya deyatelnosti // Telekommunikacii i informatizaciya obrazovaniya. 2004. № 1. S. 66–84.

8. Devterova Z.R. Sovremennye podhody k organizacii i upravleniyu distancionnym obucheniem // Gumanitarizaciya obrazovaniya. 2010. № 1. S. 58–63.

9. Ibatova A.Z., Il'in A.G. Izuchenie effektivnosti MOOK v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve // Azimut nauchnyh issledovanij. 2019. № 1(26). T. 8. S. 126–127.

10. Ibatova A.Z., Muhutdinov R.H., Stavruk M.A. Rol' informacionnyh sredstv v sovremennom obrazovanii // Azimut nauchnyh issledovanij. 2019. № 2(27). T. 8. S. 233–235.

11. Il'in A.G. Distancionnoe individual'noe obuchenie // NovaUm.Ru. 2020. № 23. S. 112–114.

12. Mel'nikova T.N., Kurovskaya Yu.P., Kovyneva I.A., Petrova N.E. Osobennosti onlajn-obucheniya russkomu yazyku inostrannyh studentov-medikov //

Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov i RKI: tradicii i novacii. Kursk, 2020. S. 115–123.

13. Russkij yazyk kak inostrannyj v sisteme podgotovitel'nyh otdelenij rossijskikh vuzov: sb. informacionno-analiticheskikh materialov / nauch. red. L.A. Verbickaya; avt.-sost. A.V. Korotyshev, -E.E. Shlejnjkova. SPb., 2019.



***Specific features of the distance education of the foreign students at the pre-university stage***

*The article deals with the issues of the distance education of foreign students at the pre-university stage of the Russian university. There are analyzed the peculiarities of the two last semesters as the stages of the online-learning and the difficulties of the work with the foreign students in the distance format. There are stated the results of the questionnaire of the lecturers using the different forms and methods of the distance education. The authors substantiate the advantages and disadvantages of the definite electronic resources.*

**Key words:** *distant education, electronic resources, educational platforms, web-portals, foreign students, pre-university stage of education.*

(Статья поступила в редакцию 11.11.2020)



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Л.А. ШЕСТАК  
(Волгоград)

СЛАВЯНСКИЕ ЯЗЫКОВЫЕ  
КАРТИНЫ МИРА: КАТЕГОРИЗАЦИЯ  
И СИМВОЛЫ

Рассматриваются номинативные особенности современных славянских языков (русского, польского, чешского, болгарского и украинского) как отражение исторических судеб народов и стран. Анализируется внутренняя форма славянской первичной и вторичной номинации, метафорика славянских языков. В качестве символов культуры рассматриваются *rap* и *szlachta* в польской фраземике и паремииологии, «пан» и «козак» – в украинской, «турок» и «гайдук» – в болгарской. Сопоставление фрагментов языковых картин мира демонстрирует особенности славянского мирозидения.



Ключевые слова: номинация, картина мира, метафорика, фраземика, символ.

Номинация окружающего мира отражает этнический взгляд на предметы и обусловлена как внешними, так и внутренними факторами. Лексико-фразеологическое ядро периода славянского единства представляет собой лишь фонетико-графические варианты: рус. *водить за нос*, укр. *водити за ніс*, болг. *водя за нъс*, польск. *wodzić za nos*. Процессы территориально-политической дифференциации способствовали лексико-фразеологической вариативности номинации. Так, русские видят на чайнике *ручку*, а поляки – *ucho* ‘ухо’. *Каменщик* кладет *камни*, кирпичи, а по-польски – *murarz*, поскольку возводит стену – *mur*; *плавки* – *kapielówki*, в них купаются; *пустышка* – *stoczek*, т. к. ее сосут; *картофель* – *ziemniaki*, т. к. растет в земле; *кольцо* – *obrączka*, поскольку с его помощью обручаются; *пирожное* – *ciastko*, делается из теста; *чай* – *herbata*, т. к. это сушеные растения, от латинского *herba* ‘трава’, *печенье* – *herbatniki*, поскольку

подаются к чаю. *Снегирь* по-сербски – *зимовка*. У украинцев *больница* – *лікарня*, *супруга* – *дружина*, *письмо* – *лист*, *город* – *місто*, а *одуванчик* именуется неожиданным словом *кульбаба*. По-болгарски *гребец* – *весляр*, *замок* – *ключалка*, *ресница* – *мигла*, *еда* – *ядиво*, а *насмешник*, *задира* – *подигравач*. У чехов *дворник* – *domovník*, *пир* – *hostina*, *подлокотник* – *opeřadlo*, поскольку на него опираются, *осьминог* – *chobotnice* (чехи видят у него не *щупальца*, а *хоботки*). Наше заимствованное слово *тетрадь* чехи именуют *sešít*, а поляки – *zeszyt*, поскольку это сшитые листы. Чешское *sklep* – это *подвал*, а польское *sklep* – *магазин*. Разница в номинации касается не только давних именованных, но и современных: компьютерный значок @ (*at*) в русском языке называется *собачкой*, а в польском – *обезьяной* (*mafra*).

В силу родства славянских языков здесь особенно много «ложных друзей переводчика» (межъязыковых омонимов, ложных эквивалентов) – слов разных языков, которые сходно звучат и пишутся, но не совпадают по значению: англ. *servant* и рус. *сервант*, нем. *Schuhler* и рус. *шулер* [3, с. 151]. В болгарском языке *майка* – это ‘мать’, *булка* – ‘невеста’, *гора* – ‘лес’, *направо* – ‘прямо’, *задушен* – ‘тушеный’, *живот* – ‘жизнь’, *банка* – ‘банк’, *горе* – это ‘наверх’, *гривна* – ‘браслет’, *друг* – всего лишь ‘другой’, *ягода* – не любая, как в русском языке, а конкретно ‘клубника’, *неделя* – ‘воскресенье’, *страхотен* – наоборот, ‘замечательный’, *закуска* – любой ‘завтрак’, *конец* – ‘нитка’, *коса* – ‘волосы’, *плитка* – как раз ‘коса’, *чин* – ‘парта’, *мишка* – ‘мышь’, *точилка* – ‘скалка’. *Uroda* в польском языке – ‘красота’, *twarz* – ‘лицо’, *zapomnieć* – ‘забыть’, *owoce* – ‘фрукты’, *ogród* – ‘сад’, *spotykać się* – ‘встречаться’, *rozerwać się* – ‘развлечься’, *lustro* – ‘зеркало’, *gadać* – ‘болтать’. *Баня* в украинском языке – ‘купол’, *халява* – ‘голенище’, *веселка* – ‘радуга’, *помилка* – ‘ошибка’, *сопілка* – ‘свирель’. *Zápach* в чешском языке означает неприятную ‘вонь’, а *okurek* – вовсе не «бычок» сигареты, а обычный ‘огурец’.

С когнитивной точки зрения категоризация мира осуществляется так называемой базовой лексикой, отражающей номинацию типа «род», а не «вид» и не крупные объединения [8].

Типами мотивации (внутренней формы) являются форма (*ручка, ишо* чайника, *кольцо, осьминог, chobotnice*), состав (*пирожное, ciastko, herbata*), свойство (*одуванчик, пустышка, дружина*), функция (*гребец, плавки, karpelówki*, замок, *stoczek, мигла, obrączka, лікарня*), цель действия (*насмешник, подигравач*), предназначение предмета (*подлокотник, oreřadlo, herbatniki, hostina, еда, ядиво*), объект действия (*тигарз*), инструмент действия (*весляр, ключалка*), результат действия (*город, письмо, seřit, zeszyt*), обстоятельства нахождения/функционирования (*ziemniaki, снегирь, зимовка, больница, супруга, місто, дворник, rodomek*), происхождение (*чай*).

Разные образы положены в основу вторичной косвенной номинации славянских языков. Ранняя осень именуется у русских *бабым летом*, а у болгар – *циганска есен*. Преувеличение в русском языке вербализуется сопоставлением мухи и слона (*делать из мухи слона*), в болгарском – муравья и льва (*от мравката аслан прави*), в чешском – комара и верблюда (*dělat z kotára velblouda*). *Кататься как сыр в масле* передается польским аналогом *mieć się jak raczek w taśle* «как пончик в масле» и украинским *як вареник у маслі (сметані) жити*. *Бить баклуши* ‘бездельничать’ по-украински – *байдики бити*; *жить как у Христа за пазухой* – *мов у Бога за дверіма, держати хвост пистолетом – хвіст бубликом тримати, к черту на рога – до чорта в зуби, ворон считать – продавати витрішки*. Русское предостережение в паремии *Кто другому яму копает – сам в нее упадет* по-болгарски звучит как *Който копае гроб другиму, сам пада в него*.

Русская констатация *В тихом омуте черти водятся* в польском языке также использует образ водоема: *Cicha woda brzegi rwie* «Тихая вода рвет берега». Констатация *У семи нянек дитя без глаза* в украинском базируется на ином образе: *Сім баб – сім рад, а дитя безпупе* «Семь повитух – семь советов, а ребенок без пупка». Русское наблюдение *Как аукнется, так и откликнется* в чешском детализовано упоминанием леса: *Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá*. Русское сопоставление желаемого и возможного (*Лучше синица в руке, чем журавль в небе*) в чешском вербализовано образами голубя и воробья (*Lepší vrabec v hrsti než holub na střeše*). Примером болтливости у русских является сорока, а у болгар – воробей (*Бъбрив като врабец*).

Образы национальной картины мира отразили географические факторы (ландшафт и

климат), структуру социума, историю и культуру славянских народов. Жаркий климат и агротехническая специализация Болгарии запечатлена в образах солнца и моря (*Не съм слънце да огрея*, разг. ‘не быть всеильным, не в состоянии сделать все’ [1, с. 530], *като пясъка в морето* [Там же, с. 488]), вола (*търпелив като вол; гледа като вол* ‘непонимающе’; *работя като вол, Волът рие, на гърба си хвърля* «Вол роет, а все на горб сыплется»; *волски труд, волско търпение* [Там же, с. 86]), виноградной лозы и баклаги с вином (*не ми трябва на баир лозе* «мне не нужна лоза на холме» ‘не нужно’; *не разбирам ни бъке* «не разбираться даже в баклаге» разг. ‘ничего не понимать’).

Влияние Балканского языкового союза способствовало формированию аналитизма болгарской грамматики. Длившееся пять столетий турецкое иго создало пласт образности кочевых захватчиков и своеобразную этническую аксиологическую дихотомию «болгарин – турок»: *Хубаво момче, но турче!* «Прекрасный парень, но турок!», *Минавам като през турски гробища* «идти как через турецкое кладбище», разг. ‘проходить молча, делая вид что не замечаешь кого-л.’ [Там же, с. 140], *Те ти турчин, те бяла* «то ты турок, то белый» ‘ты ненадежен, с тобой лучше не связываться’ [Там же, с. 574]. Драматическая история Болгарии сохранена в выражениях *Хвацтам / хвана балкана* разг. ‘уходить в горы (о партизанах, гайдуках)’ [Там же, с. 45], *от времето на Балканската война* «со времен Балканской войны» ‘очень давно’ [Там же], *власите се давят на края на Дунава* «валахи гибнут, душатся, топятся на краю Дуная» ‘гибнуть в последний момент’; *ибричкия* ‘лизоблюд, подхалим’, где первоначально *ибричкия* ‘слуга, прислуживавший при умывании перед молитвой у турок’ от слова *ибрик* ‘кувшин’; *живея като бей* «жить как бей» ‘жить богато’.

Что касается аксиологического осмысления действительности, то концепт как инвариантная содержательная ценность, кроме универсального характера (‘родная земля’), может иметь и этнически специфический, уникальный (*шапка Мономаха*). Подобными специфическими концептами являются, например, *pan* и *szlachta* для польского языкового сознания, *гайдук* и *Балкан* для болгарского, *Запорізька Січ, запорожці, вишиванка* – для украинского.

Концепты ‘Pan’, ‘Książę’, ‘Szlachta’ вербализованы именами мифологических персонажей (*książę Popiel, którego mysze zjadły* «Князь Попель, которого мыши съели»; *Jeden do Sasa,*

*drugi do lasa* «Один к Сасу, другой в лес» [9, т. I, с. 375]; князей периода Великого княжества Литовского, польских королей и типом их правления (*Za króla Olbrachta wyginęła szlachta* «При короле Ольбрахте вымерла шляхта» [Там же, с. 279]; *Za króla Sasa jedz, pij i popuszczaj pasa, a za króla Polaka nie ma ani trojaka* «При короле Сасе ешь, пей и расстегивай пояс, а при короле Поляке нет ни троюка» [10, с. 495]; *Za короля Саса было и хлеба и мяса, а стал Понятовский – и хлеб не таковский* [6, с. 301]; *Z Czartoryskim żyć, z Radziwillem pić, z Ogińskim jadać, z Rzewuskim gadać* «С Чарторыйским жить, с Радзивиллом пить, с Огинским есть, с Жевуским болтать» [Там же]; атрибутов, поведения, прерогатив пана: *znać pana po cholewach* «Видно пана по голенищам» [9, т. II, с. 853]; *zniżyć szablę przed kim* «опустить саблю перед кем» [Там же, с. 256]; *pisac szablą dzieje, historje* «писать саблей деяния, историю» [Там же]; *lać z kimś wodę na szablę* «лить с кем воду на саблю» «прекращать боевые действия» [Там же]; *Wojsko hetmanem stoi* «Войско гетманом держится» [10, с. 485]; *Co wolno księciu tego nie wolno prosięciu* «Что можно князю, нельзя поросенку» [Там же, с. 290]; *Co wolno wojewodzie, to nie tobie, smrodzie!* «Что можно воеводе, то не тебе, убожество!» [Там же]; *Czego panowie nawarzą, tym się poddani poparzą* «Чего паны наварят, тем подданные ошпарятся» [9, т. I, с. 644]; *Równość nie ma pana* «У равенства пана нет» [Там же, т. II, с. 67]; *Łaska pańska na pstrym koniu jeździ* «Панская ласка на пестром коне ездит» [10, с. 644]; *Każdy pan za swoje trzy grosze* «За свои три гроша каждый пан» [Там же, с. 390]; *Szlachcic na zagrodzie równy wojewodzie* «Шляхтич в усадьбе равен воеводе» [Там же, с. 464].

Символами современной Украины являются казак, Днепр, Запорожская Сечь, отраженные в ФЕ и паремиях о социальной сущности казачества и его принципах: *Без гетьмана військо гине; Без доброго командира військо – отара; Береженого Бог береже, а козака – шабля; Де козак, там і слава; До булави треба голови; Зроду-віку козак не був і не буде катом!; Козак на печі – ворог Січі; Козацькому роду нема переводу; Краще смерть на полі, ніж життя в неволі; Наш Луг – Батько, а Січ – Мати – от де треба помирати; Не так тії пани, як підпанки; Не хочеш козакувати, іди чумакувати; Поки Дніпро пливе, Україна не вмере; Січ – мати, а Великий Луг – батько; Степ та воля – козацька доля; Три пани, два отамани, а один підданий; У козака жит-*

*тя коротке, а слава вічна; Україна – козацька мати; Хто любить ніч, тому ворог Січ; Чубатий іде – лихо веде; Що буде, то буде, а козак паниціни робити не буде* и т. п. [6].

Таким образом, выбор внутренней формы для первичной и вторичной прямой номинации [4] отражает аспектное описание предмета (функция, форма, субстанция и проч.). Вторичная косвенная номинация отражает константы бытия:

– тип социума (*задруга*, болг. ‘большая семья’; *из грязи да в князи*);

– религиозные практики (*ни дна ни покрийшики; Дорого ячико к христову дню*);

– историю (болг. *Те ти турчин, те беля*; рус. как *Мамай прошел*);

– этнический характер (*Русские долго запрягают, но быстро едут; Якби хліб та одежа, то їв би козак лежа* [2, с. 219]; *Якби знаття, що у кума пиття* ‘кабы знать да вестать’ [Там же]; *Ой ніч, моя ніч, якби я на тобі, а ти на коні – славний би тоді козак був би з мене* [5]; *Mądry Polak po zkodzie* «Поляк умен после ущерб»; *Polak, Węgier – dwa bratanki i do szabli i do szklanki* «Поляк, венгр – два брата и по сабле, и по рюмке»; *słomiany ogień* «вспышка соломы» ‘спонтанное непродуманное поведение’);

– национальную символику (болг. *мартеничка*; польск. *Polski my naród, polski lud, Królewski szczeP Piastowy* «Мы польский народ, польский люд, потомки королевского рода Пястов» – *Maria Kopornicka*).

Картина мира транслирует историческую этническую и национальную символику. Так, *pan* и *szlachcic* представлены в польской номинативной системе в переосмысленной форме этикетного обращения (*Proszę pana...*) и в качестве деривата в названии страны, государства (*państwo, państwowu*). В номинативной системе украинского языка лексема *пан* сохранилась в ФЕ *або (чи, хоч) пан або (чи, хоч) пропав* ‘домогтися свого або втратити все’ [7, с. 391], современный эталон украинства (запорожского казака) широко представлен в номинативной палитре языка.

Словарь – исторически вербализованный национальный тезаурус, палитра образов предыдущих веков, летопись прошлого: *Нет, не словарь лежит передо мной, А древняя рассыпанная повесть* (С. Маршак). Повесть, продолжающая свой рассказ.

#### Список литературы

1. Кошелев А.К., Леонидова М.А. Болгарско-русский фразеологический словарь. М., 1974.

2. Олійник І.С., Сидоренко М.М. Українсько-російський і російсько-український фразеологічний словник. 2-е вид., доп. та перероб. К., 1978.

3. Панькин В.М., Филиппов А.В. Языковые контакты: краткий словарь. М., 2011.

4. Способы номинации в русском языке / отв. ред. Д.Н. Шмелев. М., 1982.

5. Українські козацькі прислів'я, афоризми та приказки [Електронний ресурс]. URL: <https://kozakorium.com/ukrayinski-kozatski-pryslivya-aforyzmy-ta-prykazky/> (дата обращения: 24.11.2020).

6. Шутковски Т. Етнокультурная специфика паремийной единицы с ономастическим компонентом как объекта конфронтативных исследований // Славянские языки и культуры в современном мире: Междунар. науч. симпозиум (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, филологический факультет, 24–26 марта 2009 г): тр. и материалы / сост. О.В. Дедова, Л.М. Захаров; под общ. рук. М.Л. Ремневой. М., 2009. С. 300–301.

7. Ярещенко А.П., Бездітко В.І., Козир О.В., Немировська Н.Г. Сучасний фразеологічний словник української мови. Харків, 2010.

8. Rosh E. Basic Objets in Natural Categories // Cognitive Psychology. 1976. № 7. P. 573–605.

9. Skorupka S. Słownik frazeologiczny języka polskiego. Warszawa, 1974. Т. 1–2.

10. Stypuła R. Słownik przysłów rosyjsko-polskich i polsko-rosyjskich. Warszawa, 1974.

\* \* \*

1. Koshelev A.K., Leonidova M.A. Bolgarsko-russkij frazeolo-gicheskij slovar'. М., 1974.

2. Olijnik I.S., Sidorenko M.M. Ukraїns'ko-rosijs'kij i rosijs'ko-ukraїns'kij frazeologichnij slovník. 2-e vid., dop. ta pererob. K., 1978.

3. Pan'kin V.M., Filippov A.V. Yazykovye kontakty: kratkij slovar'. М., 2011.

4. Sposoby nominacii v russkom yazyke / отв. red. D.N. Shmelev. М., 1982.

5. Ukraїns'ki kozac'ki prisliv'ya, aforizmi ta prikazki [Elektronnyj resurs]. URL: <https://kozakorium.com/ukrayinski-kozatski-pryslivya-aforyzmy-ta-prykazky/> (data obrashcheniya: 24.11.2020).

6. Shutkovski T. Etnokul'turnaya specifika paremiyjnoj edinicy s onomasticheskim komponentom kak ob#ekta konfrontativnyh issledovanij // Slavyanskie yazyki i kul'tury v sovremennom mire: Mezhdunar. nauch. simpozium (Moskva, MGU imeni M.V. Lomonosova, filologicheskij fakul'tet, 24–26 marta 2009 g): tr. i materialy / sost. O.V. Dedova, L.M. Zaharov; pod obshch. ruk. M.L. Remnevoj. М., 2009. S. 300–301.

7. Yareshchenko A.P., Bezditko V.I., Kozir O.V., Nemirovs'ka N.G. Suchasnij frazeologichnij slovník Ukraїns'koї movi. Harkiv, 2010.

## Slavic world pictures: categorization and symbols

*The article deals with the nominative peculiarities of the modern Slavic languages (Russian, Polish, Czech, Bulgarian and Ukrainian) as the reflection of the historical fates of the people and countries. There are analyzed the inner form of the Slavic first and second nominations and the metaphors of the Slavic languages. There are considered 'Pan' and 'szlachta' in the Polish phrasemics and paramiology, 'gentleman' and 'Cossack' in the Ukrainian and 'Turkman' and 'Haiduck' in the Bulgarian as the symbols of the culture. The comparison of the fragments of the language world picture demonstrates the peculiarities of the Slavic world view.*

Key words: nomination, world picture, metaphors, phrasemics, symbol.

(Статья поступила в редакцию 19.12.2020)

**Е.С. ОРЕХОВА**  
(Краснодар)

## ЯЗЫК В АСПЕКТЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ШТУДИЙ Н. ХОМСКОГО: ОПЫТ АНАЛИТИКИ

*Анализируются теоретические труды Ноама Хомского, посвященные понятию «языковая компетенция». Обобщаются и уточняются ответы на вопросы о том, в чем заключается сущность языковой компетенции, каким образом она приобретается и как ее использовать.*

Ключевые слова: языковая компетенция, Ноам Хомский, язык, мышление, генеративная грамматика.

Ноам Хомский – американский лингвист, совершивший революцию в науке, ставший основоположником генеративного направления, разделивший своими открытиями языкознание на до и после. По мнению Дж. Сёрля, главное достижение Хомского – новый взгляд на объект изучения лингвистической и психологической науки, который сосредоточен на сфере человеческого мышления. Как писал

Хомский в статье «Языковая компетенция: ее природа, происхождение и использование», «...наука о языке – это то же самое, что и наука о мышлении»\* [14, р. 1].

В связи с тем, что осуществляемая сегодня модернизация образования проходит под знаком компетентностного подхода, появляется необходимость рассмотреть понятие «языковая компетенция» с позиции воззрений Н. Хомского. Оправданность такого опыта обусловлена, на наш взгляд, необходимостью не только ответить на вопрос о том, какие трансформации в его понимании произошли за последнее время, но и выяснить, насколько данное понятие отвечает представлениям российских и зарубежных ученых.

Специально оговорим, что интересующее нас понятие было введено в научный оборот Ноамом Хомским в середине XX в. Термин *компетенция* был сформирован им на основе идей В. фон Гумбольдта, который писал: «языки – лучшее зеркало человеческого духа» (Leibniz) [4, с. 79]. Отталкиваясь от установки о внутреннем ощущении языка его носителями, Хомский приходит к мысли, согласно которой каждый человек обладает языковой способностью (компетенцией), представленной в виде особых ментальных моделей и неких ментальных репрезентаций, отражающих знание языка. Именно последние и оказываются фундаментом реализующейся в дальнейшем речевой практики человека.

Остановимся подробнее на работе «Языковая компетенция: ее природа, происхождение и использование» 1986 г. [14], рассмотрев ряд вопросов, из числа которых наиболее важными видятся такие:

- Что представляет собой языковая компетенция?
- Как она приобретается?
- Как ее использовать?

*Что представляет собой языковая компетенция?*

Ответ на вопрос о том, что представляет собой языковая компетенция, дает генеративная грамматика, теория о состояниях мозга человека, владеющего каким-либо языком. Как подчеркивает Н. Хомский, генеративная грамматика в данном контексте понимается им в качестве не столько теории языка, сколько теории его усвоения. При этом в ранних версиях

генеративной грамматики языковая компетенция была представлена двумя компонентами:

1) так называемым базовым компонентом, т. е. сводом правил, отвечающим за образование некоторого ограниченного количества синтаксических структур;

2) так называемыми трансформациями, т. е. правилами, позволяющими образовывать новые синтаксические структуры на базе структур, за образование которых отвечают правила базового компонента.

Кроме того, именно второй компонент в ранней версии модели порождающей грамматики играл главенствующую роль, благодаря чему ее называли трансформационной. Следует также отметить, что из-за ограниченной эмпирической базы ранняя генеративная грамматика не предполагала определения границ языковой компетенции и заключалась лишь в системе правил построения синтаксических структур без разделения на правила, имеющиеся у человека при рождении и приобретенные в процессе языкового опыта. Впоследствии Хомский смещает акцент с изучения проблем языка, т. е. с результатов действия, на состояние разума/мозга, которые эти действия сопровождают.

Языковая компетенция, согласно Н. Хомскому, – это «определенное состояние разума/мозга, как относительно неизменный элемент среди сиюминутных умственных состояний и, более того, как состояние конкретной способности разума – языковой способности, – обладающей определенными свойствами, структурой и системой, как состояние “модуля” разума» [14, р. 12].

Согласно теории ученого, языковая компетенция представляет собой идеальное грамматическое знание, всегда соотносимое со знанием языковой системы. При этом Хомский обращает внимание на то, что такое знание – это состояние, а не процесс. При этом в своей концепции зарубежный лингвист делает ставку на наличие идеального говорящего/слушающего в однородном языковом сообществе, который должен:

- а) образовывать/понимать неограниченное число предложений по моделям,
- б) иметь суждения о высказывании, т. е. усматривать формальное сходство/различие в значениях двух выражений [7, с. 91].

Принимая во внимание очевидность того факта, что «...люди приобретают знание английского, японского и других языков, тогда как камни, птицы, обезьяны – нет», ученый считает возможным задать вопрос о том, в чем

\* Здесь и далее приведен авторский перевод статьи, опубликованной в 1986 г. в Library of Congress Cataloging [14].

состоит принципиальное отличие людей от обитателей мира природы. Не определяется ли таковое «языковой способностью, ее особой структурой и характеристиками, или все дело в том, что люди более успешно задействуют механизмы обучения, нежели другие организмы?» [14, р. 4].

Таким образом, «языковая компетенция», постулируемая Хомским и его последователями, – это система представлений о грамматике языка, которые присущи человеку от рождения, иначе говоря, свойственны человеку как биологическому виду вне зависимости от его опыта, среды обитания и т. д. (В скобках заметим, что идея о существовании врожденных представлений, используемых человеком в самых разных видах интеллектуальной деятельности, среди философов Нового времени впервые была отчетливо высказана Рене Декартом, что дает основание называть генеративную грамматику картезианской лингвистикой в соответствии с латинским вариантом имени Декарта – Cartesius.) Нельзя не признать, что в этом контексте языковая компетенция предопределяет лишь универсальные свойства языка, т. е. свойства, общие для всех языков мира.

В другой своей работе – имеется в виду исследование, получившее название «Аспекты теории синтаксиса» (1965), Хомский уточняет понятие языковой компетенции (competence) посредством другого, противоположного ему понятия – «употребление» (performance) [9]. Нетрудно догадаться, что, по-видимому, используемая Хомским оппозиция базируется на теории Ф. де Соссюра, в которой ученый противопоставил «речь» «языку». Аналогично Соссюру, Н. Хомский полагает, что отличие компетенции (знания языка говорящим/слушающим) от употребления (реального применения языка) является фундаментальным. Идеальный вариант – когда употребление непосредственно отражает компетенцию. Однако в речевой практике употребление не может явиться прямым отражением компетенции. Основная исследовательская задача состоит в том, что необходимо рассмотреть конкретную ситуацию говорения, выявить совокупность правил, используемых в процессах говорения компетентным говорящим/слушающим. Лишь только в этом случае языковая компетенция будет представлена как целостность процессов порождения, о которых говорилось ранее.

Другими словами, языковая компетенция – это способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в язы-

ковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения. Остановившись на понятиях «языковая компетенция» и «языковое употребление», необходимо отметить, что в то время как первое основано на ряде правил, употребляемых говорящим (с помощью этих правил создается огромное количество предложений), второе основано на реализации первого. Что же касается правил языка – так называемых лингвистических универсалий в терминологии Н. Хомского, – то в целом они определяются тем интеллектуальным багажом, вне которого человек как вид не смог бы существовать.

#### *Как приобретается языковая компетенция?*

Признавая, что язык нередко отождествляют с «общением» – чертой, которая характерна для всех видов животных и, возможно, растений, – Хомский высказывает необходимость рассматривать язык как особую вычислительную когнитивную систему. Получая свою реализацию на уровне нейронной системы, такая когнитивная система не может быть приравнена к чрезмерно широкому понятию «язык как коммуникация». Потому Хомский считает важным настаивать на том, что собственно язык – это вычислительный когнитивный механизм, который имеет иерархическую синтаксическую структуру в своей основе [10, р. 89–98].

В одном из своих интервью Хомский говорит о том, что термин *язык* означает внутренний язык, т. е. такое состояние вычислительной системы разума/мозга, которая генерирует структурированные выражения. Примечательно, что данные структурированные выражения определяются набором инструкций для интерфейсных систем, в которые встроена способность языка [17, р. 170]. К таким интерфейсам можно отнести:

- 1) системы мышления, использующие лингвистические выражения для рассуждения, интерпретации, организации действий и других ментальных актов;
- 2) сенсомоторные системы, которые экстернализируют выражения в производстве и строят их из сенсорных данных в восприятии [Ibid., р. 171].

Очевидно, что не что иное, как первая интерфейсная система, обуславливает процесс языкотворчества, в пространстве которого язык обеспечивает бесконечный в своем масштабе массив непредсказуемых ситуаций посредством их выражения. При этом граммати-

ка языка дополняется универсальной грамматикой.

Обращение к вопросу о творческом характере языка Н. Хомский предпринимает в работе «Язык и проблемы знания», где ученый рассматривает творческую способность с позиции языкового механизма. Его принадлежность индивиду определяется тем, что акт говорения осуществляется исключительно в опоре на данный механизм. «...Языковая способность, – пишет Н. Хомский, – физический механизм..., <который> имеет некоторые определенные свойства и не имеет других. Задача универсальной грамматики как раз и состоит в том, чтобы сформулировать и описать эти свойства, которые позволяют человеческому разуму усваивать язык особого типа, отмеченный подчас в высшей степени странными и удивительными чертами» [8, с. 236]. И далее: «В случае языка существует особая способность, являющаяся одним из основных элементов человеческого разума. Она действует почти мгновенно, предопределенным способом, бессознательно и вне границ сознательного контроля, причем одинаково у всех представителей данного вида, образуя в результате богатую и сложную систему знаний – конкретный язык» [Там же, с. 242].

Задаваясь вопросом о том, как работает язык, Хомский опирается на теоретические данные, изложенные в «Грамматике» [1] и «Логике» [2] Пор-Рояля. Развивая идею о глубинных и поверхностных структурах, которые имеют отношение к идее творческого характера языкового употребления, Хомский говорит о двух сторонах языка: внешней и внутренней. При этом если глубинная структура определяется семантической интерпретацией предложения, опознаваясь на уровне базисной абстрактной структуры, то поверхностная структура связана непосредственно с фонетической интерпретацией. На этом, по мнению Н. Хомского, зиждется фундаментальный тезис картезианской лингвистики (проявивший себя в «Грамматике» Пор-Рояля и картезианском подходе к языку). Иначе говоря, правила грамматики – врожденные, человек использует их на бессознательном уровне. Производство предложения (деривация) обусловлено его глубинной структурой с учетом правил переписьвания и доступности лексикона и сформировано в рамках структуры поверхностной. В процессе восприятия последняя трансформируется в глубинную, чтобы затем быть понятой на уровне смысла.

При этом правила языка сохраняют за собой статус синтаксических правил. Задача определения системы правил, составляющих знание языка, решается Н. Хомским в 1972 г. в работе «Язык и мышление». Осуществляя поиск принципов, которые управляют обозначенной системой, инициируя формирование законов, приводящих ее в действие, Н. Хомский опирается на галлилеевский метод. Будучи отличным от дескриптивизма, этот метод призван устанавливать законы и принципы действия системы, исключая необходимость предоставлять описание всех ее элементов.

Согласно позиции ученого, глубинная структура включает систему элементарных предложений и в ситуации, когда из глубинной системы нужно создать реальное предложение, нужны правила – Н. Хомским они названы грамматическими трансформациями. Глубинная структура (а она выражает значение) едина для всех языков, в этом смысле она – простое отражение формы мысли. Трансформационные правила, посредством которых идет превращение глубинной структуры в поверхностную, различны для различных языков. Н. Хомский особую роль отводит семантическому содержанию предложения, полагая, что именно оно передается глубинной структурой реально произнесенного высказывания. Исследователь пишет о том, что сама грамматическая структура предложений языка является продуктом, результатом и следствием трансформации, в основании которой положены правила «глубинной грамматики». Это врожденный механизм. Он конституирует знание языка и механизмы, способы овладения языком.

При изучении природы языковой компетенции, как свидетельствует Н. Хомский, быстро вскрылось, что «язык остро ставит вопрос, который иногда называют “проблемой Платона” (“Plato’s problem”), проблемой “недостаточного стимула” (“poverty of stimulus”). Как, каким образом, – спрашивает наш современник, – объяснить богатство, сложность и конкретность наших знаний, учитывая наш ограниченный опыт?» [14, р. 8]. Заостряя внимание на фундаментальной проблеме генеративной грамматики – проблеме ограниченного опыта, – ученый приводит пример, иллюстрирующий зависимость правил от структуры, «когда без обучения или прямых стимулов дети безошибочно используют вычислительно сложные структурно-зависимые правила, а не вычислительно простые правила, затрагиваю-

щие лишь предикат “leftmost” в линейной последовательности слов» [14, p. 9].

Знаменательно, что природу такой способности, как языковая компетенция, изучает общая теория языковой структуры, преследующая цель выявить набор правил и принципов, которые присущи каждому человеческому языку. Общую теорию языковой структуры часто называют «универсальной грамматикой» (УГ), адаптируя старый термин [«всеобщая грамматика» – прим. пер.] к новому контексту исследований. УГ можно трактовать как описание генетически обусловленной языковой способности [Ibid., p. 4]. Соответственно, универсальная грамматика (или общая теория языковой структуры) может рассматриваться как теория об «исходном состоянии» языковой способности, которое было до приобретения языкового опыта» [Ibid., p. 3]. Хомский считает ее «устройством усвоения языка», «имманентной чертой человеческого разума, которая реализуется в речевой деятельности в ходе коммуникации; это устройство преобразует опыт общения в систему приобретенных сведений, т. е. в знание того или иного языка» [Ibid., p. 3].

По словам ученого, универсальная грамматика – тот самый врожденный генетический дар к языку, и это наиболее вероятный способ, посредством которого ребенок может более или менее осознанно идентифицировать лингвистические стимулы в его среде обитания, «вырастая» до уровня языковой личности, способной к языкотворчеству. Аргументируя свою позицию, Хомский указывает на то обстоятельство, что в отличие от детей любой расы, которые были пересажены из места своего происхождения в другую страну и овладели при этом новым языком без особых усилий, животные демонстрируют отсутствие способности распознавать специфику языковых стимулов,

*Как использовать языковую компетенцию?*

В поисках ответа на поставленный вопрос Хомский пишет о необходимости создания гипотетической теории о том, «...как приобретенная языковая компетенция участвует в выражении мыслей, понимании языковых шаблонов, коммуникации и других случаях употребления языка» [Ibid., p. 4]. Спустя время Н. Хомским будут определены условия для создания такой теории. В 1999 г. в работе «Язык и мышление» ученый констатирует: «...мы должны изолировать и изучать си-

стему языковой компетенции, которая лежит в основе поведения, но которая не реализуется в поведении каким-либо прямым или простым образом. И эта система языковой компетенции качественно отличается от всего, что может быть описано в терминах таксономических методов структурной лингвистики, с помощью понятий S-R-психологии или понятий, выработанных в рамках математической теории или теории простых автоматов» [8, с. 15].

Несмотря на то, что круг проблем, возникающих в связи с исследованием языковой компетенции, оставался актуальным и для таких работ ученого, как «Форма и значение в естественных языках» [12], «Формальная природа языка» [15], «Лингвистика и философия» [13], разрабатываемые в них положения не стали поводом для новой революции. Насколько нам известно, на сегодняшний день кардинальных трансформаций идеи Хомского не претерпели. В целом теория американского лингвиста послужила отправной точкой для появления альтернативных или уточняющих авторскую концепций. В частности, соотечественник Н. Хомского Д. Хаймс в 1971 г. предпринял критический анализ сформированного его коллегой подхода. Расширив понятие языковой компетенции, понимаемой до этого как языковая способность, до суммы языковых навыков и знаний говорящего/слушающего об использовании языка в изменяющихся ситуациях и условиях речи, Д. Хаймс обратил внимание на весьма важный момент. По мнению ученого, язык отмечен существованием «таких правил употребления, без которых правила грамматики бесполезны» [16, p. 278]. Более того, лишь благодаря этим правилам происходит понимание высказываний в соответствии с речевой ситуацией. Вместе с тем разность точек зрения, касающихся обозначенного Н. Хомским подхода к языку, не отменяет значимость его вклада в современную лингвистику. При этом сам он все более отвечает статусу классика мировой лингвистической науки.

Завершая обзор работ американского лингвиста, заметим, что несомненной заслугой Н. Хомского является то, что он сумел разглядеть присущие языку богатейшие конструктивные возможности, дополняющие ограниченный объем вербальных средств, что обеспечило возможность заложить сделанные ученым открытия в основу разработки стандартов изучения родного и иностранных языков в странах Европы. Свою особую, пусть неоднозначную, роль теория Н. Хомского сыграла и в отечественной науке. Сегодня проблемой уточнения понятия языковой компетен-

ции, а также поиском способов ее эффективного формирования занимаются многие отечественные лингвисты, среди которых уместно назвать имена Е.В. Мещеряковой [5; 6], В.В. Блажевича, Л.Е. Бляхера [3], Т.П. Оглуздиной [7] и др.

### Список литературы

1. Арно А., Лансло К. Всеобщая и рациональная грамматика (Грамматика Пор-Рояля). Л., 1991.
2. Арно А., Николь П. Пор-Рояль. Логика, или Искусство мыслить. М.: Наука, 1991.
3. Блажевич В.В., Бляхер Л.Е. Языковая компетенция и социальная мобильность в эпоху глобализации // Власть и управление на Востоке России. 2007. № 3(40). С. 130–132.
4. Гумбольдт В. фон Избранные труды по языкознанию. М., 1980. С. 79.
5. Мещерякова Е.В. Модернизация высшего языкового образования в свете компетентностного подхода. Форум серия: Роль науки и образования в современном информационном обществе. 2010. № 1-3 (2). С. 57–62.
6. Мещерякова Е.В., Гудиева Х.К. Формирование языковой компетенции учащихся старшего профиля обучения (на материале темы «путешествие») // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 179–182.
7. Оглуздина Т.П. Развитие содержания понятия «Языковая компетенция» в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2011. № 2(104). С. 91–94.
8. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса [Электронный ресурс]. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=53120> (дата обращения: 05.08.2020).
9. Хомский Н. Язык и мышление. Язык и проблемы знания. Благовещенск, 1999.
10. Berwick RC, Friederici AD, Chomsky N, Bolhuis JJ. Evolution, brain, and the nature of language // Trends CognSci. 2013. 17: 89–98.
11. Chomsky N. Yazyk i myshleniye. Yazyk i problem znaniya [Language and Mind. Language and Problems of Knowledge]. Translated from English by I. Kobozeva, B. Gorodetsky, N. Isakadze, A. Arefyev. Blagoveshchensk, 1999.
12. Chomsky N. Form and meaning in natural languages // Language and Mind. Cambridge University Press, 2006. P. 88–101. DOI: 10.1017/CBO9780511791222.007.
13. Chomsky N. Linguistics and philosophy // Language and Mind. Cambridge University Press, 2006. P. 143–172. DOI: 10.1017/CBO9780511791222.009.
14. Chomsky Noam. Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use. N.Y., 1986. P. 1–15.
15. Chomsky N. The formal nature of language // Language and Mind. Cambridge University Press, 2006. P. 102–142. DOI: 10.1017/CBO9780511791222.008.

16. Hymes D.H. On Communicative Competence // J.B. Pride and J. Holmes. Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.

17. Marciano Escutia. Chomsky with Lewis: Human Nature, Science and Language Origin // Scientia et Fides. 2019. № 7(1). P. 163–182.

\* \* \*

1. Arno A., Lanslo K. Vseobshchaya i racional'naya grammatika (Grammatika Por-Royalya). L., 1991.

2. Arno A., Nikol' P. Por-Royal'. Logika, ili Iskustvo myslit'. M.: Nauka, 1991.

3. Blazhevich V.V., Blyaher L.E. Yazykovaya kompetenciya i social'naya mobil'nost' v epohu globalizacii // Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii. 2007. № 3(40). S. 130–132.

4. Gumbol'dt V. fon Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu. M., 1980. S. 79.

5. Meshcheryakova E.V. Modernizaciya vysshego yazykovogo obrazovaniya v svete kompetentnostnogo podhoda. Forum seriya: Rol' nauki i obrazovaniya v sovremennom informacionnom obshchestve. 2010. № 1-3 (2). S. 57–62.

6. Meshcheryakova E.V., Gudieva H.K. Formirovanie yazykovoj kompetencii uchashchihся starshego profilya obucheniya (na materiale temy «puteshestvie») // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 63-4. S. 179–182.

7. Ogluzdina T.P. Razvitie sodержaniya ponyatiya «Yazykovaya kompetenciya» v istorii lingvistiki i teorii obucheniya inostrannym yazykam // Vestnik Tom. gos. ped. un-ta. 2011. № 2(104). S. 91–94.

8. Homskij N. Aspekty teorii sintaksisa [Elektronnyj resurs]. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=53120> (data obrashcheniya: 05.08.2020).

9. Homskij N. Yazyk i myshlenie. Yazyk i problemy znaniya. Blagoveshchensk, 1999.

### *Language in the aspect of the linguistic studies of Noam Chomsky: experience of analytics*

*The article deals with the theoretical works of Noam Chomsky devoted to the concept of language competence. There are generalized and specified the answers to the questions associated with the essence of language competence, the ways of its development and usage.*

*Key words: language competence, Noam Chomsky, language, way of thinking, generative thinking.*

(Статья поступила в редакцию 12.08.2020)

**Е.Б. БОРИСОВА**  
(Самара)

**М.В. ДАЙНЕКО**  
(Тольятти)

**БИЛИНГВИЗМ В. НАБОКОВА  
В ИССЛЕДОВАНИЯХ  
ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ЛИНГВИСТОВ:  
СТЕПЕНЬ РАЗРАБОТАННОСТИ  
ПРОБЛЕМЫ**

*Описывается феномен билингвизма В. Набокова. Проводится аналитический обзор работ лингвистов, отмечающих в произведениях писателя обилие цветолексем, окказионализмов, сравнений, особый синтаксический рисунок их построения. Подчеркивается, что, несмотря на присущую интерференцию, писателю удалось адекватно переводить собственные произведения на английский язык, сохраняя при этом характерные черты идиостиля подлинника.*



Ключевые слова: билингвизм, английский язык, интерференция, окказионализмы, цветолексемы, сравнения, синтаксис.

В. Набоков снискал мировую славу и признание как талантливый русско-американский писатель-прозаик, критик и поэт. Он по праву считается виртуозным мастером, который смог развить свой собственный авторский стиль, создать свойственный только ему темп, ритм как на русском, так и на английском языках. Мультиязычное и многоаспектное воспитание, знакомство с аутентичной отечественной и зарубежной литературой открывали большие горизонты для В.В. Набокова, способствуя раскрытию его потенциала.

В свете степени изученности лингвистической стороны творчества В. Набокова как писателя-билингва привлекают внимание исследования отечественных языковедов, которые изучали достаточно досконально различные аспекты текстов русско-американского писателя. Глубокое и всестороннее рассмотрение отношения В. Набокова к русскому и английскому языку, к переходу с одного языка на другой, билингвизма и связанной с ним интерференции содержится в трудах М.Р. Нацпок, Е.В. Плотниковой и И.Н. Григорьева. В работах указанных исследователей дается научное обоснование творческому феномену пи-

сателя. Остановимся на результатах упомянутых выше трудов более подробно.

Переход на английский язык был не очень сложным для В. Набокова в силу имеющихся у него доскональных знаний, но в эмоциональном плане этот переход принес автору много волнения, переживаний и страданий [6, с. 88–92]. Согласно мнению М.Р. Нацпок, для В. Набокова был характерен координативный билингвизм, т. е. двуязычие, при котором отсутствует превалирующий язык. При этом автор закреплял за каждым из конкретных языков определенную роль в своей творческой стезе: английский язык он считал головой, а русский язык – сердцем [Там же, с. 96].

Мысль о том, что билингвизм В. Набокова выступает инструментом трансляции наследия русской культуры в американскую, высказывает Е.В. Плотникова. С ее точки зрения, писателю было свойственно русифицировать зарубежные произведения, как, например, «Алису в стране чудес» Л. Кэрролла, где В. Набоков перенес персонажей из родной для них страны в Россию, поместив их в предлагаемые обстоятельства и события, происходящие в ней, и наделив английских персонажей русским характером [8, с. 12–16].

Русско-английская синтаксическая интерференция произведений мастера на уровне словопорядка предложения находится в фокусе внимания И.Н. Григорьева. Данный исследователь отмечает сходство между синтаксической структурой предложений в англоязычных произведениях В. Набокова и синтаксической структурой русских автопереводов, что указывает на некоторое лингвистическое превалирование доминанты русского языка по отношению к английскому. Упомянутая черта проявляется в изоморфности словопорядка предложения в русских и английских художественных произведениях автора-билингва. При этом И.Н. Григорьев делает следующую оговорку: построение предложений на втором языке по аналогии с первым не ведет к нарушению нормы и узуса второго языка [4, с. 27–34]. Данному исследователю также удается установить, что синтаксическая интерференция на уровне порядка слов в произведениях В. Набокова продиктована особенностями грамматических систем русского и английского языков и отсутствием идеальной сбалансированности языков в сознании писателя по причине того, что его литературные работы на русском языке предшествовали литературным работам на английском языке [Там же, с. 36].

В дальнейшем мысль о билингвизме В. Набокова получила свое развитие в аспекте анализа его автопереводов в трудах М.Р. Напцок, Н.С. Яковенко, А.А. Бугаевой, Е.С. Хованской и Ю.А. Дымант. Так, в частности, М.Р. Напцок концентрирует свое внимание на проблеме автоперевода романа В. Набокова «Лолита» с английского языка на русский, полагая при этом, что, хотя он и был переведен на русский язык самим В. Набоковым, данное произведение является единственной работой писателя, которая представляется чуждой русскому языку, поскольку перевод современного американского варианта английского языка, в том числе американского жаргона, реалий и другой лакунарной лексики требует от переводчика владения современным для его времени русским языком [7, с. 100–102]. Даже при условии, что американские жаргонизмы, реалии и лакуны имели соответствующие эквиваленты в русском языке, Набоков не мог уже их знать, покинув Россию в 1919 г.

Мнение о том, что творчеству В. Набокова присущи окказионализмы, которые придают особое звучание и колорит как русскоязычным, так и англоязычным произведениям писателя, излагает Н.С. Яковенко. В качестве доказательства приведем следующие наиболее показательные примеры из работы данного автора:

1) *Humberland*;

2) *Maurice Vermont* (Морис Вермонт) – соединение имен трех знаменитых на весь мир символистов – бельгийского драматурга Мориса Метерлинка, П. Верлена и К. Бальмонта;

3) *...started to drill holes in the street – Brainpan Street, Pningrad – and patch them up again, and this went on and on... (и принялись сначала буравить дыры в мостовой – что на улице Черепной Коробки в Пнинграде, а потом заделывать их, а потом опять сверлить...)*; можно представить слово *Pningrad* как *Pnin + grad*, что трактуется как русский город [11, с. 49–50].

Проблему соотношения первичности и вторичности в текстах литературных работ В. Набокова затрагивает Ю.А. Дымант, которая, в свою очередь, заявляет, что перевод беллетристики представляет собой своеобразный ««постфактум» оригинала» или производную от него [5, с. 3]. Данный исследователь констатирует, что англоязычные версии текстов произведений В. Набокова воспроизводят все формальные, содержательные, стилистические черты подлинника, его функции и интенцию автора, а также служат полноценной заменой

оригиналов литературных работ писателя в культуре второго языка [5, с. 4–11]. Таким образом, работу Ю.А. Дымант тоже можно отнести к числу исследований, предметом которых стал феномен билингвизма В. Набокова.

Сопоставительный анализ английского и русского лексиконов писателя был проведен О.Н. Бакуменко. Было установлено, что в английском варианте автобиографической книги «Другие берега» (*Speak, Memory*) доминируют глаголы и наречия, отражающие деятельностную и признаковую основу мироощущения писателя, а большую часть приоритетных лексем в русскоязычной версии упомянутого выше романа составляют существительные и прилагательные, отражающие предметно-признаковый мир [1, с. 6–8]. В работе упомянутого автора показано, что В. Набоков был вынужден применить такие трансформации, как генерализация и конкретизация, опущение словарного соответствия и замена лексемы из-за культурно-языковых различий и с целью их нивелирования [Там же, с. 10–15].

Идиостиль писателя-билингва В. Набокова опирается на принципы образного мышления, которые являются общепринятыми для произведений, созданных на неблизкородственных языках. Этот постулат выносит на рассмотрение А.Е. Шевченко, работа которой посвящена изучению сравнений в русско- и англоязычных произведениях В. Набокова. При этом исследовательница указывает, что они реализуют функции, общие как для русскоязычного, так и для англоязычного творчества автора: 1) концептуальную и структурообразующую; 2) изобразительную [10, с. 8–12].

А.Е. Шевченко считает, что как в англоязычных, так и в русскоязычных произведениях В. Набокова доминируют следующие виды сравнений, сопоставляющих:

- 1) предметы, лица, абстрактные понятия;
- 2) действия, состояния, процессы;
- 3) ситуации [Там же, с. 20].

А.Е. Шевченко убеждена в том, что англоязычное творчество В. Набокова отличается большей семантической насыщенностью, чем русскоязычное творчество. Эту тенденцию исследовательница связывает с тем, что англоязычные произведения были написаны В. Набоковым в зрелом возрасте, когда охват действительности становится более широким и заметно многомерным. Автор подчеркивает, что переезд писателя в США ознаменовал переход от создания сравнений, в которых превалировала предметная сфера, к сравнениям,

в которых преобладала сфера абстрактных понятий [10, с. 21]. Отмечается, что преобладающим способом выражения сопоставительных отношений в сравнениях является союзный способ. Было установлено, что наиболее распространенными союзами в сравнениях являются союзы *как* и *like* [Там же, с. 22].

А.Е. Шевченко делает заключение о том, что взаимовлияние и взаимодействие семантики, структуры и функций сравнения в разноязычных произведениях В. Набокова являются индикатором системного характера идиостиля русско-американского писателя [Там же, с. 23]. Изучая цветовую картину мира В. Набокова, О.Н. Бакуменко отмечает, что в англоязычной версии «Другие берега» (*Speak, Memory*) преобладают колоративы с компонентами *-colored*, *-tinted* и *and* (посередине). О.Н. Бакуменко также выделяет окказиональные цветолексемы *black-knitting* и *autumn-rusted*. Автор фокусирует внимание и на необычных русских составных новообразованиях, которые объединяют в себе цветовой признак и воспринимаемый качественный или относительный признак: *розово-фланелевый*, *скалистосерый* (о горной вершине) [1, с. 16–18].

Исходя из исследования, проведенного О.Н. Бакуменко, можно констатировать факт количественных и качественных несовпадений в представлении концептов на русском и английском языках, что, в свою очередь, дает основания полагать, что индивидуально-творческая модель мира, в том числе цветовая картина мира В. Набокова, разнятся в англоязычной и русскоязычной версиях произведений. Расхождения в восприятии и представлениях автора на двух языках обусловлены различиями в грамматической структуре и лексическом составе английского и русского языков, а также индивидуальными предпочтениями автора-переводчика [Там же, с. 19–20].

Оригинальную точку зрения на синтаксическое построение текстов В. Набокова и их функциональную специфику высказывают А.А. Буров и Г.П. Бурова. Ученые убеждены, что в ткань художественных текстов В. Набокова вплетены различные метатекстовые линии, позволяющие выразить ситуативно-прагматическое содержание, авторские интенции, обеспечивающие когезию и когерентность, а также выполняющие функции проспекции и ретроспекции. Метатекстовые средства служат в качестве путеводителей, т. е. обеспечивают переключение внимания реципиента на наиболее значимые с позиции автора фрагмен-

ты текста, помогая ориентироваться в текстовом пространстве [3, с. 120–127].

В. Набоков использует в качестве способов метатекстового комментария эквивалентное замещение одного понятия другим, параллельно сопровождающееся уточняющими союзами и толкованием, что позволяет В. Набокову объяснить адресату иностранные слова и окказионализмы, вкрапленные в «художественную ткань» произведений [Там же, с. 146–156].

Таким образом, результаты проведенного анализа позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования. Прежде всего можно констатировать единство взглядов многочисленных исследователей в том, что В. Набоков безоговорочно является феноменом литератур двух стран – России и США, который прославился во всем мире как создатель неповторимого и богатого художественного мира, как искусный стилист и великий новатор. Работы писателя-билингва В. Набокова обладают высокой эстетической и художественно-образной ценностью. Художник слова обладал глубоким и обостренным чувством действительности и мог черпать неиссякаемое лингвистическое богатство из нескольких языков.

Анализ исследований, посвященных автопереводам текстов В. Набокова, помог установить, что примерами нечеткой и размытой границы между первичным и вторичным в текстах автоперевода являются метаморфозы, детерминированные изменением кода и целевой аудитории, но приводящие к трансформации «арсенала» языковых функций. Данные метаморфозы выражаются в форме опущения или добавления пояснений культурных реалий и исторической обстановки, использования выразительно-изобразительных средств и метаязыкового комментария. Кроме того, упомянутые метаморфозы коррелируют со способом реализаций фатической и конативной, конативной и поэтической, а также метаязыковой и фатической функций.

Было также установлено, что тексты В. Набокова как двуязычного автора являются гетерогенными, т. е. обладают лингвокультурной неоднородностью. Данное явление продиктовано тем, что автор не может полностью нивелировать влияние художественного стиля, сформировавшегося в условиях лингвистического доминирования первичного языка. Сложившийся художественный стиль на первичном языке писатель-билингв вынужден ассимилировать под вторичный язык.

**Список литературы**

1. Бакуменко О.Н. Лексиконы билингва в ситуации автоперевода: на примере мемуарных книг В. Набокова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2006.

3. Буров А.А., Бурова Г.П. Метатекстовый интерьер художественного текста: моногр. Пятигорск, 2016.

4. Григорьев И.Н. Литературный билингвизм В. Набокова: Синтаксическая интерференция в англоязычных произведениях писателя: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2005.

5. Дымант Ю.А. Соотношение первичности и вторичности в текстах произведений В.В. Набокова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2017.

6. Напцок М.Р. Дискурс В. Набокова: к вопросу о лингвокультурной идентичности автора // Филология и человек. 2010. № 3. С. 87–97.

7. Напцок М.Р. Русская литературная личность в условиях эмиграции: языковой феномен В. Набокова // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 2: Филология и искусствознание. 2011. № 2. С. 98–103.

8. Плотникова Е.В. Билингвизм культур в творческом наследии В.В. Набокова: автореф. дис. ... канд. культурологии. М., 2004 [Электронный ресурс]. URL: <http://cheloveknauka.com/bilingvizm-kultur-v-tvorcheskom-nasledii-v-v-nabokova> (дата обращения: 12.01.2020).

9. Хованская Е.С. Фразеологические единицы в произведениях В.В. Набокова и способы их передачи на другой язык: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2005.

10. Шевченко А.Е. Сравнение как компонент идиостиля писателя-билингва В. Набокова: на материале русско- и англоязычных произведений автора: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2003 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/sravnenie-kak-komponent-idiostilya-pisatelya-bilingva-v-nabokova-na-materiale-russko-i-anglo> (дата обращения: 14.01.2020).

11. Яковенко Н.С. О некоторых особенностях окказиональных антропонимов в английских романах В.В. Набокова // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 2(27). С. 48–50.

\* \* \*

1. Bakumenko O.N. Leksikony bilingva v situaciji avtoperevoda: na primere memuarных книг V. Nabokova: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Kursk, 2006.

3. Burov A.A., Burova G.P. Metatekstovyy inter'er hudozhestvennogo teksta: monogr. Pyatigorsk, 2016.

4. Grigor'ev I.N. Literaturnyj bilingvizm V. Nabokova: Sintaksicheskaya interferenciya v angloyazychnyh proizvedeniyah pisatelya: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Perm', 2005.

5. Dymant Yu.A. Sootnoshenie pervichnosti i vtorichnosti v tekstah proizvedenij V.V. Nabokova: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh, 2017.

6. Napcok M.R. Diskurs V. Nabokova: k voprosu o lingvokul'turnoj identichnosti avtora // Filologiya i chelovek. 2010. № 3. С. 87–97.

7. Napcok M.R. Russkaya literaturnaya lichnost' v usloviyah emigracii: yazykovej fenomen V. Nabokova // Vestn. Adyg. gos. un-ta. Ser. 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2011. № 2. С. 98–103.

8. Plotnikova E.V. Bilingvizm kul'tur v tvorcheskom nasledii V.V. Nabokova: avtoref. dis. ... kand. kul'turologii. M., 2004 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://cheloveknauka.com/bilingvizm-kultur-v-tvorcheskom-nasledii-v-v-nabokova> (data obrashcheniya: 12.01.2020).

9. Hovanskaya E.S. Frazeologicheskie edinyicy v proizvedeniyah V.V. Nabokova i sposoby ih peredachi na drugoj yazyk: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Kazan', 2005.

10. Shevchenko A.E. Sravnenie kak komponent idiostilya pisatelya-bilingva V. Nabokova: na materiale russko- i angloyazychnyh proizvedenij avtora: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Saratov, 2003 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.dissercat.com/content/sravnenie-kak-komponent-idiostilya-pisatelya-bilingva-v-nabokova-na-materiale-russko-i-anglo> (data obrashcheniya: 14.01.2020).

11. Yakovenko N.S. O nekotoryh osobennostyah okkazional'nyh antroponimov v anglijskih romanah V.V. Nabokova // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2011. № 2(27). С. 48–50.



***Bilingualism of V. Nabokov in the studies of the native linguists: the degree of the issue development***

*The article deals with the phenomenon of the bilingualism of V. Nabokov. There is conducted the analytical review of the works of the linguists underlining the variety of the color lexical units, the occasional words, the similes and a special syntactical drawing of their building in the writer's works. There is emphasized that in spite of the interference the author succeeded in the adequate translation of his own works into English saving the specific features of the individual style of the original text.*

**Key words:** *bilingualism, English, interference, occasional words, color lexical units, similes, syntax.*

(Статья поступила в редакцию 02.11.2020)

**С.П. АНОХИНА**  
(Тольятти)

## РЕЧЕВЫЕ АКТЫ – КОМИССИВЫ КАК РЕГУЛЯТИВЫ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ НЕИНСТИТУЦИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ

*Описывается функционирование двух видов комиссивов – обещания и угрозы в немецком языке в составе диалогических единств. На основе комплекса признаков эти речевые акты классифицируются на прототипичные и вариативные. По критерию «вектор бенефициарности» представлена типология бенефициаров. Описаны стратегии, обуславливающие положительный перлокутивный эффект, и причины стратегии отказа, т. е. отрицательного перлокутивного эффекта.*



Ключевые слова: коммуникативный обмен, бенефициар, коммуникативная стратегия, иницилирующая/ответная реплика.

Теория речевых актов в ее различных аспектах не теряет своей актуальности и в XXI в. [1; 3; 5; 6; 9; 11; 13; 14; 19; 23; 29]. Наиболее дискуссионной и в трудах основателей данной теории, и в более поздних исследованиях является проблема классификации речевых актов, несмотря на то, что в ее основу положен, как правило, одинаковый критерий – иллюкутивная сила высказывания.

Новый взгляд на эту проблему представлен в статье Р. Грейджа, который считает, что все многообразие речевых актов сводимо к трем типам – ассертивам, директивам и интеррогативам, – которые, в свою очередь, определяются наклоном предложения, т. е. тем, что, согласно В.Г. Адмони [2], представляют собой коммуникативные типы предложения: повествовательные, вопросительные и повелительные [22, с. 36]. В соответствии с этой позицией комиссивные речевые акты входят в тип директивов.

Мы полагаем, однако, что и директивы, и комиссивы можно интерпретировать как подклассы класса регулятивов, задающие коммуникативные стратегии в интеракции. При этом мы основываемся на принципиальной общности их функции: при их употреблении говорящий пытается привести мир в соответствие со словами [29, с. 55]. Частные различия данной

функции (при директивах действие говорящего осуществляется посредством слушающего, а при комиссивах – посредством самого говорящего [28]) служат критерием их определения как подклассов класса регулятивов. В свою очередь, каждый из подклассов включает виды и разновидности.

Сосредоточив основное внимание на иллюкутивной составляющей высказывания, исследователи крайне редко обращаются к изучению их перлокутивного эффекта, что обусловлено, по нашему мнению, трудностями, вытекающими из неконвенциональности перлокутивного акта, а также описанием речевых актов изолированно, как одиночного высказывания. Анализ речевых актов в составе диалогических единств позволяет с большой долей уверенности выявить их перлокутивный эффект, что и предпринято, как и в других работах автора [3; 5], в настоящей статье.

При описании эмпирического материала для точного обозначения субъекта, в пользу которого (либо в ущерб которому) направлено обещание или угроза, используются следующие символы: Г 1 – говорящий/слушающий, Г 2 – говорящий/слушающий (в силу естественного обмена этими ролями в диалогическом общении). Последовательность описания основывается на дистрибуции реплик: комиссив в иницилирующей, ответной или в обеих репликах.

Как свидетельствует наш эмпирический материал XVIII в., в иницилирующей реплике комиссив-обещание оформляется следующими языковыми средствами:

Futurum I:

*Tellheim.* Ich werde Sie begleiten, gnaediges  
Fraeulein

*Fraeulein.* Nicht doch, Herr Major, lassen Sie mich  
*Tellheim.* Eher soll Ihr Schatten Sie verlassen [25].

В ответной реплике фройляйн реализует стратегия отказа, а не вид комиссивов – отказ, языковым выражением которого служит перформативная формула отрицательного высказывания от первого лица. Причиной данной стратегии, несмотря на то, что действие Г 1 (по его мнению) направлено в ее пользу, является ложная пресуппозиция Г 1.

В задачу настоящей статьи не входит анализ многочисленных работ о понятии «пресуппозиция»; мы ограничиваемся самым общим его определением как одним из видов имплицитной информации, фоновыми аспектами со-

держания высказывания [10, с. 8]. При выявлении коммуникативных стратегий и причин коммуникативных неудач мы опираемся на работы В.З. Демьянкова, Б.Ю. Городецкого и др., Н.И. Формановской [8; 7; 16].

В нижеследующем диалогическом единстве (далее ДЕ) из трех коммуникативных шагов комиссивом формально является средняя реплика, которую правомерно, по нашему мнению, интерпретировать как иницирующую для последней реплики Г 1 и которая также реализует стратегию отказа по той же указанной причине. Отличием этого ДЕ является форма комиссива-обещания: Praesens Futuri.

*Franziska.* hoeren Sie ? Sie klingelt: ich muss herein.

*Tellheim.* Ich gehe mit dir

*Franziska.* Um des Himmels willen nicht! [25].

Пропозиция ответной реплики и ее форма (вопросительное предложение), являются когнитивным дескриптором [4] ложной пресуппозиции Г 1 в следующем ДЕ, в котором высказывание-обещание оформлено модальным глаголом *wollen*:

*Tellheim.* ... und ich will dich einem von meinen Bekannten empfehlen, bei dem du es besser haben sollst als bei mir.

*Just.* Ich bin Ihnen nichts schuldig, und doch wollen Sie mich verstossen ?

*Tellheim.* Weil ich dir nichts schuldig werden will [25].

В ответной реплике Юста стратегия отказа реализуется косвенно, в отличие от предыдущих случаев, где она реализована непосредственно в отрицаниях.

Стратегия согласия реализуется в ответе слушающего на обещание говорящего, оформленного глаголом *wollen*, который, в отличие от вышеприведенного ДЕ, десемантизирует-

ся, когнитивным дескриптором чего является последующий глагол с семантикой состояния:

*Werner.* Nun meinetwegen geh Sie nur, ich plaudre auch gern, ich will warten.

*Franziska.* Oh, warte Er doch ja! [25].

Ответные реплики – комиссивы-обещания – оформляются либо Praesens Futuri, либо глаголом *wollen*. Отличительной чертой таких ДЕ является иницирующая реплика – директив. Другой особенностью является вектор бенефактивности: действие, обещанное Г 2, направлено либо в пользу Г 1, являющегося в данном случае слушающим, либо в пользу обоих коммуникантов (второе ДЕ).

*Franziska.* Gehen Sie! Kommen Sie lieber wieder, wenn Sie wiederkommen wollen.

*Tellheim.* Aber Franziska! – Oh, ich erwarte euch hier! [Ibid.].

*Fraeulein.* Kommen Sie, Tellheim!

*Tellheim.* Ich folge Ihnen den Augenblick, mein Fraeullein. Nur noch ein Wort mit diesem Manne [Ibid.].

Если иницирующая реплика – распоряжение, а не просьба, как ранее, что определяется статусами коммуникантов, то действие ответной реплики – обещания направлено в пользу Г 1:

*Tellheim.* Vor allen Dingen, dass meine Pistolen, die hinter dem Bette gehangen, nicht vergessen werden.

*Just.* Ich will nichts vergessen [Ibid.].

В следующем трехшаговом коммуникативном обмене все реплики являются обещаниями, пользу от которых получили бы оба коммуниканта, когнитивными дескрипторами чего являются местоимение *wir*, а не *ich* ( для Г 1) и эмотив – первое высказывание в реплике Г 2.

**Contrasts among threatening, warning, advising and promising**

The act is oriented	Threat	Warning	Advising	Promising
1. To the speaker's benefit	x			
2. To the hearer's benefit		x	x	x
3. To the hearer's detriment	x			
4. From speaker's perspective	x	x		x
5. From hearer's perspective			x	
6. Speaker controls outcome	x			x
7. Hearer controls outcome		x	x	

*Tellheim.* Wo sonst ? Gehe, lieber Werner. Wir sprechen davon weiter.

*Werner.* Oh Herzensmajor! – Uebermorgen? Warum nicht lieber morgen? Ich will schon alles zusammenbringen. – In Persien, Herr Major, gibt's einen trefflichen Krieg; Was meinen Sie?

*Tellheim.* Wir wollen das ueberlegen; geh nur, Werner [25].

Анализ эмпирического материала XVIII в. позволяет заключить, что стратегия отказа слушающего от обещанного действия превалирует над стратегией согласия, но и в этом случае перлокутивный эффект достигнут, т. е. это две имманентные стратегии в качестве реакции на обещание. Отмеченные различия в векторе бенефактивности позволяют различать прототипические речевые акты – обещания или инвариантные и их варианты. Первые отвечают всем признакам, приведенным в таблице Б. Фрейзера [21] (см. с. 136).

В литературе существует и другое понимание прототипичности речевых актов обещания, основанное на построении полевой организации перформативных глаголов данного класса: по мере выраженности в них семантики намерения [15]. Анализируя лексикографические источники, автор располагает на периферии данного поля те глаголы, которые выражают угрозу, предупреждение и совет. Наше понимание прототипичности речевых актов обещания основывается на речевой практике, согласующейся с признаками Б. Фрейзера. Таблица позволяет и более объективно развести речевые акты – директивы (предупреждение, совет) и речевые акты – комиссивы (угроза и обещание): оба типа характеризуются лишь двумя интегральными признаками по сравнению с четырьмя дифференциальными; в свою очередь, дифференциальные и интегральные признаки двух видов комиссивов представлены количественно одинаково. В их вариантах, как следует и из дальнейшего описания, возможна и другая сочетаемость данных признаков прототипических речевых актов.

В коммуникативных обменах (далее КО) конца XIX – начала XX в. наблюдается несколько иная картина, прежде всего в языковом выражении РА обещания: гораздо чаще, чем в КО XVIII в., инициирующая реплика оформляется Futurum I и реже – Praesens Futuri; ответная реплика оформляется всеми тремя прежде упомянутыми конструкциями. Различия наблюдаются и в видах стратегий адресата-слушающего, в пользу которого направлено обещанное действие, например стратегия вступления в сотрудничество:

*Henri.* Ich werde alles gern besprechen mit meinen Freunden.

*Der Koenig.* Das ist oft besprochen. Nur Sie haben sich zu Entscheiden [26].

В следующих КО бенефициаром является сам говорящий (Г 1); в ответных репликах реализуются стратегии сомнения в возможности выполнения обещанного действия (в риторических вопросах слушающего (Г 2)) и уточнения (в вопросительном слове).

*Henri.* Zwar werde ich nicht anruecken mit dem Heer, aber mit Gold aus England.

*Conde.* Du? Unter Saecken gebaeugt wie Esel? [Ibid.].

*Henri.* Dort werde ich mich entscheiden.

*D'Aubigne.* Wofuer?

*Henri.* Ob ich weiterreise [Ibid.].

Стратегия отказа реализуется слушающим-бенефициаром либо непосредственно (в отрицательном высказывании), либо косвенно (в высказывании, утверждающем противоположное намерение адресанта – Г 1).

*Margerite von Valois.* Sind Sie immer so schmutzig?

*Henri.* Ich wollte Melonen essen. Warten Sie, ich gebe Ihnen auch eine.

*Margot.* Danke, das geht nicht [Ibid.].

Причиной отказа является ощущение Генриха как «не того» лица [16, с. 356] по психологическим установкам. Форма Praesens Futuri обуславливает наложение коммуникативного значения «Предложение», и, вероятно, поэтому бенефициар зачастую отказывается от него, как и в подлинных РА-предложениях [3].

*Margot.* Ich will dir selbst beistehen und Hilfe leisten

*Fosseuse.* Madame, Sie wollen mich toeten lassen [26].

В данном случае причина отказа – убеждение слушающего в неискренности намерения говорящего.

Ответные реплики-обещания являются реакцией на инициирующие реплики – директивы и интеррогативы. При интеррогативах бенефициаром является адресант:

*Henri Navarra.* Werde ich dann ohne meine Moerder ausreiten duerfen?

*Der Koenig.* Mehr als das. Wer mich von meinem Bruder befreit, wird Stadthalter im ganzen Koeningreich [Ibid.].

*Henri.* Und was wirst du fuer mich tun ?

*Das Fraeulein.* Mein Leben dahingeben, Sire [Ibid.].

В ответах на директивы бенефактивность обещания для обоих коммуникантов обуславливает в следующем ДЕ экстралингвистическая ситуация: их родственные отношения:

*Sie.* Mein Sohn, von diesem allen darfst du keinem Menschen auch nur ein Wort verraten.  
*Er.* Ich werde alles fuer mich behalten, meine liebe Mama, und ich werde mich hueten, damit ich nicht gefressen werde [Ibid.].

Примером реализации стратегии отказа является ответная реплика на инициирующую – РА совета, в следующем КО:

“Denken Sie nicht mehr daran, “riet der erste Kammerdiener  
*Henri.* Im Gegenteil, ich will es nie vergessen [Ibid.].

Причиной отказа служит несовпадение оценок явлений действительности.

Комиссив-обещание может совмещать и коммуникативное значение угрозы (в смягченном варианте «устрашение»: ср. [12; 17] в отношении третьих лиц). Бенефициарами являются оба коммуниканта, т. к. они входят в одно множество – армию, хотя и в различных статусах, т. е. ответная реплика представляет собой вариант прототипичного менасивного РА:

*Morney.* Hier fangen Sie ihn, hier schlagen Sie ihn, mit seinen eigenen Waffen!  
*Henri.* Ich will ihn laecherlich machen [26].

В качестве предварительного итога описания эмпирического материала XIX в. отметим такую особенность данных КО, по сравнению с КО XVIII в., как преобладание вариантов прототипичных РА обещания. Реакции на обещание в виде согласия или отказа по частотности одинаковы, но причины отказа более разнообразны, и, что особенно показательно, среди них отсутствует ложная пресуппозиция.

В материале более поздних периодов XX в. довольно часты менасивные РА, например «устрашение»:

*Der Geheimrat.* Schluss der Debatte! Sonst klettere ich auf die Gardinenstange.  
*Frau Kunkel.* Da haben Sie’s. Den armen Herrn Geheimrat so zu quaelen! [24].

Пропозиция высказывания Г 1 дает основание трактовать данный РА как псевдоустрашение, поскольку это действие вряд ли принесет пользу и самому говорящему.

В следующем КО подлинная угроза относится непосредственно к третьему лицу и опосредованно – к слушающему Г 2, т. к. эти лица находятся в родственных отношениях. Однако и сам говорящий Г 1 также не выигрывает от дей-

ствия, содержащегося имплицитно в пропозиции его высказывания:

*Der Zweite.* Ich gehe nun mit diesem Beil zu Alfred ILL  
*Frau ILL.* Herr Holmsberger! [18].

От угрозы по отношению к третьему лицу некую пользу получит, по предположению говорящего (Г 1), слушающий (Г 2), который, тем не менее, реализует стратегию отказа по причине ложной пресуппозиции Г 1:

*Hagedorn.* Kommen Sie sofort weg! Ich werde den Kerl ohrfeigen, bis er weisse Maeuse sieht!  
*Schulze.* Mein Lieber. Ich bitte Sie noch einmal, sich nicht in diese Angelegenheit einzumischen [24].

Таким образом, во всех приведенных КО менасивы являются вариантами прототипичного менасива, соответствующего всем признакам таблицы Б. Фрейзера (ср. также [20]), что имеет место в следующем КО:

*Hendrick.* Ich muss die Polizei anrufen, wenn Sie nicht an der Stelle verschwinden.  
*Der Mann.* Du waerst dazu imstande, Genosse [27].

В КО с прототипичными РА обещания слушающий (Г 2) реализует стратегию отказа – либо косвенную, либо прямую:

*Der Pfarrer.* Ich werde fuer Sie beten  
*ILL.* Beten Sie fuer Guellen [18].  
*Der Sohn.* Wir warten unten bei der Guellenbruecke.  
*ILL.* Nicht noetig. Ich gehe durch den Wald ins Staedtchen [Ibid.].  
*Herr Kuehne.* Sobald ein heizbares Zimmer frei wird, quartieren wir Sie um.  
*Herr Schulze.* Es hat keine Eile [24].

Ложная пресуппозиция говорящего о пользе его действия для слушающего явствует из оппозиций: *fuer Sie – fuer Guellen; wir warten – ich gehe; sobald – keine Eile.* Косвенная стратегия отказа, поверхностной причиной чего является несовпадение оценок фрагмента действительности, а глубинной, обуславливающей первую, – тот факт, что говорящий (Г 1) не видел этот «фрагмент», представлена в КО:

*Schulze.* Ich vertrete Mutterstelle an dir. Ich verbiete es dir. Damit basta! Ich werde dir schon eines schoenen Tages die richtige Frau aussuchen.  
*Hagedorn.* Geliebter Eduard. Schau sie dir erst einmal an. Wenn du sie siehst, wird dir die Luft wegbleiben! [Ibid.].

Косвенная стратегия отказа реализуется и в таком КО, где бенефициарами являются оба коммуниканта:

*Fritz.* Wir werden nicht von dem leben, was du versetzt, sondern von dem, was ich verdiene.  
*Hilde.* Aha! Das koennte dir so passen! [24].

На косвенность стратегии отказа указывает глагол *koennen* в форме Praeteritum Konjunktiv; причиной отказа служат различные ментальные представления о фрагменте мира: совместной жизни, ср. оппозицию: *du versetzt – ich verdiene*.

Если в ДЕ с иницирующими репликами – обещаниями реакцией на них является отказ, то в ДЕ, где обещания – ответная реплика, реализуется стратегия согласия на запрос или просьбу Г 1, который и является бенефициаром:

*ILL.* Du wirst uns helfen?  
*Claire.* Ich lasse das Staedtchen meiner Jugend nicht im Stich [18].

*Kesselhuth.* Wollen wir mit dem Skifahren nicht lieber warten, bis ich abgetrocknet bin?  
*Anton.* Please, Sire! Ich warte drunten in der Halle [Ibid.].

Результаты описания речевых актов – комиссивов в немецком языке позволяют заключить следующее:

1) в стилизованной разговорной речи преобладают их различные вариативные виды;

2) различия во временных периодах носят как качественный характер, так и количественный: в период конца XIX – начала XX в. и в XX в. наблюдается больший спектр стратегий, реализуемых Г 2, как больший спектр причин, обуславливающих стратегию отказа (возможно, это объясняется большим количеством эмпирического материала данного периода);

3) интегральным признаком для всех периодов является превалирование стратегии отказа над стратегией согласия в ДЕ с комиссивами – иницирующими репликами;

4) по критерию «вектор бенефактивности» различаются следующие типы субъекта-бенефициара: аутобенефициар (говорящий Г 1); сингулярный бенефициар (слушающий: Г 2/ Г 1); бибенефициар (оба партнера коммуникации); отстраненный бенефициар (третьи лица); отстраненно-кобенефициар (третьи лица и один из коммуникантов).

### Список литературы

1. Абрамова Т.В. Национальная специфика культуры речевого общения в косвенных речевых актах // Язык и социальная среда. Теоретическая и прикладная лингвистика. Воронеж, 2000. Вып. 2. С. 127–136.  
2. Адмони В.Г. Синтаксис современного немецкого языка. Л., 1973.

3. Анохина С.П. Директивные речевые акты в английском и немецком языках. Сопоставительно-диакронический аспект. Самара, 2019.

4. Анохина С.П. Когнитивные дескрипторы в составе простого предложения // Вопросы когнитивной лингвистики. Тамбов: ТГУ, 2018. № 1. С. 120–125.

5. Анохина С.П. Перлокутивный эффект в речевых актах – запросах // Современная наука. Актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. М., 2017. № 10. С. 132–137.

6. Гнездилова Л.Б. Скрытый смысл как элемент языковой сферы в структуре речевого акта // Вестн. Волжск. ун-та им. В.Н. Татищева. Сер.: Филология. 2017. № 2. Т. 1. С. 9–15.

7. Городецкий Б.Ю., Кобозева И.М., Сабурова И.Г. К типологии коммуникативных неудач // Диалоговое взаимодействие и представление знаний. Новосибирск, 1985. С. 64–78.

8. Демьянков В.З. Конвенции, правила и стратегии общения (интерпретирующий подход к аргументации) // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. М., 1982. Т. 41. № 4. С. 317–328.

9. Звада О.В. Некоторые речевые акты, отражающиеся в моральных высказываниях // Вестн. Волжск. ун-та им. В.Н. Татищева. Сер.: Филология. 2017. № 2. Т. 1. С. 40–45.

10. Кобозева И.М. Лингвопрагматический аспект анализа языка СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: учеб. пособие. М., 2003.

11. Кусов Г.В. Оскорбление как иллокутивный лингвокультурный концепт: автореф. ... дис. канд. филол. наук. Волгоград, 2004.

12. Мартынова И.А. Функционально-прагматическое поле менасивных речевых актов (на материале современной англоязычной художественной литературы): автореф. ... дис. канд. филол. наук. Самара, 2006.

13. Никитин М.В. Коммуникативные цели и коммуникативные типы предложений. Совокупное содержание предложения. Курс лингвистической семантики. СПб., 2007.

14. Старостина Ю.С., Харьковская А.А. Динамика негативной оценки в англоязычном драматургическом дискурсе. Прага, 2014.

15. Филимонова Е.А. Прототипическая картина класса комиссивов (на материале английского и русского языков): автореф. ... дис. канд. филол. наук. Уфа, 2003.

16. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: Коммуникация и прагматика. М., 2007.

17. Эпштейн О.В. Прагмалингвистические особенности менасивного речевого акта в политическом дискурсе (на материале английского языка): автореф. ... дис. канд. филол. наук. Самара, 2010.

18. Duerenmatt Fr. Der Besuch der alten Dame. Eine tragische Komodie. Neufassung. Zuerich: Diogenes, 1985.

19. Condoravdi Cleo & Sven Lauer. Performative verbs and performative acts // Reich et al (eds.). Proceedings of Sinn & Bedeutung, 15. Saarbruecken, 2011. P. 1–15.
20. Correa M. Forensic Linguistics: An Overview of the Intersection and Interaction of Language and Law [Electronic resource] // Journal Studies about languages. 2013. № 23. URL: <http://kalbosktu.lt/index.php/kstud/index> (дата обращения: 12.10.2019).
21. Fraser B. Threatening Revisited // Forensic Linguistics, 1998. No 5(2). P. 159–173.
22. Graige R. Speech Acts in Discourse Context // Daniel Fogal, Daniel Harris & Mate Moss (eds). New Work on Speech Acts. Oxford University Press, 2018.
23. Kampf Z. & Katriel T. Political Condemnations. Public Speech Acts and the Moralization of Discourse. The Handbook of Communication in Cross-Cultural Perspective. N.Y., 2016.
24. Kaestner E. Drei Maenner im Schnee. СПб., 2008.
25. Lessing Gth. Eph. Minna von Barnhelm [Electronic resource]. URL: <https://www.gutenberg.org/files/2663/2663-h/2663-h.htm> (дата обращения: 16.07.2017).
26. Mann H. Die Jugend des Koenigs Henri Quatre [Electronic resource]. <https://www.rulit.me/books/die-jugend-des-k-download-262054.html> (дата обращения: 12.03.2018).
27. Mann K. Mephisto. СПб., 2017.
28. Searle J. Expressions and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts. Cambridge University Press, 1979.
29. Yule G. Pragmatics. Oxford University Press, 2008.
- \* \* \*
1. Abramova T.V. Nacional'naya specifika kultury rechevogo obshcheniya v kosvennyh rechevyh aktah // Yazyk i social'naya sreda. Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika. Voronezh, 2000. Vyp. 2. S. 127–136.
2. Admoni V.G. Sintaksis sovremennogo nemec-kogo yazyka. L., 1973.
3. Anohina S.P. Direktivnye rechevye akty v anglijskom i nemec-kom yazykah. Sopotavitel'no-diahronicheskij aspekt. Samara, 2019.
4. Anohina S.P. Kognitivnye deskriptory v sostave prostogo predlozheniya // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. Tambov: TGU, 2018. № 1. S. 120–125.
5. Anohina S.P. Perlokutivnyj effekt v rechevyh aktah – zaprosah // Sovremennaya nauka. Aktual'nye problemy teorii i praktiki. Ser.: Gumanitarnye nauki. M., 2017. № 10. S. 132–137.
6. Gnezdilova L.B. Skrytyj smysl kak element yazykovoj sfery v strukture rechevogo akta // Vestn. Volzhsk. un-ta im. V.N. Tatishcheva. Ser.: Filologiya. 2017. № 2. T. 1. S. 9–15.
7. Gorodeckij B.Yu., Kobozeva I.M., Saburova I.G. K tipologii kommunikativnyh neudach // Dialogovoe vzaimodejstvie i predstavlenie znaniy. Novosibirsk, 1985. S. 64–78.
8. Dem'yankov V.Z. Konvencii, pravila i strategii obshcheniya (interpretiruyushchij podhod k argumentacii) // Izv. AN SSSR. Ser. literatury i yazyka. M., 1982. T. 41. № 4. S. 317–328.
9. Zvada O.V. Nekotorye rechevye akty, otrazhayushchiesya v moral'nyh vyskazyvaniyah // Vestn. Volzhsk. un-ta im. V.N. Tatishcheva. Ser.: Filologiya. 2017. № 2. T. 1. S. 40–45.
10. Kobozeva I.M. Lingvopragmaticeskij aspekt analiza yazyka SMI // Yazyk SMI kak ob#ekt mezhdisciplinarnogo issledovaniya: ucheb. posobie. M., 2003.
11. Kusov G.V. Oskorblenie kak illokutivnyj lingvokul'turnyj koncept: avtoref. ... dis. kand. filol. nauk. Volgograd, 2004.
12. Martynova I.A. Funkcional'no-pragmaticheskoe pole menasivnyh rechevyh aktov (na materiale sovremennoj angloyazychnoj hudozhestvennoj literatury): avtoref. ... dis. kand. filol. nauk. Samara, 2006.
13. Nikitin M.V. Kommunikativnye celi i kommunikativnye tipy predlozhenij. Sovokupnoe sodержanie predlozheniya. Kurs lingvisticheskoy semantiki. SPb., 2007.
14. Starostina Yu.S., Har'kovskaya A.A. Dinamika negativnoj ocenki v angloyazychnom dramaturgicheskome diskurse. Praga, 2014.
15. Filimonova E.A. Prototipicheskaya kartina klassa komissivov (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov): avtoref. ... dis. kand. filol. nauk. Ufa, 2003.
16. Formanovskaya N.I. Rechevoe vzaimodejstvie: Kommunikaciya i pragmatika. M., 2007.
17. Epshtejn O.V. Pragmalingvisticheskie osobennosti menasivnogo rechevogo akta v politicheskom diskurse (na materiale anglijskogo yazyka): avtoref. ... dis. kand. filol. nauk. Samara, 2010.



**Speech acts – commissives  
as the regulatives in the interpersonal  
non-institutional communication**

*The article deals with the functioning of two kinds of the commissives – promises and threats in German in the content of the dialogic unities. There are classified these speech acts into prototypical and variable on the basis of the complex of the characteristics. The author presents the typology of the beneficiaries by the criterion of the “vector of beneficiary”. There are described the strategies supporting the positive perlocutionary effect and the reasons of the strategy of the denial that means a negative perlocutionary effect.*

**Key words:** *communicative exchange, beneficiary, communicative strategy, initiating/response replica.*

(Статья поступила в редакцию 02.11.2020)

**И.Б. ТИХОНОВА**  
(Омск)

**МЕТАФОРИЧЕСКИЕ  
НАИМЕНОВАНИЯ ХИМИЧЕСКИХ  
ВЕЩЕСТВ КАК СРЕДСТВО  
ВИЗУАЛИЗАЦИИ ХИМИЧЕСКОЙ  
СТРУКТУРЫ И КОГНИТИВНОГО  
МОДЕЛИРОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ  
ХИМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

*Представлены результаты лингвокогнитивного исследования метафорических наименований химических веществ. Рассматривается новый вид метафор в химическом дискурсе, выявляются особенности концептуально-семиотических метафор, раскрывается их отличие от концептуальных метафор с опорой на теорию концептуальной метафоры.*



Ключевые слова: когнитивное моделирование, метафора, метафорические наименования, лингвокогнитивное исследование, лексико-семантический анализ.

Настоящая статья отражает результаты лингвокогнитивного научного исследования метафорических наименований химических веществ органического происхождения. Цель исследования состоит в том, чтобы познакомить научное сообщество с новым видом метафор в химическом дискурсе, выявить особенности концептуально-семиотических метафор и раскрыть их отличие от концептуальных метафор с опорой на теорию концептуальной метафоры Лакоффа и Джонсона.

Со времен Аристотеля явление метафоры интересует ученых-исследователей, вдохновляет литературных деятелей и восхищает читателей. Метафора пронизывает все сферы нашей жизни: она присутствует в литературных произведениях для создания образности, в быденном языке – для украшения речи, в политическом дискурсе – в качестве инструмента управления общественным мнением и одного из методов языкового воздействия. Особое место метафора занимает в языке науки. До настоящего времени ведутся споры о роли метафоры в научном познании. И, если в начале XX в. преобладало отрицательное отношение к метафоре в науке как к явлению, затемняющему строгий научный смысл, то к концу XX – началу XXI в. и по сегодняшний день

исследователи отмечают позитивное влияние метафоры на научную коммуникацию.

Положительная роль метафоры в научном познании постулируется философами и историками химии Т. Nummedal [29], B. Bensaude-Vincent, I. Stengers [14], W.R. Newman, L.M. Principe [27], B.J.T. Dobbs [18]. В своих произведениях ученые отмечают метафору как описательный и объяснительный инструмент, который актуализирует и формирует развитие концепта.

Ученые D.M. Bailer-Jones [11; 12], P. Ricoeur [32] подчеркивают важность реализации творческого потенциала метафоры в науке. Креативный потенциал науки увеличивается, когда метакогниция участвует в образовательном или научно-исследовательском процессе. Это происходит, когда функция метафоры в научном познании признается, по возможности понимается и применяется [22].

Современные работы, посвященные метафоризации в языке науки и техники (Beger Anke & Jäkel Olaf [13], M.H. Fries [20], Y. Liu & Y.S.M. Owyong [24], A. María Roldán-Riejos, P. Úbeda-Mansilla [26], E. Semino, Z. Demjén, J. Demmen [30], Л.М. Алексеева, С.Л. Мишланова [1], А.И. Деева [4], О.С. Зубкова [5], Л.В. Ивина [6], Н.А. Мишанкина [7], З.И. Резанова [8], И.Б. Тихонова [9]), доказывают, что метафоризация является неотъемлемой частью научного познания и заслуживает детального всестороннего изучения. Российские и зарубежные ученые обращаются к метафоре как к инструменту, предоставляющему доступ к процессу познания, другими словами, к процедуре кодирования знаний в виде языковых знаков таким образом, чтобы носители определенной социокультурной среды или представители профессионального сообщества имели ключ к декодированию упакованных в метафоре «квантов» знания.

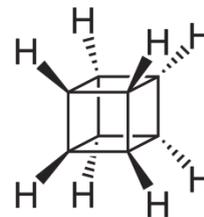
«Метафора в данном исследовании рассматривается как важнейший способ когнитивного моделирования действительности, способ непрямого отражения мира в сознании, репрезентированный в языке в системах образных номинаций» [8, с. 27]. Момент порождения метафоры химического названия происходит не на этапе вербализации, а на этапе концептуализации в процессе мыслительной деятельности. Путь этой концептуализации легко проследить, а следовательно, и развернуть в обратном порядке, что гарантирует од-

нозначность декодирования метафорического импульса. Ключ к пониманию встроен в семиотическую структуру метафоры. Высокий уровень информативности достигается интенсификацией признака через вербализацию обрванной структуры.

В своей работе, посвященной метафорическим моделям, N. Bhushan и S. Rosenfeld высказывают мнение, что в химии все модели – метафорические. С их помощью восполняется недостаток знаний и средств буквального выражения понятия или процесса на молекулярном уровне. Гносеологический статус метафоры в работе сопоставляется и даже отождествляется со статусом модели в химической науке [15].

Подтверждение этой идеи находим в утверждении Макса Блэка *Every metaphor is the tip of a submerged model* [16, с. 31] («Каждая метафора – это верхушка глубоко погруженной модели»). И действительно, метафора содержит дополнительный глубинный смысл, добавляет новое измерение к первоначальному объекту.

В ходе данного исследования была выявлена группа метафор, передающих наименования химических веществ путем метафорического переноса на основе сходства по форме графического изображения структурной формулы этих соединений. В группу входит 21 метафорическое наименование химических веществ. Следует отметить, что структурные формулы используют в химии для наглядного представления на плоскости или в трехмерном пространстве количества и расположения атомов в химическом соединении. При этом атомы обозначают точкой, а связи между атомами в молекуле изображают линиями. Иногда структурная формула химического соединения напоминает какой-то предмет или животное из обывденной картины мира специалиста и тогда возникают междоменные связи в когнитивной сфере человека, в результате чего появляются метафорические наименования химических веществ. В процессе классификации по сфере-источнику метафорической экспансии все метафорические названия химических веществ были распределены на артефактные (*barrelene, basketane*) – 19%; геометрические (*cuban, dodecahectan*) – 24%; архитектурные (*pagodan, cherchan*) – 14%; астрономические (*tetraasteran*) – 14%; олимпийские (*olimpiadane, olimpiene*) – 9,5%; зооморфные (*penguinon, hersutene*) – 9,5%; фитоморфные (*sunflower*) – 5% от общего числа метафор, передающих названия химических веществ.



**Cubane**

Pentacyclo[4.2.0.02,5.03,8.04,7]octane

**Рис. 1.** Стереохимическая проекция химического вещества Cubane

Приведем примеры. *Cubane* – кубан ( $C_8H_8$ ) ‘is a synthetic hydrocarbon molecule that consists of eight carbon atoms arranged at the corners of a cube, with one hydrogen atom attached to each carbon atom’ [19] (рис. 1). Это химическое вещество имеет официальное номенклатурное наименование *Pentacyclo[4.2.0.02,5.03,8.04,7]octane*, однако, очевидно, что в письменном и устном дискурсе предпочтение отдается метафорической номинации. Помимо номинативной функции, позволяющей зафиксировать название химического вещества с применением принципа экономии языковых средств, а также реализации коммуникативной функции при передаче информации в доступной для восприятия и воспроизведения форме метафорическое название фиксирует в языке химическую модель строения этого вещества.



**Housane**

bicyclo[2.1.0]pentane

**Рис. 2.** Стереохимическая проекция химического вещества Housane

*Housane* – хаусан ( $C_5H_8$ ) or ‘bicyclo[2.1.0]pentane is a saturated cycloalkane with the formula  $C_5H_8$ . It is a colorless volatile liquid at room temperature’ [21] (рис. 2).

Рассмотрим метафорическое название *Housane* с позиции традиционного лексико-семантического анализа и семиотической теории Пирса. Логика традиционного семан-

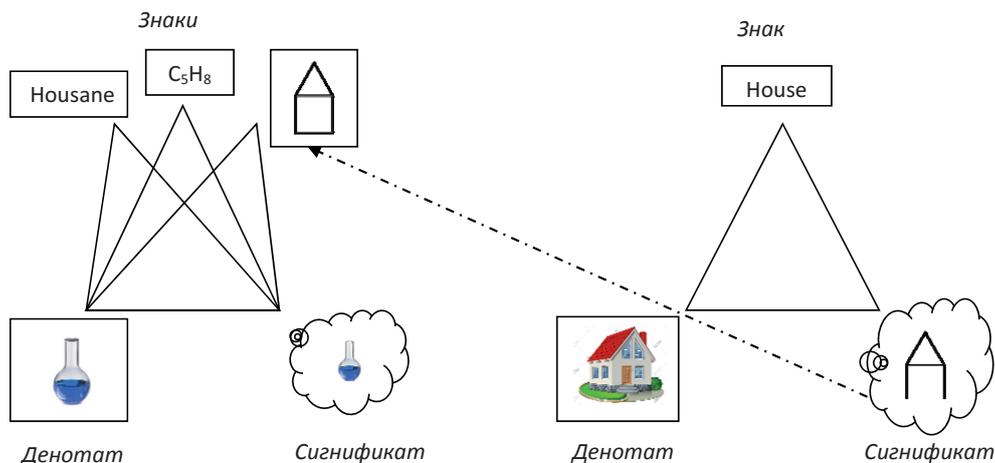


Рис. 3. Семантические треугольники Огдена – Ричардса для номенклатурной единицы Housane и слова обывденного языка House

тического анализа предполагает у лексической единицы наличие единства трех составляющих, наглядно развернутых в семантическом треугольнике Огдена-Ричардса. Сигнификативное наполнение номинативной языковой единицы *Housane* задается структурой семантического поля зафиксированной в его дефиниции.

Однако проведенный компонентный анализ дефиниций номинативной единицы *Housane* и слова естественного языка *House* не обнаруживает интегрирующих семантических компонентов. Пересечения областей референции не происходит. Привлечение экстралингвистической информации позволяет выявить полимодальность плана выражения. В качестве знакового обозначения выступает:

- слово (лингвистический знак);
- буквенно-символьное обозначение (химическая формула);
- стереометрическая проекция (символ) (рис. 3).

На рис. 3 наглядно представлено, как сигнификативная составляющая слова обывденного языка *House*, которое включено в картину мира любого человека, находит отражение в семиотическом знаковом обозначении стереохимической проекции химического вещества *Hausane*. Известно, что в процессе формирования традиционных метафор (*солнечная корона, хвост кометы, электронное облако*), где ассоциативный перенос осуществляется на основе внешнего сходства денотатив-

ных компонентов, семантика исходного слова получает свое развитие в пределах семантической структуры метафорически образованного слова.

В отличие от традиционных метафор, в химических метафорах ассоциативный импульс получает другую направленность. В случае с химическим названием образное представление денотата исходного слова коррелирует с символом (семиотическим знаком) метафорического наименования, не образуя семантического тождества на сигнификативном уровне. Этот факт позволяет прийти к заключению о том, что перед нами представлен новый, ранее не исследованный вид метафор. Следует отметить, что этот вид метафор уникален и характерен только для химического дискурса, т. к. только химические вещества имеют стереохимические проекции.

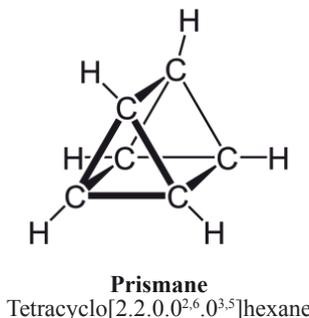
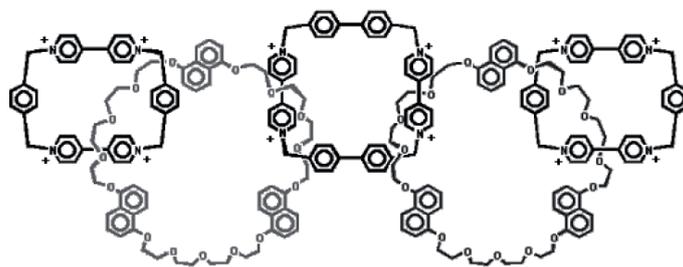


Рис. 4. Стереохимическая проекция химического вещества Prismane



Olympiadane

chemical formula C<sub>228</sub>H<sub>236</sub>F<sub>72</sub>N<sub>12</sub>O<sub>30</sub>P<sub>12</sub>

Рис. 5. Стереохимическая проекция химического вещества Olympiadane

*Prismane* – *призма* ‘is a polycyclic hydrocarbon with the formula C<sub>6</sub>H<sub>6</sub>. It is an isomer of benzene, specifically a valence isomer. Prismane is far less stable than benzene. The carbon (and hydrogen) atoms of the Prismane molecule are arranged in the shape of a six-atom triangular prism’ [28] (рис. 4).

Метафоры в химическом дискурсе отличаются высокой степенью выраженности информационно-визуального содержания. Такие метафоры эксплицитно выражают стереохимическую модель химического вещества. Визуализация геометрической структуры химического соединения выступает одной из важнейших задач химического исследования. Ярким примером является ситуация, когда одной химической формуле могут соответствовать разные вещества с различными химическими свойствами.

Так, *Prismane* с химической формулой C<sub>6</sub>H<sub>6</sub>, шесть атомов углерода которого расположены в виде треугольной призмы (рис. 4), является изомером Benzene (бензола) с такой же химической формулой C<sub>6</sub>H<sub>6</sub>, однако шесть атомов бензола расположены в виде кольца. Ассоциативно-образный потенциал перенесен из онтологизированной когнитивной сферы-источника на химическую сферу-цель, в результате чего происходит вербализация когнитивной модели представления о геометрической структуре вещества в виде метафорического названия *Prismane*.

Обращение к концептуальной теории метафоры, разработанной Дж. Лакоффом и М. Джонсоном [23], позволяет осмыслить концептуальную метафору как когнитивную модель, основанную на аналогии, которая зада-

ется наложением ассоциативно-образного потенциала одной концептуальной области знания на концептуальную сферу другой. В случае с химическими наименованиями метафорическому уподоблению подвергается концептуальное представление о геометрических структурах и сфера знаний о химических веществах.

Однако вектор уподобления направлен не от концепта к концепту, а от концепта к знаку (семиотическому элементу), входящему в состав концептуальной структуры результата метафорической экспансии. Следовательно, специфичные для химического дискурса метафоры, выражающие наименования химических веществ, носят концептуально-семиотический характер и будут далее именоваться концептуально-семиотическими метафорами.

*Olympiadane* – *олимпиадан* ‘consists of five interlocking rings, which mimics the Olympic Games symbol, and so is named olympiadane. Structure of olympiadane (chemical formula C<sub>228</sub>H<sub>236</sub>F<sub>72</sub>N<sub>12</sub>O<sub>30</sub>P<sub>12</sub>). It was first made in 1994, in commemoration of the Olympic Games’ [10] (рис. 5). Молекулы олимпиадана представляют собой 5 независимых колец, которые, помимо химических связей, имеют механическое переплетение, напоминающее олимпийские кольца. Вещество синтезировано в 1994 г. и названо в честь Олимпиады.

Стереохимическая проекция химического вещества прекрасно выполняет функцию визуализации строения вещества (рис. 5.), т. к. посредством знакового обозначения позволяет воссоздать концептуальное представление о структуре вещества. Фактически стереохи-

мическая проекция представляет собой графическую модель, которая задействована в формировании концептуального представления о строении вещества. Отметим, что «модель в науке в целом можно определить как объект-заместитель объекта-оригинала, инструмент для познания, предназначенный для передачи форм или структур из одной области в другую» [17, p. 224].

В свою очередь когнитивная модель строения исследуемого вещества, актуализированная в сознании человека благодаря графической модели, находит вербализацию в виде метафорического наименования химического вещества. Следовательно, метафора в химическом дискурсе становится вариантом языковой реализации когнитивной модели, ее языковым выражением.

Таким образом, в данной статье отражены результаты исследования нового вида концептуально-семиотических метафор, которые являются уникальными для химического дискурса. Особенностью концептуально-семиотических метафор является то, что образное представление денотата исходного слова коррелирует с символом (семиотическим знаком) метафорического наименования, не образуя семантического тождества на сигнификативном уровне.

Направленность вектора метафорического уподобления от концепта к знаку (семиотическому элементу), входящему в состав концептуальной структуры метафоры, выражающей наименование химических веществ, дает основание именовать такие метафоры концептуально-семиотическими. Высокий уровень информативности, достигаемый интенсификацией признака через вербализацию образной структуры, позволяет считать метафорические наименования химических веществ эффективным инструментом визуализации химической структуры и когнитивного моделирования в английском химическом дискурсе.

### Список литературы

1. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Пермская школа метафоры [Электронный ресурс] // Вестн. Перм. ун-та. Российская и зарубежная филология. 2016. № 3(35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/permskaya-shkola-metafory> (дата обращения: 19.09.2020).
2. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры / пер. под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной; вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой. М., 1990. С. 5–32.

3. Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Русская политическая метафора (материалы к словарю) / АН СССР, Ин-т рус. яз. М., 1991.

4. Деева А.И. Лингвокогнитивная специфика метафорического моделирования русской нефтегазовой терминологии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2015.

5. Зубкова О.С. Метафорическое моделирование современного коммуникативного пространства профессиональных языков с использованием тропической лексики // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2016. № 1. С. 16–21.

6. Ивина Л.В. Когнитивные основания зооморфной метафоры в инвестиционной терминологии английского языка // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Гуманитарные науки. 2018. № 4. С. 189–198.

7. Мишанкина Н.А. Лингвокогнитивное моделирование научного дискурса: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Томск, 2010.

8. Резанова З.И. Метафорический фрагмент русской языковой картины мира: идеи, методы и решения [Электронный ресурс] // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metaforicheskiy-fragment-russkoy-yazyko-voy-kartiny-mira-idei-metody-resheniya> (дата обращения: 19.09.2020).

9. Тихонова И.Б. Когнитивный потенциал метафоры в профессиональном дискурсе // Вестн. Кемер. гос. ун-та. 2020. Т. 22. № 2. С. 549–557. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-2-549-557>

10. Amabilino D.B., Ashton P.R., Reder A.S., Spencer N., Stoddart J. F. Olympiadane // *Angewandte Chemie International Edition in English*. 1994. Vol. 33(12). P. 1286–1290. <http://doi.org/10.1002/anie.199412861>.

11. Bailer-Jones D.M. Scientific models as metaphors // Hallyn F (ed) *Metaphor and analogy in the sciences*. Springer, Netherlands, 2000. P. 181–198.

12. Bailer-Jones D.M. Models, metaphors and analogies // Machamer P (ed) *The Blackwell guide to the philosophy of science*. Blackwell, N.Y., 2002. P. 108–127.

13. Beger A. & Jäkel O. The cognitive role of metaphor in teaching science: Examples from physics, chemistry, biology, psychology and philosophy // *Philosophical Inquiries*, 2015. № 3. P. 89–112.

14. Bensaude-Vincent B., Stengers I. *A history of chemistry*. Harvard University Press, Cambridge, 1996.

15. Bhushan N., & Rosenfeld S. Metaphorical Models in Chemistry // *Journal of Chemical Education*. 1995. № 72(7). P. 578–582. DOI: 10.1021/ed072p578.

16. Black M. et al. More about metaphor // *Metaphor and thought*. 1979. Vol. 2. P. 19–41.

17. Black Max. Models and archetypes. In *Models and Metaphors*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1962. P. 219–243.

18. Dobbs B.J.T. The Janus faces of genius: the role of alchemy in Newton's thought. Cambridge University Press, N.Y., 2002.
19. Eaton P.E.; Cole T.W. «Cubane». J. Am. Chem. Soc. 1964. 86(15): 3157–3158. DOI: 10.1021/ja01069a041.
20. Fries M.H. 'A clear magnetic light'-can metaphors help with scientific models ESP? The case of gadolinium // LSP and professional communication (2001–2008). 2006. Vol. 6. № 2. P. 8–23.
21. Gassman P.G., Mansfield K.T. «Bicyclo[2.1.0]pentane» // Org. Synth. 1969. V. 49. P. 1. DOI: 10.15227/orgsyn.049.0001.
22. Graves H. Rhetoric in(to) science: style as invention in inquiry. Hampton Press, 2005. P. 284.
23. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago, 1980.
24. Liu Y., & Owyong Y.S.M. Metaphor, multiplicative meaning and the semiotic construction of scientific knowledge // Language Sciences. 2011. № 33(5). P. 822–834. DOI: 10.1016/j.langsci.2011.02.006.
25. Mahootian F. Metaphor in Chemistry: An Examination of Chemical Metaphor // Philosophy of Chemistry. 2014. P. 121–139. DOI: 10.1007/978-94-017-9364-3\_9.
26. María Roldán-Riejos A., Úbeda-Mansilla P. Metaphor use in a specific genre of engineering discourse // European Journal of Engineering Education. 2006. Vol. 31. № 5. P. 531–541.
27. Newman W.R., Principe L.M. Alchemy vs. chemistry: the etymological origins of a historiographic mistake // Early Sci Med. 1998. 3(1): 32–65.
28. Nomenclature of Organic Chemistry: IUPAC Recommendations and Preferred Names 2013 (Blue Book). Cambridge: The Royal Society of Chemistry. 2013. P. 169. DOI: 10.1039/9781849733069-00130.
29. Nummedal T.E. Words and works in the history of alchemy. 2011. Is. 102(2). P. 330–337.
30. Semino E., Demjén Z., Demmen J. An integrated approach to metaphor and framing in cognition, discourse, and practice, with an application to metaphors for cancer // Applied linguistics. 2018. Vol. 39. № 5. P. 625–645.
31. Shutova E., Kiela D., & Maillard J. Black Holes and White Rabbits: Metaphor Identification with Visual Features. HLT-NAACL, 2016.
32. Ricoeur P. The rule of metaphor: multi-disciplinary studies of the creation of meaning in language. University of Toronto Press, Toronto, 1981.
- \* \* \*
1. Alekseeva L.M., Mishlanova S.L. Permskaya shkola metafory [Elektronnyj resurs] // Vestn. Perm. un-ta. Ros. i zarub. filologiya. 2016. № 3(35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/permskaya-shkola-metafory> (data obrashcheniya: 19.09.2020).
2. Arutyunova N.D. Metafora i diskurs // Teoriya metafory / per. pod red. N.D. Arutyunovoj, M.A. Zhurinskoj; vstup. st. i sost. N.D. Arutyunovoj. M., 1990. S. 5–32.
3. Baranov A.N., Karaulov Yu.N. Russkaya politicheskaya metafora (materialy k slovarju) / AN SSSR, In-t rus. yaz. M., 1991.
4. Deeva A.I. Lingvokognitivnaya specifika metaforicheskogo modelirovaniya russkoj neftegazovoj terminologii: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Tomsk, 2015.
5. Zubkova O.S. Metaforicheskoe modelirovanie sovremennogo kommunikativnogo prostranstva professional'nyh yazykov s ispol'zovaniem tropeicheskoy leksiki // Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2016. № 1. S. 16–21.
6. Ivina L.V. Kognitivnye osnovaniya zoomorfnoj metafory v investicionnoj terminologii anglijskogo yazyka // Vestn. Mosk. gos. lingv. un-ta. Gumanitarnye nauki. 2018. № 4. S. 189–198.
7. Mishankina N.A. Lingvokognitivnoe modelirovanie nauchnogo diskursa: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Tomsk, 2010.
8. Rezanova Z.I. Metaforicheskij fragment russkoj yazykovoj kartiny mira: idei, metody i resheniya [Elektronnyj resurs] // Vestn. Tom. gos. un-ta. Filologiya. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metaforicheskij-fragment-russkoj-yazykovoy-kartiny-mira-idei-metody-resheniya> (data obrashcheniya: 19.09.2020).
9. Tihonova I.B. Kognitivnyj potencial metafory v professional'nom diskurse // Vestn. Kemer. gos. un-ta. 2020. T. 22. № 2. S. 549–557. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-2-549-557>.



**Metaphoric naming units  
of the chemical substances as the means  
of the visualization of the chemical  
structure and the cognitive modeling  
in the English chemical discourse**

*The article deals with the results of the linguo-cognitive research of the metaphoric naming units of the chemical substances. There is considered a new kind of the metaphor in the chemical discourse. There are revealed the specific features of the conceptual and semiotic metaphors. The author uncovers their difference from the conceptual metaphors supported by the theory of the conceptual metaphor.*

**Key words:** *cognitive modelling, metaphor, metaphoric naming units, linguocognitive research, lexical and semantic analysis.*

(Статья поступила в редакцию 03.11.2020)

**Е.С. РАХМЕТОВА**  
(Новосибирск)

**ЭКСПРЕССИВНЫЕ КОЛЛОКАЦИИ  
КАК ЕДИНИЦЫ КОННОТАТИВНО-  
СИНТАГМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА  
(на материале поэтических  
произведений Зинаиды Гиппиус)**

*Рассматриваются экспрессивные коллокации в поэтических произведениях З. Гиппиус в качестве единиц комбинаторно-синтагматического анализа. С помощью коннотативно-синтагматического анализа выявляются коннотативные компоненты в экспрессивных коллокациях, определяются механизмы их образования, устанавливается их роль в произведениях.*



Ключевые слова: *экспрессивные коллокации, коннотативно-синтагматический анализ, коннотация, комбинаторная лингвистика, сочетаемость слов.*

Статья посвящена экспрессивной коллокации – особому типу колокаций, которые часто фигурируют в поэтических произведениях и рассматриваются как коннотативно окрашенные единицы, имеющие в своем составе эмоциональный, оценочный, экспрессивный или интензивный компонент, а также обладающие яркой стилистической отнесенностью. Эти речевые единицы изучаются в контексте комбинаторной лингвистики, занимающейся проблемами линейных связей языковых единиц и их комбинаторного потенциала [5].

Актуальность исследования обусловлена тенденцией роста научного интереса к изучению различного рода коллокаций – единиц, образующихся посредством семантико-грамматической взаимообусловленности элементов словосочетания, в том числе экспрессивных, как одного из выразительных средств языка, служащих для реализации индивидуально-авторских интенций при создании образов персонажей, выделении сюжетной линии и описании ситуации или события в поэтическом произведении.

Цель статьи – рассмотреть экспрессивные коллокации, выявить в них компоненты коннотации и определить механизмы их образования. Для ее достижения необходимо изучить понятие «коллокация», выделить его характеристики, определить критерии экспрессив-

ных коллокаций, разложить их на компоненты коннотации и посредством специально разработанного анализа выявить те составляющие экспрессивной единицы, которые лежат в основе ее образования.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в применении специально разработанного анализа для выявления механизмов, лежащих в основе образования экспрессивных коллокаций. Новизна исследования состоит в применении специального метода коннотативно-синтагматического анализа для обнаружения тех коннотативных компонентов, посредством сочетания которых созданы экспрессивные коллокации.

В данном исследовании использовались такие методы, как дефиниционный, компонентный анализ, а также коннотативно-синтагматический анализ как метод выявления тех экспрессивно-семантических элементов, которые способствуют созданию экспрессивной коллокации. Материалом для исследования выступают произведения Зинаиды Гиппиус (1869–1945), представителя отечественного символизма в поэзии, в том числе стихотворение «Черный серп» (1908) из цикла «Собрание стихов 1903–1909 гг.».

В исследованиях, посвященных проблеме изучения разного рода коллокаций, приводятся разные дефиниции этих единиц. Большинство исследователей считают, что коллокации строятся на явлении семантико-грамматической взаимообусловленности элементов словосочетания [10].

В корпусной лингвистике коллокации определяются как «неслучайное сочетание двух и более лексических единиц, характерное как для языка в целом (текстов любого типа), так и определенного типа текстов (или даже (под)выборки текстов)» [17, с. 30].

В комбинаторной лингвистике коллокация определяется как «языковое явление, затрагивающее синтагматический аспект языка и включающее слова, которые имеют тенденцию употребляться вместе и образовывать регулярные, т. е. часто воспроизводимые сочетания слов» [6, с. 439]. Подчеркнем, что коллокация не является идиомой, отличительными особенностями которой выступают образность и нерасчленимость.

В рамках комбинаторной науки о языке разработана функционально-семантическая классификация коллокаций, в которой выделяются следующие типы [2]:

1) традиционные – стандартные, общепотребительные словосочетания (*широкий диапазон, организовывать мероприятие, проводить исследование* и т. д.);

2) этнокультурные – свойственные определенному этносу (*последний звонок, доска почета, зачетная книжка, волчий билет* и т. д.);

3) терминологические – отражающие определенную область знаний (*свертываемость крови* (мед.), *геотермальная электростанция* (энерг.), *база данных* (информ.), *комбинаторная лингвистика* (лингв.) и т. д.);

4) окказиональные – авторские словосочетания (*тоска веселая, маковая заря, зелени стозвонные* (С. Есенин) [9]);

5) экспрессивные – выражающие эмотивно-экспрессивное значение (*темная тоска, безысходный, непробудный сон, переливчатые краски, дикий и дьявольский образ* (А. Блок) [Там же]).

Предметом изучения в данном исследовании являются особенности экспрессивных коллокаций, которые, по нашему мнению, представляют собой одно из важнейших выразительных средств языка, а также выступают особым инструментом передачи эмоций автора произведения и воздействия на читателя.

Экспрессивные коллокации используются в анализируемом нами стихотворении «Черный серп» Зинаиды Гиппиус – яркого представителя символизма. Этому литературному течению присущи стремление к новаторству, экспериментальный опыт, использование символики, признаки недосказанности, намеков, а также создание таинственных и загадочных образов.

Отличительными чертами творчества и языка названной поэтессы являются эгоцентризм, отвлеченность, недосказанность, различные виды повторов, оксюморон, метафоры, архаизмы и т. д. Исследователи творчества Зинаиды Гиппиус отмечают, что основной линией в ее поэзии стали размышления о несовершенстве, греховной сущности человека и его одиночестве перед лицом смерти. Кроме того, в языке З. Гиппиус большую роль играет эмотивная лексика с преобладанием негативных эмоций – страха, страдания, отчаяния и т. п. [11].

Наше исследование показывает, что в поэтических произведениях символистов часто фигурируют экспрессивные коллокации, которым свойственны такие универсальные признаки коллокаций, как комбинаторность – формирование коллокации осуществляется на

основе комбинирования элементов, а также уникальные свойства – экспрессивность или коннотативность.

Большинство современных языковедов признает наличие в слове рационального и эмоционального компонентов и соглашается с тем, что стилистика речи задается именно эмоциональным выбором говорящего [16]. Экспрессивные коллокации в поэтических произведениях призваны выражать авторские эмоции, они придают эмотивно-экспрессивную окраску текстам, способствуют обогащению языка в целом и представляют собой богатый языковой материал для исследователя.

Главной особенностью экспрессивных коллокаций является их коннотативная окрашенность – дополнительная информация, или коннотация, позволяющая автору произвести впечатление и эмоционально повлиять на собеседника либо читателя. Термин *коннотация* понимается лингвистами по-разному:

- как устойчивая ассоциация, возникающая у носителей данного языка при произнесении или восприятии того или иного слова [13];
- несущественные, но устойчивые признаки выражаемого ею понятия, которые воплощают принятую в данном языковом коллективе оценку соответствующего предмета или факта действительности [1].

Экспрессивные коллокации – это словоупотребления, в которых актуализируется одна или сразу несколько коннотативных сем (эмотивность, оценочность, экспрессивность, образность, интенсивность), а также стилистическая отнесенность. Однако может наблюдаться несоответствие стилевой принадлежности входящих в их состав слов с целью выразить определенное эмоциональное отношение к предмету речи [3].

Многие лингвисты сходятся в том, что коннотативное содержание слова соответствует экспрессивному (И.А. Стернин, Г.В. Колшанский, В.И. Шаховский и др.) [5; 12; 16]. В работах, посвященных экспрессивной лексике, отмечается, что коннотация свойственна многим лексическим единицам и содержит в себе следующие компоненты:

- эмотивность;
- экспрессивность;
- оценочность;
- стилистическую отнесенность;
- интенсивность.

Остановимся на каждом из этих компонентов отдельно, а затем проиллюстрируем их примерами из раннего творчества Зинаиды Гиппиус.

Понятия «эмотивность» и «оценочность» являются в лингвистике дискуссионными, т. к. некоторые исследователи их не разграничивают. Под эмотивным компонентом слова подразумевается выражение словом эмоции и чувства [15]. Приведем примеры экспрессивных коллокаций с прилагательными, которые содержат в себе отрицательный эмотивный компонент из поэзии З. Гиппиус: *беспощадная дорога* («Посвящение», 1894), *неслыханные беды* («Гризельда», 1895), *страшный запах* («Ты любишь?», 1896), *горькая жалость* («Пыль», 1897), *бессильный ужас* («Пыль», 1897), *тяжелые слезы* («Другой христианин», 1901) [8].

Компонент «оценочность» содержит одобрительную или неодобрительную оценку, которая входит в состав значения слова [15]. Примерами коллокаций, в которых прилагательные включают неодобрительную оценочность, являются *любовь ненужная* («Сонет», 1894), *злая красота* («Цветы ночи», 1894), *злые цветы* («Цветы ночи», 1894), *бездумная отрада* («Осень», 1895), *безогненное чувство* («Ты любишь?», 1896), *молитва невнятная* («Молитва», 1897), *великие искушенья* («Соблазн», 1900), *чудовище ласковое* («Не знаю», 1901) [8].

Сложность разграничения понятий «оценочность» и «эмотивность» обосновывают тем, что оценка часто связана с эмоциями. Однако существуют примеры коллокаций, в которых присутствует только эмотивный компонент, а оценочный является нейтральным, например: *скоропостижно скончатся*. Лексема *скончатся* обладает эмоциональным компонентом «умереть + сочувствие», оценочный компонент при этом отсутствует [15].

Следующим компонентом, включенным в состав коннотации слова, является экспрессивность, которая заключается в выражении говорящим своих чувств, эмоций и представлений о каком-либо объекте или явлении с целью оказать определенное воздействие на собеседника. Примеры коллокаций, обладающих экспрессивностью в своем составе: *безумная печаль* («Песня», 1893), *злорадные небеса* («Посвящение», 1894), *безжизненные небеса* («Снежные хлопья», 1894), *зловещий небосклон* («Снежные хлопья», 1894), *безгорестная тень* («Сонет», 1894), *вольные горы* («Гризельда», 1895), *томный свет* («Сентиментальное стихотворение», 1896), *душа покоренная* («Конец», 1901), *блаженное молчание* («Соблазн», 1900) [8]. Важной составляющей кон-

нотации также является стилистическая отнесенность. Стилистический компонент слова может варьироваться в зависимости от сферы употребления слова (разговорный, книжный, нейтральный и т. д.). Приведем примеры экспрессивных коллокаций со стилистически окрашенной коннотацией: *жадные очи* – существительное поэтического стиля («Бессилие», 1893), *небывалые виденья* – книжный стилистический компонент существительного («Однообразие», 1895), *неумолимая дорога* – прилагательное, обладающее книжным стилистическим компонентом («Крик», 1896), *узы непокорные* – книжное («Заклинанье», 1905), *клич воинственный* – книжное («Вместе», 1902) [8].

Еще одним компонентом, входящим в состав коннотации, является интенсивность. Данный компонент соотносится только с такой количественной квалификацией явления, которая демонстрирует отклонение от «нормы» и тем самым воспринимается иначе, чем обычное, соответствующее норме явление [4]. Приведем примеры коллокаций, содержащих компонент «интенсивность»: *молчанье бесконечное* («Снежные хлопья», 1894), *величайший грех* («Гризельда», 1895), *бесконечная слабость* («Молитва», 1897), *бескрайние небеса* («Конец», 1901), *отчаяние безмерное* («До дна», 1901), *бездонное одиночество* («Не знаю», 1901) [8].

Подчеркнем, что перечисленные коллокации соответствуют лексической функции *Magis* – «большой», т. е. имеют значение интенсификации или высокой степени проявления признака [14]. Как правило, в экспрессивных словосочетаниях встречаются сразу несколько компонентов коннотации, которые могут быть выражены положительно, отрицательно либо нейтрально.

Выявить компонентные коннотативные свойства в экспрессивной коллокации помогает коннотативно-синтагматический анализ. Он заключается в способности разложить коннотативное значение слова на составляющие, которые могут быть представлены по-разному [3]. Так, эмотивность и оценочность могут быть выражены как положительно, так и отрицательно. Интенсивность, в свою очередь, может быть очень высокой или очень низкой. Стилистическая отнесенность, в отличие от других коннотативных компонентов, обладает наибольшим количеством вариаций. Так, стилистически слово может быть книжным, высоким, разговорным, научным и т. д. И наконец,

экспрессивность как семантическое явление усиливает значение слова. В то же время некоторые компоненты коннотации могут быть и нейтральными.

Описание каждого компонента в отдельности и его свойств позволяет выявить ограничения и предписания на сочетаемость слов, поскольку коннотативные семы в значении слов способны ограничивать их сочетаемость с другими словами по принципу избирательности того или иного компонента коннотации [3]. Для выявления компонентов коннотации в экспрессивных коллокациях М.В. Влавацкой [Там же] был разработан комплексный коннотативно-синтагматический анализ экспрессивных коллокаций, состоящий из следующих этапов:

1) выявление экспрессивных коллокаций в отдельно взятом поэтическом произведении;

2) определение значения слов в экспрессивных коллокациях посредством его словарного определения, которое поможет сформировать более точное понимание того, какие коннотативные компоненты составляют значение данного слова;

3) выделение компонентов коннотации в словах, составляющих экспрессивную коллокацию, или выявление механизмов образования данной экспрессивной коллокации;

4) определение коннотативных ограничений на сочетаемость слов в экспрессивной коллокации.

Если слово обладает определенной стилистической окраской (книжной, разговорной, высокой и т. д.), скорее всего, оно будет сочетаться со словами того же стиля либо с нейтральными словами. Эмотивный и оценочный компоненты также могут являться ограничителями сочетаемости слов. В свою очередь, если в коллокации ярко выражены компоненты экспрессивности и интенсивности, то коллокация, скорее всего, образована с целью произвести впечатление, вызвать эмоции, а также ярче продемонстрировать свойства предмета, объекта или явления, сформировать у читателя более насыщенную картину описываемых в произведении героев, объектов, явлений и происходящих в нем событий.

Далее проведем коннотативно-синтагматический анализ экспрессивных коллокаций из стихотворения З. Гиппиус «Черный серп» (1908) [8]:

Спеленут, лежу, покорный,  
Лежу я очень давно,

А месяц, черный-пречерный,  
Глядит на меня в окно.  
Мне страшно, что месяц черный...  
А, впрочем, – не все ль равно?  
Когда-то я был упорный,  
Вил цепь, за звеном звено...  
Теперь, как пес подзаборный,  
Лежу да твержу одно:  
И чем мой удел позорный?  
Должно быть, так суждено.  
Водицы бы мне наговорной, –  
Да нет ее, не дано.  
Чьей силою чудотворной  
Вода перейдет в вино?  
И страх мой – и тот притворный:  
Я рад, что кругом темно,  
Что месяц, корявый, черный,  
Глядит на меня в окно.

Следуя методике проведения анализа, сначала выявим в стихотворении экспрессивные коллокации: 1) *черный-пречерный месяц*, 2) *пес подзаборный*, 3) *позорный удел*, 4) *наговорная водица*, 5) *чудотворная сила*, 6) *притворный страх*, 7) *корявый месяц*.

1. По данным толкового словаря русского языка Т.Ф. Ефремовой, в коллокации *черный-пречерный месяц* прилагательное *черный-пречерный* означает «очень черный, очень темный» [7, т. 3]. Разберем это прилагательное на компоненты коннотации и определим, что в нем: а) стилистический компонент является нейтральным; б) эмотивный – нейтральным; в) оценочный – нейтральным; г) экспрессивный – усилительным; д) интенсивный – проявление высшей степени признака.

Превосходная степень прилагательного *черный-пречерный* усиливает степень экспрессивности в данном слове и автоматически передает ее сочетающемуся с ним нейтральному слову *месяц*, благодаря чему уже в самом начале стихотворения создается зловещая атмосфера. В данном случае экспрессивный компонент в экспрессивной коллокации *черный-пречерный* ограничивает сочетаемость с нейтральным в стилистическом, эмоциональном и оценочном аспектах слова *месяц*.

2. В коллокации *подзаборный пес* лексема *подзаборный* означает «бездомный, опустившийся, бродячий (пренебр.)» [Там же, т. 2], в коннотативном значении которого выделяются следующие компоненты: а) стилистический компонент относит данную лексему к разговорным; б) эмотивный – к отрицательным проявлениям чувств; в) оценочный – к неодобрительным; г) экспрессивный – к усилительным;

д) интенсивный – к высшей степени проявления признака.

*Пес* – (здесь применительно к человеку) – «(уничижительное) тот, кто заслуживает пренебрежительное отношение» [7, т. 2], где: а) стилистический компонент относит слово к разговорным; б) эмотивный – к словам с отрицательным проявлением чувств; в) оценочный – к неодобрительным; г) экспрессивный – к усиленным; д) интенсивный – к нейтральным.

В коллокации *подзаборный пес* у слов все компоненты, кроме интенсивного, имеют особые характеристики, которые ограничивают сочетаемость. Они указывают на сочетаемость либо со словами, обладающими отрицательной или неодобрительной коннотацией, либо с нейтральными словами. Данная коллокация образована автором с целью вызвать у читателя как можно более презрительное к себе отношение.

3. В следующей коллокации *позорный удел* для нас представляет интерес прилагательное *позорный*, означающее «стыдный, вызывающий презрение» [Там же]. Согласно комбинационно-синтагматическому анализу, а) стилистический компонент в нем является разговорным; б) эмотивный – отрицательным; в) оценочный – неодобрительным; г) экспрессивный – усиленным; д) интенсивный – способствует проявлению признака в высшей степени.

В рассматриваемой единице сочетаемость слова *позорный* со словами, содержащими положительную эмотивную и одобрительную оценочную коннотацию, представляется недопустимой. В тандеме с усиленным экспрессивным компонентом коннотации объект приобретает еще более негативные характеристики, что вызывает чувство отторжения у читателя.

4. В экспрессивной коллокации *наговорная водица* лексема *наговорный* имеет значение «получивший волшебные свойства после наговора» [Там же], в котором: а) стилистический компонент относит слово к разговорным; б) эмотивный компонент – к положительным; в) оценочный – к одобрительным; г) экспрессивный – к нейтральным; д) интенсивный – также к нейтральным.

Слово *водица* имеет уменьшительно-ласкательную форму, в котором: а) стилистический компонент характеризует слово как разговорное; б) эмотивный – как положительное; в) оценочный – как одобрительное; г) экспрес-

сивный – как нейтральное; д) интенсивный – также как нейтральное.

Стилистическая отнесенность, уменьшительно-ласкательная форма существительного, а также положительный эмотивный и одобрительный оценочный компоненты способствуют тому, что в сочетании друг с другом слова *наговорная* и *водица* приобретают особую коннотативную окраску.

5. В коллокации *чудотворная сила* прилагательное *чудотворный* означает «творящий удивительные вещи, чудеса» [7, т. 3]. В нем выделяются такие компоненты коннотативного значения, как: а) стилистический, который относит слово к книжным; б) эмотивный компонент – положительный; в) оценочный – одобрительный; г) экспрессивный – усиленный; д) интенсивный – высшая степень.

Положительный эмотивный и одобрительно-оценочный компоненты коннотации блокируют сочетаемость этого слова со словами, обладающими противоположными характеристиками. Кроме того, данное слово обладает ограничением на сочетаемость по стилистическому компоненту, предписывающему ему сочетаемость только со словами книжного стиля или же с нейтральными словами.

6. В экспрессивной коллокации *притворный страх* прилагательное *притворный* имеет значение «обманно выдаваемый за настоящее, лицемерный, неискренний» [Там же, т. 2]. В анализируемом слове а) стилистический компонент является книжным; б) эмотивный – отрицательным; в) оценочный – неодобрительным; г) экспрессивный – усиленным; д) интенсивный – нейтральным.

В данном примере все компоненты коннотации способствуют ограничению употребления данного слова. С таким набором коннотативных характеристик слово может употребляться со словами книжного стиля либо нейтральными, а также со словами, которые усиливали бы эмоциональное воздействие на читателя и вызвали бы гнев, раздражение. Усиленный экспрессивный компонент указывает на то, что объект обладает явно отрицательными свойствами.

7. В коллокации *корявый месяц* лексема *корявый* означает «нескладный, искривленный, узловатый» [Там же, т. 1]. В рамках проведения коннотативно-синтагматического анализа в этом слове выделяются следующие компоненты: а) стилистический – относит слово к разговорным; б) эмотивный – к отрицательным; в) оценочный – к неодобрительным;

г) экспрессивный – к нейтральным; д) интенсивный – к нейтральным.

Прилагательное *корявый* обладает негативными характеристиками и, соответственно, может сочетаться с нейтральными словами и со словами, содержащими в своем значении отрицательные коннотативные компоненты. Разговорный компонент коннотации ограничивает его употребление со словами, которые характеризуются официальным, высоким, книжным стилями, и предписывает сочетаемость со словами той же стилистической окраски или же нейтральными. Эмотивный компонент слова *корявый* проявляется в отрицательном значении, чтобы читатель был способен визуализировать, представить более ярко безобразный, уродливый месяц.

Таким образом, при помощи использования экспрессивных коллокаций, одного из языковых средств выразительности, автор стихотворения «Черный серп» рисует яркую картину утраты свободы, невозможности вырваться из оков, образно демонстрирует внутренние переживания, вызванные непреодолимым чувством одиночества и страхом перед безысходностью и необратимостью судьбы.

Сделаем выводы. Под коллокациями понимаются речевые единицы, обладающие регулярной сочетаемостью слова с определенными словами и характеризующиеся частой воспроизводимостью в речи. Универсальными свойствами коллокаций являются комбинаторность, коллокабельность, комплексность. Одним из эффективных средств выразительности и эмоциональной окраски выступают экспрессивные коллокации – единицы речи с ярко выраженным коннотативным (или экспрессивным) значением, которые созданы с целью произвести впечатление, усилить эмоциональное восприятие и ярко охарактеризовать описываемый объект или явление. Помимо универсальных свойств, экспрессивные коллокации обладают таким уникальным свойством, как коннотативность.

Экспрессивные коллокации могут рассматриваться как единицы комбинаторно-синтагматического анализа, целью которого является выявление в них компонентов коннотации или механизмов их образования, а также ограничений сочетаемости входящих в них слов. Посредством данного анализа можно установить, какие из коннотативных компонентов – стилистический, эмотивный, оценочный, экспрессивный, интенсивный – актуализируются в конкретной коллокации.

Экспрессивные коллокации в стихотворениях Зинаиды Гиппиус являются одним из эффективных инструментов создания ярких образов и атмосферы таинственности, другими словами, полностью соответствуют основным языковым признакам литературного символизма. Отличительной чертой экспрессивных коллокаций в произведениях З. Гиппиус, в том числе в стихотворении «Черный серп», является мрачная окрашенность слов, содержащих отрицательно эмотивный и неодобрительно оценочный компоненты коннотации. Часть слов относится к разговорному стилю с преобладанием пренебрежительной оценочности, что способствует созданию гнетущей атмосферы, вызывающей презрение и чувство безысходности, влияющей на чувственно-эмоциональное восприятие читателя и вызывающей у него меланхоличное настроение.

В заключение подчеркнем, что экспрессивные коллокации вызывают у нас особый интерес в отношении дальнейших исследований, поскольку они придают эмоциональную окраску речи, способствуют формированию живописных ярких образов и являются неотъемлемым инструментом выразительности в творчестве отечественных и зарубежных поэтов-символистов.

### Список литературы

1. Апресян Ю.Д. О языке толкований и семантических примитивах // Его же. Избранные труды. Т. II: Интегральное описание языка и системная лексикография. М., 1995.
2. Влавацкая М.В. Комбинаторная лексикология: функционально-семантическая классификация коллокаций // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 11-1 (53). С. 56–60.
3. Влавацкая М.В. Коннотативно-синтагматический анализ как метод лингвистического исследования // Изв. Юж. фед. ун-та. Филол. науки. 2014. № 2. С. 70–79.
4. Влавацкая М.В. Сочетаемость как средство создания экспрессивных словоупотреблений // Изв. Юж. фед. ун-та. Филол. науки. 2012. № 1. С. 117–126.
5. Влавацкая М.В. Теоретические основы комбинаторной лингвистики лексикологический и лексикографический аспекты (на материале русского и английского языков): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Кемерово, 2013.
6. Влавацкая М.В. Типология коллокаций в комбинаторной лингвистике // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4(77). С. 438–443.
7. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. М., 2006.

8. Золотая коллекция поэзии. Любовь – одна. Зинаида Гиппиус. М., 2019.
9. Избранные сочинения. А. Блок, В. Маяковский, С. Есенин. М., 1991.
10. Иорданская Л.Н., Мельчук И.А. Смысл и сочетаемость в словаре. М., 2007.
11. Климас Р.И. Сопоставительный анализ актуализированных лексиконов поэтов Серебряного века (З. Гиппиус, М. Кузмин, Н. Клюев, В. Хлебников, И. Северянин): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Орел, 2002.
12. Колшанский Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке / АН СССР, Ин-т языкознания. М., 1975.
13. Крысин Л.П. Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. М., 2007.
14. Мельчук И.А. Опыт теории лингвистических моделей «Смысл ⇔ Текст». 2-е изд. М., 1999.
15. Стернин И.А. Проблемы анализа структуры значения слова. Воронеж, 1979.
16. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: моногр. М., 2008.
17. Ягунова Е.В., Пивоварова Л.М. Природа коллокаций в русском языке. Опыт автоматического извлечения и классификации на материале новостных текстов // Сборник НТИ. Сер. 2: Информационные процессы и системы. № 6. М., 2010. С. 30–40.
7. Efremova T.F. Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka: v 3 t. М., 2006.
8. Zolotaya kolleksiya poezii. Lyubov' – odna. Zinaida Gippius. М., 2019.
9. Izbrannye sochineniya. A. Blok, V. Mayakovskij, S. Esenin. М., 1991.
10. Iordanskaya L.N., Mel'chuk I.A. Smysl i sochetaemost' v slovare. М., 2007.
11. Klimas R.I. Sopotavitel'nyj analiz aktualizirovannyh leksikonov poetov Serebryanogo veka (Z. Gippius, M. Kuzmin, N. Klyuev, V. Hlebnikov, I. Severyanin): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Orel, 2002.
12. Kolshanskij G.V. Sootnoshenie sub#ektivnyh i ob#ektivnyh faktorov v yazyke / AN SSSR, In-t yazykoznanija. М., 1975.
13. Krysin L.P. Sovremennyj russkij yazyk. Leksicheskaya semantika. Leksikologiya. Frazeologiya. Leksikografiya: ucheb. posobie dlya stud. filol. fak. vyssh. ucheb. zavedenij. М., 2007.
14. Mel'chuk I.A. Opyt teorii lingvisticheskikh modelej «Smysl ⇔ Tekst». 2-e izd. М., 1999.
15. Sternin I.A. Problemy analiza struktury znacheniya slova. Voronezh, 1979.
16. Shahovskij V.I. Lingvisticheskaya teoriya emocij: monogr. М., 2008.
17. Yagunova E.V., Pivovarova L.M. Priroda kollokacij v russkom yazyke. Opyt avtomaticheskogo izvlecheniya i klassifikacii na materiale novostnyh tekstov // Sbornik NTI. Ser. 2: Informacionnye processy i sistemy. № 6. М., 2010. S. 30–40.

\* \* \*



***Expressive collocations as the units of the connotative and syntagmatic analysis (based on the poetic works of Zinaida Gippius)***

*The article deals with the expressive collocations in the poetic works of Z. Gippius as the units of the combinational and syntagmatic analysis. There are revealed the connotative components in the expressive collocations with the help of the connotative and syntagmatic analysis. There are defined the mechanisms of their formation, there is identified their role in the works.*

**Key words:** *expressive collocations, connotative and syntagmatic analysis, connotation, combinational linguistics, words combining.*

(Статья поступила в редакцию 18.12.2020)

1. Apresyan Yu.D. O yazyke tolkovanij i semanticheskikh primitivah // Ego zhe. Izbrannye trudy. T. II: Integral'noe opisanie yazyka i sistemnaya leksikografiya. М., 1995.
2. Vlavackaya M.V. Kombinatornaya leksikologiya: funkcional'no-semanticheskaya klassifikaciya kollokacij // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2015. № 11-1 (53). S. 56–60.
3. Vlavackaya M.V. Konnotativno-sintagmaticheskij analiz kak metod lingvisticheskogo issledovaniya // Izv. Yuzh. fed. un-ta. Filol. nauki. 2014. № 2. S. 70–79.
4. Vlavackaya M.V. Sochetaemost' kak sredstvo sozdaniya ekspressivnyh slovopotreblenij // Izv. Yuzh. fed. un-ta. Filol. nauki. 2012. № 1. S. 117–126.
5. Vlavackaya M.V. Teoreticheskie osnovy kombinatornoj lingvistiki leksikologicheskij i leksikograficheskij aspekty (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Kemerovo, 2013.
6. Vlavackaya M.V. Tipologiya kollokacij v kombinatornoj lingvistike // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2019. № 4(77). S. 438–443.

**МА ЖУЕ**  
(Санкт-Петербург)

**РАССУЖДЕНИЕ КАК ТИП РЕЧИ  
В ВОЕННЫХ МЕМУАРАХ  
К.К. РОКОССОВСКОГО  
«СОЛДАТСКИЙ ДОЛГ» (к проблеме  
осложнения повествовательной  
структуры текста)**

*Место и характер рассуждения как типа речи, представляющего ментальный мир человека, в тексте мемуаров определяется содержанием излагаемых событий и ролью повествователя – участника этих событий. Отражены наблюдения за разными типами рассуждения и их ролью в повествовательной структуре текста военных мемуаров «Солдатский долг», рассматриваются средства языкового выражения в тексте, а также выявляется личность автора-повествователя.*



Ключевые слова: *рассуждение, типы рассуждения, мемуарный жанр, дискурс, личность автора-повествователя.*

Функционально-смысловые типы речи, под которым понимаются «коммуникативно обусловленные типизированные разновидности монологической речи» [6, с. 577], служат в качестве как приема выделения в структуре текста типовых компонентов, так и одного из критериев определения жанра текста. В них находят отражение и образ повествователя. Традиционно выделяются три ФСТР: описание, повествование и рассуждение. Первые два представляют мир действительности, рассуждение – ментальный мир, мир сознания человека. Каждый тип характеризуется ведущими качествами: синхронность (одновременность) в описании, диахронность (хронологическая последовательность) в повествовании и каузальность (причинно-следственная последовательность) в рассуждении.

Рассуждение как аргументативная речь соответствует умозаключению как форме мышления и в норме представляет собой трехчленную структуру: тезис с проблемным значением, порождающий вопрос, реакция-ответ на этот вопрос, т. е. аргументативная часть и вывод [7]. Этот тип речи характерен прежде всего для научных текстов, где автором подчеркивается объективность обсуждения проблем, ведется демонстрация как истинности выдвиг-

нутого научного положения, так и процесса достижения данного результата, т. е. хода рассуждения. Именно здесь рассуждение строго логически построено и отличается «систематичностью применения» [5, с. 61]. Т.Б. Трошева, изучая рассуждение в научном тексте, видит в данном типе речи такие характерные реляционные значения, как причинность, следственность, уступительность, условность и целенаправленность, ученый также выделяет несколько разновидностей рассуждения при учете коммуникативно-познавательных функций и смысловых особенностей – доказательство, опровержение, обоснование, подтверждение и объяснение [Там же, с. 20].

В других сферах общения в текстах разных стилей и жанров рассуждение может не занимать господствующего места, но выполняет определенные коммуникативные задачи, продиктованные интенциональными особенностями этих жанров. Для мемуаров, определяемых как жанр, где автор рассказывает о тех или иных исторических событиях, свидетелем или участником которых был он сам, включая осмысление этих событий, характерны «процессы самовыражения, самореализации и самоактуализации личности» [8, с. 38]. Автор выступает в них в ролях «исследователя, воспроизводящего фрагменты реальной жизни общества; художника, создающего образную картину того мира, о котором он пишет; публициста, рассчитывающего на то, что его, в общем-то, субъективные, личные воспоминания могут определенным образом воздействовать на аудиторию, давая ей понимание не только прошлого, но и настоящего, и в определенной степени – будущего» [1, с. 206]. Все эти роли объединены образом автора-героя, автора-повествователя и автора-мыслителя, который претендует на представление реальной действительности в прошлом и вовлечение читателя в свой мыслительный процесс, в свое понимание изображаемого. Соответственно, рассуждение в мемуарных текстах характеризуется особенностями, обусловленными тем, что оно включено в нарратив – сообщение о хронологически последовательно развивающихся событиях.

Жанр мемуаров сближается с художественной литературой, где рассуждение освобождено от «типично логизированного рассуждения» с четкой, стереотипной структурой, а «функционирует более свободно по форме, индивидуализировано, эмоционально» [5, с. 66].

Рассуждение в художественном тексте отражает концептуальную информацию, представлено в виде свободного размышления и выполняет функции создания образа как произведения в целом, так и образа героя и автора и функции субъективации [4, с. 6]. Кроме того, в художественном тексте нет четких границ между разными функционально-смысловыми типами речи, взаимодействие описания, повествования и рассуждения создает многоплановый изображаемый мир и своеобразный идиостиль автора. Так что при изучении языка в процессе коммуникации, особенно в создании мемуаров как повествования от первого лица, рассуждение вызывает особый интерес своим непосредственным отношением к взаимодействию с другими компонентами текста и к личности автора-повествователя.

Т.Б. Трошева предлагает рассмотреть рассуждение как явление текстового уровня, которое не ограничено рамками предложения. Если говорить о более широком контексте, о произведении в целом, например о мемуарах, тексты рассуждения на определенные типизированные темы, в частности аргументация авторской точки зрения на совершенные им действия, составляют особую смысловую линию и участвуют в организации информационной структуры текста. Такое образование, включаясь в текст мемуаров, основой которого является нарратив – изложение последовательно происходящих событий, – оказывается «объяснительным пассажем» с задачей мотивировать, комментировать, пояснить описываемые события [2, с. 21]. Реализация этой функции зависит от характера события и позиции автора-повествователя. Так что, по нашему мнению, рассуждение в мемуарах может рассматриваться как дискурсивное явление: тексты рассуждения, неоднократно прерывая последовательность нарратива и осложняя его структуру, обеспечивают его динамичность и мыслительную цельность.

Для наблюдения за использованием рассуждений в мемуарном тексте нами были выбраны военные мемуары «Солдатский долг» маршала Константина Константиновича Рокоссовского, который является выдающимся военачальником, одним из главных «маршалов победы» и по праву считается зрелым мыслителем, владеющим военным искусством. Мемуары посвящены военным событиям в период 1941–1945 гг., т. е. с начала до конца Великой Отечественной войны. Мемуары «Солдатский долг» ориентированы на повествование о реальных военных событиях – о сражениях

между фашистскими и советскими войсками, что определяет присутствие в них сопоставительного анализа приемов ведения боев, наличия резервов у сражающихся сторон, а также аргументации принимаемых решений и предпринимаемых действий.

Мы уже отметили наличие вставных компонентов – рассуждений – в базовом нарративе, что создает разноплановость повествования: тематическое единство нарушается интерпретативностью, которая, в свою очередь, нередко порождает ассоциативное расширение смысла. Кроме того, необходимо отметить, что рассуждение приобретает разный смысловой характер и, соответственно, различия в структуре и в средствах языкового выражения в зависимости от тематической направленности контекстного окружения.

1. В рассматриваемом тексте первое присутствие рассуждения наблюдается в экспозиции. Эта часть текста содержит обычно характеристику условий, в которых происходят дальнейшие события, знакомит с героями, вводит какие-то существенные для понимания детали. Присутствуя в этой части текста (глава названа «Завтра – война»), рассуждение носит сопровождающий характер по отношению к описанию неспешных военных будней:

В дни полевой поездки (май 1941 г.) я ознакомился с приграничной местностью на направлении вероятных действий корпуса и на других участках. Строительство укрепленного района только развертывалось.

Я не касался тогда и не касаюсь сейчас проблем большой политики, а рассуждаю как командир, накопивший к 1941 году практический боевой опыт и знания в области тактики, оперативного искусства и стратегии.

Даже по тем скудным материалам, которые мне удавалось получить из различных источников, можно было сделать некоторые выводы из действий немецких войск в Польше и во Франции. Немцы заимствовали некоторые положения теории глубокого боя. В наступательных операциях ведущую роль они отводили танковым, моторизованным соединениям и бомбардировочной авиации; сосредоточивали все силы в один кулак, чтобы разгромить противника в короткие сроки; наносили удары мощными клиньями, ведя наступление высокими темпами по сходящимся направлениям. Особое значение они придавали внезапности.

Именно поэтому мы старались держать порох сухим (с. 7–8)\*.

\* Здесь и далее цитаты из мемуаров К.К. Рокоссовского «Солдатский долг» приводятся по изданию [3] с указанием страниц в круглых скобках.

Предтекст по отношению к рассуждению *Строительство укрепленного района только разворачивалось* содержит и сообщение, и (с учетом собственного предтекста – *мы не верили, что Германия будет свято блюсти заключенный с Советским Союзом договор* (с. 7)) оценку, которая подтверждается сопоставлением с событиями, рассказанными в следующем за рассуждением пассаже – ретроспекции:

Невольно вспоминалась мне служба в Приморье и в Забайкалье в 1921–1935 годах. При малейшей активности соседа или в случае передвижения его частей по ту сторону границы наши войска всегда были готовы дать достойный отпор (с. 8).

В данном окружении рассуждение приобретает характер размышления, введенного в конкретное событие – запаздывающие действия в подготовке армии и в процесс воспоминаний о нем (*не касался тогда и не касаюсь сейчас*).

Начало рассуждения маркирует глагол перформатив *рассуждаю*. Вводится самоидентификация говорящего (*как командир*) и позиция (*не касался и не касаюсь проблем большой политики*). Так создается субъективно-объективная тональность текста: автор выражает собственную мысль при сохранении объективности рассуждения.

Рассуждение представлено в относительно полной форме, отвечающей логике данного типа речи. Собственно исходным тезисом является утверждение о том, что *можно было сделать некоторые выводы из действий немецких войск*. Его аргументация – представление тактических шагов в реализации стратегии завоевания. Значимым оказывается и вывод: *старались держать порох сухим*.

Структура рассуждения четко организована, использованы характерные для данного типа речи средства: наречие с выводным значением *поэтому*, конструкции с каузальной и перформативной лексикой (*сделать выводы, рассуждаю* и т. д.). В связи с общим фоном повествования в рассуждении наряду с причинно-следственной реализуется и хронологическая последовательность: сообщение о действиях противника предшествуют принятию решения *держат порох сухим*, т. е. рассуждение участвует и во временной организации повествования. Забегая вперед, отметим: эта особенность присутствует во всех текстах рассуждения, касающихся аргументации при принятии определенного решения.

Принимая во внимание выделение по цели употребления таких видов рассуждений, как рассуждение-обоснование, рассуждение-

объяснение и рассуждение-размышление, отнесем рассмотренный пример к контаминированному типу рассуждения-размышления и рассуждения-объяснения с задачей представить военную науку и подготовку кадров в предвоенное время как действующую, без чего была бы невозможна достигнутая победа.

2. Для первой части мемуаров, обращенных к начальному периоду войны, когда повествователь является командиром «среднего командующего звена», а армия проходит через сложнейшие испытания, включение в нарративный текст рассуждений оказывается непосредственно связанным с рассказом о конкретных боевых действиях. Рассуждение носит характер объяснения/мотивации принимаемых решений. Например:

А) Разобравшись в обстановке, я тогда примерно так представил себе намерения противника: сомкнуть кольцо окружения вокруг наших войск, воюющих в районе Смоленска, – сделать это противник намеревался на рубеже реки Воль и южнее по Днепру, – а затем обеспечить себе условия для прорыва по автострате к Москве.

На долю двух наших дивизий и выпала тяжелая задача сорвать эти намерения противостоявших нам вражеских сил.

<...> В качестве резерва я мог использовать два полка 101-й танковой дивизии, расположенные несколько уступом влево. Мотострелковый полк этой дивизии оборонял справа Дуброво, слева – Городок, Лаги;

<...> Таким образом, автострада и железная дорога были надежно обеспечены в противотанковом отношении. А это немало!..

Обо всем этом мной и было донесено командующему фронтом (с. 39).

Исходная проблемная ситуация представлена изложением намерений противника, ответом на которые становится часть, представляющая действия по отражению наступления. Части маркированы я-предложениями: *я тогда примерно так представил себе намерения противника / я мог использовать два полка*. Выводная часть эмоционально окрашена: *А это немало!..*

Характер рассуждения приобретает особые черты, когда повествователь становится участником события. В повествование включаются описательные компоненты, голос автора озвучен как внутренний монолог с вопросом самому себе, так рассуждение реализовано в виде размышления – поиска решения:

Б) Немецкие танки вступали в Вязьму. Нужно было немедленно выбираться. Вязьму в данное время некому было защищать. <...>

Малинин доложил, что попытки разыскать какие-либо дивизии под Вязьмой тщетны. Предстояло подумать, что предпринять в этом странном положении.

*Вернуться к своим войскам?*

Враг, уплотняя внутреннее кольцо, уже лишил нас этой возможности. И главное, штаб 16-й армии предполагали использовать для выполнения какого-то задания, долг состоял в том, чтобы явиться и получить его. <...>

Подтвердились данные, что западнее противником образован фронт, перехватывающий все дороги.

В тумановском лесу в заброшенной землянке собрались ближайшие мои сотрудники. Предложения сводились к тому, что ожидать больше нельзя. Рассчитывать, что подойдут силы с востока, не приходилось, а значит, и нечем было помочь окруженным войскам. Мы сами оказались зажатыми между внутренним кольцом окружения и внешним, которое немцы старались скорее укрепить.

*Окончательное решение, принятое мною, – прорываться на северо-восток.* Там, скорее всего, у противника недостаточная плотность. Там больше возможностей встретить выходящие из окружения наши части. Начинаем поход в ночь на 8 октября (с. 62).

Структура рассуждения в данном фрагменте текста может быть разделена на суждения-посылки и суждения-заклучения, но, связанное с рассказом о жизни конкретных людей, оно более свободно, эмоционально окрашено.

*Предстояло подумать, что предпринять в этом странном положении* вводит тему рассуждения, которое включается в повествование вопросом *вернуться к своим войскам?* Автор отвергает этот вариант: *враг уже лишил нас этой возможности*, аргументами чего служат диспозиция войск обеих сторон и предположение о результатах возможных действий. Последний абзац является выводом, к которому пришел повествователь после тщательного анализа и который получает обоснование с представлением мотивировки принятого решения. В отличие от предыдущего текста рассуждения, представленного военачальником в известной мере «со стороны», здесь повествователь погружен в изображаемую реальность, и рассуждение становится размышлением героя истории, как в художественном произведении.

Характер включенного события, как мы отмечали выше, тоже влияет на структуру рассуждения. Первая его часть, представляющая проблемную ситуацию, усложняется по мере расширения сведений о ней.

В приводимом ниже большом фрагменте текста (он дан с сокращениями) присутствует три ФСТР, тесно взаимодействующих между собой: в общем повествовании о событиях включаются описание обстановки и рассуждение, которое привело к принятию решения. А если поставить рассуждение в центр внимания, то ход сражения, действия противника и состояние сторон становятся фактологическими аргументами рассуждения:

В) 17 ноября противник продолжал наступление, вводя все новые части. Холода сковали болота, и теперь немецкие танковые и моторизованные соединения – основная ударная сила врага – получили большую свободу действий. Мы это сразу почувствовали. Вражеское командование стало использовать танки вне дорог. Они обходили населенные пункты, двигались по перелескам и мелколесью. Если же противник не мог обойти наши позиции, то стягивал для прорыва массу танков, атаки сопровождалась сильным артиллерийским и минометным огнем, а с воздуха удар наносили пикирующие бомбардировщики. Такой тактический прием осложнил борьбу наших войск. *В ответ мы применили маневр* кочующими батареями и отдельными орудиями и танками (с. 86).

В данном тексте проблемная ситуация обозначена как изменившиеся погодные условия (*Холода сковали болота*), что приводит к резкому усложнению боевой обстановки, которая детализируется в исходной части рассуждения. Ответ на проблемную ситуацию сконцентрирован в аргументативной части в одном предложении с именной полипредикативной группой (*маневр кочующими батареями...*). Такое рассуждение больше соответствует индуктивному умозаключению, т. е. вывод сделан на основе наблюдений и чувств автора как опытного командующего. Следует отметить, что и посттекст продолжает тему восприятия ситуации по опыту:

По характеру действий противника *чувствовалось*, что он, осознав проигрыш сражения за бугский рубеж и на варшавском направлении, будет стремиться оттянуть как можно больше своих сил на рубеж реки Нарев (с. 310).

Однако сообщение о чувственном восприятии ситуации тут же находит фактическое подтверждение: *Об этом говорили данные нашей разведки и показания пленных.*

3. Как отмечалось выше, главной функцией рассуждения в мемуарах оказывается введение аргументации при принятии решения относительно предстоящих действий. Развитие военных событий, процесс освобождения

ния захваченных врагом земель не становились легче, но менялся сам характер их проведения. Изменялся и статус рассказчика, которому приходилось решать масштабные задачи, принимать ответственные, не всегда одобряемые Ставкой решения. Их результатом становится в структуре текста переход, возвращение к повествованию.

Вывод рассуждения-объяснения прямо показан в действии (*в ответ мы применили маневр...*), процесс размышлений находит реализацию в конкретных действиях, соответственно, виртуальный мир рассуждения воплощается в реальный мир повествования. Так осуществляется переход (возвращение) рассуждения к собственному повествованию.

На других участках обороны армии также шли тяжелые бои. Намного превосходя наши войска в числе, имея большую подвижность, постоянную поддержку авиации, противник сравнительно легко создавал в процессе боя ударные группировки. Подмерзшая земля благоприятствовала ему. Он наносил удары то там, то здесь, добиваясь местного успеха. Нам же в каждом таком случае, поскольку достаточных резервов в глубине не имелось, приходилось снимать с какого-либо участка обороны часть сил, чтобы не допустить прорыва на угрожаемом направлении.

*Мы вынуждены были отходить.* За три дня непрерывного боя части армии местами отошли на 5–8 километров. Но прорвать оборону немцам нигде не удалось (с. 87).

Исходный тезис *шли тяжелые бои* получает развернутую конкретизацию, включая подробное изложение проблемной ситуации, опираясь на сопоставительные характеристики участников сражения: *противник сравнительно легко создавал в процессе боя ударные группировки. Нам же <...> приходилось снимать с какого-либо участка обороны часть сил.*

Продолжением служит рассуждение-размышление, базирующееся на сообщении о том, что анализ ситуации носит предположительный характер:

В ходе трехдневных боев немецкое командование, *видимо*, убедилось, что на волоколамском направлении ему не прорвать оборону советских войск. *Поэтому*, продолжая здесь наносить удар за ударом и медленно, по два-три километра за сутки, тесня наши части, оно начало готовить прорыв южнее Волжского водохранилища. Такое решение противника, *вероятно, обуславливалось еще и тем*, что немцы, наступавшие вдоль северного берега водохранилища в полосе Калининского фронта, сумели захватить железнодорожный мост и выйти на автостраду Москва – Ленинград (с. 87–88).

Аргументативная часть приобретает характер рассуждения-обоснования, мотивируя доклад об отступлении:

Всесторонне все продумав и тщательно обсудив со своими помощниками, я доложил наш замысел командующему фронтом и просил его разрешить отвести войска на истринский рубеж, не дожидаясь, пока противник силою отбросит туда обороняющихся и на их плечах форсирует реку и водохранилище.

*Ко всему сказанному выше в пользу такого решения надо добавить и то*, что войска армии понесли большие потери и в людях и в технике. Я не говорю уже о смертельной усталости всех, кто оставался в строю. Сами руководители буквально валились с ног. Поспать иногда удавалось накоротке в машине при переездах с одного участка на другой (с. 88).

Последний абзац представляет собой, так сказать, обоснование второго порядка, рассчитанное на вывод – положительное решение вопроса. Получено разрешение *отвести войска*.

Рассуждение как вставной компонент в повествовательной структуре мемуаров обнаруживает функцию обеспечения цельности, логичности и убедительности изложения, достоверности сообщаемого и отражения ценностей автора и концептуальной основы произведения.

Таким образом, наблюдение за приведенными рассуждениями позволило выделить некоторые особенности их формирования и функционирования как типа речи в индивидуальном употреблении в военных мемуарах «Солдатский долг». Здесь рассуждение опирается на фактологические аргументы, стремление автора быть максимально точным в сообщении о событиях и сопровождающих их эмоциях, базирующихся в этом случае на памяти.

Рассуждения в рассмотренном тексте присутствуют в таких разновидностях, как обоснование, объяснение и размышление. Логическая структура рассуждения разделена на ключевую/выдвинутую проблему, часто конкретизированную деталями, содержащими обоснование ее проблемного характера, которая порождает вопрос (сформулированный или предполагаемый), требующий ответа в аргументативной части, ведущей к выводу. Упорядоченность аргументов обусловлена опорой на реальные обстоятельства описываемых событий. В композиции целого произведения состав рассуждения тесно взаимодействует с другими компонентами текста как вспомогательными элементами убеждающей аргументации, в частности повествованием о действиях войск, описанием вооружения и состава войск и т. п.

Это придает рассуждению кроме логичности еще и процессуальность, т. е. сосуществование каузальной и хронологической последовательности. Каждый из указанных типов обнаруживает тенденции в отборе и употреблении языковых средств, способных выполнять поставленные задачи. Функциональные особенности рассуждения определяются также его местом в целом тексте, особенностями пре- и постпозиции, связи с которыми заполняются смысловыми ассоциациями.

Что касается индивидуальных качеств Рокоссовского-мемуариста, то проведенный анализ позволяет отметить стабильное присутствие рассуждений, пронизывающих повествование о событиях и образующих своего рода параллельный сюжет текста. Это осознанная позиция автора, которая подтверждается приведенным выше его высказыванием в начале повествования (*Я рассуждаю как командир, накопивший <...> практический боевой опыт и знания в области тактики, оперативного искусства и стратегии*) и поддерживается глубоким убеждением в том, что опыт войны должен быть сохранен: *Об этом нужно говорить, потому что это необходимо для воспитания будущих полководцев...* (с. 125).

#### Список литературы

1. Мажарина Ю.Н. Мемуары как вид публицистического творчества // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Филология. Журналистика. 2011. № 2. С. 199–206.
2. Плуныян В.А. Предисловие. Дискурс и грамматика // Исследование по теории грамматики. Вып. 4: Грамматические категории в дискурсе. М.: Гнозис, 2008. С. 7–34.
3. Рокоссовский К.К. Солдатский долг. М.: Вече, 2015.
4. Салтанова Н.Ю. Специфика рассуждения в художественном тексте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008.
5. Трошева Т.Б. Формирование рассуждения в процессе развития научного стиля русского литературного языка XVIII–XX вв. (сопоставительно с другими функциональными разновидностями): дис. ... д-ра филол. наук. Пермь, 2000.
6. Трошева Т.Б. Функционально-смысловые типы речи // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. 2-е изд., стереотип. М., 2011.
7. Чайкин Ю. Рассуждение как основной тип речи аналитических жанров [Электронный ресурс]. URL: <https://proza.ru/2014/11/06/1797> (дата обращения: 20.08.2020).
8. Шлык Ю.Б. Автобиографический текст как отражение бытия личности // Человек. Сообщество. Управление. 2013. № 3. С. 34–42.

\* \* \*

1. Mazharina Yu.N. Memuary kak vid publicisticheskogo tvorchestva // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Filologiya. Zhurnalistika. 2011. № 2. S. 199–206.
2. Plungyan V.A. Predislovie. Diskurs i grammatika // Issledovanie po teorii grammatiki. Vyp. 4: Grammaticheskie kategorii v diskurse. M.: Gnozis, 2008. S. 7–34.
3. Rokossovskij K.K. Soldatskij dolg. M.: Veche, 2015.
4. Saltanova N.Yu. Specifika rassuzhdeniya v hudozhestvennom tekste: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2008.
5. Trosheva T.B. Formirovanie rassuzhdeniya v processe razvitiya nauchnogo stilya russkogo literaturnogo yazyka XVIII–XX vv. (sopostavitel'no s drugimi funkcional'nymi raznovidnostyami): dis. ... d-ra filol. nauk. Perm', 2000.
6. Trosheva T.B. Funkcional'no-smyslovyje tipy rechi // Stilisticheskij enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka / pod red. M.N. Kozhinoj. 2-e izd., stereotip. M., 2011.
7. Chajkin Yu. Rassuzhdenie kak osnovnoj tip rechi analiticheskikh zhanrov [Elektronnyj resurs]. URL: <https://proza.ru/2014/11/06/1797> (data obrashcheniya: 20.08.2020).
8. Shlykova Yu.B. Avtobiograficheskij tekst kak otrazhenie bytiya lichnosti // Chelovek. Soobshchestva. Upravlenie. 2013. № 3. S. 34–42.



#### *Reasoning as a type of speech in the military memoirs of “The soldier’s debt” K.K. Rokossovskiy (to the issue of the complication of the narrative structure of the text)*

*The place and character of the reasoning as a type of the speech presenting a mental world of a man are defined by the content of the stated events and the role of the narrator – the participant of these events in the texts of the memoirs. There are reflected the examinations of the different types of the reasoning and their role in the narrative structure of the texts of the military memoirs “The soldier’s debt”. There are considered the means of the language expression in the text, there is revealed the personality of the author-narrator.*

**Key words:** *reasoning, types of reasoning, memorial genre, discourse, personality of author-narrator.*

(Статья поступила в редакцию 12.10.2020)

**М.Р. МИРОНОВА**  
(Краснодар)

## **СТРУКТУРНЫЕ МОДЕЛИ ТЕРМИНОВ ПО ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

*Анализируются структурные модели терминов по информационной безопасности, зафиксированные в словарях и в имеющихся зарубежных и отечественных источниках, с выделением наиболее продуктивных моделей образования. Структурные модели терминов были выделены и изучены в рамках современной когнитивной лингвистики. Выработаны и описаны возможные принципы моделирования фреймовой структуры терминов информационной безопасности.*



Ключевые слова: *терминосистема, структурная модель, фрейм, информационная безопасность.*

XXI век характеризуется быстрым развитием и распространением последних достижений в области вычислительной техники, сетевых и информационных технологий и, соответственно, методов и средств защиты информации и обработки данных. Активное использование информационных технологий стало объективной необходимостью для каждой организации; это объясняется информатизацией всех сторон общественной и производственной деятельности человека. К числу быстро развивающихся в последние годы областей знаний относится информационная безопасность. Основная часть материалов, включая руководства пользователя информационными системами и международные стандарты по различным направлениям информационной безопасности, представлена на английском языке, вследствие чего появляются новые понятия, которые нуждаются в терминологии. В связи с вышеизложенным остро обозначилась проблема валидности терминологии в сфере информационной безопасности в английском и русском языках и, соответственно, проблема адекватной и эквивалентной межязыковой передачи научно-технических и научно-публицистических текстов и документации по компьютерной и информационной безопасности. Все вышеизложенное определяет актуальность данной работы.

Большинство новых понятий выражается при помощи словосочетаний или сложных слов, т. к. именно эти виды терминов дают возможность отразить необходимые и достаточные признаки с наибольшей полнотой и точностью. В настоящее время терминологические единицы, созданные способом синтаксической деривации, являются универсальным средством в формировании и использовании терминологии по информационной безопасности. Этот способ является продуктивным не только в данной области. По мнению С.В. Гринёва, с помощью этого способа образуется наибольшая доля терминов, что составляет 60–95%, поэтому в терминологии на сегодняшний день преобладают именно терминологические словосочетания [1, с. 141]. Терминологические словосочетания являются наиболее продуктивными для всех терминосистем.

Данное исследование является актуальным и значимым, т. к. анализируются структурные модели терминов по информационной безопасности с выделением наиболее продуктивных моделей образования. В лингвистических исследованиях уже были представлены результаты изучения структурных моделей компьютерных терминов. Однако обобщающих системных исследований терминов по информационной безопасности, зафиксированных в словарях и в имеющихся источниках, не предпринималось. Вне поля зрения исследователей оказались аспекты структурного анализа терминов по информационной безопасности. Именно этому и посвящена данная статья.

*Целью работы* является выявление структурных моделей в рамках современной когнитивной лингвистики. Нами выработаны и описаны возможные принципы моделирования фреймовой структуры терминов информационной безопасности.

По мнению многих исследователей и ученых (В.П. Даниленко, Н.А. Шурыгин, А.Р. Белоусова, Е.В. Бекишева), широкому распространению терминологических сочетаний (ТС) способствует прежде всего легкость такого терминообразования, а также то, что они представляют собой развернутые наименования научных понятий, обеспечивая тем самым точную и эксплицитную передачу их содержания.

Существует два основных свойства ТС: устойчивость, которая избавляет от необходимости вводить текст целиком, а также содержательность значения, характеризующаяся названием одного понятия. В процессе исследования в русском и английском языках выделе-

ны следующие структурные типы однословных терминов по информационной безопасности.

1. Термины – простые слова: *унификация (unification), операнд (operand), обработка (handling), емкость (capacity), символы (sigla), перезагрузка (congestion), пакет (обрабатываемых данных) (batch)* и т. д. Приведем примеры текстовой реализации терминов по информационной безопасности: *One of the most destructive examples of computer crimes is the creation of viruses. – Одним из самых разрушительных примеров компьютерных преступлений является создание вирусов; The victim is the user of the programme, the perpetrator is the program's developer. – Жертвой является пользователь программы, а нарушителем/злоумышленником является разработчик программы.*

2. Термины – сложные слова: *колоннитул (catchword), метафайл (metafile), мейнфрейм (mainframe), мегафлорс (megaflops), псевдокод (pseudocode), трисектриса (trisectrix), эхоплекс (echoplex)* и т. д. Приведем примеры реализации терминов по информационной безопасности: *Cryptography is the only feasible means of securing data during transmission. – Криптография представляет собой единственно возможное средство обеспечения безопасности исходных данных во время передачи; Firewalls can protect both individual computers and corporate networks from hostile intrusion from the Internet if they are used correctly. – При правильном использовании межсетевые экраны могут защитить как отдельные компьютеры, так и корпоративные сети от враждебных вторжений из интернета.*

3. Термины – сложносоставные слова: *адрес устройства-источника (source-device address), программно-совместимые компьютеры (program-compatible computers), контекстно-зависимая справка (context-sensitive help)* и т. д. Приведем примеры: *To secure information in computer-aided systems, secret information security system is applied. – Средством защиты информации в автоматизированных системах является система защиты секретной информации; Some web sites include the user-selected password in an unencrypted confirmation e-mail message, with the obvious increased vulnerability. – Некоторые веб-сайты отправляют подтверждение выбранного пользователем пароля в незашифрованном виде по электронной почте, очевидно, что это повышает уязвимость.*

4. Аббревиация – это один из распространенных способов словообразования, который является предметом исследования большин-

ства работ. Несмотря на то, что она располагается на одном из последних уровней в иерархическом описании способов терминообразования, аббревиация прогрессирует с каждым днем. Это связано со статусом именно терминологических аббревиатур, выражающих в краткой, сжатой, кодифицированной форме актуальные научные понятия [2, с. 157].

В английском языке выделяют следующие структурные типы сокращений: а) буквенные; б) слоговые; в) частичные, состоящие из буквы или слога или полного слова; г) смешанные, состоящие из букв и слогов; д) цифровые, состоящие из букв или слогов и цифр; е) усеченные слова.

Основную массу терминологических сокращений терминов информационной безопасности составляют буквенные терминологические сокращения. В английском языке они произносятся либо как названия букв, составляющих сокращения, либо как слово, составленное из этих букв.

Термины – аббревиатуры: *РИСК (мин архитектуры микропроцессора с сокращенным набором команд) RISC (Reduced Instruction Set Construction), МИСК (компьютер с минимальным набором функций) MISC (minimum instruction set computer), ФМП (фазовая манипуляция), СУРБД (система управления реляционными базами данных) RDBMS (relational database management system), САПР (система автоматизированного проектирования) CAD (computer-aided design), ООП (объективно-ориентированное программирование) OOP (object-oriented programming)* и т. д.

Приведем примеры реализации терминов по информационной безопасности в тексте: *A DBMS (data base management system) program helps organizations use their databases. – СУБД (система управления базой данных) помогает организациям использовать свои базы данных; ST&E (security test and evaluation) is another technique that can be used in identifying IT system vulnerabilities during the risk assessment process. – (Тест безопасности и оценки) является еще одним методом, который может быть использован для выявления уязвимостей ИТ-системы во время процесса оценки рисками; Personal Identification Number (PIN), smart card, biometrics, token, exchange of keys, etc. – Информация, которая используется для проверки заявленной личности пользователя, может быть основана на пароле, персональном идентификационном номере (PIN-коде), смарт-карте, биометрии, маркере, обмене ключей и т. д.*

Для выявления системных связей между терминами информационной безопасности различают простые и составные: среди составных, в свою очередь, различают двусловные (состоящие из двух слов) и многословные (состоящие более чем из двух компонентов).

Надо отметить, что самой распространенной группой как в русском, так и в английском языке являются словосочетания, состоящие из следующего количества компонентов.

А. Из двух компонентов: *корневой каталог, конфигурация компьютера, контроль передачи, обратное прослеживание, пересылка блока, произвольный доступ, информационный разряд* и т. д. В английском языке: *cruffy software, branch instruction, address type, action bar, master control, key sorting, etc.*

Приведем примеры реализации терминов по информационной безопасности: *Lists of common passwords are widely available and can make password attacks very efficient.* – Списки распространенных паролей широко доступны и могут сделать атаки на пароль очень эффективными; *An Authentication Policy establishes trust through an effective password policy, and by setting guidelines for remote location authentication and the use of authentication devices (e.g., one-time passwords and the devices that generate them).* – Политика аутентификации устанавливает доверие путем эффективной политики паролей и установки рекомендаций по аутентификации удаленных субъектов и использованию аутентифицирующих устройств (например, генераторов одноразовых паролей); *Risk management encompasses three processes: risk assessment, risk mitigation, and evaluation and assessment.* – Управление рисками включает в себя три процесса: оценку рисков, снижение рисков и анализ и оценку; *With the increased of the Internet, computer crime is becoming global.* – С ростом сети Интернет компьютерная преступность становится глобальной.

Б. Из трех компонентов: *общая база данных, оверлейное размещение модулей; основная программа управления, интерфейс множественного доступа, код несущей идентификации, автоматическое распознавание терминала, дампы содержимого экрана* и т. д. В английском языке: *touch sensitive device, tool command language, analog input module, holography operating memory, network access controller, parallel processing system, etc.*

Приведем примеры реализации терминов информационной безопасности: *The purpose of system security testing is to test the effectiveness of the security controls of an IT sys-*

*tem as they have been applied in an operational environment.* – Цель тестирования системы безопасности заключается в проверке эффективности безопасности управления ИТ-системы, как они были применены в операционной среде; *Effective access control provisions may force extreme measures on criminals seeking to acquire a password or biometric token.* – Эффективные меры контроля доступа могут заставить преступников пойти на крайние меры, чтобы получить пароль или биометрическую метку.

В. Реже встречаются термины-словосочетания, состоящие из четырех и более слов: *дистанционная регистрация и обработка данных, ложный цилиндрический магнитный домен, обмен информацией через доску сообщений, доступная скорость передачи битов, файл, содержащий драйвер принтера* и т. д. В английском языке: *very large scale integration, hybrid analog and digital modulation, branch target address cache, automatic data flow management, address arithmetic answering unit, etc.*

Приведем примеры: *Cryptographic information protection facility provides secure transformation of data.* – Средства криптографической защиты информации (СКЗИ) обеспечивают безопасное преобразование данных; *Secret information security system is a complex of both organizational and software technical means, including cryptographic ones.* – Система защиты секретной информации представляет собой комплекс как организационных, так и программно-технических средств, включая криптографические.

Следует обратить внимание на структуру многокомпонентных терминов. Как правило, большая часть новых терминов создается по уже существующим моделям. Результаты нашего исследования показывают, что для двусоставных терминов характерны следующие грамматические сочетания (табл. 1). Структура трехсоставных терминов отражена в табл. 2.

В английском языке чаще встречаются следующие частеречные сочетания: Adj + N (*factual data, multifunctional module, universal client, external device, internal memory, etc.*), N + N (*driver device, job control, core dump, computer crime, etc.*), Ving + N (*directing station, running foot, thinking machine, routing buffer, etc.*), Ved + N (*dedicated line, recommended standard, occupied circuit, generated address, etc.*), Adj + N + N (*regrouping of line arrangement, printing master items, facing page view, etc.*), N + N + N (*input interface unit, sample in-*

Таблица 1

**Грамматические сочетания двусоставных терминов**

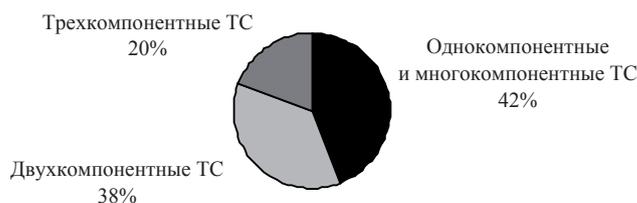
Структура терминов	Примеры
1) прилагательное + существительное	<i>дополнительное управление, аналоговый усилитель, аппаратный интерфейс</i> и т. д.
2) существительное + существительное	<i>текст аннотации, анализ файла, описатель матрицы, машина поиска</i> и т. д.
3) причастие + существительное	<i>удаленная система</i> и т. д.

Таблица 2

**Грамматические сочетания трехсоставных терминов**

Структура терминов	Примеры
1) существительное + прилагательное + существительное	<i>буфер целой дорожки, блок расширенной памяти, библиотека динамического связывания, эмуляция локальной сети</i> и т. д.
2) прилагательное + существительное + существительное	<i>автоматическое распознавание формата, центральная точка массива, цифровая форма данных</i> и т. д.
3) существительное + существительное + существительное	<i>цикл выборки данных, матрица элементов изображения, буфер маршрутизации пакетов</i> и т. д.
4) прилагательное + прилагательное + существительное	<i>электронный голосовой аналог, маркерная кольцевая сеть, автоматическое резервное копирование</i> и т. д.

**Квантитативное процентное соотношение частотности употребления двух- и трехкомпонентных ТС**



*put mode, network echomail coordinator, analyzing directory structure, etc.*)

В итоге анализ структуры многокомпонентных терминов по информационной безопасности в английском и русском языках показал следующее.

1. Самой распространенной группой являются словосочетания, состоящие из двух- и трехкомпонентных терминологических сочетаний (ТС); данная группа имеет преимущество над простыми терминологическими единицами и многокомпонентными терминологическими сочетаниями (МКТС). Количественное соотношение частотности функционирования в терминосистеме одно-, двух- и трехкомпонентных ТС и многокомпонентных ТС (в процентах) можно изобразить в виде диаграммы (см. рис. выше).

2. Термины, состоящие из четырех и более компонентов, характеризуются в основном последовательным подчинением (цепочные отношения). Они отличаются от предыдущих моделей только значительно большим разнообразием в концептуальном плане, но в плане

выражения как самих понятий, так и их дифференциальных признаков особых изменений не наблюдается.

3. Основные структурные модели совпадают со структурными моделями терминов других терминосистем.

4. Аббревиация как способ образования терминологии по информационной безопасности достаточно распространен, т. к. словосочетания занимают большую часть данной терминосистемы.

**Список литературы**

1. Гринев С.В. Введение в терминоведение. М., 1993.
2. Буянова Л.Ю. Термин как единица логоса: моногр. Краснодар, 2002.
3. Горохов П.К. Информационная безопасность: англо-русский словарь. М., 1995.
4. Даниленко В.П. Лексико-семантические и грамматические особенности слов-терминов // Исследования по русской терминологии. М., 1977.
5. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. 2-е изд., испр. и доп. М., 2006.

6. Миронова М.Р. Лексико-семантические и лингвокультурные особенности формирования центральной лексики в английском и русском языках: дис. канд. филол. наук. Краснодар 2007.

7. Англо-русский и русско-английский словарь ПК / под ред. А.И. Мизининой, И.В. Жильцова. М., 2006.

8. Информационная технология. Методы и средства обеспечения безопасности. Критерии оценки безопасности информационных технологий. ГОСТ Р ИСО/МЭК 15408-2002. М., 2002.

9. Словарь криптографических терминов / под ред. Б.А. Погорелова и В.Н. Сачкова. М., 2006.

\* \* \*

1. Grinev S.V. Vvedenie v terminovedenie. М., 1993.

2. Buyanova L.Yu. Termin kak edinica logosa: monogr. Krasnodar, 2002.

3. Gorohov P.K. Informacionnaya bezopasnost': anglo-russkij slovar'. М., 1995.

4. Danilenko V.P. Leksiko-semanticheskie i grammaticheskie osobennosti slov-terminov // Issledovaniya po russkoj terminologii. М., 1977.

5. Lejchik V.M. Terminovedenie: Predmet, metody, struktura. 2-e izd., ispr. i dop. М., 2006.

6. Mironova M.R. Leksiko-semanticheskie i lingvokul'turnye osobennosti formirovaniya teatral'noj leksiki v anglijskom i russkom yazykah: dis. ... kand. filol. nauk. Krasnodar 2007.

7. Anglo-russkij i russko-anglijskij slovar' PK / pod red. A.I. Mizininoj, I.V. Zhil'cova. М., 2006.

8. Informacionnaya tekhnologiya. Metody i sredstva obespecheniya bezopasnosti. Kriterii ocenki bezopasnosti informacionnyh tekhnologij. GOST R ISO/MEK 15408-2002. М., 2002.

9. Slovar' kriptograficheskikh terminov / pod red. B.A. Pogorelova i V.N. Sachkova. М., 2006.

### *Structural models of the terms of the cyber security*

*The article deals with the analysis of the structural models of the terms of the cyber security fixed in the dictionaries and the foreign and native sources with the revealing of the most productive models of the formation. The structural models of the terms were revealed and studied in the context of the modern cognitive linguistics. There are developed and described the possible principles of the modelling of the frame structure of the terms of the cyber security.*

**Key words:** *term system, structural model, frame, cyber security.*

(Статья поступила в редакцию 17.12.2020)

**Ю.А. ЛИТВИНОВА, Е.А. МАКЛАКОВА**  
(Воронеж)

### **К ВОПРОСУ О НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКЕ СИНОНИМИЧЕСКИХ РЯДОВ**

*Освещается методика контрастивного сопоставления, которая может быть применима к синонимическим рядам двух языков для выявления национальной специфики их семантики. Для эффективного выявления и описания национальной специфики имеющих полевою организацию синонимических рядов двух языков необходимо учитывать результаты не только лексикографического, но и психолингвистического, коммуникативно-семантического методов их исследования.*

*Ключевые слова:* *национальная специфика, синонимический ряд, межъязыковые синонимические ряды, нормативная сочетаемость.*

Сопоставительное изучение языков – это познание различных языковых картин мира, неповторимых языковых культур, национальных особенностей восприятия людьми мира и определение своего места в нем [6, с. 6]. Интерес к сопоставительным исследованиям связан с расширением практики межкультурной коммуникации, потребностью в обмене информацией на иностранных языках, расширением сферы преподавания иностранных языков, что, в свою очередь, влечет за собой изучение национальной специфики языкового мышления. Изучая другие языки, мы приобщаемся к новой системе мыслей и чувств, открываем для себя богатство мира, узнаем о своеобразии целого народа и его национальном характере.

Научные основы контрастивной лингвистики были заложены Вильгельмом фон Гумбольдтом, в трудах которого мы находим глубокое и целостное представление о языке и языковых картинах мира. В последнее время появилось много исследований (И.А. Стернин, Т.А. Чубур, Л.И. Зиминая, Н.В. Прошенкова, И.В. Богуславская, Т.Ю. Смирнова, З.Д. Попова, И.П. Зленко, И.Ю. Вострикова и др.) по проблемам данного направления лингвистической науки, которые внесли большой вклад в его развитие и значительно расширили наши представления о национальном разнообразии языков.

Национальная специфика семантики лексических единиц, являясь частью национальной специфики языка, демонстрирует их «отличие по значению от сходных по семантике единиц языка сравнения» [8, с. 69] и проявляется на разных уровнях семантического описания при контрастивном сопоставлении микро- и макрокомпонентов значений межъязыковых соответствий двух языков.

Для выявления *национальной специфики семантики* лексической группировки и/или отдельных входящих в ее состав единиц авторами используется методика контрастивного сопоставления (И.П. Конопелько, 2013; Е.А. Макалова, 2006; А.В. Книга, 2011; К.О. Селезнева, 2015 и др.), которая предполагает сравнение семантики лексических единиц на денотативном, коннотативном и функциональном уровнях их семного описания в исходном языке на фоне другого языка. К полученным по данной методике результатам контрастивных исследований применяется сопоставительно-параметрический метод, широко используемый представителями Воронежской лингвистической школы (М.А. Стернина, С.И. Деркач, С.В. Колтакова, Н.В. Кочетова, Л.А. Кривенко и др.) для количественной характеристики национальной специфики лексики.

В связи с большим интересом, проявляемым в настоящее время к исследованию национальной специфики семантики, весьма актуальным является вопрос о разработке методики описания и сопоставления синонимических рядов для выявления их универсальных сходств и национально-специфических различий. В процессе нашего исследования такая методика контрастивного сопоставления была разработана и апробирована на синонимических рядах с семантическим ядром «Населенный пункт (городское поселение), небольшой...» в русском и английском языках.

Следует отметить ряд работ, посвященных проблемам выявления национальной специфики семантики в СР. Так, С.М. Тиллоева полагает, что при лексической репрезентации того или иного смысла необходимо учитывать количество элементов в СР, репрезентирующих этот смысл, особенности денотативных и оценочных аспектов семантики, стилевую маркированность элементов ряда, частотность речевой актуализации членов СР. И.В. Фомина, сопоставляя русские и английские супермногочисленные синонимические номинации, дифференцировала их на уровне макрокомпонентов – денотативном, функциональном и кон-

нотативном, а также по семам, выявленным в лексикографических источниках.

Исследуя синонимические отношения на упомянутом выше языковом материале, мы пришли к выводу о том, что национальная специфика синонимических рядов может также проявляться и на уровне ассоциативных реакций, полученных в результате проведения психолингвистических экспериментов (свободного и направленного ассоциативных экспериментов – далее САЭ и НАЭ) с носителями двух языков. Актуальность проведения подобных экспериментов связана с возрастанием в настоящее время интереса к антропоцентризму в языке. Психолингвистическое описание членов синонимического ряда позволяет выявить денотативные семантические признаки, не отраженные в существующих словарных изданиях, коннотативные (оценочные/эмоциональные) и некоторые функциональные признаки, а также новые значения лексических единиц.

Кроме того, национальную специфику синонимических рядов можно выявить и на уровне нормативной сочетаемости их членов, которая выявляется в нашем исследовании на основе анализа контекстов употребления лексических единиц – членов синонимических рядов. Ряд ученых, изучающих синонимические отношения, считает обязательным учитывать критерии сходной сочетаемости слов, что является на основе их коммуникативно-семантического описания. Так, Ю.Д. Апресян утверждает, что близкие по значению лексические единицы не могут рассматриваться как синонимы, если они не способны употребляться в одной и той же синтаксической конструкции [1, с. 216–248]. А.П. Евгеньева и З.Е. Александрова полагают, что тождество сочетаемости, по сути, совпадает с взаимозаменяемостью. Взаимозаменяемость рассматривается «или как основной признак синонимов, или как прием, способ, метод выделения синонимов, служащий основой для их характеристики» [4, с. 6].

Добавим, что наши исследования подтверждают полевою организацию синонимического ряда, на что впервые обратил внимание Ю.Д. Апресян, подчеркнув, что синонимический ряд, как и другие языковые образования, имеет системный характер, следовательно, состоит из центра (ядра) и периферии [2, с. 84–88]. В.Г. Гак также пришел к выводу о том, что «язык организован таким образом, что все его системы и подсистемы являются

открытыми классами с центром (ядром) и периферией» [3, с. 456].

Ядром синонимического ряда выступает доминанта, которая, как показывают результаты исследования, стабильна, наиболее употребительна и стилистически нейтральна. В отличие от ядра, периферия синонимического ряда подвижна, изменчива и может включать в себя семемы, имеющие в своей структуре устаревшие, разговорные и/или оценочные элементы. Как правило, периферия синонимического ряда представлена близкими и/или приблизительными синонимами по отношению к доминанте, выявленными на основе количественных показателей по методике углубленно интегрированного описания их семантики, разработанной и предложенной авторами данного исследования.

*Ближние синонимы* – это лексические единицы ближней периферии синонимического ряда, выявляющиеся по специальным количественным показателям денотативного макрокомпонента значения (*суммарный ИЯ совпадающих семантических компонентов членов ряда*) и зоны нормативной сочетаемости (*суммарный ИЯ совпадающих нормативных сочетаний членов ряда*), которые ниже количественных показателей доминанты менее чем в два раза и являются коннотативно нейтральными и функционально тождественными доминанте.

*Приблизительные синонимы* – это лексические единицы дальней периферии синонимического ряда, выявляющиеся по специальным количественным показателям денотативного макрокомпонента значения и зоны нормативной сочетаемости, которые ниже количественных показателей доминанты в два раза и более и/или не являются коннотативно нейтральными, и/или не тождественны доминанте по функциональному компоненту значения.

Важно подчеркнуть, что значения сходных по семантике слов в разных языках при их сопоставлении представлены неодинаковым набором семантических компонентов, следовательно, между синонимическими рядами сопоставляемых языков не может быть полного соответствия. При этом следует отметить, что межъязыковые (или сопоставляемые) синонимические ряды в двух языках имеют совпадающие семы в семантическом ядре (архисема и несколько ядерных сем), а также ряд общих периферийных характеристик, которые могут быть выявлены с помощью предложенной в работе методики.

На основании результатов исследований данной проблемы можно заключить, что сопоставление синонимических рядов предполагает наличие следующих условий:

1) члены синонимических рядов – это отдельные семемы (значения) лексем, которые описываются по представленной и апробированной в исследовании методике интегрированного описания (включая результаты лексикографического, психолингвистического, коммуникативно-семантического видов анализа) с общим для всех членов данного ряда семантическим ядром (СЯ), состоящим из архисемы и ряда ярких сем;

2) полевый подход к описанию синонимического ряда позволяет конкретизировать и разграничить близкие и приблизительные синонимы;

3) сопоставляемые синонимические ряды необходимо описывать единообразно, по одной структурной модели и метаязыку описания;

4) сопоставление синонимических рядов проводится на разных уровнях семантического описания (на семемном, семном уровнях, на уровне ассоциативных реакций, на уровне нормативной сочетаемости):

- на семемном :
  - по наличию/отсутствию доминанты;
  - количеству членов синонимического ряда (далее СР);
  - количеству близких синонимов СР;
  - количеству приблизительных синонимов СР;
  - количеству коннотативно-дифференцируемых семем СР;
  - количеству функционально-дифференцируемых семем СР;
- на семном :
  - по совпадающим денотативным признакам СР;
  - ядерным денотативным признакам СР;
  - периферийным денотативным признакам СР.
- на уровне ассоциативных реакций :
  - по совпадающим ассоциативным реакциям, которые были выявлены по результатам обобщенного описания САЭ (свободного ассоциативного эксперимента) и НАЭ (направленного ассоциативного эксперимента), в СР;
  - по ядерным ассоциативным реакциям, выявленным по результатам обобщенного описания САЭ и НАЭ, в СР;

**Национальная специфика межъязыковых синонимических рядов с семантическим ядром  
«Населенный пункт (городское поселение), небольшой...»**

<b>Параметры сопоставления межъязыковых СР</b>	<b>СР (городок, городишко) с семантическим ядром «Населенный пункт (городское поселение), небольшой...» в русском языке</b>	<b>СР (town, municipality, boomtown, market town, borough, company town, sleepy town, burg) с семантическим ядром «Населенный пункт (городское поселение), небольшой, развита торговля, обладает правами самоуправления» в английском языке</b>	<b>Степень проявления национальной специфики</b>
<b>на уровне семем</b>			
Наличие (центрированный СР) / отсутствие доминанты (нецентрированный СР)	–	+	100 (очень высокий уровень различий)
Количество членов СР	2	8	0,60 (высокий уровень различий)
Индекс яркости близких синонимов СР	0	0,25	0,25 (несущественный уровень различий)
Индекс яркости приближенных синонимов СР	1,00	0,63	0,37 (существенный уровень различий)
Индекс яркости оценочных семем в СР	0	0,13	0,13 (несущественный уровень различий)
Индекс яркости эмоциональных семем в СР	0	0	0 (отсутствие различий)
Индекс яркости функциональных семем в СР	0,50	0,50	0 (отсутствие различий)
<b>на уровне сем</b>			
Индекс яркости совпадающих денотативных признаков СР	0,50	0,69	0,19 (несущественный уровень различий)
Индекс яркости семантического ядра СР	0,79	0,75	0,04 (несущественный уровень различий)
Индекс яркости периферии СР	0,21	0,25	0,04 (несущественный уровень различий)
<b>на уровне нормативной сочетаемости</b>			
Индекс яркости совпадающих нормативных сочетаний СР	0,64	0,64	0 (отсутствие различий)
Индекс яркости ядерного нормативного сочетания СР	0,37	0,41	0,04 (несущественный уровень различий)
Индекс яркости периферийных нормативных сочетаний СР	0,63	0,59	0,04 (несущественный уровень различий)
<b>на уровне ассоциативных реакций, выявленных по результатам обобщенного описания САЭ и НАЭ</b>			
Индекс яркости совпадающих ассоциативных реакций в СР	0,60	0,44	0,16 (несущественный уровень различий)
Индекс яркости ядерных ассоциативных реакций в СР	0,54	0,34	0,20 (несущественный уровень различий)
Индекс яркости периферийных ассоциативных реакций в СР	0,46	0,66	0,20 (несущественный уровень различий)

– по периферийным ассоциативным реакциям, выявленным по результатам обобщенного описания САЭ и НАЭ, в СР;

- на уровне нормативной сочетаемости:

- по совпадающим нормативным сочетаниям СР;

- ядерным нормативным сочетаниям СР;

- периферийным нормативным сочетаниям СР.

Для сопоставления синонимических рядов двух языков на разных уровнях в работе введены некоторые дополнительные параметры (индексы) (индекс яркости близких/приблизительных синонимов, индекс яркости оценочных/эмоциональных, функциональных семем и др.), что позволит, на наш взгляд, получить объективные и достоверные доказательства проявления национальной специфики синонимических рядов двух языков.

Для определения уровня проявления национальной специфики сопоставляемых синонимических рядов в нашем исследовании используется шкала уровней различий А.В. Рудаковой, которая выглядит следующим образом:

- отсутствие различий – 0%;
- несущественный уровень различий – 1–25% (0,01–0,25);
- существенный уровень различий – 26–50% (0,26–0,50);
- высокий уровень различий – 51–70% (0,51–0,70);
- очень высокий уровень различий – 70% и более (0,70 и более) [7, с. 10].

Процентные интервалы – это разница соответствующих параметров сопоставления.

В фокусе данного исследования представлены синонимические ряды русского и английского языков, члены которых номинируют небольшие городские поселения, демонстрируют специфику языковой картины мира данной нации, данного фрагмента действительности.

Согласно изложенным выше положениям, национальная специфика межъязыковых синонимических рядов с семантическим ядром «Населенный пункт (городское поселение), небольшой...» в русском и английском языках была выявлена на различных уровнях и по различным параметрам сопоставления. Результаты исследования представлены в табл. на с. 167.

Таким образом, к национально-специфическим параметрам СР с семанти-

ческим ядром «Населенный пункт (городское поселение), небольшой...» в русском и английском языках на семемном уровне относятся (в порядке убывания степени проявления их национальной специфики):

- 1) наличие/отсутствие доминанты;

- 2) количество членов СР;

- 3) индекс яркости функциональных (стилистический микрокомпонент) семем;

- 4) индекс яркости приблизительных синонимов;

- 5) индекс яркости близких синонимов;

- 6) индекс яркости оценочных семем.

К национально-специфическим параметрам СР с семантическим ядром «Населенный пункт (городское поселение), небольшой...» в русском и английском языках на семемном уровне относятся следующие (в порядке убывания степени проявления их национальной специфики):

- 1) индекс яркости совпадающих денотативных признаков;

- 2) индекс яркости семантического ядра СР;

- 3) индекс яркости периферии СР.

На уровне нормативной сочетаемости и на уровне ассоциативных реакций исследуемые межъязыковые СР сопоставлены по ядерным, периферийным и совпадающим компонентам.

К национально-специфическим параметрам СР с семантическим ядром «Населенный пункт (городское поселение), небольшой...» в русском и английском языках на уровне нормативной сочетаемости относится индекс яркости ядерных/периферийных нормативных сочетаний.

К национально-специфическим параметрам СР с семантическим ядром «Населенный пункт (городское поселение), небольшой...» в русском и английском языках на уровне ассоциативных реакций, выявленных по результатам САЭ и НАЭ, следует отнести (в порядке убывания степени проявления их национальной специфики):

- 1) индекс яркости совпадающих ассоциативных реакций;

- 2) индекс яркости ядерных/периферийных ассоциативных реакций.

Результаты исследования показателей степени проявления национальной специфики семантики межъязыковых синонимических рядов с семантическим ядром «Населенный пункт (городское поселение), небольшой...» по параметрам сопоставления позволяют вы-

явить средний уровень их различий (отношение суммы всех показателей к их общему количеству), который равен 0,21, что, согласно принятой в данном исследовании шкале уровней различий, относится к несущественному.

Таким образом, методы и инструментарий семной семасиологии и контрастивной лингвистики совместно с комплексными методами углубленного интегрированного описания лексики предоставляют возможность описать и сопоставить межъязыковые синонимические ряды, а также дифференцировать их семантические характеристики на совпадающие и национально-специфические. Полученные результаты исследования имеют прикладное значение для преподавания русского и английского языков как иностранных, а также могут быть использованы для создания двуязычного сопоставительного словаря синонимических рядов.

### Список литературы

1. Апресян Ю.Д. Лексические синонимы // Избранные труды. Т. 1: Лексическая семантика. Синонимические средства языка. 2-е изд., испр. и доп. М., 1995. С. 216–248.
2. Апресян Ю.Д. Проблема синонима // Вopr. языкознания. 1957. № 6. С. 84–88.
3. Гак В.Г. Языковые преобразования. М., 1998.
4. Евгеньева А.П. Основные вопросы лексической синонимии // Очерки по синонимике современного русского языка: сб. ст. / под ред. А.П. Евгеньевой; АН СССР. Ин-т рус. яз. М.–Л., 1966. С. 4–29.
5. Книга А.В. Контрастивное описание ЛСП «наименования явлений природы» в русском и английском языках // Вестн. Тамб. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2011. № 9(101). С. 226–230.
6. Проценкова Н.В. Контрастивная лингвистика: учеб. пособие для студ. междунар. факультета: для иностр. студ., обучающихся по направлению подготовки бакалавров 050300.62 «Филологическое образование» вузов региона. Благовещенск, 2015.
7. Рудакова А.В., Стернин И.А., Стернина М.А. Шкалирование сходств/различий языковых явлений обыденным языковым сознанием // Сопоставительные исследования 2020. Вып. 17. Воронеж, 2020. С. 3–10.
8. Стернин И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. Воронеж, 2006.
9. Тиллоева С.М. Национальная специфика языков (на материале семантической синонимии персидского и русского языков): моногр. Екатеринбург, 2019.

\* \* \*

1. Апресян Ю.Д. Лексические синонимы // Избранные труды. Т. 1: Лексическая семантика. Синонимические средства языка. 2-е изд., испр. и доп. М., 1995. С. 216–248.
2. Апресян Ю.Д. Проблема синонима // Вopr. языкознания. 1957. № 6. С. 84–88.
3. Гак В.Г. Языковые преобразования. М., 1998.
4. Евгеньева А.П. Основные вопросы лексической синонимии // Очерки по синонимике современного русского языка: сб. ст. / под ред. А.П. Евгеньевой; АН СССР. Ин-т рус. яз. М.–Л., 1966. С. 4–29.
5. Книга А.В. Контрастивное описание ЛСП «наименования явлений природы» в русском и английском языках // Вестн. Тамб. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2011. № 9(101). С. 226–230.
6. Проценкова Н.В. Контрастивная лингвистика: учеб. пособие для студ. междунар. факультета: для иностр. студ., обучающихся по направлению подготовки бакалавров 050300.62 «Филологическое образование» вузов региона. Благовещенск, 2015.
7. Рудакова А.В., Стернин И.А., Стернина М.А. Шкалирование сходств/различий языковых явлений обыденным языковым сознанием // Сопоставительные исследования 2020. Вып. 17. Воронеж, 2020. С. 3–10.
8. Стернин И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. Воронеж, 2006.
9. Тиллоева С.М. Национальная специфика языков (на материале семантической синонимии персидского и русского языков): моногр. Екатеринбург, 2019.

### *Considering the issue of the national specific character of the synonymic rows*

*The article deals with the methodology of the contrastive comparison that can be usable for the synonymic rows of two languages for the revealing of the national specific character of their semantics. It is necessary to take in consideration the results of the lexicographical, psycholinguistic and communicative and semantic methods of their study for the efficient revealing and description of the national specific character of the synonymic rows of two languages with the field organization.*

**Key words:** *national specific character, synonymic row, interlinguistic synonymic rows, standardized combinability.*

(Статья поступила в редакцию 29.10.2020)

**В.А. ЧУКШИС**  
(Орехово-Зуево)

## НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА АВСТРИЙСКИХ ДИАЛЕКТНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

*Описывается национально-культурная специфика австрийских диалектных фразеологизмов. В качестве результатов исследования предложена структурно-типологическая классификация австрийских фразеологизмов, определен этнокультурный потенциал диалектных фразеологизмов как важных идентифицирующих маркеров австрийского этноса.*



Ключевые слова: *австрийский национальный вариант немецкого языка, австрийские диалекты, австрийские диалектные фразеологизмы, австрийская этнокультура.*

**I. Введение.** На современном этапе развития лингвистической науки возрастающим вниманием исследователей пользуется диалектный фразеологический фонд, характеризующийся этноспецифичностью и отражающий национально-культурную специфику языка. Для современной германистики (работы Л.Б. Копчук, В.Т. Малыгина, Д.О. Добровольского и др.) очень продуктивным представляется ареальный подход к изучению фразеологии немецкоязычных стран, не только предполагающий исследование фразеологических единиц в этнокультурном и лингвопрагматическом аспектах, но и рассматривающий взаимовлияние различных языковых формаций (литературного языка, обиходно-разговорных форм, диалектов), фольклоров, культур и литератур различных этносов.

*Конфронтативная фразеология* занимается сопоставлением конкретных фразеологизмов с целью их перевода и интерпретации с учетом национально-культурных реалий; изучает типы эквивалентности фразеологических единиц. При этом те фразеологизмы (как правило, диалектные), у которых отсутствуют полные эквиваленты, исследуются уже *контрастивной фразеологией* (подразделом конфронтативного языкознания, специализирующегося на контрастах и различиях).

В современных лингвистических исследованиях делается акцент на том, что любой лингвистический анализ должен осуществ-

ляться по строго намеченной программе, подчиненной решению какой-либо определенной, эксплицитно сформулированной задачи. В противном случае не будет соблюдено основное требование, предъявляемое к подобному анализу, а именно требование системности.

Таким образом, сопоставительный анализ фразеологии носит структурно-типологический характер, что представляется вполне естественным, т. к. именно *фразеологическая типология* ставит вопрос о наличии разных типов фразеологической системы, т. е. выявляет те или иные закономерности внутренней организации фразеологической системы разных языков и диалектов.

В своей работе «Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии» А.Д. Райхштейн [3] указывает на существование трех уровней в сопоставительном изучении фразеологии:

- 1) сопоставление конкретных фразеологизмов;
- 2) сопоставление фразеологических групп и разрядов;
- 3) сравнение фразеологических систем сравниваемых языков (или языковых формаций) в целом.

Исходя из вышеуказанных соображений и точек зрения, сконцентрируем внимание на диалектном фразеологическом фонде австрийского национального варианта немецкого языка и предложим в рамках данной статьи структурно-типологическую классификацию австрийских диалектных фразеологизмов, предполагающую рассмотрение австрийского диалектного фразеологического фонда с учетом национально-культурной специфики диалектных фразеологических единиц.

Материалом для статьи послужили австрийские диалектные фразеологические единицы, имеющие австрийскую национально-культурную маркированность и выявленные с помощью сплошной выборки из различных современных диалектологических и лексикографических источников [2; 4–10].

**II. Классификация.** Рассмотрим классы австрийских диалектных фразеологизмов.

1. Диалектные фразеологизмы с этнореалиями, т. е. лексемами, не имеющими соответствий в литературном немецком языке:

- а) топонимами (названиями каких-либо географических объектов): *etw. tun, auch wenn es Graz gilt/kostet* ‘иметь твердую решимость

что-л. сделать, не считаясь с риском утрат' (*Graz* 'Грац' – город в Австрии); *groß wie Markuskirche sein* 'быть очень высоким' (*Markuskirche* – церковь в Вене); *Salzburger Schnürlregen* 'затяжной, непрекращающийся дождь' (*Salzburg* 'Зальцбург' – австрийский город, известный своей дождливой погодой');

б) антропонимами:

– имена собственные довольно часто выступают одним из основных компонентов австрийских фразеологизмов (например, выражение *Erzählen Sie das der Frau Blaschke!* 'расскажите это своей бабушке!' восходит к чешскому имени *Blazka*; приведем в качестве примеров еще несколько фразеологизмов: *den Papst Locherl spielen* 'важничать' (*Papst Locherl* – выдуманное имя собственное в австрийском фольклоре); *zur Tante Dorothea gehen* 'нуждаться в деньгах; заложить что-л. в ломбард' (на переулке святой Доротеи в Вене находится известный ломбард); *na, ja, aber die Jeritza ist auch kein Hund* 'и мы не лыком шиты' (Мария Ерица – известная в XX в. певица Венской государственной оперы); *einen Karl machen* 'веселиться, шутить, получать удовольствие' (в основе данного фразеологизма отсылка к Карлу Люгеру – бургомистру Вены с 1897 по 1910 г., прославившегося своей красотой и веселым характером); *fix Laudon!* 'давай! быстро!' (Эрнст Гидеон Лаудон – известный генералиссимус, прославившийся молниеносным построением войск');

– антропологические диалектные фразеологизмы, основу которых образуют диалектные наименования частей человеческого тела, представлены в австрийском фразеологическом фонде, ср.: *jmdm. Den Buckel waschen* 'одергивать кого-л.' (*Buckel* 'спина'); *jmdn. Ums Haxel hauen* 'обманывать кого-либо'; *sich die Haxen abhauen lassen* 'вступить за кого-либо' (*Haxel/Haxen* 'нога'); *ewig Schlapfen offen haben* 'много болтать' (*Schlapfen* 'рот').

2. Диалектные фразеологизмы с обозначениями исконно австрийских продуктов питания: *etwas, als wenn man alle Tage g'füllte Nauscherl esset* 'корчить из себя важную фигуру' (*Nauscherl* 'мучная приправа к супу'); *ehe das fertig ist, wird man ein Laberl* 'вяло идти, долго длиться' (*Laberl* 'небольшая булочка'), *ein Germteig aufgehen* 'злиться, горячиться' (*Germteig* 'дрожжевое тесто'); *einen Schmarren von etw. verstehen* 'ничего не понимать'; *ganz Liebe und Schmarren sein* 'быть по уши влюбленным' (*Schmarren* – австрийский национальный деликатес).

3. Диалектные фразеологизмы с фонетическими диалектизмами и словообразовательными диалектными вариантами:

а) фонетические диалектные варианты: *wia nix* 'без проблем, сразу' (диал. *wia* > нем. литер. яз. *wie*; диал. *nix* > нем. литер. яз. *nichts*); *das is schon nimmer wahr!* 'это неправда!' (диал. *is* > нем. литер. яз. *ist*; диал. *nimmer* > нем. литер. яз. *nicht mehr*); *sein Drauskommen haben/finden* 'иметь неплохой доход' (диал. *Drauskommen* > нем. литер. яз. *Auskommen*);

б) словообразовательные диалектные варианты (одной из характерных черт австрийского диалектного фразеологического фонда является наличие фразеологизмов, образованных при помощи суффиксов *-(e)l*; *-erl*, ср.: *sich kein Blattl vorm Mund nehmen* 'не стесняться в выражении своих мыслей' (диал. *Blattl* > нем. литер. яз. *Blatt*); *wie aus dem Büchl reden* 'говорить много' (диал. *Büchl* > нем. литер. яз. *Büchlein*); *den Wurstel machen* 'паясничать' (диал. *Wurstel* > нем. литер. яз. *Wurst*); *wie ein Glöckerl sein* 'быть чистым, как стеклышко' (диал. *Glöckerl* > нем. литер. яз. *Glöckchen*)).

4. Фразеологизмы с собственно лексическими диалектными компонентами. Лингвисты отмечают, что в основу образования многих австрийских диалектных фразеологизмов легли этнокультурные реалии австрийцев, их наблюдения над окружающим миром и особенности быта австрийских языковых личностей [1, с. 466].

Ядром фразеологизма *die Bockerlfrass bekommen (kriegen)* 'очень разволноваться, испугаться' является австрийский зооним *Bockerl* 'индюк'. Основу фразеологизма *Faxen machen* 'создавать себе сложности' образует австрийская лексема *Faxen* 'ненужная возня, суета'. В основе фразеологизма *schlach wie Krampus sein* 'быть безобразным, очень страшным' лежат этнокультурная реалия *Krampus* 'спутник и одновременно антипод Николая Чудотворца в австрийском народном фольклоре, который наказывает непослушных детей' и австрийский диалектизм *schlach* 'страшный'. Фразеологизм *sich als Feschak geben* 'стараться нравиться женщинам, много мнить о себе' (*Feschak* 'венский образ модника') подчеркивает утонченный вкус и высокое положение жителей столицы Австрии – Вены.

5. Австрийские фразеологизмы с историческими реалиями. Основу многих фразеологизмов, встречающихся в австрийских диалектах, образуют исторические реа-

лии Австрии. Некоторые фразеологизмы уходят корнями в эпоху Средневековья.

Происхождение фразеологизма *sich etwas aus dem Ärmel schütteln* 'сделать что-либо играючи, без труда' (букв. «вытряхнуть что-либо из рукава») основывается на факте, что рукава платья в средневековой Австрии делали широкими, чтобы они могли служить в качестве карманов, из которых можно было вытряхнуть мелкие монеты. Возникновение фразеологизма *sich (Dat.) die ersten Sporen verdienen* 'заслужить первое признание' связано с рыцарским обычаем эпохи Средневековья, который заключался в том, что молодые рыцари, отличившиеся в поединке или на турнире, получали в качестве награды золотые шпоры в знак своей доблести. Фразеологизмы *j-mden Fehdehandschuh hinwerfen* 'бросить вызов кому-л.' и *den Fehdehandschuh aufnehmen* 'принять вызов' восходят к средневековой традиции вызова на дуэль и защиты рыцарской чести: когда рыцарь хотел вызвать на поединок своего обидчика, он бросал к его ногам свою перчатку.

6. Диалектные фразеологизмы с иноязычными компонентами. Значительная часть австрийских диалектных фразеологизмов основывается на употреблении слов иноязычного происхождения. Например, во фразеологизме *auf etw. einen Gusto* (итал. *gusto* 'вкус') *haben* 'иметь привычку, склонность к чему-л.' имя существительное *der Gusto*, известное в итальянском языке со значением 'вкус', выступает в значении 'склонность, привычка'.

Ядро фразеологизмов *einen Regar/Regat vor jmdm. haben* 'уважать кого-л.'; *das große Air haben* 'придавать своей персоне незаслуженно большое значение'; *bei der Bassena gehört haben* 'быть пустыми сплетнями' образуют французские слова *regard* 'взгляд', *air* 'воздух, атмосфера', *bassin* 'бассейн', заимствованные австрийскими территориальными диалектами.

Приведем примеры австрийских фразеологизмов с компонентами, заимствованными из чешского языка: *keinen Rosomi haben* (чех. *rozumi* 'разум') 'быть неразумным, глупым'; *immer der Teschek sein* (чех. *tesek* 'помощник') 'быть вечно в дураках'.

**III. Результаты и выводы.** Подведем итоги исследования.

1. Была предложена структурно-типологическая классификация австрийских диалектных фразеологизмов, основанная на искон-

но австрийских фразеологических единицах, самобытная семантика и образность которых базируются на собственно австрийских языковых особенностях. Данная классификация включает диалектные фразеологизмы:

- с этнореалиями;
- обозначениями исконно австрийских продуктов питания;
- фонетическими диалектизмами и словообразовательными диалектными вариантами;
- собственно лексическими диалектными компонентами;
- историческими реалиями;
- иноязычными компонентами.

2. Диалектная фразеология тесным образом связана с этнокультурой австрийцев, с условиями жизни австрийского народа, его историей, а также географией расселения. В сфере диалектной фразеологии находят отражение основные признаки, свойства и тенденции развития немецкого языка в Австрии, используются различные языковые средства, реалии, имена собственные, диалектные элементы, специфические заимствования, выражающие этнокультурную специфику австрийцев.

3. Уникальный характер взаимодействия и взаимовлияния немецкого литературного языка и австрийских территориальных диалектов проявляется в пополнении не только диалектного фразеологического состава, но и фразеологического корпуса литературного языка в Австрии за счет диалектных фразеологизмов и диалектизмов, составляющих основу многих фразеологических оборотов.

### Список литературы

1. Добровольский Д.О., Копчук Л.Б., Малыгин В.Т. Сопоставительная фразеология (на материале германских языков) // Язык. Человек. Общество: междунар. сб. науч. тр. (к 60-летию профессора В.Т. Малыгина) / М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, Владимир. гос. пед. ун-т. СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена; Владимир: Владим. гос. пед. ун-т, 2005. С. 374–492.
2. Малыгин В.Т. Австрийский фразеологический словарь. СПб.: Рос. гос. пед. ун-т; Владимир: Владимир. гос. пед. ун-т, 1994.
3. Райхштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии: учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». М., 1980.
4. Burger H. Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin, 2015.

5. Hirtner K. Wienerisch – Das andere Deutsch: Kauderwelsch-Sprachführer von Reise Know-How. Wien, 2019.

6. James L. So sind sie, die Österreicher. Paderborn, 2017.

7. Muhr R. Die Herzenswörter der Österreicher. Wien, 2015.

8. Neuhuber Ch., Zehetner E. Bairisch-österreichischer Dialekt in Literatur und Musik. Graz, 2015.

9. Österreichisches Deutsch: Wörterbuch der Gegenwartssprache in Österreich von Jacob Ebner. Berlin, 2019.

10. Österreichisches Wörterbuch, 43. Auflage, Schulausgabe mit Nutzerschlüssel. Wien, 2016.

\* \* \*

1. Dobrovolskij D.O., Kopchuk L.B., Malygin V.T. Sopostavitel'naya frazeologiya (na materiale germanskih yazykov) // Yazyk. Chelovek. Obshchestvo: mezhdunar. sb. nauch. tr. (k 60-letiyu professora V.T. Malygina) / M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federacii, Feder. agentstvo po obrazovaniyu, Ros. gos. ped. un-t im. A. I. Gercena, Vladimir. gos. ped. un-t. SPb.: Ros. gos. ped. un-t im. A.I. Gercena; Vladimir: Vladim. gos. ped. un-t, 2005. S. 374–492.

2. Malygin V.T. Avstrijskij frazeologicheskij slovar'. SPb.: Ros. gos. ped. un-t; Vladimir: Vladimir. gos. ped. un-t, 1994.

3. Rajhshtejn A.D. Sopostavitel'nyj analiz nemeckoj i russkoj frazeologii. M., 1980.

### ***National and cultural specific character of the Austrian dialect phraseological units***

*The article deals with the national and cultural specific character of the Austrian dialect phraseological units. There is presented the structural and typological classification of the Austrian phraseological units as the results of the research. There is defined the ethnocultural potential of the dialect phraseological units as the most important identifying markers of the Austrian ethnosc.*

**Key words:** *Austrian national variant of the German language, Austrian dialects, Austrian dialect phraseological units, Austrian ethnoculture.*

(Статья поступила в редакцию 28.10.2020)

**Н.Г. СОЛОДОВНИКОВА, Е.А. СОРОКИНА**  
(Волгоград)

### **К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В ДРЕВНИХ ТЕКСТАХ\***

*Рассматривается принципиальная возможность экстраполяции современного понятия эмотивности на лексику древних текстов. Уточняется специфика метода описания эмотивного компонента значения применительно к лексике в древних текстах. Описывается алгоритм определения эмотивов в древних текстах. Ставится вопрос о синхроническом и диахроническом аспектах лингвистической теории эмоций и ее ключевых понятий – «эмотивность», «эмотивная семантика», «эмотив».*

**Ключевые слова:** *древний текст, эмотивная лексика, эмотивный компонент значения, эмотивность, синхрония, диахрония.*

Научной общественности России [14 и др.] и зарубежья [6; 18 и др.] знакома Волгоградская школа лингвистики эмоций [5]. В рамках проблемы категоризации эмоций в языке [12] в ней решаются методологически значимые вопросы о методах описания эмотивного компонента значения и об отражении эмоций в семантике слова [11].

Понятия эмотивности и лексической семантики слова прочно связываются, и в научном обороте уже классическим стал термин «эмотив». Данная статья написана в рамках лингвистической теории эмоций [13; 27], поэтому используемые в ней ключевые понятия традиционны. Так, напомним, под эмотивностью понимается отраженность эмоций в слове, обуславливающая его семантическую способность выражать эмоции, по сравнению с его способностью называть и описывать их. Соответственно, под эмотивным компонентом семантики слова подразумевается то ее структурное подразделение, которое специально предназначено для адекватного выражения эмоциональных отношений всеми говорящими на данном языке. Словозначение с таким компонентом в его семантике называется эмотивным словом, или эмотивом [12, с. 238].

\* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00418 А.

Интерес лингвистики к эмоциям человека объясняется тем, что они рассматриваются в качестве основного мотива всей его деятельности, в том числе и речевой. Это положение стало уже общим местом в эмотиологии и цитируется здесь в качестве основополагающей методологической установки. Следовательно, такая логика рассуждений приводит к выводу о том, что эмотивный анализ позволяет выявить эмоциональные мотивы коммуникации. Эта мысль не нова для синхронической лингвистики, но представляется перспективной в историческом аспекте.

Каким же образом посредством метода эмотивного анализа лингвисты могут установить мотивы коммуникации и что из себя представляет суть названного метода применительно к современному и древнему языковому материалу? Исходя из тезисов об эмоциональном аспекте мышления, о понятии как единице мышления, о слове как форме существования понятия, лингвисты вполне правомерно признают принципиальную возможность существования некоторых понятий с эмоционально окрашенным содержанием [11]. Данное утверждение не исключает возможности существования и древних понятий с эмоционально окрашенным содержанием. Древнее слово, как и слово современное, могло обобщать, называть и сигнифицировать (т. е. означивать, в том числе и эмоционально).

Следовательно, в древних эмоциональных импликациях социальным опытом были обобщены и закреплены типизированные эмоциональные состояния субъектов и их эмоционально-оценочные отношения к объектам мира. Эта часть содержания древних понятий находила отражение в эмотивном компоненте семантики древних слов.

Древние эмоциональные реакции говорящего человека оказывались социально закрепленными в некоторых понятиях и проецировались на лексическую семантику слов, соотносимых с этими понятиями. А эмоциональные понятия через соответствующие им языковые единицы могли выражать или называть адекватные эмоции у коммуникантов данного социума. Известно, что эмоции через соответствующие им понятия проникают в семантику слов, закрепляются в ней и воспроизводятся по мере необходимости в типизированных ситуациях [Там же].

Лингвистикой эмоций было установлено, что у слова могут быть выделены следующие типы соотношенностей эмотивной семантики:

- 1) понятийная;
- 2) денотативная;
- 3) эмоциональная;
- 4) функционально-стилистическая [11; 12].

Учеными, работающими в данной парадигме, также было выявлено три семантических статуса эмотивности:

- 1) денотативный;
- 2) коннотативный;
- 3) потенциальный [12].

Из анализа речевых контекстов художественных произведений известно также, что в определенных ситуациях практически любое слово может приобрести эмотивную коннотацию за счет актуализации скрытых, вероятностных сем эмотивности, их семантических признаков или семных конкретизаторов, потенциально закодированных и свернутых в семантику нейтрального слова, или за счет наведения сем эмотивности из ситуации на семантику нейтрального слова. Поэтому эмотивный потенциал может быть как у слова, так и у текста [Там же].

Из приведенного теоретического пассажа становится очевидным, что установить соотношенность эмотивной семантики слова, в том числе и древнего, можно по словарю и контексту употребления. Поэтому для установления семантического статуса эмотивности слова (древнего или современного) необходимо и принципиально возможно проверить по словарю понятийную, денотативную и функционально-стилистическую соотношенность эмотивной семантики, а его эмоциональную соотношенность возможно установить только через контекст (т. е. описанную в тексте ситуацию общения).

Это первый этап эмотивного анализа, который подробно описан в работах по лингвистике эмоций в синхроническом аспекте, но еще не был, насколько нам известно, детально изучен применительно к словам в древних текстах. Это открывает интересную область исследований и соотносится с целью данной статьи, отраженной в ее названии.

Второй этап анализа предполагает выявление статуса эмотивности какого-либо слова. Напомним, что с точки зрения лингвистики эмоций вся лексика в языке может быть эмотивной – актуально или виртуально. Это значит, что аффективы и коннотативы являются языковыми эмотивами, а потенциативы – речевыми.

Чтобы определить, каким типом эмотива является то или иное слово, нужно по слова-

рю и контексту употребления установить, какой объем в семантике слова занимает эмоция. У аффективов (междометия, бранная лексика, вульгаризмы, эмоционально-оценочные наречия и прилагательные, адресативы) эмотивное значение – единственный компонент лексического значения; у коннотативов (метафоры, зооморфизмы в применении к человеку) двусоставная структура значения – название объекта отражения через логико-предметный семантический компонент + эмоциональное отношение к нему через эмотивный семантический компонент (в основном такие слова всегда имеют нейтральный коррелят); у потенциативов (нейтральные слова) – эмотивные семы наводятся текстом/контекстом.

Таким образом, эмотивный анализ слова предполагает два этапа: установление типа соотношенности эмотивной семантики слова и определение самого типа эмотива. Оба этапа предполагают работу со словарем и контекстом употребления слова (его текстовым окружением, включающим и анализ ситуации общения).

Применение данных лингвистики эмоций к древнему слову/тексту возможно с некоторыми ограничениями, обусловленными фактором удаленности во времени и пространстве. Это подразумевает, что понятия эмотивности, эмотивной семантики и типа эмотивной лексики могут потребовать некоторого уточнения или пересмотра в применении к древнему слову и тексту.

В качестве основного примера в предлагаемой статье выступает древнеанглийское слово *gedryht*. Мы исходим из предположения, что это слово является потенциально эмотивным, поскольку оно выполняет свои основные функции, как и любое другое нейтральное слово (называет и обозначает определенное социальное явление без открытого выражения эмоционального отношения к нему). Однако ряд сохранившихся контекстов его употребления актуализирует его скрытые и вероятностные семы или наводит их на него. Удаленность текста во времени накладывает закономерные ограничения на установление как понятийной, денотативной, функционально-стилистической, так и эмотивной соотношенности значения данного слова. Это связано с тремя основными проблемами.

Первая проблема состоит не только в ограниченности материала, но и в трудности определения жанровой принадлежности текста. Возьмем, например, древнеанглийские памят-

ники письменности, созданные с V по XI в., которые представлены более чем 3 тыс. текстов, или 3,5 млн словоупотреблений (данные по: [17, p. 10]). Несмотря на значительный корпус древнеанглийских текстов, слово *gedryht*, например, встречается всего 27 раз и в основном в поэтических текстах.

Проблема классификации материала по жанрам осложнена отсутствием четких критериев, позволяющих противопоставить один жанр другому как разные художественные формы. Действительно, жанры появляются на определенной стадии развития «искусства слова», а функции и принципы их выделения в ту или иную эпоху постоянно меняются [4]. Становление древнеанглийских жанровых форм происходило в период замены языческого мировоззрения христианским, что не могло не отразиться на их своеобразии, когда старые формы наполнялись/дополнялись новым содержанием, трансформировались.

Так, в героической поэме «Беовульф» можно найти многочисленные жанровые и текстуальные параллели к элегиям, гномическим стихам и христианским проповедям, а «Видсид» по равным признакам может быть причислен к героической, дидактической, мнемонической или опять-таки к элегической поэзии [8, с. 177]. Такая жанровая «расплывчатость» усложняла понимание сути отдельных произведений и, следовательно, правильное их истолкование. «Отсутствие четких жанровых границ делает зыбкой и неустойчивой и их [поэтических произведений] внутреннюю смысловую структуру. Они оказываются как бы проницаемыми друг для друга» [Там же].

Таким образом, малочисленность контекстов употребления изучаемых слов и неопределенность жанровой принадлежности текстов затрудняют выявление эмотивного значения слова и накладывают некоторые ограничения на исследование в частности функционально-стилистической соотношенности семантики др.-англ. слова *gedryht*. Если его прикрепление к стилю является относительно однозначным, то сфера его употребления вызывает вопросы: что это – коллоквиализм или поэтизм?

Вторая проблема, связанная с отбором древней эмотивной лексики, возникает при работе со словарями. В лексикографических источниках слова иногда отмечены пометами «поэтизм» или «прозаизм», однако такое обозначение зачастую является условным, поскольку слова, встречавшиеся по преимуществу в прозе, могли быть представлены в поэзии, и наоборот.

Например, поэтический словарь мог включать лексику общего языка, основное значение которой сглаживалось. «Примеры хорошо известны: так, различия между формами водной поверхности могли быть сколь угодно важными для повседневного опыта древнего германца, но в поэзии др.-англ. *sund* (ср. др.-исл. *sund* ‘пролив’), *brim* (ср. др.-исл. *brim*, в прозе ‘прибой’), *mere* (в др.-англ. прозе ‘стоячая вода, болото, озеро’...) уравниены как обозначения идеальной морской стихии, подобно трем десяткам других синонимов той же системы» [9, с. 232].

Кроме того, хотя современные словари по древним языкам и стремятся отразить все значения, зафиксированные в письменных памятниках, часто они дают не толкование, а современный термин, который не только не отражает древнее значение, но и порой может ввести в заблуждение. Очевидно, что в словарях не фиксируются слова, которые отражали неизвестные культурно-языковые особенности. Более того, древнее слово в своем денотативном значении могло объединять понятия, которые являются несовместимыми в современных языках.

В зависимости от контекстуального окружения у древнего слова могло проявляться значение, не зафиксированное в словаре. А если древнее слово обозначает неизвестную исследователю/переводчику реалию, то подобрать ему эквивалентную замену бывает не только трудно, но и практически невозможно [10].

По мнению М.И. Стеблина-Каменского, древние слова представляют собой «символы, приспособленные для выражения чего-то в сознании человека далекой от нас эпохи, сознании, совсем не похожем на наше. Значения слов древнего языка всегда в большей или меньшей степени не совпадают со значениями соответствующих слов современного языка» [7, с. 7]. Таким образом, с учетом того, что словари не всегда достоверно фиксируют даже денотативное значение слова, вопрос о его эмотивном значении остается открытым. Другими словами, сложности возникают на уровне установления как денотативной, понятийной, так и эмотивной соотнесенности значения древнего слова.

Третья проблема состоит в сложности интерпретации текста с учетом исторического контекста: времени создания, мировоззрения, традиций и обычаев и т. д. как авторов, так и тех, для кого писался текст. Действительно, «каждое слово в каждый момент языковой

эволюции обладает определенными семантическими достоинствами, известными носителям языка, на основе которых можно толковать изменения, задаваемые различными контекстами» [24, р. 3].

Так, исторический процесс христианизации привел к переосмыслению значений части слов, обозначавших конкретные предметы и явления, и использованию их в религиозных текстах с новым значением. Ср., например, др.-англ. *halig* ‘невредимый’, ‘крепкий’, ‘здоровый’, которое в религиозных текстах приобретает значение ‘святой’, ‘избранный’ [3, с. 52]. Иначе говоря, опять же возникают трудности в установлении правильного контекстуального значения слова и тех эмотивных ассоциаций, которые были актуальны для соответствующей эпохи. Проблема адекватной интерпретации текста с учетом исторического контекста является, на наш взгляд, наиболее сложно решаемой, поскольку от этого напрямую зависит определение эмотивности древнего слова.

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что при выявлении эмотивного значения слова в древнем тексте могут возникнуть трудности из-за малочисленности контекстов его употребления, жанровой диффузности письменных памятников, спорности данных лексикографических источников и сложности интерпретации исторического контекста.

Решение перечисленных выше проблем, на наш взгляд, возможно, если при исследовании применять методы не только эмотиологии (установление типа эмотива и эмотивной соотнесенности слова), но и исторической лингвистики, такие как сравнительно-исторический метод, метод семантической реконструкции, этимологический метод. В качестве примера проанализируем древнеанглийское слово *gedryht/gedriht* в трех англосаксонских поэмах: «Беовульф» (Codex Vitellius) [15], «Исход» [21] и «Бытие» [22], пересказ Библии, приписываемые поэту Кэдмону (Codex Junius).

С точки зрения эмотиологии, жанровая принадлежность «Беовульфа» к эпической поэме, а текстов «Исход» и «Бытие» – к религиозному эпосу не имеет принципиального значения, т. к., будучи поэтическими произведениями, они предполагают эмотивность изначально, поскольку относятся к функциональному стилю художественной литературы [1 и др.]. Действительно, все три текста написаны в рамках древнегерманской героической поэ-

тической традиции. В них использовались аллитерация, формульность, богатая синонимика, сложные слова [2, с. 170].

Более того, исследуемое др.-англ. *gedryht* являлось ядром эпической формулы 'существительное в Р. п. мн. ч. + *gedryht/gedriht*' и представлено во всех трех текстах [25, р. 396–399]. Наибольшее число употреблений отмечено в поэме «Беовульф», где формула встречается в шести контекстах. Ср.: *æþelinga gedriht* – те, на кого напал Грендель в Хеороте, или *eorla gedriht*, с ними Хротгар сидел на пиру. С *secga gedriht* Беовульф прибыл на помощь Хротгару и вместе с *eorla gedryht* сражался с чудищем. Хротгар выходил из Хеорота в покои жены, сопровождаемый *hæleþa gedryht*, а после победы над матерью Гренделя спал без страха [21; 22].

*Secga gedryht* – по одному разу она отмечена в «Исходе» и «Бытии». Ср.: в «Исходе» Моисей взывает к *eorla gedriht*, чтобы те поверили ему и последовали за ним, а в «Бытии» Лот обратился к *æþelinga gedriht*, отвечая на просьбу жителей Содомы [Ibid.].

Таким образом, с учетом принадлежности тестов к поэтическим произведениям, а слова *gedryht* к эпической формуле, можно предположить, что оно могло обладать высоким эмоциональным потенциалом и выступать не в качестве коллоквиализма, а поэтизма.

Решение второй проблемы, связанной с отбором материала для исследования в лексикографических источниках, возможно, если обратиться к группе слов, которые могли быть социально значимыми в данную историческую эпоху. Действительно, социально значимая лексика не может быть эмоционально нейтральной (это связано с эмоциональными импликациями, в которых социальным опытом обобщены и закреплены типизированные ассоциации и реакции, а само слово выражает и называет адекватные эмоции у коммуникантов данного социума).

Так, наш выбор др.-англ. *gedryht/gedriht* 'A host, company, band of retainers', 'множество, компания, группа вассалов' [16; 19] обусловлен именно его вероятной социальной значимостью для англосаксов. Во-первых, с точки зрения структуры др.-англ. *gedryht/gedriht* образовано от др.-англ. *dryht/driht* и префикса *ge-* со значением 'совместность, коллективность, сходство, имеющие особые отношения' [20, р. 100]. Другими словами, др.-англ. *gedryht/gedriht* представляло собой объединение людей на принципах товарищества, надежно-

сти, поддержки. Во-вторых, высокий социальный статус таких объединений людей в англосаксонском обществе подтверждается наличием производных слов, обозначающих лидеров этих социальных групп. К таким группам относится и исследуемое нами др.-англ. *dryht/gedryht*. Ср.: др.-англ. *dryht/gedryht* – др.-англ. *dryhten (drihten)* 'ruler, king, lord, prince', 'правитель, король, господин, принц'; др.-англ. *ðeod* 'people, люди' – др.-англ. *ðeoden* 'ruler', 'правитель'; др.-англ. *cyn (n)* 'race, people, family', 'раса, люди, семья' – др.-англ. *cuning* 'king, ruler', 'король, правитель' [16; 19]. Как видно из примеров, наименование лидера социальной группы произошло от слова, обозначающего эту группу.

С точки зрения этимологии др.-англ. *gedryht* 'группа состоящая из *driht*' также обладает эмотивным потенциалом, поскольку через др.-англ. *dryht* восходит к прагерманскому PGmc *\*druhti-* 'host, retinue', 'хозяин, свита' [23, р. 104] и протоиндоевропейскому корню *\*dhereugh-* < *\*dher-* 'hold, support', 'держать, поддерживать' с явно выраженной положительной коннотацией. Ср. с рус. *друг, дружина*, лит. *draiūgas* 'друг' [28, р. 860].

Для правильной интерпретации исторического контекста при реконструкции эмотивного значения слова необходимо учитывать те процессы, которые происходили в обществе во время написания текста. Следует отметить, что аллитерационная поэзия сочинялась намного раньше, чем записывалась [26, р. 83]. По мнению ученых, основные поэтические тексты создавались в VII–VIII вв., но до нас дошли в рукописях X–XI вв. [8, с. 173].

Таким образом, эпоха создания поэтических текстов связана с началом христианизации Британии, что не могло не отразиться на содержании произведений. Например, в языческой по своей сути поэме «Беовульф», прославляющей древнегерманские добродетели (храбрость в бою, верность вождю, месть врагу), ощущается христианское влияние. Так, Грендель назван потомком Каина. В то же время поэмы «Исход» и «Бытие» представляют собой толкование ветхозаветных текстов средствами древнегерманского поэтического языка. В результате все три поэмы в целом отражают тенденцию к симбиозу языческого и христианского мировоззрения, переданного в контексте древнегерманской поэтической традиции.

Следовательно, использование в текстах эпической формулы с ядерным компонентом

*gedriht* является не только вероятным, но и очевидным. Социальный статус людей, входящих в группу *gedriht*, был, на наш взгляд, достаточно высоким в англосаксонском обществе. Например, в поэме «Беовульф» в нее входили как сородичи Хротгара (*æþelinga gedriht*, 118; *eorla gedriht*, 357; *hæleþa gedryht*, 662), так и соплеменники Беовульфа (*secga gedriht*, 633; *eorla gedryht*, 431), где *æþelinga* ‘знатный’, *eorla* ‘эрл’, *secga* ‘муж, воин’, *hæleþa* ‘герой’.

Высоким статусом *eorla gedriht* объясняется и тот факт, что именно их доверия добивался Моисей в поэме «Исход». *Wæs seo eorla gedriht anes modes, fæstum fæðmum freodowære heold* [21, p. 305–306]. ‘Была тех эрлов дружина единокладна [со пастырем славным], крепкой десницей уберег [он] мирный завет’ (пер. М.В. Яценко). Моисею было важно убедить своей речью сначала *eorla gedriht*, чтобы те призвали израильтян последовать за ним.

Особым местом *gedriht* в англосаксонском обществе можно объяснить, на наш взгляд, использование слова в поэме «Бытие» в эпизоде, описывающем события, предшествовавшие гибели города Содом. Именно к *æðelinga gedriht* обратился Лот с ответом на требование жителей Sodoma выдать им его гостей для плотских утех: *spræc þa ofer ealle æðelinga gedriht sunu Arones, snytra gemyndig* (2465–2466) ‘обратился ко всей этой компании благородных людей сын Арона, помня о мудрости’ (пер. Е.А. Сорокиной).

И хотя с точки зрения христианской морали в данном контексте формула *æðelinga gedriht* имела явно выраженное отрицательное коннотативное значение, она использовалась в рамках древнегерманской поэтической традиции, т. к. обозначала благородных потомков Каина, одного из двух перворожденных сыновей Адама и Евы.

Подводя итоги проведенному выше исследованию, можно заключить, что др.-англ. *gedryht/gedriht*, этимологически восходившее к праформе с эмотивным потенциалом, выступавшее в качестве части эпической формулы героического вокабуляра и обозначающее группу людей с высоким социальным статусом, имело эмотивное значение, что подтверждает принципиальную возможность реконструкции эмотивной составляющей денотативного значения древнего слова.

Таким образом, в статье был проведен эмотивный анализ словарного и контекстуального употребления др.-англ. *gedryht*, в результате

которого были установлены понятийная, денотативная, функционально-стилистическая и эмотивная соотнесенности его значения, а также доказано приобретение данным словом позитивной эмотивной коннотации из контекстов употребления.

### Список литературы

1. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка: опыт систематизации выразительных средств. 2-е изд., испр. М., 2012.
2. Гвоздецкая Н.Ю. Формульность и лексикон ритуальной речи // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. 2016. Т. 15. № 4. С. 168–178.
3. Колокольникова М.Ю. Особенности развития лексики морально-этической сферы в древне- и среднеанглийском языке // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2009. № 27(165). С. 52–56.
4. Лихачев Д.С. Исследования по древнерусской литературе: сб. ст. / отв. ред. О.В. Творогов. Л., 1986.
5. Россия лингвистическая: научные направления и школы Волгограда: кол. моногр. Волгоград, 2012.
6. Русистика 2018: материалы Междунар. науч. симпозиума «Экология языка и современная коммуникация» 26–29 апреля 2018 г. (Шумен-СОК Камчия), посвящ. 45-летию русистики в Шуменском университете им. епископа Константина Преславского (г. Шумен, Болгария) / отв. ред. Е. Стоянова. Шумен, 2018.
7. Стеблин-Каменский М.И. Мир саги. Становление литературы / отв. ред. Д.С. Лихачев. Л., 1971.
8. Смирницкая О.А. Поэтическое искусство англосаксов // Древнеанглийская поэзия. М., 1980. С. 171–233.
9. Смирницкая О.А. Стих и язык древнегерманской поэзии. М., 1994.
10. Сорокина Е.А. Реконструкция прагерманских номинаций и лексикографические источники // Человек в коммуникации: мотивы, стратегии и тактики / отв. ред. В.И. Шаховский, И.В. Крюкова [и др.]. Волгоград, 2010. С. 139–150.
11. Шаховский В.И. Эмотивный компонент значения и методы его описания: учеб. пособие к спецкурсу. Волгоград, 1983.
12. Шаховский В.И. Отражение эмоций в семантике слова // Вопр. языкознания. Сер. лит. и яз. 1987. Т. 46. № 3. С. 237–243.
13. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: моногр. М., 2008.
14. Шаховский В.И., Солодовникова Н.Г. Лингвистика эмоций. Обзор журнала «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика» (2015, № 1) // Мир русского слова. 2017. № 2. С. 108–111.

15. Beowulf – «Беовульф» [Electronic resource]. URL: <http://norroen.info/src/other/beowulf/beowulf.html> (дата обращения: 14.11.2020).
16. 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: 14.11.2020).
17. Cambridge encyclopedia of the English Language / ed. David Crystal. Cambridge: University Press, 1995.
18. Components of Emotional Meaning. A sourcebook. Edited Johnny J.R. Fontaine, Klaus R. Scherer, Cristiana Soriano. Oxford University Press, 2013.
19. Dictionary of Old English Project, Centre for Medieval Studies, University of Toronto (n.d.) [Electronic resource]. URL: <http://www.doe.utoronto.ca/> (дата обращения: 14.11.2020).
20. Durkin P. The Oxford Guide to Etymology. OUP Oxford, 2011.
21. Exodus – «Исход» [Electronic resource]. URL: <http://norroen.info/src/other/exodus/> (дата обращения: 14.11.2020).
22. Genesis – «Бытие». Genesis [Electronic resource]. URL: [https://www.sacred-texts.com/neu/ascp/a01\\_01.htm](https://www.sacred-texts.com/neu/ascp/a01_01.htm) (дата обращения: 14.11.2020).
23. Kroonen G. Etymological Dictionary of Proto-Germanic. Leiden: Brill. Leiden Indo-European Etymological Dictionary Series, Vol. 11. 2013.
24. Martinet A. Se soumettre a l'epreuve des faits // La linguistique. 1983. Vol. 19. № 1. P. 3–12.
25. Niles J.D. Formula and Formulaic System in Beowulf // Oral Traditional Literature: A Festschrift for Albert Bates Lord. Columbus OH. 1981. P. 394–415.
26. Shippey T. A. Old English verse. L., 1972.
27. Solodovnikova N.G. Emotive Linguoecology – A Linguistic Paradigm of the XXI Century // IJLL. 2020. Vol. 6 (4). P. 198–202.
28. Walde A. Vergleichendes Wörterbuch der indogermanischen Sprachen. Berlin, Walter de Gruyter, 2014.
6. Rusistika 2018: materialy Mezhdunar. nauch. simpoziuma «Ekologiya yazyka i sovremennaya kommunikaciya» 26–29 aprelya 2018 g. (Shumen-SOK Kamchiya), posvyashch. 45-letiyu rusistiki v Shushenskom universitete im. episkopa Konstantina Preslavskogo (g. SHumen, Bolgariya) / otv. red. E. Stoyanova. Shumen, 2018.
7. Steblin-Kamenskij M.I. Mir sagi. Stanovlenie literatury. L., 1971.
8. Smirnitskaya O.A. Poeticheskoe iskusstvo anglosaksov // Drevneanglijskaya poeziya. M., 1980. S. 171–233.
9. Smirnitskaya O.A. Stih i yazyk drevnegermanskoj poezii. M., 1994.
10. Sorokina E.A. Rekonstrukciya pragermanskih nominacij i leksikograficheskie istochniki // Chelovek v kommunikacii: motivy, strategii i taktiki / otv. red. V.I. Shahovskij, I.V. Kryukova [i dr.]. Volgograd, 2010. S. 139–150.
11. Shahovskij V.I. Emotivnyj komponent znacheniya i metody ego opisaniya: ucheb. posobie k spekursu. Volgograd, 1983.
12. Shahovskij V.I. Otrazhenie emocij v semantike slova // Vopr. yazykoznanija. Ser. lit. i yaz. 1987. T. 46. № 3. S. 237–243.
13. Shahovskij V.I. Lingvisticheskaya teoriya emocij: monogr. M., 2008.
14. Shahovskij V.I., Solodovnikova N.G. Lingvistika emocij. Obzor zhurnala «Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Lingvistika» (2015, № 1) // Mir russkogo slova. 2017. № 2. S. 108–111.

  
**Considering the issue of the definition of the emotive vocabulary in the ancient records**

*The article deals with the possibility of the extrapolation of the modern concept of the emotiveness to the vocabulary of the ancient records. There is further defined the specific character of the method of the description of the emotive component of the meaning relating to the vocabulary in the ancient records. There is described the algorithms of the definition of the emotives in the ancient records. The author raises an issue of the synchronic and diachronic aspects of the linguistic theories of the emotions and its key concepts – “emotiveness”, “emotive semantics” and “emotive”.*

**Key words:** *ancient records, emotive vocabulary, emotive component of meaning, emotiveness, synchrony, diachrony.*

(Статья поступила в редакцию 06.12.2020)

\* \* \*

1. Gal'perin I.R. Ocherki po stilistike anglijskogo yazyka: opyt sistematizacii vyrazitel'nyh sredstv. 2-e izd., ispr. M., 2012.
2. Gvozdeckaya N.Yu. Formul'nost' i leksikon ritual'noj rechi // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 2: Yazykoznanie. 2016. T. 15. № 4. S. 168–178.
3. Kolokol'nikova M.Yu. Osobennosti razvitiya leksiki moral'no-eticheskoy sfery v drevne- i sredneanglijskom yazyke // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. 2009. № 27(165). S. 52–56.
4. Lihachev D.S. Issledovaniya po drevnerusskoj literature: sb. st. / otv. red. O.V. Tvorogov. L., 1986.
5. Rossiya lingvisticheskaya: nauchnye napravleniya i shkoly Volgograda: kol. monogr. Volgograd, 2012.

*Е.В. ВОЛГИНА, Е.Г. ИЛЬЧЕВА*  
(Саратов)

**ГЕНДЕРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРАВОВЫХ ТЕРМИНОВ (на примере англо-американской юридической терминологии)**

*Рассматривается актуальная проблема образования и развития терминосистем под влиянием экстралингвистических факторов. Описываются гендерные различия в семантической структуре англо-американских правовых терминов. Доказывается, что специализированные сферы языка формируются под воздействием различных элементов гендерной системы.*



Ключевые слова: *гендер, гендерный фактор, терминология права, специализация значения, правовой концепт.*

Перед современным терминоведением стоит множество задач, при этом одной из важнейших справедливо признается изучение особенностей образования и развития терминосистем. Понимание основополагающих системных свойств терминосистем позволит выработать подробные рекомендации по их совершенствованию и дальнейшему использованию [8; 13].

Описывая область терминологии права, следует подчеркнуть, что это прежде всего система единиц, используемых для выражения понятий, связанных с общественной и частной жизнью человека, правилами и нормами регулирования отношений между людьми, между человеком и обществом [31]. В то время как слова общеупотребительные, как правило, многозначны и эмоционально окрашены, область употребления терминологических единиц ограничена. Так, правовые термины закреплены за юридической отраслью знаний и кодифицированы в текстах законов.

В современном английском языке категория рода не представлена как грамматическая система, для обозначения гендера используются либо лексические средства, либо методы словообразования или словосложения. Родовая классификация связана с указанием на принадлежность к тому или иному биологическому полу. Тот или иной субъект/объект наделяется маскулинными или фемининными признаками в сознании людей, что дает возмож-

ность как употреблять референциальные части речи – местоимения – в отношении упомянутых предметов, так и согласовывать их форму с формой глагола-сказуемого. В древнеанглийском языке наличие формальных признаков рода выражалось в согласовании с прилагательным и причастием, однако в ходе развития английского языка категория рода все более нивелировалась.

Развитие английского языка от синтеза к аналитическому строю является примером того, как происходит трансформация категории рода: она переосмысливается, приобретает дополнительные признаки. Указание на гендерные отличия является, тем не менее, необходимым для любого языка, и стирание формальных отличий приводит к необходимости сохранить и закрепить такую категорию, как противопоставление полов, иным способом: при отсутствии морфологического критерия распределения лексических единиц по родам в силу вступает семантический критерий. В центре внимания исследователей находится принцип гендерного деления, определение мужественности и женственности и указание на их иерархизацию. Несмотря на то, что в последние годы отмечается тенденция к внедрению новых норм языковой практики для нивелирования гендерной маркированности в официально-деловом и научном стилях речи [2; 6; 9], в правовой терминологии существуют гендерно маркированные единицы, которые и являются материалом данного научно-го исследования.

Тот факт, что правовая терминология является надстроечной социальной терминосистемой, делает особенно актуальным вопрос о том, с помощью каких языковых средств происходит гендерное маркирование терминов [10; 11; 16; 23]. Целью данной статьи является исследование и описание гендерных отличий в семантической структуре англо-американских правовых терминов. Англо-американская правовая семья объединяет около 50 правовых систем (Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия, Индия, Нигерия и др.). Материалом данного исследования послужили терминологические единицы британского и американского законодательства.

Многие исследователи приравнивают значение термина понятию. Мы согласны с точкой зрения профессора А.В. Суперанской, которая указывает на то, что понятие становится

доступным для восприятия с помощью термина – словесной номинативной единицы или с помощью дефиниции – определенным образом построенной фразы. Термин именуется понятие и конституируется с помощью дефиниции [15, с. 161], что позволяет говорить о дефиниции понятия и дефиниции термина. Именно дефиниция как неотъемлемая черта термина играет важную роль в выделении терминологической лексики из словарного состава языка [4; 14; 17]. Таким образом, эффективность специальной коммуникации во многом обеспечивается за счет употребления терминов, которые, с одной стороны, точно отображают результаты опыта и практической деятельности людей и фиксируют профессионально-научные знания о свойствах терминируемых предметов или явлений, с другой – через дефиницию раскрывают их существенные признаки.

Взаимодействие социальной действительности и правовых терминосистем является двусторонним: общественная практика непосредственно влияет на формирование и интерпретацию правовых норм, в свою очередь, и общественная жизнь подвергается прямому или опосредованному воздействию этих норм. Проведенное нами исследование, в результате которого методом сплошной выборки из английских юридических текстов, а также английских юридических словарей нами были отобраны гендерно маркированные единицы английской и американской правовых терминосистем, показало тесную взаимосвязь терминов с культурной составляющей, а также способность правовых терминов отражать все изменения, происходящие в политико-правовой культуре общества. Для анализа правовых терминов с целью выявления гендерного компонента значения нами используется метод компонентного анализа с опорой на дефиниции правовых терминов, дополненный методом контекстного анализа, анализа терминов по непосредственно составляющим, а также интерпретационного анализа экстралингвистической информации.

Отличительной особенностью юридической терминологии является то, что языковые значения терминов, определяемые установками и ценностями доминантной социальной культуры, первоначально могут быть гендерно нейтральными, но под влиянием экстралингвистических факторов способны менять вложенное в них значение [5]. В качестве основного способа экспликации гендерного компонента значения терминов выступает специали-

зация значения терминов через дефиницию. Под гендерным компонентом мы понимаем элемент значения термина, который связан с социокультурной интерпретацией различий, существующих между людьми разного пола, и который эксплицируется в дефиниции термина. Компонентный анализ позволяет провести анализ составляющих семантических компонентов – сем, а наличие гендерной семы будет указывать на то, что термин является гендерно маркированным, другими словами, понятие, обозначаемое данным термином, интерпретируется по-разному в зависимости от гендерного фактора.

В рамках рассматриваемой группы терминов мы выделяем гендерно нейтральные единицы, структура которых не содержит указаний на гендер, но которые связаны с обозначениями гендера упоминанием принадлежности к определенной сфере деятельности, роду занятий и т. п., и гендерно маркированные единицы, содержащие указание на фемининные или маскулинные признаки. Как правило, гендерная специфика выражается в правовой терминологии через дефиницию.

Специализация значения терминов выражается в сужении объема дефиниции терминируемого понятия. Процесс сужения значения осуществляется несколькими способами. Наиболее частотным способом является использование слов-маркеров.

При указании на пол лексические значения терминов раскрываются в дефинициях, содержащих слова-маркеры типа: *man, woman, male, female*. Ср.: *coverture* – “(of a woman) a state of being married” [20, p. 78] (*статус замужней женщины*), где определение содержит указание на гендер и сужает значение термина; *indirect sexual discrimination* – “an instance of sexual discrimination that is covert... An example would be where promotion is based on continuous employment, meaning that a woman taking maternity leave be less likely to get promoted than a man where all else is equal” [Ibid., p. 152] (*косвенная сексуальная дискриминация*), где в определении указано, что именно женщины чаще всего лишены возможности продвижения по службе; *molestation* – “the act of threatening violent behavior towards a child or a woman, especially a spouse” [Ibid., p. 194] (*домогательство*), где определение указывает на угрозу насилием в отношении несовершеннолетних или женщин; *palimony* – “the money that court orders to pay regularly to a woman with whom he has been living and from whom he has

separated” [Ibid., p. 213] (*алименты*), где определение содержит указание, что сумма подлежит выплате женщине при разводе; *procurer* – “someone who procures women” [20, p. 236] (*сутенер*), где в определении уточняются, что действия совершаются в отношении женщин.

Рассмотрим подробнее термин *prostitute*. Уголовный кодекс Калифорнии дает гендерно нейтральное определение данному понятию: “offering to pay or accept money or something of value in exchange for a sexual act” [26]. Тем не менее обращают на себя внимание принятые обозначение клиентов “*johns*” и обозначение сутенера *middleman*: “The law applies to both prostitutes and their customers (also known as “johns”). Some prostitutes also have middlemen, known generally as “pimps” [Ibid.].

Денотативная соотнесенность термина *prostitute* именно с женщиной, а *johns* и *middlemen* – с мужчиной также подтверждается существованием в английском языке гораздо большего количества слов для обозначения неразборчивой в сексуальных связях женщины, чем слов, связанных с аналогичным поведением мужчины. А.А. Григорян приводит в своей работе исследование зарубежных авторов, посвященные данной проблеме. Например, по свидетельству Дж. Стенли, существует примерно 220 слов для обозначения женщин легкого поведения, и лишь около 20 – для обозначения мужчин [3].

Английское законодательство полностью нивелирует гендерную асимметрию в определении терминов, обозначающих преступления на сексуальной почве. Об этом свидетельствует, в частности, определение термина *prostitute*, в котором отсутствуют указания на признаки маскулинности и фемининности. Ср.: “Prostitute” is defined in Section 51(2) as: “a person (A) who, on at least one occasion and whether or not compelled to do so, offers or provides sexual services to another person in return for payment or a promise of payment to A or a third person; «prostitution» is to be interpreted accordingly.» Whilst historically, case-law and legislation detailed below used the female gender when setting out offences, for present-day purposes it should be noted that the law encompasses everyone” [27].

Сужение значения гендерно нейтрального термина может также происходить за счет использования родовых местоимений и экспликации соотнесенности с мужским или женским родом. Так, категория рода в английском языке может выражаться через соотношение

слов, не имеющих формального выражения рода, с другими словами, имеющими формальные показатели.

В профессиональной сфере женский родовой признак содержат существительные, обозначающие определенные профессии, связанные общими прототипическими чертами, редуцированными от концепта женского рода. Данные прототипические признаки отчетливо прослеживаются в контексте предложений [12, с. 179].

Соответствующая тенденция обнаруживается в словарных дефинициях, а также дефинициях, содержащихся в правовых актах, в судебном делопроизводстве. Обращает на себя внимание термин *nanny*. Закон Великобритании о детях 1989 г. (Child Act 1989) дает следующее пояснение к данному термину: “Where a person is employed as a nanny for a child, she does not act as a child minder when looking after that child wholly or mainly in the home of the person so employing her” [19]. Это женская гендерная роль, и в тексте закона данное положение зафиксировано при помощи местоимения женского рода *she*.

Еще одним примером является термин *solicitation*: “the crime of encouraging or inducing another to commit a crime or join in the commission of a crime. Solicitation may refer to a prostitute’s (or her pimp’s) offer of sexual pleasures for pay” [28] (курсив наш. – *Е.В., Е.И.*). Обращает на себя внимание местоименная соотнесенность термина *prostitute* с местоимением *her*.

В законодательстве следует отметить исключительное доминирование личных местоимений единственного числа мужского рода. Некоторые лингвисты считают это признаком того, что законы написаны исключительно для граждан мужского пола [1, с. 225].

Для того чтобы избежать гендерной асимметрии, в предисловиях юридических словарей даются следующие комментарии: “the use of the pronoun ‘he’ (rather than ‘he or she’) in entries has been adopted to simplify the constructions of sentences; it does not imply that the subject matter relates exclusively to males” [22]; “Gender: A serious effort was made to provide nonsexist terminology. In the event that masculine nouns and pronouns have been used, they are intended to refer to both men and women and should be so read. Many terms, however, are of feudal origin and remain masculine in standard modern language. For example, the term “and his heirs” is a basic one in property law and thus

has not been altered” [24]. Таким образом, местоимение мужского рода используется обобщенно, никоим образом не подчеркивая доминирование мужчин над женщинами. Следует подчеркнуть правоту тех авторов, которые указывают на то, что использование сочетания ‘he or she’ (он или она) часто затрудняет понимание, умаляет ясность документа и отвлекает читателя.

Отсутствие сигналов обратной связи не дает возможности адресанту контролировать понимание адресатом сообщаемой информации, соответственно, для обеспечения доступности юридического текста следует употреблять наиболее простые для восприятия единицы [7]. Мы предполагаем, что гендерно нейтральным стиль правового документа может сделать отсутствие каких бы то ни было местоимений, например: *The trustee who makes that kind of investment is in breach of a duty to the beneficiary* (Доверенное лицо, осуществляющее такие инвестиции, нарушает обязательство перед бенефициаром).

Третий способ сужения термина – это лексический способ выражения идеи женского или мужского пола, и он является наименее распространенным, поскольку число терминов, лексическое значение которых включает семы женского/мужского пола, незначительно. Тем не менее рассмотрение семантического признака рода представляется важным для выявления гендерно релевантных терминов, обозначающих лиц женского и мужского пола.

Следует отметить, что некоторые термины могут быть гендерно нейтральными на формальном уровне, но иметь гендерно маркированное содержание. В качестве примера приведем термин *parental responsibility*. Английское законодательство гласит: “A mother automatically has parental responsibility for her child from birth” [25], т. е. сам факт рождения ребенка возлагает на мать обязанности родителя, в то время как для отца устанавливаются определенные условия для установления такой ответственности. Ср.: “A father usually has parental responsibility if he’s either: married to the child’s mother; listed on the birth certificate (after a certain date, depending on which part of the UK the child was born in)” [Ibid.].

В данную группу терминов входят также понятия *responsibility order* (приказ об обязанностях/ответственности), который используется только в следующем значении: “An order made by a court conferring parental responsibility

on the father” (приказ о возложении обязанностей родителя на отца); а также *parental responsibility agreement* (соглашение об ответственности родителей): “These Regulations prescribe the form for, and manner of recording of, an agreement between the parents of a child that the father is to have parental responsibility for the child, within the meaning of section 3 of the Children Act 1989” [29], где согласие матери взять на себя ответственность за выполнение родительских обязанностей, по всей видимости, считается автоматическим и поэтому не упоминается, в то время как отец должен выразить свое согласие в явной форме, следуя букве закона.

Гендерно нейтральный на формальном уровне термин *retirement age* (возраст ухода на пенсию) включает гендерный компонент на содержательном уровне: “the state retirement age for men in the UK is 65 and for women 60” [22, p. 434], в то время, как формально нейтральные термины *retirement pension* (пенсия по возрасту) – “payable when 60 (65 men)” [18, p. 506] и *bereavement payment* (выплаты в случае потери кормильца) – “payable to spouse aged over 60 (65 men) at death of spouse” [Ibid.] содержат указание на гендер в своем определении.

В дефиниции может конкретизироваться объект действия: *white-slave traffic* (торговля белыми рабынями) – “the transportation of a woman or girl in interstate or foreign commerce for the purpose of prostitution”; субъект действия: *age of consent* (возраст согласия) – “the age at which a girl can legally consent to sexual intercourse, or to an act that would otherwise constitute an indecent assault” [22, p. 20]; *palmimony* (выплата алиментов при отсутствии брачных отношений) – “a substitute for alimony in cases in which the couple were not married but lived together for a long period and then terminated their relationship. Written palmimony contracts are rare, but the courts have found «implied» contracts, when a woman has given up her career, managed the household or assisted in the man’s business for a lengthy period of time” [30] (курсив наш. – Е.В., Е.И.).

Наряду с широким или гендерно нейтральным значением, имеет место узкое (гендерное) понимание одного и того же термина. Примером широкого (а) и узкого (б) понимания может служить термин *abduction*: а) “Broadly, the criminal and tortuous act of taking and carrying away by force” [24, p. 1]; б) In respect of the taking away of a girl under the age of 16, it is a statutory offence” [21]; “the criminal taking away

of a person by persuasion (convincing someone—particularly a minor or a woman—he/she is better off leaving with the persuader). Originally abduction applied only to protect women and children as victims” [30]. Как следует из дефиниций данного термина, наряду с похищением человека, существует особое преступление, а именно похищение женщины. Тем не менее во многих штатах данное понятие стало включать и мужчину как объект преступления. Ср.: “Currently in most states it can also apply to an adult male” [30].

Термин *kidnapping* в широком значении гендерно нейтрален: “the notifiable offence of taking away a person by force” [20, p. 170]; “carrying a person away, without his consent, by means of force, threats, or fraud” [22, p. 277]. Тем не менее он может иметь гендерно обусловленное значение: “a man may be guilty of kidnapping his wife” [Ibid.]. Данное определение не только указывает на то, что объектом преступления может быть женщина, но и конкретизирует гендерные роли участников данного вида преступления – мужчина может быть обвинен в похищении своей жены.

Дефиниция термина *safety at work* включает наряду с широким узкое толкование данного термина, которое выражается в протекционистской политике трудового законодательства Великобритании в отношении женщин: “The Employment Act 1989 contains legislation for the protection of female workers. It is prohibited to employ women in a factory within four weeks of childbirth; to employ women in a range of processes involving lead or lead compounds; and to employ women in a range of processes in the pottery industry. There are also restrictions on women working on ships and aeroplanes during pregnancy” [Ibid., p. 443].

В рассматриваемую категорию терминологических единиц входит и термин *violent disorder*, который имеет следующее значение: “An offence committed when three or more persons, present together, use or threaten unlawful violence” [Ibid., p. 527]. В узком значении появляется сема, указывающая на пол объекта действия и его гендерный статус: “It is also an offence... to use violence towards or intimidate a person, his wife or children” [Ibid.] (курсив наш. – *Е.В., Е.И.*). Этот пример демонстрирует интересный факт: слово *person* в приведенном контексте подразумевает не только мужчину (*man*), но также и мужа (*husband*). Таким образом, нередко даже такие слова, которые не предполагают дифференциации по поло-

вому признаку (*person*), приобретают «маскулинную коннотацию».

Специализация значений терминов говорит о том, что учет гендерной проблематики актуален для ряда правовых явлений, связанных с трудовым, уголовным и семейным законодательством. Наличие гендерно маркированного значения термина наряду с широким или гендерно нейтральным является результатом влияния экстралингвистических факторов: многие преступления совершаются чаще против женщин (*abduction*), репродуктивная функция женщин определяет их права в трудовом законодательстве (*protection of female workers*), и закон отражает эти различия. Феномен полисемии, используемый в юридической терминологии, способствует формированию широкого (без гендерной маркировки) и узкого (с гендерной маркировкой) значения одного и того же термина.

Таким образом, гендер может рассматриваться как системообразующий для терминологии права фактор на следующих основаниях, т. к. он обуславливает семантическое варьирование терминологической единицы (полисемия) и использование лингвистических ресурсов английского языка для экспликации гендерных сем термина.

### Список литературы

1. Абубикирова Н.И., Кочкина Е.В. О гендерной экспертизе законодательства // Женщина в обществе: мифы и реалии: сб. ст. / ред.-сост. Л.С. Круминг. М., 2000. С. 209–236.
2. Барышникова С.Н., Харитонов В.Ю. Две разновидности эвфемистических номинаций // Функционирование языковых единиц в аспекте социолингвистики и лингвокультурологии: кол. моногр. / под общ. ред. А.А. Зарайского. Саратов, 2018. С. 95–105.
3. Григорян А.А. Состояние и перспективы гендерной лингвистики на западе в конце XX – начале XXI веков: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2005.
4. Громова И.А. Юридические термины в когнитивном аспекте (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Калининград, 2002.
5. Волгина Е.В., Ильичева Е.Г. Роль экстралингвистических факторов в формировании терминов права (гендерный аспект) // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 8(141). С. 176–180.
6. Игнаткина А.Л. Социокультурные факторы образования термина *public relations* // Вестн. Сарат. гос. академии права. 2007. № 6(58). С. 229–233.

7. Ильичева Е.Г. Структурные и прагматические особенности английских предикативных комплексов и их функционирование: дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2002.
8. Кабышев С.В. Канадский опыт гендерной экспертизы правовых актов // Юридическая наука и практика. Вестн. Нижегород. академии МВД России. 2014. № 3(27). С. 20–24.
9. Каразия Н.А., Хохлова И.Н., Хрущева Т.В. Гендерные аспекты лингвистических исследований: моногр. Петропавловск-Камчатский, 2014.
10. Коженкова А.П., Синеокова Т.Н. Некоторые аспекты изучения американского и российского семейного права (MARRIAGE VS БРАК) // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. 2011. № 6. С. 115–120.
11. Обухова О.Н., Оношко В.Н., Березина Ю.В. Подходы к исследованию картины мира // Вестн. Вят. гос. ун-та. 2017. № 10. С. 96–104.
12. Потапова Р.К., Потапов В.В. Язык, речь, личность (Studia Philologica). М., 2006.
13. Соколова Т.В. Формирование немецкой терминологии авторского права в социолингвистическом освещении: моногр. Омск, 2014.
14. Соловьев П.В. Гендерно-правовая экспертиза нормативных правовых актов как элемент нормотворческого процесса и способ защиты конституционных прав граждан в республике Беларусь // Вестн. Полоцк. гос. ун-та. Сер. Д: Экономические и юридические науки. 2018. № 6. С. 193–201.
15. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории. М., 1989.
16. Харитоновна В.Ю. Непрямое обозначение стигматичного денотата // «...И помнит мир спасенный...»: сб. науч. пр. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. 2015. Т. 1. С. 52.
17. Язык закона / под ред. А.С. Пиголкина. М., 1990.
18. Brayne H., Carr H. Law for Social Workers. Oxford, 2003.
19. Children Act 1989 [Electronic resource]. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1989/41/section/71/1999-10-05> (дата обращения: 01.10.2020).
20. Collin P.H. Dictionary of Law. London, 2004.
21. Collins Dictionary of Law [Electronic resource]. URL: <https://legal-dictionary.thefreedictionary.com/abduction> (дата обращения: 01.10.2020).
22. Dictionary of Law. Oxford, 2003.
23. Elliot C., Quinn F. Criminal Law. L., 2000.
24. Gifis H.S. Law Dictionary. N.Y., 2003.
25. Parental rights and responsibilities. Open Government 2020 [Electronic resource]. URL: <https://www.gov.uk/parental-rights-responsibilities/who-has-parental-responsibility> (дата обращения: 01.10.2020).
26. Penal Code 647(b) PC – California Prostitution & Solicitation Laws 2020 [Electronic resource]. URL: <https://www.shouselaw.com/ca/defense/penal-code/647b/> (дата обращения: 01.10.2020).
27. Prostitution and Exploitation of Prostitution 2019 [Electronic resource]. URL: <https://www.cps.gov.uk/legal-guidance/prostitution-and-exploitation-prostitution> (дата обращения: 01.10.2020).
28. The Free Dictionary by Farlex [Electronic resource]. URL: <https://legal-dictionary.thefreedictionary.com/soliciting> (дата обращения: 01.10.2020).
29. The Parental Responsibility Agreement Regulations 1991 [Electronic resource]. URL: <http://www.legislation.gov.uk/uksi/1991/1478/made> (дата обращения: 01.10.2020).
30. The People's Law Dictionary by Gerald and Kathleen Hill Publisher Fine Communications [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.law.com/Default.aspx?selected=2278> (дата обращения: 01.10.2020).
31. Volgina E., Ilyicheva E., Kalinichenko E., Lanina A.V., Polyakova V. The role of gender in the formation of Anglo-American legal terminology [Electronic resource] // Сборник материалов IX Международной конференции «Современные проблемы лингвистики и дидактики: Междисциплинарный подход в гуманитарных и социальных науках», 2019. URL: [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2019/10/shsconf\\_cildiah2019\\_00128/shsconf\\_cildiah2019\\_00128.html](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2019/10/shsconf_cildiah2019_00128/shsconf_cildiah2019_00128.html) (дата обращения: 01.10.2020).

\* \* \*

1. Abubikirova N.I., Kochkina E.V. O gendernoj ekspertize zakonodatel'stva // Zhenshchina v obshchestve: mify i realii: sb. st. / red.-sost. L.S. Kruming. M., 2000. S. 209–236.

2. Baryshnikova S.N., Haritonova V.Yu. Dve raznovidnosti evfemisticheskikh nominacij // Funkcionirovanie yazykovykh edinic v aspekte sociolingvistiki i lingvokul'turologii: kol. monogr. / pod obshch. red. A.A. Zarajskogo. Saratov, 2018. S. 95–105.

3. Grigoryan A.A. Sostoyanie i perspektivy gendernoj lingvistiki na zapade v konce XX – nachale XXI vekov: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Volgograd, 2005.

4. Gromova I.A. Yuridicheskie terminy v kognitivnom aspekte (na materiale anglijskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Kaliningrad, 2002.

5. Volgina E.V., Il'icheva E.G. Rol' ekstralingvisticheskikh faktorov v formirovanii terminov prava (gendernyj aspekt) // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 8(141). S. 176–180.

6. Ignatkina A.L. Sociokul'turnye faktory obrazovaniya termina public relations // Vestn. Sarat. gos. akademii prava. 2007. № 6(58). S. 229–233.

7. Il'icheva E.G. Strukturnye i pragmaticheskie osobennosti anglijskih predikativnykh kompleksov i ih funkcionirovanie: dis. ... kand. filol. nauk. Saratov, 2002.

8. Kabyshev S.V. Kanadskij opyt gendernoj ekspertizy pravovykh aktov // Yuridicheskaya nauka

i praktika. Vestn. Nizhegor. akademii MVD Rossii. 2014. № 3(27). S. 20–24.

9. Karaziya N.A., Hohlova I.N., Hrushcheva T.V. Gendernye aspekty lingvisticheskikh issledovanij: monogr. Petropavlovsk-Kamchatskij, 2014.

10. Kozhenkova A.P., Sineokova T.N. Nekotorye aspekty izucheniya amerikanskogo i rossijskogo semej-nogo prava (MARRIAGE VS BRAK) // Teoreticheskie i prikladnye aspekty izucheniya rechevoj deyatel'nosti. 2011. № 6. S. 115–120.

11. Obuhova O.N., Onoshko V.N., Berezina Yu.V. Podhody k issledovaniyu kartiny mira // Vestn. Vyat. gos. un-ta. 2017. № 10. S. 96–104.

12. Potapova R.K., Potapov V.V. Yazyk, rech', lichnost' (Studia Philologica). M., 2006.

13. Sokolova T.V. Formirovanie nemeckoj terminologii avtorskogo prava v sociolingvisticheskom osveshchenii: monogr. Omsk, 2014.

14. Solov'ev P.V. Genderno-pravovaya ekspertiza normativnykh pravovykh aktov kak element normotvorcheskogo processa i sposob zashchity konstitucionnykh prav grazhdan v respublike Belarus' // Vestn. Polock. gos. un-ta. Ser. D: Ekonomicheskie i yuridicheskie nauki. 2018. № 6. S. 193–201.

15. Superanskaya A.V., Podol'skaya N.V., Vasil'eva N.V. Obshchaya terminologiya: Voprosy teorii. M., 1989.

16. Haritonova V.Yu. Nepryamoe oboznachenie stigmatichnogo denotata // «...I pomnit mir spasen-nyj...»: sb. nauch. nr. po itogam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 2015. T. 1. S. 52.

17. Yazyk zakona / pod red. A.S. Pigolkina. M., 1990.

### **Gender potential of law terms (based on the English and American law terminology)**

*The article deals with the topical issue of education and the development of the term systems under the influence of the extralinguistic factors. There are described the gender differences in the semantic structure of the English and American law terms. The authors prove that the specialized spheres of the language are formed under the influence of the different elements of the gender system.*

**Key words:** *gender, gender factor, law terminology, specialization of meaning, law concept.*

(Статья поступила в редакцию 10.12.2020)

**Е.Ю. МАЛЫШЕВА, С.Е. ЦВЕТКОВА**  
(Нижний Новгород)

### **СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГЛАГОЛОВ ПАССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В АВТОРСКОЙ РЕЧИ И РЕЧИ ПЕРСОНАЖЕЙ АМЕРИКАНСКОЙ И БРИТАНСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ XIX–XX вв.**

*Прослеживается речевое функционирование пассива, выявляются сходство и различие причин, обуславливающих подязыковую дистрибуцию пассивных конструкций в широком подязыке художественной прозы, одной из крупнейших сфер общения. В ходе анализа подязыкового распределения пассивных конструкций устанавливается взаимозависимость грамматической (синтаксической) структуры текста и его содержательного характера.*

**Ключевые слова:** *сугубо авторские глаголы, доминантно авторские глаголы, общеоанглийский показатель, панхронический показатель, парадигматический список, синтагматическое количество.*

Залоговая система английского глагола в виде действительного и страдательного залогов не представляет собой застывшего, жестко фиксированного феномена. Это живое, развивающееся и строго сбалансированное явление. Преобразования в одной ее части обязательно вызывают соответствующие компенсаторные трансформации в другой. Будучи неотъемлемой частью языка, она постоянно изменяется во времени (о чем свидетельствуют данные проведенных нами исследований пассивных конструкций на протяжении двух столетий, сгруппированных в четыре синхронных среза) и пространстве (американский и британский варианты) [6, с. 213–219; 7, с. 123–129].

Общепризнанным является факт зависимости частотности употребления залога от функционального стиля речи (в частности, его употребление в художественной прозе), к которому принадлежит изучаемый текст. Существенным отличием художественного стиля речи от других стилей служит то, что страдательный залог не играет в нем значительной роли. Это объясняется сложностью, диф-

ференцированностью и разнородностью художественного стиля речи. Хотя, по мнению лингвистов, доля пассивного залога в художественной литературе относительно невелика, и это убедительно доказывают результаты нашего исследования [6, с. 213–219; 7, с. 123–129], он тем не менее является неотъемлемой частью лексико-семантического уровня языка и тем самым заслуживает самого пристального рассмотрения, в том числе и в семантическом плане.

В последнее время неоднократно подчеркивается плодотворность исследования языковых явлений в плане единства их формальной и содержательной сторон, и это неслучайно, ведь представление о языке как гибкой, саморегулирующейся [8, с. 194] открытой незамкнутой системе предполагает рассмотрение составляющих его единиц в связи и отношениях друг с другом, при котором элементы одного уровня, равно как и элементы других уровней, активно взаимодействуют в процессе речи. О языковой системности неоднократно высказывались В. фон Гумбольдт и Ф. де Соссюр, подчеркивая при этом, что элементы языка существуют не изолированно, а в тесной связи и противопоставлении друг другу, т. е. в системе, которая является результатом развития языка в прошлом и отправной точкой развития языка в будущем. Язык существует и развивается как система, части которой могут и должны рассматриваться в их взаимообусловленности. Каждый отдельный его элемент проявляет себя лишь как часть целого [3, с. 69–70; 10, с. 120]. Систематическое изучение грамматического строя языка, таким образом, возможно только с учетом лексико-семантической стороны.

Семантика представляет собой деятельность, которая заключается в разъяснении смысла человеческих высказываний. Ее цель состоит в том, чтобы выявить структуру мысли, скрытую за внешней формой слова [1, с. 291–292]. Мысли Анны Вежбицки о роли семантики в системе языка являются доказательством и подтверждением философии Л. Витгенштейна: «Язык переодевает мысли. И притом так, что по внешней форме этой одежды нельзя заключить о форме, скрытой за ней мысли, ибо внешняя форма одежды образуется совсем не для того, чтобы обнаружить форму тела» [2, с. 112].

Переход к семантическому анализу страдательного залога в целом, к его роли в художественной прозе в нашем исследовании представляется не только целесообразным, но и необходимым. Для этого мы должны обяза-

тельно подчеркнуть, что в зависимости от коммуникативной направленности высказывания выделяются диалогическая и монологическая последовательности, отличающиеся своим собственным набором языковых единиц, среди которых не последнюю роль играют глагольные формы в страдательном залоге. Именно поэтому в ходе исследования решается вопрос установления причин, способствующих тому, что при различной подязыковой принадлежности и значительной специфичности изучаемых объектов, региональной и хронологической неоднородности (монологические и диалогические; британские и американские; четыре полустолетия XIX–XX вв.) глагольные единицы в каждом синхронном срезе выстраиваются в весьма упорядоченную систему, которая не является жесткой и замкнутой. Внутри жанра художественной прозы наблюдается относительно плавный переход от одного полюса качества (сугубо авторские) к другому (сугубо диалогические) через доминантно авторские, доминантно диалогические и общелитературные. Одновременно с определенной иерархической упорядоченностью границ подсистем, обусловленной заметным варьированием изучаемых единиц по их подязыковой принадлежности (сугубо авторские, сугубо диалогические, доминантно авторские, доминантно диалогические, общелитературные) глаголы, используемые в составе пассивных конструкций, подразделяются по региональному признаку на *пять групп*: сугубо британские, сугубо американские, доминантно британские, доминантно американские и общеанглийские. Однако в силу объемности исследования мы не можем представить все результаты эксперимента в данной статье, поэтому мы решили остановиться на социолингвистическом и семантическом анализе сугубо авторских и сугубо диалогических глаголов пассивных конструкций.

Диахронический подход, к которому мы прибегли в ходе исследования, предполагает наличие по крайней мере двух сопоставляемых синхронических срезов исторического развития языка. Кроме того, в зависимости от задач конкретного изучения необходимо определять временную протяженность вышеназванных срезов. Для наблюдения над языковыми явлениями, стабильность которых представляется достаточной, можно увеличить синхронические срезы и интервалы между ними. Степень достоверности полученных результатов помогает определить правомерность подобного решения [5, с. 213–219].

В нашей работе такими срезами являются периоды 1801–1850, 1851–1900, 1901–1950, 1951–1995 гг. Интервал в 200 лет кажется достаточно насыщенным событиями экономическими (бурный рост промышленного производства «мастерской мира» как следствие механизации производства; последующие кризисы) и политическими (последствия Наполеоновских войн, колониальная экспансия Викторианской эпохи, расцвет и падение Британской империи, а также развитие США и рост их влияния в мире, империалистические войны), повлекшими значительные социальные сдвиги, которые не могли не отразиться на лексико-грамматической и социалингвистической системах английского языка в двух его вариантах. В то же время интервал этот не настолько велик, чтобы создать угрозу крупных пропусков, способных исказить картину развития представленных нами языковых систем [6, с. 123–129]. Протяженность каждого среза в полвека обусловлена тем, что интенсивность социальных и культурных изменений, протекающих в хронологических границах срезов, со временем, очевидно, возрастает.

Объектом исследования послужили художественные произведения британских и американских авторов XIX–XX вв. и их переводы на русский язык. Подъязык художественной прозы выбран нами потому, что данный литературный жанр, особенно диалогическая его часть, наиболее реагентен на все изменения, происходящие в его языковой структуре (по сравнению с другими письменными подъязыками).

Возросший в XIX–XX вв. интерес к романам и новеллам в британской и американской литературе отразился на их жанровой репрезентативности. В подборе материала двухвековой протяженностью мы стремились передать широту современной английской (британской и американской) прозы: сатирической, психологической, политической, авантюрной, детективной, научно-фантастической, исторической, социально-психологической, проблемной. Таким образом, выбором и самих авторов, и их произведений мы старались по возможности обеспечить достаточное жанровое, тематическое и стилистическое проявление письменной художественной речи Британии и Америки рассматриваемых периодов.

При выборе произведений мы старались представить как всемирно известных классиков британской и американской литературы, так и менее известных иностранному читателю авторов, пользовавшихся большой популяр-

ностью у современников. Если быть более достоверными, то мы детально проанализировали произведения В. Скотта, Р.Л. Стивенсона, Э. По, О. Уайльда, У. Теккерея, Т. Гарди, А. Кристи, Ш. Бронте, Ч. Диккенса, Дж. Голсуорси, С. Моэма, Дж. Фаулза, А. Силлитоу и других писателей в британской литературе. Что касается американской литературы, то в ней за основу были взяты работы Дж.Ф. Купера, М. Твена, Т. Драйзера, М. Уилсона, Дж. Стейнбека, Р. Олдингтона, Ф.С. Фицджеральда, Э. Хемингуэя, Дж.Д. Сэлинджера, Г. Грина. Поскольку доступный нам выбор авторов и произведений интересующих нас периодов оказался достаточно разнообразным и богатым, мы смогли представить произведения из каждого автора двадцатью выборками в подъязыке авторского повествования.

В ходе статистического исследования мы отобрали 1 600 выборок. Из них по 800 выборок приходится на американскую и 800 на британскую прозу в отдельности и такое же количество (800 и 800) – на анализ их переводов на русский язык. Отбор осуществлялся следующим образом: из нужного нам произведения, начиная с первой страницы, отбирались все глаголы в нужных нам глагольных конструкциях, а именно активные вместе с интересующими нас глагольными формами страдательного залога (по сто объектов на каждую выборку). Процедура повторялась на других произведениях, принадлежащих иным авторам.

Полученные данные социалингвистического и семантического анализа подъязыкового распределения пассивных конструкций имеют определенную практическую значимость и могут быть активно использованы в преподавании теории и практики английского языка в средних и высших учебных заведениях. Они ориентированы на формирование и развитие УК, ОПК и ПК, которые являются важной составляющей в рамках обучения иноязычной коммуникации в сфере профессионального общения [4, с. 8]. Экспериментальные данные исследования пассива с точки зрения семантики и в социалингвистическом аспекте могут быть использованы в тестовых заданиях для организации систематического мониторинга образовательного процесса в рамках текущего и промежуточного контроля на уровне бакалавриата и магистратуры [9, с. 27–29].

Эксперимент с изучением сугубо авторских глаголов пассивных конструкций американской и британской художественной прозы XIX–XX вв. продемонстрировал,

что наибольшая доля их засвидетельствована в выборках из американской художественной прозы. Парадигматический список сугубо авторских глаголов, отмеченных нами в выборках из современной американской литературы, насчитывает 95 глаголов (из 150 глаголуупотреблений). Среди них можно упомянуть следующие: *assist, bury, change, depress, embarrass, finish, give, hit, invent, jettison, keep, lash, memorize, name, overcome, pin, reduce, satisfy, tangle, visit, wonder*.

В состав сугубо авторских глаголов входят 7 лексических единиц, отмеченных в американской прозе во всех четырех синхронных срезах: *allow, arrange, build, cover, love, memorize, seat*. Другими словами, они являются панхроническим ядром сугубо авторских глаголов американской литературы XIX–XX вв.

Результаты проведенного нами эксперимента свидетельствуют о том, что в разряде сугубо авторских глаголов особенно значительные расхождения, приближающиеся к 2,5%, обнаруживаются между синхронными срезами американской литературы XX – первой половины XIX в. (4,1% – 2,6% – 1,6% – 1,5%). Это, в свою очередь, подтверждает наше предположение о том, что и среди глаголов данного разряда четко прослеживается тенденция к снижению доли функционирования в пассивных конструкциях. Она особенно усиливается в XX в.

Диахронический анализ сугубо авторских глаголов, зафиксированных в выборках из британской литературы, показывает, что наибольшая доля их функционирования в составе пассивных конструкций отмечается в синхронном срезе первой половины XIX в. Она составляет 3,2% (или 320 глаголуупотреблений) из 9,8% приходящихся на пассивные конструкции. Среди глаголов, характерных для данного среза, можно упомянуть следующие: *astound, build, cast, disperse, empty, frequent, inhabit, join, lodge, mismanage, nourish, occasion, paralyze, rout, sharpen, tickle, unite, vary, warm* (всего 300 глаголов).

В британской литературе второй половины XIX в. количество употреблений сугубо авторских глаголов заметно снижается. На их долю приходится 2,1%, что составляет 210 глаголуупотреблений. Снижение синтагматического количества привело к уменьшению парадигматического списка глаголов. Поэтому и в сохранении преемственности участвует меньшее число глаголов. Из 215 глаголов здесь отмечено 68 глаголов предыдущего периода.

Парадигматический список насчитывает 147 глаголов, впервые засвидетельствованных

в выборках из литературы второй половины XIX в. В качестве примера достаточно привести лишь некоторые из них: *alter, brick, contain, disconcert, encamp, forward, glide, influence, lop, man, overgrow, panel, repeal, sew, transfigure, use, vindicate, warrant*.

Весьма существенные количественно-качественные сдвиги находят свое отражение и в языке британских писателей первой половины XX в. Суть их состоит в том, что сугубо авторские глаголы отличаются несколько большей долей функционирования в составе пассивных конструкций на данном этапе (2,3%, или 230 глаголуупотреблений). По уточненным данным, из 247 глаголов 73 функционировали в литературе предыдущего периода. Именно благодаря этим глаголам в языке сохраняется преемственность между временными срезами второй половины XIX в. и первой половины XX в. К ним относятся такие глаголы, как *announce, build, concern, dispatch, enlarge, fire, halt, imagine, greet, judge, lecture, observe, perplex, relieve, sweep, verse, whack*.

Обращает на себя внимание тот факт, что парадигматический список глаголов, сохраняющих преемственность между срезами (73), ниже числа глаголов, впервые отмеченных на данном этапе (174). Аналогичное явление имело место и в разряде сугубо авторских глаголов британской прозы второй половины XIX в., что, по всей видимости, служит отличительной особенностью британской авторской речи.

Сугубо авторские глаголы, зафиксированные в выборках из британской литературы второй половины XX в., имеют весьма низкую долю в составе пассивных конструкций. Однако, несмотря на то, что их синтагматическое количество уменьшается, парадигматический список глаголов, осуществляющих преемственность, напротив, увеличивается (по сравнению с сугубо авторскими глаголами, представленными во II и III синхронных срезах). В нем насчитывается 112 сугубо авторских глаголов, в том числе *absorb, build, confuse, dispatch, insult, join, list, mark, obscure, pass, relieve, slice, throttle, use, violate, wall*, из которых 7 (*build, dispatch, join, pass, perplex, relieve, separate*) являются панхроническими.

Количественный анализ сугубо авторских глаголов британской прозы также подчеркивает наличие четко выраженной тенденции к снижению их численности в XX в. Однако в сравнении с американской литературой здесь наблюдаются некоторые отличия. Повариантное диахроническое сравнение говорит о том, что

если в XIX в. употребительность сугубо авторских глаголов ниже в британской прозе, то в XX в. она продолжает снижаться в американской литературе, но возрастает в произведениях британских новеллистов, которые отдают несколько большее предпочтение использованию пассивных конструкций. К сказанному следует добавить, что особо резких расхождений между количественными показателями в британской прозе не наблюдается ни в одном из четырех исторических отрезков. Это является еще одним доказательством того, что в британском английском все языковые изменения имеют более плавный, постепенный характер вследствие их полного соответствия внутриязыковому закону. В то же время изоляция от метрополии, изменения реальной действительности сначала вызвали (в более ранние века) торможение, а затем ускорение языковых процессов (в том числе и в сфере использования пассивных конструкций) в американском варианте английского языка. Однако влияние общеанглийской тенденции привело к выравниванию функциональных показателей пассивных конструкций и глаголов, участвующих в их формировании. Среди них не последнюю роль сыграли сугубо авторские глаголы.

Анализ глаголов, зафиксированных в диалогической речи, четко и недвусмысленно указывает на преобразования, происходившие в ней на протяжении двух столетий. По аналогии с классификационным принципом, примененным в авторской речи, в диалоге глаголы распределяются на сугубо диалогические, доминантно диалогические и общелитературные. И в этой сфере общения в обоих вариантах нет ни одного разряда, состав глаголов которого остался бы неизменным, о чем свидетельствует исследование подсистемы сугубо диалогических глаголов.

Изучение сугубо диалогических глаголов показало, что их доля в американской прозе первой половины XIX в. является наибольшей, составляя 1,9% (из общей доли пассива 7,8%). Этот синхронный срез оказался самым представленным (в обоих вариантах) из всех последующих исторических периодов. В разряде сугубо диалогических глаголов, засвидетельствованных в выборках из американской литературы начала XIX в, отмечено 190 глаголу употреблений. Парадигматический список насчитывает 213 глаголов, в том числе *apprehend, blot, cane, divulge, exterminate, foreordain, govern, hush, intrigue, jiggle, kidnap, lend, misplace, officer, provoke, reprobate, shove, tidy, underrate, want*.

Доля сугубо диалогических глаголов, выявленных в ходе анализа произведений американских писателей второй половины XIX в., снизилась в 3,8 раза, составив 0,5%, или 50 глаголу употреблений. Вполне очевидно и уменьшение парадигматического списка глаголов. В сохранении преемственности между I и II историческими отрезками участвует меньшее число сугубо диалогических глаголов, среди которых достаточно упомянуть *abolish, baptize, exterminate, fatigue, kite, lend, misinform, overrate, provoke, resort, shove, tease, uninfluenced* (всего 48 глаголов).

Продолжая изучение американской литературы, нетрудно заметить, что доля сугубо диалогических глаголов в первой половине XX в. осталась практически одинаковой, снизившись всего на 0,1%. Однако даже такое незначительное уменьшение (до 40 глаголу употреблений) повлекло за собой уменьшение парадигматического списка сугубо диалогических глаголов, в том числе тех из них, которые осуществляют преемственность между синхронными срезами второй половины XIX – первой половины XX в.

В современной американской прозе (1951–1993) мы вновь наблюдаем некоторое увеличение (до 0,6%) синтагматического количества глаголов. Из всех глаголу употреблений (60) 52 глагола осуществляют преемственность, из которых 3 (*like, prejudice, reprobate*) являются панхроническими. Именно эти три глагола составляют панхроническое ядро сугубо диалогических глаголов американской прозы XIX–XX вв.

Сравнительный анализ сугубо диалогических глаголов, функционирующих в американской прозе на протяжении ее двухсотлетнего развития, свидетельствует о том, что и среди глаголов данного разряда прослеживается тенденция к снижению доли их употребительности в составе пассивных конструкций, и эта тенденция особенно усиливается во второй половине XIX в. (1,9% – 0,5% – 0,4% – 0,6%). Кроме того, обнаруживается математическая зависимость между выявленной тенденцией и количеством глаголов, осуществляющих историческую преемственность. О специфике американской прозы говорит и тот факт, что резких расхождений между количественными показателями последующих синхронных срезов в ней не зарегистрировано. И это служит еще одним доказательством того, что в американском варианте, несмотря на предыдущее отставание в естественном развитии, прослеживается стремление к выравниванию

функционально-количественных показателей пассивных конструкций и глаголов, формирующих их (в том числе и сугубо диалогических) в соответствии с общеанглийской тенденцией к снижению удельного веса пассива.

Изучение британской прозы показало, что самая высокая доля сугубо диалогических глаголов также приходится на синхронный срез первой половины XIX в. Она составляет на данном этапе 1,1%, или 110 глаголуупотреблений (в американском варианте – 1,9%). Среди глаголов, представленных в британской литературе в этот период, можно назвать *annoy, blot, cane, divulge, exterminate, flatten, garrison, hack, intrigue, kidnap, lame, misinform, overfeed, provoke, revoke, saw, tidy, wound* (всего 96 глаголов).

Во второй половине XIX в. количество употреблений сугубо диалогических глаголов несколько снижается. На их долю приходится 0,8%. Анализируя рассматриваемые объекты, следует отметить, что из 60 глаголов, обнаруженных в этом срезе, засвидетельствованы 43 единицы предыдущего периода, в том числе *annoy, care, devour, exterminate, flatten, govern, lame, misinform, outnumber, parch, renew, state, throw*.

Доля сугубо диалогических глаголов британской прозы первой половины XX в. практически не изменилась, снизившись всего до 0,6% (60 глаголуупотреблений). Однако несколько увеличился парадигматический список глаголов, благодаря которым в языке сохраняется преемственность между вторым и третьим временными срезами, что, по всей видимости, является отличительной особенностью британской прозы первой половины XX в. Всего мы выявили 52 таких глагола. Однако в качестве примера достаточно назвать лишь некоторые: *annoy, blot, care, dim, enroll, grudge, hack, intrigue, kidnap, loosen, overrun, plague, rate, smite, throw, wound*.

Весьма значительные количественно-качественные изменения отмечены в современной британской прозе. Как оказалось, британские новеллисты стали отдавать несколько большее предпочтение использованию в них пассивных конструкций. Вполне естественно, что некоторое возрастание синтагматического количества (до 0,9%, или 90 глаголуупотреблений) привело к увеличению не только общего парадигматического списка глаголов, но и тех лексических единиц, которые способствуют сохранению преемственности между временными отрезками (69). Среди них можно упомянуть *annoy, authorize, blot, corrupt, dim,*

*enroll, foreordain, gift, heckle, introduce, kill, loosen, misplace, overrun, prize, reprobate, slay, time, wound*, в том числе и 5 панхронических глаголов *annoy, blot, care, grudge, wound*. Они тоже являются панхроническим ядром сугубо диалогических глаголов британской художественной прозы XIX–XX вв.

Количественный анализ сугубо диалогических глаголов британской прозы показывает, что их доля уменьшается уже во второй половине XIX в. (0,8%), и этот процесс продолжается в начале следующего века (0,6%). Но в британской прозе XX в. доля глаголов данного разряда несколько возросла (0,9%), превзойдя показатели второй половины XIX в. По-видимому, это можно считать весьма важной характеристикой современной британской литературы, поскольку похожая ситуация наблюдается среди сугубо диалогических глаголов американской прозы второй половины XIX в. (0,5%). Все это доказывает, что перед нами не ошибка, обнаруженная в ходе выполнения ряда математических операций, а языковой факт, представляющий особый лингвистический интерес. Кроме того, повариантное диахроническое сравнение говорит о том, что если в начале XIX в. употребительность сугубо диалогических глаголов ниже в британской прозе, то уже во второй половине XIX в. она резко снижается в американской, но позднее возрастает в британской литературе. В целом же наблюдается некоторая конвергенция (количественная) двух вариантов. О специфике сугубо диалогических глаголов в британской прозе говорит и тот факт, что особо резких перепадов между статистическими показателями в ней не зарегистрировано (1,1% – 0,8% – 0,6% – 0,9%). Нет их и в разряде сугубо диалогических, за исключением первых двух периодов (1,9% – 0,5% – 0,4% – 0,6%). И этот факт является весьма важным. Он еще раз подчеркивает, что языковые изменения даже в разговорной речи имеют плавный, постепенный, а не скачкообразный характер.

Результаты семантического и социолингвистического анализа сугубо авторских и сугубо диалогических глаголов пассивных конструкций наглядно представлены в таблице на с. 192.

Сопоставление сугубо авторских глаголов всех отмеченных временных периодов и вариантов английского языка свидетельствует об отсутствии жесткости и замкнутости границ в системе употребляемых в пассивных конструкциях глаголов, непрерывности процессов, действующих в синхронии и диахронии (между вариантами и сферами общения).

Результаты семантического и социолингвистического анализа сугубо авторских и сугубо диалогических глаголов пассивных конструкций

Сфера общения	Разряды глаголов	Художественная проза														
		Американский вариант					Британский вариант					Общеанглийский показатель				
		I срез	II срез	III срез	IV срез	Панхронический показатель	I срез	II срез	III срез	IV срез	Панхронический показатель	I срез	II срез	III срез	IV срез	Панхронический показатель
Авторская речь	Сугубо авторские	4,1	2,6	1,6	1,5	1,0	3,2	2,1	2,3	1,8	1,0					
Диалогическая речь	Сугубо диалогические	1,9	0,5	0,4	0,	1,2	1,1	0,8	0,6	0,9	0,4	0,4	0,2	0,1	0,1	0,1

*Примечание.* Общеанглийский показатель – показатель функционирования глагольных форм в пассиве в американской и британской художественной прозе в целом, панхронический показатель – показатель употребляемости глаголов пассивных конструкций на протяжении четырех полустолетий.

Объединение данных, к которому мы прибегаем по мере необходимости, помимо статистического значения операции может быть весьма полезным для сравнения функциональных характеристик художественной прозы в разные периоды. Главной целью такого сопоставления и сравнения является установление меры тождества и дифференциации, глубины и широты произошедших изменений.

Взаимоотношение авторской речи и речи персонажа было неоднородным в английской художественной прозе XIX–XX вв. Ярким доказательством этого утверждения служит количественное соотношение пассивных конструкций в речи автора и речи персонажа. Нетрудно заметить, что доля пассива в авторском повествовании выше во всех четырех синхронных срезах обоих разновидностей английского языка. Частичное объяснение этому можно найти в том, что общий список авторских глаголов обоих вариантов во всех четырех срезах составил 1 086 лексических единиц, тогда как в диалогической речи лексический арсенал оказался почти в два раза беднее (512 глаголов). Однако действие общеанглийской тенденции к снижению доли пассивных конструкций привело к тому, что показатели употреби-

тельности пассива в авторском повествовании в XX в. сближаются с показателями функционирования пассива в разговорной речи в XIX в. Это, в свою очередь, свидетельствует о том, что диалогическая речь начинает активно влиять на характер авторского повествования и способствует стремлению разрушить границы, разделяющие их. Это свидетельствует о взаимодействии и взаимовлиянии авторской речи и речи персонажей. Частично этот факт может быть объяснен и экстралингвистическими причинами, а именно возросшей общей грамотностью населения.

По своей функциональной принадлежности глаголы подразделяются на сугубо авторские / диалогические, доминантно авторские / диалогические и общелитературные. Будучи наиболее многочисленными, доминантно авторские / диалогические выступают в качестве переходной зоны между сугубо авторскими / диалогическими и общелитературными глаголами, составляющими интеграционное межподъязыковое ядро. Та же функциональная схема распространяется и на повариантное сопоставление: сугубо американские / британские, доминантно американские / британские и общеанглийские.

**Список литературы**

1. Вежбицка А. Семантические универсалии и примитивное мышление // Язык. Культура. Познание. М., 1996. С. 291–325.
2. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М., 1958.
3. Гумбольдт фон В. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества // Его же. Избранные труды по языкознанию. М., 1984. С. 69–70.
4. Дунаева Н.И., Суворова О.В. Проблема конкурентоспособности личности студента в условиях образовательной среды вуза в отечественных и зарубежных исследованиях [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2020. Т. 8. № 1. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1065/770> (дата обращения: 03.11.2020).
5. Ивашкин М. П. Синхронно-диахронический анализ переходных процессов в английском языке. М., 1988.
6. Мальшева Е.Ю., Осипов М.Р. Структурно-вероятностный анализ пассивных конструкций (на материале диалогической британской художественной прозы XIX–XX вв. и источников их переводов на русский язык) // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования: материалы III Междунар. науч. конф. Пятигорск, 2019. Ч. 1. С. 213–219.
7. Мальшева Е.Ю., Цветкова С.Е. Проблемы языковой вариативности на примере структурно-вероятностного анализа пассива в диалогической речи американской и британской художественной прозы XIX–XX вв. и источников их переводов // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 8(151). С. 123–129.
8. Слюсарева Н.А. Проблемы функциональной морфологии современного английского языка. М., 1986.
9. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2018. Т. 6. № 3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/870/682> (дата обращения: 03.11.2020).
10. Сосюр Ф. де. Труды по языкознанию // Курс общей лингвистики. М., 1977.

\* \* \*

1. Vezhbicka A. Semanticheskie universalii i primitivnoe myshlenie // Yazyk. Kul'tura. Poznanie. M., 1996. S. 291–325.
2. Vitgenshtejn L. Logiko-filosofskij traktat. M., 1958.
3. Gumbol'dt fon V. O razlichii stroeniya chelovecheskih yazykov i ego vliyani na duhovnoe razvitiye chelovechestva // Ego zhe. Izbrannyye trudy po yazykoznaniiyu. M., 1984. S. 69–70.

4. Dunaeva N.I., Suvorova O.V. Problema konkurentosposobnosti lichnosti studenta v usloviyah obrazovatel'noj sredy vuza v otechestvennyh i zarubezhnyh issledovaniyah [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-ta. 2020. T. 8. № 1. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1065/770> (data obrashcheniya: 03.11.2020).
5. Ivashkin M.P. Sinhronno-diahronicheskiy analiz perekhodnyh processov v anglijskom yazyke. M., 1988.
6. Malysheva E.Yu., Osipov M.R. Strukturno-veroyatnostnyy analiz passivnyh konstrukcij (na materiale dialogicheskoy britanskoy hudozhestvennoj prozy XIX–XX vv. i istochnikov ih perevodov na russkiy yazyk) // Yazyk i kul'tura v epohu integracii nauchnogo znaniya i professionalizacii obrazovaniya: materialy III Mezhdunar. nauch. konf. Pyatigorsk, 2019. Ch. 1. S. 213–219.
7. Malysheva E.Yu., Cvetkova S.E. Problemy yazykovoj variativnosti na primere strukturno-veroyatnostnogo analiza passiva v dialogicheskoy rechi amerikanskoy i britanskoy hudozhestvennoj prozy XIX–XX vv. i istochnikov ih perevodov // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 8(151). S. 123–129.
8. Slyusareva N.A. Problemy funkcional'noj morfologii sovremennogo anglijskogo yazyka. M., 1986.
9. Smirnova Zh.V., Krasikova O.G. Sovremennyye sredstva i tekhnologii ocenivaniya rezul'tatov obucheniya [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-ta. 2018. T. 6. № 3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/870/682> (data obrashcheniya: 03.11.2020).
10. Sosyur F. de. Trudy po yazykoznaniiyu // Kurs obshchej lingvistiki. M., 1977.

*Sociolinguistic and semantic analysis of the passive constructions in the author's speech of the American and British fictional prose of the XIX–XX<sup>th</sup> centuries*

*The article deals with the speech functioning of the passive. There are revealed the similarities and differences of the reasons causing the sub-language distribution of the passive constructions in the wide sub-language fictional prose, one of the most significant spheres of the communication. The authors determine the interrelation of the grammatical (syntactical) structure of the text and its semantic character in the process of the analysis of the sub-language distribution of the passive constructions.*

**Key words:** *strictly author's verbs, dominant author's verbs, all-English indicator, panchronic indicator, paradigmatic list, syntagmatic quantity.*

(Статья поступила в редакцию 17.12.2020)

**Е.В. ВЛАСОВА**  
(Одиново)

**ГИПЕРБОЛА И СРАВНЕНИЕ В РЕЧИ ПЕРСОНАЖЕЙ СОВРЕМЕННОЙ БРИТАНСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (на материале романа И. Найт «Радость и утешение»)**

*Анализируются экспрессивные средства выражения английского языка в речи персонажей романа Индии Найт «Радость и утешение». Рассматриваются гипербола, гиперболическая метафора и сравнение в речи женщин среднего возраста среднего класса.*



Ключевые слова: *гипербола, гиперболическая метафора, сравнение, средний возраст, средний класс.*

Экспрессивные средства выражения языка представляют собой стилистические приемы: гиперболическую метафору, гиперболу и сравнение, которые способствуют передаче тех или иных эмоциональных состояний, переживаний субъекта: одобрения, почтения, уважения, ласкового отношения либо неодобрения, пренебрежения, презрения, иронии, насмешки, снисходительности, порицания, уничижительности [3, с. 217]. В речевых актах экспрессивные средства направлены на усиление эмоционального воздействия на собеседника. Интересными представляются примеры использования вышеперечисленных стилистических приемов в речи женщин среднего возраста среднего класса. В данном исследовании мы рассмотрим экспрессивные средства выражения современного английского языка на примере речи персонажей романа «Утешение и радость» (Comfort and Joy), созданного известной современной английской писательницей Индией Найт (India Knight), представительницей среднего возраста среднего класса, обозревателем газеты Sunday Times.

Произведение И. Найт описывает пред Рождественские хлопоты главной героини, Клары Хатт, которая старается организовать праздник для своей большой эксцентричной семьи. На протяжении всего романа идет описание ее покупок и приготовлений к Рождеству, встреч с родственниками и друзьями, празднования в кругу родных и близких. Ее второй брак трещит по швам, но, несмотря на личные проблемы, ей удастся организовать изумительный

праздник для всех домочадцев и провести его с удовольствием и радостью. Естественно, символично и само название романа.

Повествование от лица героини связывает сюжетный уровень, мир вымышленных героев и авторский образ. Создается впечатление, что сам автор описывает свою жизнь со всеми событиями в канун Рождества. Субъективный опыт писательницы осмысливается, преобразуется и объективируется в художественном тексте. Таким образом, обобщение сугубо личного опыта помогает проанализировать речь автора как представителя среднего класса и среднего поколения в лице главного персонажа романа – Клары Хатт. Главная героиня романа с блестящим юмором описывает свою жизнь и других героев – представителей среднего класса.

Анализ романа показал, что использование экспрессивных средств выражения языка характеризует в основном речь женщин среднего возраста. Рассмотрим примеры употребления гиперболы, гиперболической метафоры и сравнения в речи персонажей романа. Необходимо отметить, что в произведении было зафиксировано 23 гиперболы, 20 гиперболических метафор и 50 сравнений в речи женщин среднего возраста среднего класса.

Гипербола представляет фигуру нарочитого неправдоподобия, состоящую в преувеличении, используемом для усиления, интенсификации [3, с. 52]. Наиболее благоприятная сфера для гиперболы – бытовое общение. В данных примерах гипербола реализована посредством имен числительных.

(1) That's maybe the most important thing of all. There are literally *hundreds of compensations for the death of passion. Thousands. Millions*, I expect. It's just a question of persuading yourself, as other people seem to have no difficulty doing, that this bit – companionship – is in fact better than what came before it (p. 56)\*.

Это, пожалуй, самое главное. Существуют буквально сотни компенсаций за смерть из-за страсти. Тысячи. Миллионы, я думаю. Вопрос лишь в том, чтобы убедить себя, как это, кажется, без труда делают другие люди, что это – товарищество – на самом деле лучше, чем то, что было до него (здесь и далее перевод наш. – Е.В.).

\* Примеры из романа И. Найт «Радость и утешение» здесь и далее приводятся по изданию [5] с указанием страниц в круглых скобках.

Клара, главная героиня романа, рассуждает по поводу смерти из-за страсти, преувеличивая посредством имен числительных количество компенсаций. Гипербола помогает усилить эмоциональное воздействие речи на слушателей.

(2) What's that you're talking about there?' says Pat, who's been *a million miles away at the other end of the table* (p. 48).

«О чем это ты там говоришь?» – говорит Пэт, которая сидит за сто километров отсюда, на другом конце стола.

Автор романа намеренно преувеличивает расстояние между говорящими гостями за столом для передачи бытового общения персонажей, которые чувствуют себя комфортно на праздновании Рождества в гостях у своих родственников.

(3) Anyway: where is he? I go to the shops and I see *dozens, hundreds, thousands of couples*. Ugly people, fat people, stupid people. Women with moustaches and men with breasts. They've all got partners. And I'm good-looking – I'm a goddess by comparison, to be honest – and I spend hundreds a month on maintenance. And hair extensions you can't even detect. And my own business. And a palatial house. Do I have a boyfriend? (p. 59).

И вообще: где он? Я хожу по магазинам и вижу десятки, сотни, тысячи пар. Уродливые люди, толстые люди, глупые люди. Женщины с усами и мужчины с грудью. У них у всех есть партнеры. А я прекрасно выгляжу – я богиня по сравнению с ними, если честно – и я трачу сотни в месяц на косметолога. И наращивание волос, что даже незаметно. И мой собственный бизнес. И роскошный дом. И что, у меня есть парень?

В данном примере подруга главной героини Хоуп, представительница среднего поколения, рассказывает про свои безуспешные попытки поиска мужа. Гипербола усиливает оценочность и придает эмоциональную убедительность речи персонажа, которая говорит о множестве успешных пар, созданных, несмотря на какие-то недостатки. Необходимо отметить, что гипербола переплетается со сравнением *I'm a goddess* («я богиня») и перечислением всего того, что делает героиню для достижения своей цели.

(4) Out of all the *gazillions of women in the whole gigantic universe* (p. 60).

Из всех миллионов женщин во всей гигантской вселенной.

Подруга главной героини романа Клары, женщина средних лет, принадлежащая к среднему классу, повествует о том, что муж смог найти ее среди большого количества женщин. Гипербола в данном случае усиливает художественное впечатление.

Гиперболическая метафора является собой образную метафору, основанную на преувеличении [3, с. 52].

(5) "I don't really want to *donkey my parcels and bags around* in the rain only to squeeze myself into an overcrowded, overheated coffee shop, and besides they start shutting at about this time" (p. 9).

«Я действительно не хочу ишачить с пакетами и сумками под дождем только для того, чтобы втиснуться в переполненную, перегретую кофейню, и, кроме того, они начинают закрываться примерно в это время».

Клара сравнивает себя с осликом, используя гиперболическую метафору *to donkey my parcels and bags around* («ишачить с пакетами и сумками»). Данный прием передает усталость героини и при этом создает юмористический эффект.

В следующем примере героиня продолжает думать о том, где ей отдохнуть от покупок:

(6) *A light bulb goes on up above my head*: I could go and have a drink somewhere really nice. Somewhere I could leave my parcels with a matronly guardian, and where someone would take my coat and bring me, I don't know, a giant Martini. And some olives. And some nuts. Maybe those little Parmesan biscuit things. Because actually I'm starving. Yes. Who does those things? *Who cocoons you in that way?* (p. 9).

Над моей головой загорается лампочка: я могла бы пойти и выпить чего-нибудь действительно хорошего. Куда-нибудь, где я могла бы оставить свои свертки у почтенной опекуны, и где кто-нибудь взял бы мое пальто и принес мне, я не знаю, гигантский Мартини. И немного оливок. И немного орехов. Может быть, эти маленькие бисквитные штучки с пармезаном. Потому что на самом деле я умираю с голоду. Да. Кто бы это мог сделать? Кто бы обо мне так позаботился?

Гиперболическая метафора *a light bulb goes on up above my head* («над моей головой загорается лампочка») в речи Клары говорит о том, что героиня поняла, как она хочет отдохнуть. Метафорический глагол в вопросе *Who cocoons you in that way?* («Кто бы обо мне так позаботился?») передает желание героини испытать тепло и уют как в 'коконе'.

Рассмотрим пример, в котором Клара считает себя «золотой медалисткой» и «олимпий-

ской чемпионкой», позволяя бывшему мужу и его родителям видаться с детьми и праздновать Рождество:

(7) I'm really good at being divorced. *I'm a gold medallist. I'm an Olympian* (p. 11).

Я действительно хорошо себя веду, несмотря на развод. Я – золотая медалистка. Я – олимпийская чемпионка.

Метафоры позволяют персонажу дать себе положительную оценку, выраженную самоиронией. Способность посмеяться над собой – одна из самых привлекательных особенностей англичан [4, с. 85]. Следует отметить, что ирония – универсальный важнейший элемент юмора, характерный для англичан среднего класса.

(8) But, all the same, there exists, it turns out, an accelerated and dizzying kind of intimacy that is so intense and overwhelming, it feels not a million – or even a hundred – miles from infidelity: while you could certainly state that 'nothing happened', this would only be true if *you were an emotional imbecile* and your heart was dead (p. 26).

Но, тем не менее, существует, оказывается, ускоренный и головокружительный вид близости, который настолько интенсивен и ошеломляет, что он не чувствует себя в миллионе – или даже в сотне – миль от неверности: хотя вы, конечно, можете утверждать, что «ничего не произошло», это было бы верно только в том случае, если бы вы были эмоциональным идиотом и ваше сердце было мертвым.

В данном примере героиня рассуждает об измене, называя «эмоциональным идиотом» человека в том случае, если он не проникается чувством любви. Образная метафора, основанная на преувеличении, демонстрирует негативную характеристику персонажа.

(9) But there's more: *Hope's also a magnet for men with addictions, emotional sadists, men with unusual sexual fetishes, and men who seem to hate women* – or maybe just Hope – to a pathological extent (p. 49).

Но это еще не все: Хоуп – магнит для мужчин с зависимостями, эмоциональных садистов, мужчин с необычными сексуальными фетишами и мужчин, которые, кажется, ненавидят женщин – или, может быть, просто надеются – до патологической степени.

Клара использует гиперболическую метафору при описании своей подруги, которая притягивает «плохих» мужчин. Данный прием служит созданию иронического эффекта.

Сравнение. В данной работе мы рассматриваем образное сравнение, представляющее фигуру экспрессивной деривации [3, с. 188]. Сравнение используется с целью эмоционального объяснения, сугубо индивидуально-го описания [1, с. 27]. Представители всех слоев современного британского общества часто употребляют в своей речи сравнения, создавая яркие комические образы [2, с. 80]. С помощью сравнения говорящие

- усиливают изобразительность и образность сказанного;
- подчеркивают существенные признаки изображаемых предметов и явлений;
- описывают собственные эмоции и высказывают свою оценку.

Клара решает отдохнуть и выпить шампанского в престижном ресторане гостиницы Коннот в центре Лондона. Остановимся на следующем примере:

(10) I sink into *the chair, which seems to sigh with pleasure* upon receiving my bottom, and I *unfurl like a flag* (p. 12).

Я опускаюсь в кресло, которое, кажется, вздыхает от удовольствия, получив мой зад, и расслабляюсь, как отпущенная пружина.

Героиня заходит в это удивительное изысканное место и опускается в кресло, «которое, кажется, вздыхает от удовольствия» (*the chair, which seems to sigh with pleasure*). Метафора в данном контексте передает ощущение комфорта и роскоши, которое испытывает Клара. Далее героиня сравнивает себя с отпущенной пружиной, у нее поднимается настроение, и она готова сделать заказ.

В следующем примере Клара встречает прекрасного незнакомца, от красоты которого теряет голову и начинает нести всякую ерунду и заикаться:

(11) 'I was in Oxford Street,' I volunteer pointlessly, and then, *as if that piece of banality wasn't enough*, I add, 'I had two pigeons walking on either side of me. *We were like a gang*' (p. 13).

«Я была на Оксфорд-стрит», – бессмысленно говорю я, а потом, словно этой банальности недостаточно, добавляю: «по обе стороны от меня гуляли два голубя. Мы были как банда».

Сравнение *we were like a gang* («мы были как банда») придает комический эффект речи Клары. Следует отметить, что описание подобной реакции Клары вызывает не только смех у читателя, но и симпатию к главной героине романа, которая находится в растерянности и бессознательно повествует о том, что

с ней произошло. Кроме того, она начинает заикаться от волнения:

(12) 'Bobond Street,' I say. 'I hope it was less crowded. Bond, I mean, not Bobo ... Bobond.' *I am sounding like a nutter*. I have never stammered in my life. 'I'm sorry,' I say (p. 13).

«Улица Бобонд, – говорю я. – Надеюсь, там было не так людно. Бонд, я имею в виду, не Бобо... Бобонд». Я говорю как сумасшедшая. Я никогда в жизни не заикалась. – «Простите», – говорю я.

Героиня сравнивает себя с сумасшедшей: *I am sounding like a nutter* («Я говорю как сумасшедшая»), т. к. она не может справиться со своими эмоциями. Клара пытается проанализировать свое состояние и успокоить себя в следующем примере:

(13) Maybe this man is smiling and looking at me like that because he feels sorry for me, all alone in a bar two days before Christmas, clutching my scrappy little piece of paper and wittering on about pigeons, *with a face so red it looks like it's been boiled* (p. 14).

«Может быть, этот мужчина улыбается и смотрит на меня так, потому что ему жаль меня, совсем одинокую в баре за два дня до Рождества, сжимающую клочок бумаги и болтающую о голубях, с таким красным лицом, как будто его сварили».

Сравнение в данной ситуации создает комический эффект и вызывает улыбку у читателя. Героиня высказывает свою оценку, создавая яркий комический образ. Приведем следующий пример:

(14) 'Fuss?' says Kate. 'Fuss? Poor Clara's been working like a donkey. Like two donkeys, one of whom is absent. She's donkeyed about all day while you've sat there smooching your friends thank you for their frankly banal and unimaginative gifts. There would have been a great deal less fuss if you'd given her a hand.'" (p. 84).

«Суета? – говорит Кейт. – Сыр-бор? Бедная Клара работает как осел. Как два осла, один из которых отсутствует. Она весь день ходит вокруг да около, а ты сидишь и целуешься со своими друзьями, которые благодарят тебя за их откровенно банальные и лишённые воображения подарки. Было бы гораздо меньше шума, если бы ты ей помог».

Кейт – представительница среднего класса с сочувствием говорит о Кларе, сравнивая ее с ослом, который вынужден много сделать для организации чудесного рождественского праздника для семьи и друзей. Сравнение и метафора в данном примере усиливают эмоциональную оценку речи персонажа и создают необходимое воздействие на собеседника.

Все вышеперечисленные примеры демонстрируют речь женщин среднего возраста среднего класса, которая отличается наличием большого количества экспрессивных средств. Гипербола, реализованная посредством имен числительных, характерна для бытового общения персонажей романа. Данный прием усиливает оценочность и художественное впечатление и способствует эмоциональному воздействию на слушателя. Гиперболическая метафора создает юмористический эффект, выражает самоиронию персонажей романа, демонстрирует положительную и отрицательную оценку происходящих событий. Сравнение передает разные чувства героев: усталость, удовольствие, стыд, радость и гнев. Данный прием создает яркие образы, направленные на эмоциональное воздействие на собеседника, и служит созданию юмористического эффекта.

#### Список литературы

1. Бобырева Е.В., Мосейко А.А., Власова Е.В. Стилистика: теория и практика = Stylistics: theory and practice: учеб. пособие / М-во образования и науки РФ, Волгогр. гос. пед. ун-т. Волгоград, 2010.
2. Власова Е.В. Социолингвистический аспект изучения недооценки и переоценки в речи современного англичанина (на материале художественных произведений начала XXI века): дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2005.
3. Москвин В.И. Выразительные средства современной русской речи: тропы и фигуры: терминологический словарь – справочник. М., 2004.
4. Фокс К. Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения / пер. с англ. И.П. Новоселецкой. М., 2013.
5. Knight I. Comfort and Joy. England: Penguin Books Ltd. London, 2010.

\* \* \*

1. Bobyreva E.V., Mosejko A.A., Vlasova E.V. Stilistika: teoriya i praktika = Stylistics: theory and practice: ucheb. posobie / M-vo obrazovaniya i nauki RF, Volgogr. gos. ped. un-t. Volgograd, 2010.
2. Vlasova E.V. Sociolingvisticheskiy aspekt izucheniya nedoocenki i pereocenki v rechi sovremenno-go anglichanina (na materiale hudozhestvennyh proizvedenij nachala XXI veka): dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2005.
3. Moskvina V.I. Vyrzitel'nye sredstva sovremennoj russkoj rechi: tropy i figury: terminologicheskij slovar' – spravochnik. M., 2004.
4. Foks K. Nablyudaya za anglichanami. Skrytye pravila povedeniya / per. s angl. I.P. Novoseleckoij. M., 2013.

*Hyperbole and simile in the speech of the characters of the modern British fictional literature (based on the novel "Comfort and joy" by I. Knight)*

*The article deals with the expressive means of the expression of the English language in the speech of the characters of the novel "Comfort and joy" by I. Knight. There are considered the hyperbole, hyperbolic metaphor and simile in the speech of the women of the middle age of the middle class.*

Key words: *hyperbole, hyperbolic metaphor, simile, middle age, middle class.*

(Статья поступила в редакцию 19.12.2020)

**С.С. ТАХТАРОВА, Д.В. ПАВЛОВ**  
(Казань)

**ФЕНОМЕН ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕРСОНАЖА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ЭНТОНИ БЁРДЖЕССА «ОДНОРУКИЙ АПЛОДИСМЕНТ»)**

*Раскрываются понятия образа автора, несущего в себе ценную информацию, а также литературного персонажа, обладающего набором уникальных характеристик. Анализируются речевое поведение героя произведения, роль эмоционального концепта и способы его выражения, которые указывают на мотивы в сознании языковой личности. Отдельно рассматривается прагматикон языковой личности как ключевой аспект в понимании текста.*

Ключевые слова: *языковая личность, речевое поведение, литературный персонаж, прагматикон, эмоциональный концепт, образ автора.*

Человек, будучи многоплановой структурой, не только отображает в собственной речи свой физический облик, но и находит ключ к воплощению своего внутреннего бытия путем выражения эмоций, мыслей, мироощущения. Так, по мнению Н.Д. Арутюновой, лексикон внутреннего мира является плодом словесного творчества [1]. При анализе художествен-

ного произведения мы можем найти этому подтверждение: автор стремится передать не только реальный мир, который окружает его героя, но и духовную составляющую литературного персонажа.

В.П. Белянин полагает, что в писателе мы должны признавать не только рассказчика, но и психолога, интерпретатора поведения других людей в соответствии со своими ценностными ориентирами [2]. Любой поступок, каждая мысль, эмоциональная реакция персонажа важна для общего содержания художественного текста, т. к. все это несет в себе закодированную информацию, предназначенную для читателя. В данной статье нам важно, исходя из анализа речи героев романа Энтони Бёрджесса «Однорукий аплодисмент», рассмотреть соотношение следующих понятий: «языковая личность», «речевое поведение», «литературный персонаж», «прагматикон», «эмоциональный концепт», «образ автора».

Важным аспектом композиции каждого художественного текста являются соотношенные друг с другом персонажи, образующие систему образов, благодаря которой раскрывается замысел произведения. Создавая идейный мир, писатель формирует глубинные смыслы и закладывает их в каждого из героев, именно они выражают конкретную позицию автора в тексте. Мысли и чувства автора находят отражение в поступках и видении мира каждого из героев. Как считает Ю.Н. Караулов, в художественном тексте автор, формируя речь своих персонажей, «мультиплицирует» свою личность [4]. В свою очередь, автор неотделим от персонажа, является важной составляющей образа героя, следовательно, рассматривать их нужно в совокупности. При этом также важно изучать и отдельно взятого персонажа как самостоятельный образ человека, в той или иной ситуации совершающего конкретные поступки.

Образ персонажа, как правило, состоит из его внешнего описания, идейной позиции, мировоззренческих интересов, эмоций, формы сознания и поведения. Каждый герой наделен собственным взглядом на окружающую его действительность, имеет свою систему ценностей и уникальный характер. Он обладает своим лексиконом и прагматиконом. Параллельно позицию автора мы можем проследить в отборе им языковых средств: лексики, фразеологии, синтаксических конструкциях и т. д.

Поскольку человек зачастую попадает в поле исследования современной лингвистики, мы можем утверждать о такой исследовательской парадигме, как возникновение и развитие концепции человека как особой языковой личности (далее – ЯЛ), которую можно воссоздать и проанализировать, основываясь на порожденной ею речи. В частности, Ю.М. Лотман высказывает мысль о том, что персонаж как выраженная в тексте «точка зрения» является потенциальным носителем такой сферы, как сознание, которая может быть воссоздана по языковым принципам [6]. К тому же в качестве модели ЯЛ может рассматриваться как автор со своим реальным миром, так и герой с новосозданным характером. По мнению В.И. Карасика, языковая личность является связующим звеном между языковым сознанием – коллективным и индивидуальным активным отражением опыта, зафиксированного в языковой семантике, и речевым поведением – осознанной и неосознанной системой коммуникативных поступков, которые раскрывают характер и образ жизни человека [3]. Довольно широко и объемно это понятие рассматривается в работах Ю.Н. Караулова.

Согласно теории Ю.Н. Караулова, исследование следует начинать с установления иерархии смыслов и ценностей в картине мира ЯЛ, в ее тезаурусе, так называемый лингвокогнитивный уровень. Имеет также большое значение в изучении ЯЛ определение мотивов и целей личности, которые являются движущим фактором развития последней. Рассматривая вместе с этим поведение, управляющее текстопроизводством и определяющее ценностные ориентиры в языковой картине мира личности, мы расширяем понимание общей картины изучения данного феномена.

Многозначность и многоаспектность понятия «языковая личность» приводит нас к восприятию героя художественного произведения как носителя того или иного языка, используемого при осмыслении им мира и отображении в своей речи в текстах. Осмыслить и понять это нам помогают языковые средства, наиболее ярко определяющие его характер. Экспрессивно окрашенные слова, обилие междометий, постоянное использование вводных слов, диалогичность внутренней речи – все это является главным идентификатором характерной составляющей художественного героя.

Изучение ЯЛ на вербально-семантическом уровне языка, через анализ чувств и состояние героев помогает выделить ключевую, ярко выраженную информацию и позволяет обратиться

к прагматикону личности. Главной задачей эмоций в структуре ЯЛ выступает определение ценностных ориентиров этой личности.

Как известно, эмоции не могут быть отделены от личности. Согласно С.Л. Рубинштейну, в эмоциональных проявлениях личности можно выделить три сферы: ее органическую жизнь, ее интересы материального порядка и ее духовные, нравственные потребности. Он обозначил их соответственно как «органическую чувствительность», «предметные чувства» и «обобщенные мировоззренческие чувства». К первой сфере относятся элементарные удовольствия и неудовольствия, связанные с удовлетворением органических потребностей. Предметные чувства связаны с обладанием определенным предметом, занятиями отдельными видами деятельности. Мировоззренческие чувства связаны с моралью и отношениями человека к миру, к людям, социальным событиям, нравственным категориям и ценностям [7].

Наделяя эмоции собственным содержанием, наполняя их внутренним смыслом, путем заключения их в определенные эмоциональные представления или когнитивные образы, человек придает им важность и значимость воспринимаемых окружающих лиц, предметов, явлений и событий. Весь комплекс эмоциональных переживаний, представленных на страницах художественного текста, формирует структурированную целую систему определяемую как эмоциональный концепт (далее – ЭК).

Н.А. Красавский определяет ЭК как этнически, культурно обусловленное, сложное структурно-смысловое, ментальное, как правило, лексически и/или фразеологически вербализованное образование, базирующееся на понятийной основе, включающее в себя, помимо понятия, образ, культурную ценность, и функционально замещающее человеку в процессе рефлексии и коммуникации предметы (в широком смысле слова) мира, вызывающие при страстное отношение к ним человека [5].

Необходимо понимать, что внешний мир отражается и познается в сознании индивида именно благодаря рефлексующим эмоциям человека. В.И. Шаховский считает, что эмоции активно участвуют в формировании языковой (или модельной) картины мира [8]. С помощью анализа этих эмоций исследователь открывает представление о мотивах данной личности – это одна из их важнейших функций. В данном анализе формируется особая эмоциональная концептосфера, включающая

внутренний мир человека, его представления об окружающей действительности и которая складывается из системы ЭК.

Речевое поведение персонажа также играет важную роль в рамках нашего исследования, в частности его коммуникация с другими литературными героями и особенности вербального выражения эмоций. В этом случае литературный герой выступает как языковая личность и открывает читателю все многообразие текста и его характеристик.

Переходя к анализу произведения, стоит отметить его основные положения. Роман «Однорукий аплодисмент» рассказывает о жизни супружеской пары Джанет и Говарда, самых обычных порядочных людей, которых встречались на просторах Англии начала 1960-х гг. Джанет – обычная домохозяйка, иногда работающая в магазине. Говард – продавец поддержанных автомобилей, обладающий тремя важными характеристиками: он одержимо влюблен в Джанет, у него сильное чувство морали и он имеет фотографическую память. Именно последняя черта позволяет им неожиданно разбогатеть, победив в телевикторине.

Будучи выходцами из рабочего класса, имея простую, скромную, лишенную излишеств жизнь, Говард и Джанет относят себя и свое окружение к бедному сословию, не наделенному уникальными способностями и лишь безвольно существующему в поставленных условиях: *We don't have much to give to the world, talent or anything like that, I mean. We haven't got very much of anything that the world would fall over itself to want to buy.*

Важным аспектом понимания произведения является вопрос о соотношении личности самого автора и его труда. Он – творец, дирижер, который незримо присутствует в сюжете, характерах персонажей, затрагиваемых им темах или идеях. Так, автор детально воссоздает атмосферу Англии 1960-х гг., не скрывая своего разочарования царящими в ней изменениями и новыми веяниями. Вернувшись в Англию в 1959 г., Бёрджесс был обеспокоен недавними изменениями в английской культуре. В «Одноруком аплодисменте» он выражает беспокойство по поводу «смертельного» трансатлантического влияния американской культуры, которая неумолимо проникала в Великобританию через фильмы и популярную музыку. Начала появляться богатая новыми веяниями молодежная культура со своими правилами и порядками, не признающая авторитет старших. В радиointервью он рассказал

свои впечатления о стране: *I could spend my entire leave, I think, just looking at the shops, just looking at the enormous cauliflowers, which one doesn't have to pay ten shillings for, as I do in Borneo. [...] And yet all people can do, it seems, is to watch the television [9].*

В тексте романа «Однорукий аплодисмент» можно найти портреты людей, окружавших Бёрджесса, и ту атмосферу, в которой жил сам автор. Осуждение современного общества и, в частности, ошеломляющая апатия, вызванная телевидением массового рынка, не могут не изливаться из уст рассказчика. Энтони Бёрджесс наделяет главного героя своими идеалами и мыслями по поводу современных реалий. Отношение его к этому миру можно понять по лексике Говарда, через которую, безусловно, Говард транслирует мысли Бёрджесса. В отношении мира он употребляет в своей речи такие эпитеты, как *wicked, awful, terrible world; bloody civilization; blasted, a rotten world; horrible stinking world*. Его позицию также можно проследить по выражениям, представленным ниже:

1. *Lies, you see. Life's all telling lies nowadays. All cheating and being a stranger to the truth.*

2. *Our standards have gone all to hell, and it's newspapers like yours that are responsible. Pandering, that's all it is. Just appealing to the basest elements in all your readers.*

3. *Because the world's a terrible place and getting worse and worse every day, and no matter how much you try to live pleasant you can't hide the fact that it's a rotten world and not worth living in.*

4. *It's a rotten world... And it's collapsing all around us, decaying with rottenness.*

Поворотным событием, определившим ход дальнейшего повествования, является ситуация, когда сестра Джанет Джейн попыталась себя отравить. Наверное, именно тогда и происходит переломный момент в сознании героя, подкрепивший решимость воплощения его безумной идеи: *Who are we to interfere with people's decisions? She'd made up her mind to put an end to it all, and that's what she has done. No more trouble for her. No more worry about her husband or her looks or her clothes or the cost of fish. No more dirt and tripe and corruption from the TV.*

Навязчивые мысли о том, что мир прогнил, что бессмысленно продолжать жить, не дают Говарду покоя. Мучаясь от несовершенства мира, его грязи и подлости, он решается на отчаянный шаг – единственный выход из

сложившегося кризиса он видит в добровольном уходе из жизни. *We've got to be sort of witnesses, sort of martyrs. We've got to show the Daily Window and the whole world that we're getting out of the world as a sort of protest. Our deaths will sort of show how two decent ordinary people who'd been given every chance that money can give but no other chance, no other chance at all, how two such people felt about the horrible stinking world.* Это его философия.

Анализируя высказывания Говарда, можно отметить, что на синтаксическом уровне герой чаще использует такие конструкции, как распространенные и сложные предложения, что выражает его желание как можно подробнее передать, разъяснить свою позицию.

Непоколебимое упорство в своих идеалах, настойчивое желание получить свое любой ценой, даже ценой убийства, его нежелание принимать какую бы то ни было точку зрения, кроме собственной, получили наиболее полное раскрытие в его высказываниях о мире и социуме: *it must have been a damned sight better to live in those days than in these... but it was still a better life than this one we're living now.* Говард словно восхищается своим поступком стать жертвой этого прогнившего насквозь и не имеющего надежды на спасение мира, испытывает неопишное удовольствие от того, что может доказать себе и всему миру, что у такого общества будущего нет.

На протяжении всего романа автор сталкивает два мировоззрения: личность потребителя, который благодаря техническому прогрессу оскудел морально и умственно, и человека думающего. И, казалось бы, читатель должен встать на сторону мыслящего героя и проникнуться к нему большей симпатией, но этого почему-то не происходит. Наверное, потому, что, ставя себя выше окружающего мира, Говард не пытается никак его изменить, а хочет лишь доказать своим демонстративным поступком абсолютный отказ жить в этом порочном мире.

Характерной чертой произведения является то, что автор не уделяет много времени на описание внешности героев, а наоборот, закладывает всю необходимую и важную информацию в их характер и запоминающиеся, уникальные качества. Тем самым автор хочет донести не только мысль о том, что человек с маниакальными наклонностями, как правило, ведет себя спокойно и не выделяется из толпы, а лишь находится в ожидании своего часа, но и то, что Джанет и Говард – образ собирательный и являются частью серой массы, где один

похож на другого. Даже Джанет, с ее тонким художественным чутьем, не способна описать мужа, ведь он внутренне закрыт и ничего не говорит ей. Возможно, замкнутость Говарда обусловлена желанием уберечь ее или он не верит, что она сможет до конца понять всю безнадежность этого несовершенного мира, поэтому постоянно обращается к ней: *silly girl, little fool, daft fool.*

Единственный способ воспринять героя и услышать его протест, в то же время и протест автора, это попытаться понять философию героя, он устал: *The cheapness and the vulgarity and silliness and the brutishness and nastiness of everything and everybody.* Особую экспрессию вносят слова разговорные и просторечные, используемые героем в ситуациях эмоционального напряжения: *You push on with the pools, my lad; to hell; Come on, you bastard.* В свою очередь, фразеологизмы и устойчивые выражения придают выразительность словам Говарда, их он употребляет для придания значительности своей речи: *Never mind the odds, boy; You just stand your ground; Bite your shit tongue, I said.*

Моменты, раскрывающие пробелы главных героев романа в области литературы, Бёрджесс использует для того, чтобы сказать о важности искусства, подразумевая, что жизнь людей, лишенная знаний о литературе и поэзии, значительно бы оскудела. Это позволяет роману выйти за рамки трагедии отдельной личности и выполнить более сложную задачу – поставить диагноз всей современной культуре. Автор беспокоится о будущем, однако описание характера Джанет выступает убедительным ответом на многие из этих тревог. Он очарован ее энергией и оптимизмом, большими дозами остроумия и цинизма, которых будет достаточно, чтобы пережить эти сложные времена.

Что же касается Джанет, то она не хочет, чтобы их жизнь изменилась так сильно. Она восхищена технологическими инновациями послевоенной эпохи, такими как консервы, телевидение и реклама. Она вполне довольна рутинной их обычной жизни, улучшенной благодаря потребительским товарам и современным бытовым удобствам. Это мы можем понять благодаря следующему:

1) ее лексике, которая полна простых выражений, банальных мыслей, сленгом (*these very* («эти самые»), *for real* («правда ведь»), *Well... I mean...* («Ну, я имею в виду»), *something like that* («типа того что»)); в этом вся Джанет;

2) авторскому описанию – автор описывает девушку, которую вместо учебы в стенах школы интересовали, как и всех девочек, ее внешность, уроки рукоделия и балльные танцы; отчасти это не было ее виной, это вина поколения: *We'd not done any Shakespeare at the secondary mod, because the teachers said we wouldn't like it and we'd get bored. They never gave us the chance to see whether we'd get bored or not; Mr. Thornton, who taught history, said he knew we wouldn't be interested in all those old kings and queens so he just played his guitar and sang very dull songs, so we weren't allowed to have any history.*

Она жалеет своего мужа, постоянно употребляя в своей речи такие слова, как *silly, fool, poor, very very sweet*. Однако она не может принять его философию и взгляды на жизнь. Даже во время многочисленных поездок с Говардом по разным странам ее постоянно преследуют простуда, тошнота, грипп, акклиматизация. Автор как бы намекает читателю, что Джанет отвергает мир, предложенный Говардом.

Фактически сюжет книги одержим аллюзиями того общества и представляет его деградацию как символ упадка социальных стандартов: *England become a feeble-lighted Moon of America, our very language defiled and become slick and gum-chewing. We've all betrayed our past, we've killed the dream, our fathers*. И Говард отчаянно чувствует себя виноватым в том, что является частью этого «гносного» общества. Именно об этом говорит С.Л. Рубинштейн, высказывая свою позицию об эмоциональных проявлениях личности. Все эти средства, в частности прагматикон, лексикон и эмоции личности, помогают раскрыть образ персонажей, понять их личностные качества, создать их речевой портрет.

Таким образом, герои произведения представляют собой индивидуальности, отличные от их создателя. Личность каждого персонажа обладает совокупностью устойчивых черт, определяющих отношение человека к людям, выполняемой ими работе, другими словами, у каждого персонажа есть свой характер. Он проявляется в их деятельности и общении, придает поведению специфический, характерный для него оттенок. Данные характеристики в совокупности составляют целостную картину языковой личности.

Исходя из проведенного анализа ЯЛ главных героев «Однорукий аплодисмент», можно сделать вывод, что характерной чертой, объединяющей персонажей данного романа, является чувство ответственности, отчаяния от безысходности, боль из-за происходящих со-

бытий. В эмоциональном плане герои, как правило, сдержанны, ярко проявляют свои чувства только в моменты гнева. Среди языковых средств, характеризующих героев, на лексическом уровне можно выделить частое использование разговорных и просторечных слов, что указывает на низкое происхождение героев, эмоционально-экспрессивной лексики и глаголов движения, которые в свою очередь показывают динамику и состояние героев; на синтаксическом уровне – вводные слова и обращения, иллюстрирующие, что герои ищут свою аудиторию, собеседника, чтобы излить накопившиеся внутри эмоции.

### Список литературы

1. Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке / вступ. ст. Н.Д. Арутюновой. М., 1999.
2. Белянин В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста. М., 1988.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2006.
5. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: моногр. М., 2008.
6. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М., 1970.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М., 1989. Т. 1.
8. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. М., 2008.
9. The first interview with Anthony Burgess [Electronic resource]. URL: <https://www.anthony-burgess.org/blog-posts/the-first-interview-with-anthony-burgess/> (дата обращения: 06.10.2020).

\* \* \*

1. Logicheskij analiz yazyka. Obraz cheloveka v kul'ture i yazyke / vstup. st. N.D. Arutyunovoj. M., 1999.
2. Belyanin V.P. Psiholingvisticheskie aspekty hudozhestvennogo teksta. M., 1988.
3. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002.
4. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. M., 2006.
5. Krasavskij N.A. Emocional'nye koncepty v nemecskoj i russkoj lingvokul'turah: monogr. M., 2008.
6. Lotman Yu.M. Struktura hudozhestvennogo teksta. M., 1970.
7. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii: v 2 t. M., 1989. T. 1.
8. Shahovskij V.I. Lingvisticheskaya teoriya emocij. M., 2008.

*The phenomenon of the linguistic personality of the character (based on the novel "One hand clapping" by Anthony Burgess)*

*The article deals with the concept of the author's image keeping a valuable information and the literary character having the set of the unique characteristics. There are analyzed the speech behavior of the novel's character, the role of the emotional concept and the ways of its expression pointing at the motives in the consciousness of the linguistic personality. There is considered the pragmatics of the linguistic personality as a key aspect in the comprehension of the text.*

Key words: *linguistic personality, verbal behavior, literary character, pragmatics, emotional concept, author's image.*

(Статья поступила в редакцию 18.12.2020)

**Н.В. ТИМКО**  
(Одиночно)

**СТРАТЕГИИ ЭКСПЛИКАЦИИ И ИМПЛИЦИРОВАНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ЗАГОЛОВКОВ СТАТЕЙ СМИ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ**

*Раскрывается сущность основных переводческих стратегий при передаче англоязычных заголовков на русский язык в зависимости от целей культурно-прагматической адаптации: стратегии экспликации и стратегии имплицирования, а также сопутствующих им переводческих приемов. Представленный материал позволяет расширить представление о лингвокультурологических особенностях перевода заголовков. Анализ проводится на материале заголовков статей медиаресурсов Великобритании и США.*

Ключевые слова: *перевод заголовков, переводческие стратегии, переводческие приемы, экспликация в переводе, стратегия имплицирования.*

В современном информационном мире социальный институт СМИ в силу своей массовости и универсальности становится самым воздействующим источником информирования

общества, СМИ «приобретают огромное значение в качестве уникального социального генератора и транслятора картины мира» [2, с. 60]. Взглянуть на четвертую власть через призму лингвистики и перевода – значит понять лингвокультурологический аспект функционирования этого мощного инструмента воздействия на аудиторию. Квинтэссенцией новостной статьи является заголовок, который принимает на себя роль основного источника информации. Интерес к проблемам перевода заголовков не ослабевает, т. к. их трансляция на другой язык и, соответственно, в иную лингвокультурную среду, является достаточно сложным и многоаспектным явлением из-за природы и особенностей самих заголовков.

Целью настоящей статьи является, во-первых, выявление особенностей восприятия заголовков новостных статей СМИ в русской и англосаксонской лингвокультурах, а во-вторых, определение основных переводческих стратегий и приемов, используемых при передаче воздействующей функции заголовков. В качестве материала использовались не переведенные на русский язык статьи СМИ\* и их соответствующие заголовки. Примеры перевода являются иллюстрацией поиска автором адекватных переводческих решений в зависимости от выбранной стратегии – экспликации или имплицирования исходного содержания.

Заголовок определяется и как «целостная единица речи, являющаяся неотъемлемой частью текста и имеющая в нем определенное положение – над и перед ним» [6, с. 58], и как «единица речи, которая указывает на его содержание и является названием текста» [8, с. 78]. «Газетный заголовок – обособленный и графически выделенный знак текста, который выражается вербальными и невербальными средствами языка, обладает автосемантической и является элементом, прогнозирующим содержание и интерпретирующим его» [3, с. 5]. Данные подходы рассматривают заголовок как составную часть новостной статьи, как часть текста, которая выполняет функцию ознакомления и привлечения внимания, как диктемную единицу текста, неотделимую от самой статьи, но связанную с содержанием

\* СМИ США – Bloomberg (URL: <https://www.bloomberg.com>), CNN (URL: <https://edition.cnn.com>), Financial Times (URL: <https://www.ft.com>), The Wall Street Journal (URL: <https://www.wsj.com>), СМИ Великобритании – BBC News (URL: <https://www.bbc.com>), The Guardian (URL: <https://www.theguardian.com/international>), The Telegraph (URL: <https://www.telegraph.co.uk>).

текста очень сложными и многофункциональными отношениями.

Ряд ученых, однако, утверждает, что любой заголовок нужно рассматривать с позиции полноценного текста, т. е. как самостоятельное речевое произведение [1, с. 8; 11, с. 137], передающее информацию, организованную в структурированное и смысловое единство. По некоторым данным, около 80% читателей новостных статей читают преимущественно только заголовки, а не всю статью полностью [4, с. 15]. Например, заголовок информационного агентства ТАСС *В Пентагоне заявили, что вывод войск США из Сирии займет «пару недель или больше»* уже содержит законченную мысль и полностью отражает содержание статьи, в которой, помимо основной идеи, уже изложенной в заголовке, имеется менее значительная информация и менее важные с точки зрения информационной нагрузки высказывания официальных лиц США.

Дать ответ на вопрос, является ли заголовок частью текста или самостоятельным речевым высказыванием, можно, на наш взгляд, исходя из видов и типов заголовков. Заголовки делят на однонаправленные и комплексные [4, с. 20], на простые и усложненные [5, с. 85], на полноинформативные (номинативные и предикативные) и неполноинформативные [10, с. 36] и т. д. Некоторые заголовки, как видно из классификаций, выступают в качестве имени статьи. Другие же представляют собой более развернутые тезисы, актуализируя содержание статьи.

Поскольку любые функции заголовка (номинативная, экспрессивная, рекламная, апеллятивная, конспективная, убеждающая, разделяющая) направлены в первую очередь на воздействие на адресата, то при переводе нужно исходить из того, на какую аудиторию рассчитано то или иное издание или отдельная статья. Так, заголовки статей медиаресурса *Russia Today*, формирующего позитивный образ России на международной арене, а также повышающего уровень доверия к России как к государству – участнику международного сообщества, пестрят статьями с заголовками о помощи России иностранным государствам в период борьбы с коронавирусом: *WATCH Russian troops disinfect military training center in Serbia* и *WATCH Russian biodefence troops disinfect nursing home in coronavirus-hit Italy* (*Russia Today*). Эти заголовки представляют собой типовые констатирующие сообщения о том, что российские военные проводят дезинфекцию в Сербии и Италии в период борьбы с

коронавирусом. При переводе такого рода сообщений не требуется какого-либо изменения содержания, т. е. культурно-прагматической адаптации.

Однако чаще всего для передачи воздействующей функции заголовков в зависимости от целей высказывания переводчик прибегает к двум основным стратегиям – экспликации содержания исходного текста (ИТ) (пояснения, дополнения, конкретизация, компенсация) или же, наоборот, имплицированию, т. е. нивелированию в тексте отдельных элементов, которые могут вызвать либо непонимание, либо неадекватную реакцию носителей переводящего языка (ПЯ) (генерализация, опущение информации, подбор нейтральных аналогов и т. д.).

Ориентация на читателя принимающей лингвокультуры предполагает, что переводчик эксплицирует содержание ИТ, т. е. добавляет или поясняет то, что лишь подразумевалось в оригинале, но было вполне очевидно для носителя ИЯ. Так, в англоязычных заголовках часто употребляются различные имена собственные, требующие в переводе на русский язык пояснений: *Pret A Manger to raise 100 m in urgent bank funding* (*Financial Times*). В статье речь идет о дополнительном финансировании компании для разработки новых видов ассортимента после пандемии коронавируса. Русскоязычному читателю неизвестно, что такое *Pret A Manger*, в то время как любой британец знает эту сеть закусочных (международная франчайзинговая сеть сэндвичей), которую в Англии называют просто *Pret*. Поэтому добавление в заголовок этой дополнительной информации, а также наименование британской валюты просто необходимо: *Сеть британских закусочных Pret в срочном порядке берет кредит в 100 млн фунтов*.

Для англоязычного политического дискурса характерно использование имен собственных без указания должности личности: *Pompeo accuses China of destroying coronavirus samples* (*Financial Times*). При переводе этого заголовка на русский язык необходимо добавить информацию о статусе упоминаемого лица: *Госсекретарь США Майк Помпео обвинил Китай в уничтожении образцов коронавируса*. И еще один пример: *Meet America's new top diplomat* (*BBC News*). *Top diplomat* требует конкретизации – госсекретарь США (госсекретарь в США выполняет функцию министра иностранных дел, поэтому его и называют дипломатом). Мы получаем следующий

заголовок: *Майк Помпео – новый госсекретарь США.*

В период борьбы с коронавирусом в США огромную популярность приобрели врачи-вирусологи и ученые, занимающиеся противодействием пандемии. Одним из таких ученых-медиков стал ведущий эпидемиолог США Энтони Фаучи. Американские издания изобилуют заголовками с упоминанием его имени, которое не требует расшифровки для американского читателя. Ср., например: *Anthony Fauci says data on masks “speaks for itself...”*; *Why Fauci says pandemic “didn’t have to be that bad”*; *Fauci’s coronavirus forecast* и т. д. При переводе на русский язык заголовка *Coronavirus Is Likely to Generate Telltale Signs, Fauci Says* (Bloomberg, <https://www.bloomberg.com>) одного лишь упоминания фамилии врача недостаточно, необходимо дополнительное объяснение: *главный инфекционист США или доктор Энтони Фаучи.*

Конкретизации требует и выражение *sage adviser* в следующем заголовке: *Over 70s should not be forced to stay in isolation when coronavirus lockdown eased: Sage adviser* (The Telegraph). Этот многоступенчатый и сложный заголовок нуждается в трансформациях – как синтаксических, так и лексических. Во-первых, аббревиатура *SAGE* (Scientific Advisory Group for Emergencies – научно-консультативная группа по чрезвычайным ситуациям Великобритании) не имеет аналогов в русском языке, также во второй части отсутствует глагол, более того, *over 70s* требует введения добавления. При переводе при введении необходимых дополнительных слов предложение может стать слишком массивным, поэтому предлагается прием, который часто используют в российских СМИ: разбивают текст на собственно заголовок и подзаголовок (lead): *Нужно разрешить людям старше 70 выходить из дома после облегчения режима самоизоляции. Об этом сообщил советник научно-консультативной группы по чрезвычайным ситуациям при правительстве Великобритании.*

Заголовок *EU warns Israeli gov’t against West Bank annexation* (Financial Times) интересен с той точки зрения, что в нем могут быть использованы и прием генерализации (при переводе *Israeli gov’t*), и прием конкретизации (при переводе *West Bank*). В английском языке словосочетание *West Bank* используется для обозначения одной из двух территорий арабского государства Палестины. В русском же языке *западный берег* имеет более общий смысл, поэтому принято указывать пол-

ное название – *Западный берег реки Иордан*. Что же касается *Israeli gov’t*, отметим, что в традициях русского политического дискурса принято опускать слово *правительство*, когда речь идет в целом о стране. Ср., например: *В Евросоюзе прокомментировали планы Израиля по Иорданской долине; ЕС может ввести санкции против Израиля за аннексию Западного берега Иордана* и т. д. Итак, суммируя все вышеизложенное, приходим к следующему варианту перевода: *Евросоюз предостерегает Израиль от аннексии Западного берега реки Иордан.*

*Downing Street hints Covid-19 lockdown restrictions in the UK could last until 2021* (Russia Today) – данный заголовок интересен тем, что в нем название улицы Даунинг-стрит является обобщенным названием премьер-министра Великобритании и его правительства. Это и можно использовать в переводе: *Правительство Великобритании дает понять, что ограничительные меры из-за коронавируса могут продлиться до 2021 года.* Однако, по нашим наблюдениям, все чаще в современных статьях на русском языке появляется транслитерация *Даунинг-стрит* (*На Даунинг-стрит сообщили о стабилизации состояния...; Призрак Covid-19 бродит по Даунинг-стрит...; Даунинг-стрит выясняла у консерваторов, поддержат ли они...*).

В заголовке *AT&T’s Randall Stephenson to Retire as CEO* (The Wall Street Journal) встречаются аббревиатуры, которые незнакомы русскоязычному читателю, в связи с чем необходимо введение дополнительной информации: *AT&T* – крупнейший оператор сотовой связи США. Аббревиатура *CEO* (Chief Executive Officer) имеет устойчивый эквивалент – генеральный директор компании. Произведя грамматические перестановки и внося необходимое добавление, приходим к следующему варианту: *Рэндалл Стивенсон уйдет с поста генерального директора сотового оператора AT&T.*

Еще одним примером необходимости эксплицирования информации в переводе является следующий: *Fed under pressure to be clearer on coronavirus outlook* (Financial Times). *Fed* – сокращение от Федеральной резервной системы США, т. е. Центробанк США. В русских газетных заголовках можно встретить следующую устоявшуюся номинацию – *ФРС США*; именно ее и необходимо использовать при переводе: *От ФРС США требуют более точной оценки перспектив коронавируса.*

В статье с заголовком *TWA85: The world's longest and most spectacular hijacking* (BBC) рассказывается захватывающая история о самом длительном угоне самолета, выполнявшего рейс TWA85. При переводе имеет смысл прибегнуть к ряду лексико-грамматических трансформаций и конкретизировать часть информации: *Рейс TWA85: удивительная история о самом длительном угоне самолета в истории*.

При обратной экспликации исходного содержания переводческая стратегия имплицирования выражается в опущении либо генерализации некоторой информации, не несущей смысловой нагрузки для читателя ПТ. Так, при переводе заголовка *Lithuanian capital to be turned into vast open-air cafe* (The Guardian) стоит использовать прием генерализации и заменить словосочетание *литовская столица* на ее прямое название *Вильнюс*, прекрасно знакомое русскому читателю: *Вильнюс превратят в одно большое кафе под открытым небом*.

Примером опущения в переводе избыточной информации может явиться и перевод следующего заголовка: *Coronavirus: Russia's Putin may deploy army as cases surge* (BBC). Здесь избыточной для русского читателя является информация о том, что Путин – президент России: *На фоне роста заболеваемости коронавирусом Путин может развернуть войска*.

Такая же стратегия используется и при переводе следующего заголовка: *Colorado, Nevada join West Coast coronavirus pact* (Washington Post). Здесь при переводе не обойтись без знания современных реалий американского общества. Во-первых, Западное побережье США – это не просто побережье Тихого океана, а название ряда штатов США (Калифорния, Орегон, Вашингтон, Невада, Колорадо). Очень часто оно противопоставляется Восточному побережью (главные города – Нью-Йорк, Бостон, Портленд, Майами) в плане климата, образа жизни, уровня образования, карьерных возможностей и даже менталитета жителей. При переводе заголовка данная информация для русского читателя несущественна, ее можно генерализировать (*еще два штата*), затем же из содержания статьи читателю будут понятны детали. Слово *pact* в данном контексте опять же не может быть переведено буквально как *пакт*. Необходимо понимать, что *West Coast pact* – это рабочая группа губернаторов штатов (все они принадлежат к демократической партии), которая вырабатывает общие меры борьбы с распространением коронавируса. Поэтому предлагается следующий вари-

ант: *Еще два штата на западе США вступили в общую борьбу с коронавирусом*.

Иногда информация, содержащаяся в ИТ, не соответствует принятым в иной лингвокультуре взглядам, мнениям, суждениям, и при переводе требует адаптации с целью создания необходимого коммуникативного эффекта. Обратимся к примеру из американских СМИ. Заголовок статьи издания CNN гласит: *Putin leverages coronavirus chaos to make a direct play to Trump*. В данном случае адресатами сообщения являются американские читатели. Как видно из заголовка, автор намеренно использует ряд языковых средств, чтобы воздействовать на читателя и создать «антироссийский» образ. После так называемого рашагейта, т. е. обвинения России во вмешательстве в электоральный процесс США, ряд СМИ до сих пор продолжают писать о том, что Трамп находится под влиянием Кремля. Если сохранить настроение автора путем так называемого прямого перевода, данный заголовок звучит для русского читателя весьма грубо и прямолинейно: *Путин использует хаос вокруг коронавируса, чтобы напрямую приблизиться к Трампу*. Используя стратегию прагматической адаптации с ориентацией на читателя перевода, а не на оригинальный текст, мы можем произвести некоторые корректуры в содержании с учетом иных лингвокультурных параметров адресата, т. е. нивелировать эмоциональный настрой заголовка и сделать его более нейтральным: *На фоне коронавируса Путин пытается усилить контакты с Трампом*.

В заголовке *US labels Iran force as terrorists* (BBC) глагол *to label* выступает в роли отсылки к так называемым странам-изгоям, чьи режимы рассматриваются как враждебные Соединенным Штатам. Россия и США по-разному подходят к международной повестке дня и по-разному интерпретируют одни и те же события. Россия не поддерживает так называемое навешивание ярлыков и считает это символом однополярного мира, где США доминирует над остальными государствами. Поскольку Корпус стражей Иранской революции – это официальные военные силы Ирана, который, в свою очередь, является союзником России, то при переводе нежелательно применять лексику с ярко выраженной негативной окраской: *to label, terrorists*. В более нейтральном варианте перевод может звучать следующим образом: *США резко высказались по отношению к ВС Ирана*.

В рамках описываемой переводческой стратегии имплицирования выраженной в тек-

сте информации в переводе возможно, как уже было описано выше, опускать некоторые избыточные с точки зрения русского адресата детали. Например, в заголовке *Explosives being dropped on IS occupied territory in Iraq* (BBC) избыточной является информация о территориях, оккупированных террористами Исламского государства (ИГИЛ\*), более того, в аналогичных заголовках на русском языке находим часто употребляемый и устоявшийся вариант позиции ИГИЛ. Вариант перевода *Бомбардировка позиций ИГИЛ в Ираке* считаем вполне адекватным.

Похожую стратегию предлагаем использовать и при переводе заголовка *China is installing surveillance cameras outside people's front doors and inside their homes* (CNN). Здесь информацию о том, что камеры установлены «вне домов» считаем уместным генерализировать и перевести «повсюду»: *Китай: камеры слежения повсюду*.

Подводя итог вышеизложенному, обратимся к аксиоме современной лингвистики: целью любой коммуникации (как одноязычной, так и двуязычной, опосредованной переводом) является оказание на адресата определенного регулятивного воздействия. Оказание такого воздействия и есть основная функция заголовков сообщений современных СМИ: привлечь внимание адресата, заинтересовать его, вызвать желание продолжить чтение. При осуществлении перевода заголовков необходимо обеспечить эквивалентность потенциальных реакций читателей исходного заголовка и читателей переведенного заголовка с учетом разницы в восприятии реалий современного мира и политической повестки дня. В связи с этим в переводе происходит ориентация на коммуникативный потенциал иноязычного адресата, его национальную специфику, понимание и адекватную интерпретацию текста. Подобная ориентация требует от переводчика в зависимости от контекста прибегать к двум основным видам культурно-прагматической адаптации: либо к экспликации исходного содержания текста (приемы конкретизации, добавления, разъяснения), либо к ее нивелированию (приемы опущения, генерализации, замены, поиск нейтральных аналогов).

\* От редакции: запрещена на территории Российской Федерации. От автора: Интересно в этой связи, что Роскомнадзор ставит знак равенства между террористической организацией ИГИЛ и экстремистской организацией, о которой СМИ должны писать, что она запрещена на территории РФ. Однако «формально по закону название ИГИЛ можно указывать без сноски на то, что ее деятельность запрещена в России» [7].

## Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М., 2006.
2. Ежова Е.Н. Медиа-рекламная картина мира: проблемы социальной ответственности рекламы // Вестн. Ставропол. гос. ун-та. 2011. № 5-1. С. 54–62.
3. Качаев Д.А. Социокультурный и интертекстуальный компоненты в газетных заголовках: на материале российской прессы 2000–2006 гг.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д., 2007.
4. Лазарева Э.А. Заголовок в газете: учеб. пособие. 2-е изд., Екатеринбург, 2004.
5. Мельник Ю.А. Специфика газетных заголовков, построенных на основе нетрансформированных прецедентных высказываний пенного происхождения // Уч. зап. Тавр. нац. ун-та им. В.И. Вернадского. 2011. Т. 24(63). С. 81–90.
6. Нижник В.А. Проблемы соотношения заголовка и текста как вторичной языковой единицы // Современное управление: векторы развития: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. Калининград, 2018. С. 56–59.
7. Роскомнадзор официально разъяснил порядок употребления названия «Исламское государство» // Интерфакс. 2016. 8 нояб. URL: <https://www.interfax.ru/russia/536152> (дата обращения: 09.10.2020).
8. Сабурова Н.В. Заголовочная игра слов как смыслоформирующий механизм текста: на примере англоязычной публицистики: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2008. С. 78–87.
9. Теремкова О.А. Переводческие стратегии как инструмент транслятологического анализ // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 2. С. 90–98.
10. Черенкова А.В. Особенности перевода газетных заголовков с английского на русский язык: дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 2016.
11. Чжан Юэбо. Заголовок в газетном тексте как самостоятельная речевая единица, тесно связанная с его содержанием // Полилингвальность и транскультурные практики. 2009. № 4. С. 136–140.

\* \* \*

1. Gal'skova N.D. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika. M., 2006.
2. Ezhova E.N. Media-reklamnaya kartina mira: problemy social'noj otvetstvennosti reklamy // Vestn. Stavropol. gos. un-ta. 2011. № 5-1. S. 54–62.
3. Kachaev D.A. Sociokul'turnyj i intertekstual'nyj komponenty v gazetnyh zagolovkah: na materiale rossijskoj pressy 2000–2006 gg.: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Rostov n/D., 2007.
4. Lazareva E.A. Zagolovok v gazete: ucheb. posobie. 2-e izd., Ekaterinburg, 2004.

5. Mel'nik Yu.A. Specifica gazetnyh zagolovkov, postroennyh na osnove netransformirovannyh precedentnyh vyskazyvanij pesennogo proiskhozhdeniya // Uch. zap. Tav. nac. un-ta im. V.I. Vernadskogo. 2011. T. 24(63). S. 81–90.

6. Nizhnik V.A. Problemy sootnosheniya zagolovka i teksta kak vtorichnoj yazykovoj edinicy // Sovremennoe upravlenie: vektory razvitiya: sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Kaliningrad, 2018. S. 56–59.

7. Roskomnadzor oficial'no raz'yasnil poryadok upotrebleniya nazvaniya «Islamskoe gosudarstvo» // Interfaks. 2016. 8 noyab. URL: <https://www.interfax.ru/russia/536152> (data obrashcheniya: 09.10.2020).

8. Saburova N.V. Zagolovochnaya igra slov kak smysloformiruyushchij mekhanizm teksta: na primere angloyazychnoj publicistiki: dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 2008. S. 78–87.

9. Teremkova O.A. Perevodcheskie strategii kak instrument translyatologicheskogo analiz // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2012. № 2. S. 90–98.

10. Cherenkova A.V. Osobennosti perevoda gazetnyh zagolovkov s anglijskogo na russkij yazyk: dis. ... kand. filol. nauk. Krasnoyarsk, 2016.

11. Chzhan Yuebo. Zagolovok v gazetnom tekste kak samostoyatel'naya rechevaya edinica, testo svyazannaya s ego sodержaniem // Polilingval'nost' i transkul'turnye praktiki. 2009. № 4. S. 136–140.

*Strategies of explication and implication during the translation of the titles of the mass media articles from English into Russian*

*The article deals with the essence of the basic translation strategies while translating the English headlines into Russian depending of the aims of the cultural and pragmatic adaptation: the strategy of explication, the strategy of implication and the corresponding translation techniques. The material allows to enlarge the imagination of the linguistic peculiarities of the headlines' translation. The analysis is conducted on the material of the headlines of the mass media articles in Great Britain and the USA.*

Key ways: translation of titles, translation strategies, translation techniques, explication in translation, implication strategies.

(Статья поступила в редакцию 11.11.2020)

**Э.С-А. ИДРАЗОВА  
М.С. МУНГАШЕВА  
(Грозный)**

**ОБЪЕКТИВАЦИЯ КОНЦЕПТОВ «ВЕРНОСТЬ» И «ПРЕДАТЕЛЬСТВО» В ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ В ЧЕЧЕНСКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ**

*На материале фольклора рассматриваются концепты «тешам» («верность») и «тешина-бехк» («предательство»). Анализируются паремии чеченского языка, актуализирующие исследуемые концепты.*

Ключевые слова: *концепт, верность, предательство, дружба, отношения.*

Верность и предательство, являясь неотъемлемыми семиосферами внутреннего мира человека, обладают социальной значимостью и играют особую роль в культуре каждого народа. Этические концепты «верность», «предательство», отображая морально-нравственные воззрения народа, помогают воссоздать образ лингвокультурной личности.

В культуре каждого народа существуют присущие только ему традиции, одной из самых ярких является традиция гостеприимства, которая находит отражение в языке. Язык отражает культуру, традиции и обычаи народа, хранит и передает их. «Язык народа – наиболее существенное его достояние, самое живое выражение его характера, самая энергичная связь с мировой культурой» [14, с. 19].

По мнению В.И. Карасика, в сознании человека осуществляется взаимодействие языка и культуры. Концепты, по словам ученого, являются внутренне организованными по полювому принципу и включают чувственный образ, информационное содержание и интерпретационное поле [8, с. 9]. На наш взгляд, невозможно исследовать культуру в отрыве от языка (и наоборот).

Окружающий мир находит свое отражение в языке посредством концептов. Ю.С. Степанов определяет лингвокультурный концепт как базовую единицу культуры.

Концепты в этом понимании представляют собой то, в виде чего «культура входит в ментальный мир человека и, наоборот, по-

средством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [13, с. 40]. Анализ концептов обусловлен культурным, психологическим и историческим факторами.

Наше исследование было проведено на материале паремиологических единиц чеченского языка. Паремии, отражая опыт и наблюдения народа, представляют собой совокупность знаний о мироустройстве, образе жизни и менталитете народа. Исследование паремий позволяет определить базовые культурные ценности этноса.

Так, именно в пословицах и поговорках наиболее ярко актуализируется национально-культурное своеобразие языка. Как отмечает З.К. Сабитова, «пословицы и поговорки позволяют реконструировать стереотипы национального сознания» [12, с. 204].

В чеченском языке под одним общим названием «кица» объединены пословицы и поговорки без разграничений [6]. Большинство из них являются «образными выражениями, представляющими собой законченные суждения, имеющие дидактическую направленность, бытующие в форме повелительных предложений» [10, с. 140].

Согласно словарю чеченских пословиц и поговорок И.Ю. Алироева, «верность» (преданность) переводится словосочетанием *тешаме хилар*, «предательство» – *ямартло*, *тешнабехк*; «совершить предательство» – *ямартло ян*, *тешнабехк бан*; «предатель, предательница» – *ямартхо* [1, с. 61, 494].

В чеченско-русском словаре А.Г. Мациева словосочетание *тешаме хила* означает «быть честным, быть надежным, внушать доверие»; *тешаме*, *тешамениг* прил. «честный, верный, надежный»; слово *тешнабехк* означает «предательство, измена», «вероломство»; а *тешнабехк бан* – «предать, изменить, подвести». *Ямартло* – это 1) «коварство, вероломство, измена»; 2) «нечестность» [9, с. 107, 408, 571].

Репрезентантами концепта «верность» («преданность») можно считать лексему *тешам* и ее производные *тешаме*, *тешамениг*; репрезентантами концепта «предательство» – *тешнабехк*, *ямартло*.

В данном исследовании проведен анализ паремиологических единиц чеченского языка, объединенных семантикой «тешаме хила» («быть верным») – «тешнабехк бан» («нарушение верности», «обмануть доверие»), реализация которых происходит в сфере межличностных отношений, в частности в дружбе.

Таким образом, можно заключить, что верность в чеченской лингвокультуре подразумевает постоянство в чувствах, поддержку, душевную преданность, честность; предательство – вероломство, обманутое доверие. Материалом для паремиологического исследования послужили сборники пословиц и поговорок чеченского языка (И.Ю. Алироев, 1990; Х.-А. Берсанов, 2011; Ш.А. Джамбеков, Т.Б. Джамбекова, 1991; Л.М. Ибрагимов 2013; Р. Ямадаев, 2005).

Лексема *тешам* и ее производные встречаются практически в каждой паремии, однако есть примеры, где сама лексема *тешам* отсутствует, а актуализация концепта верность осуществляется путем сравнения. Верный друг сравнивается с крепкой башней, возведенной крепостью. Верный друг считается надежной опорой и защитой подобно крепости. Приведем примеры:

– *Генар доттаг1 – йобь1на г1ала* («Далекий друг как возведенная крепость») [2, с. 195];

– *Юьстаг1 махкара доттаг1, йобь1на г1ала санна ву* («Далекий друг подобен возведенной крепости») [5, с. 128];

– *Генара хиларх, тешаме доттаг1 б1ов санна ч1ог1а ву* («Верный друг в далеком краю подобен крепкой башне») [4, с. 195].

В следующей пословице указаны два условия, укрепляющие дружбу, одно из которых верность, из чего следует вывод, что дружба невозможна без верности, преданности: *Доттаг1алла комаьрионцийн, тешамцийн ч1аг1луи ду* («Щедростью и верностью (надежностью) укрепляется дружба») [2, с. 56].

В нижеприведенном примере мы видим отождествление верного друга с братом, т. е. верная дружба приравнивается к кровнородственным отношениям: *Тешаме доттаг1вешен мета ву* («Верный друг как родной брат») [Там же, с. 55].

Друг, не отличающийся верностью и преданностью, считается бесполезным, что говорит о верности, как о необходимой составляющей дружеских отношений: *Да комаьриша воцчу бахамаха а, тешаме воцчу доттаг1лах а дан хлум дац* («Богатство жадного и ненадежный друг – бесполезны») [5, с. 52].

Верность персонифицируется и оценивается, верность ценится дороже всего:

– *Тешам – дешел мехала ду* («Верность дороже слова») [15, с. 32];

– *Тешамал деза хлума дац* («Нет ничего дороже верности») [16, с. 217].

Иметь верного друга считается большим счастьем: *Тешаме доттаг1волчун доккха ирс ду* («Иметь верного друга – большое счастье») [2, с. 55]. Верность и преданность являются приоритетными ценностями, однако паремиологические единицы, репрезентирующие нарушение верности и возможность предательского поступка со стороны друга, в количественном отношении превосходят паремии, представляющие верность как добродетель, что свидетельствует о распространенности предательства между близкими людьми.

Паремии, которые вербализуют *тешинабех*, *ямартло* («предательство»), имеют отрицательную оценочную коннотацию. С неверным человеком предпочитают не иметь отношений, даже если такие отношения завязываются, их считают непродолжительными: *Тешам боцучу стагаца тасаделла гергарло деха лаьттар дац* («Отношения, завязавшиеся с ненадежным человеком, долго не продлятся») [Там же, с. 7].

Отношения с неверным человеком считаются опасными: *Тешаме воцург кхераме ву* («Подлый – опасен») [16, с. 124]. Ненадежного человека не уважают, не считают мужчиной:

– *Тешаме воцург кьонах лерина вац* («Подлого за мужчину не посчитали») [Там же, с. 217];

– *Шех тешам боцу стаг кьонах лерина вац* («Ненадежный человек не считается настоящим мужчиной») [2, с. 8].

Принято считать, что предательство, нарушение верности не останется безнаказанным:

– *Тешинабехк бекхам боцуи ца буюсу* («Подлость без отмщения не останется») [16, с. 217];

– *Тешинабехк бинчух шех бьоду* («Подлость возвращается к тому, кто ее совершил») [Там же].

Следует отметить, что предательство более ожидаемо от близкого человека, чем от постороннего: *Тешинабехк шечо атта бо* («Близкий легко совершает предательство») [Там же, с. 217]. Дружбе с неверным человеком предпочитают вражду с достойным врагом: *Пайда-боцучу нахаца доттаг1алла лелочул, доьналла долчу нахаца дов хилар тоьлу* («Чем дружить с ненадежным, лучше враждовать с достойным») [5, с. 173].

Предательство может быть незаметным, оно может скрываться под видимым дружеским, что вызывает более глубокие эмоциональные переживания у субъекта, нежели открытая вражда с недоброжелателем:

– *Цхаволу доттаг1чул (вешел) давийнарз тоьлу кровный* («Враг лучше некоторых друзей») [Там же];

– *Доттаг1чун хьаг1 мостаг1чун ямартлонал хала ю* («Зависть друга хуже подлости врага») [16, с. 105].

Подлость является предпосылкой поражения: *Тешинабехк ца бича, ца южу Болат-гла-ла* («Без подлости и крепость не пала») [14, с. 217]. Друга считается возможным «продать»: *Доттаг1 иэца ца ло, амма вокка-м ло* («Друга нельзя купить, но можно продать») [16, с. 104].

Следует отметить, что ряд примеров носит характер поощрительного отношения к осторожности в отношениях между людьми:

– *Теша теша, цкьа айхьа талла* («Доверяй, но проверяй») [2, с. 7];

– *Накьост жлаьла делахь, глаж буйна ла-ца* («Если друг – собака, вооружись палкой») [5, с. 164];

– *Мостаглахь цкьа ларло, накьостаг1 ит-таза ларло* («Врага опасайся один раз, а друга – десять раз») [Там же];

– *Мостаг1чух айхьа лачкьодерг доттаг1-чуьнга а ма дийца* («То, что скрываешь от врага, скрывай и от друга») [Там же].

Чеченские паремии отражают возможные мотивы неискренней дружбы, поиск материальной выгоды, предательства:

– *Кьийвелларг доттаглашна а вицло* («Обедневшего и друзья забывают») [Там же, с. 119];

– *Ахча лаьла доттаг1уй а лаьна* («Появились деньги – появились и друзья») [Там же, с. 13];

– *Боккха бахам – шорта доттаг1уй а, мостаг1уй а* («У богатого много друзей и много врагов») [Там же, с. 105];

– *Хьокхаман доттаг1 хьокхамца длавьоду* («Друг хлеба с хлебом и уходит») [Там же, с. 30];

– *Стоьла тлера даар длахаьдча херлуи берш доттаг1уй бац* («Друзья, которые отделились из-за опустевшего стола, – не друзья») [Там же, с. 56].

В результате исследования паремиологического фонда чеченского языка нами было выявлено 10 паремий, актуализирующих концепт *тешам* «верность», и 20 паремий, актуализирующих концепт *тешинабехк* «предательство». Проведенное исследование позволило установить следующее:

- 1) верность и преданность являются приоритетными в дружеских отношениях;
- 2) верность считается достоинством человека;
- 3) верность является необходимым качеством для признания человека настоящим мужчиной, достойным уважения.

4) скрытой злонамеренности при видимом дружелюбии предпочитают открытую вражду с недоброжелателем;

5) причиной предательства могут стать меркантильные интересы;

6) предательство считается весьма ожидаемым со стороны друга.

### Список литературы

1. Алироев И.Ю. Кувшин мудростей: Чеченские пословицы и поговорки. Грозный, 1990.

2. Берсанов Х.-А. Нохчийн къоман кичанаш, говза аьлла дешнаш, хъехамаш (Пословицы, поговорки, слова мудрости, наставления). Грозный, 2011.

3. Джамбеков О.А. Жанровые и поэтические особенности чеченских героико-исторических песен или: дис. ... канд. филол. наук. Майкоп, 2008.

4. Джамбеков О.А., Джамбекова Т.Б. Нохчийн халкъан барт къолларалла (Чеченское устное народное творчество). Махачкала, 2010. Т. I.

5. Джамбекова Т.Б., Ибрагимов Л.М. Нохчийн халкъан кичанаш (Чеченские пословицы). Грозный, 2012.

6. Джамбекова Т.Б. Об определении жанра чеченских пословиц и поговорок [Электронный ресурс] // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 2: Филология и искусствоведение. 2009. № 1. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12512906> (дата обращения: 16.11.2020).

7. Джамбеков Ш.А. Нохчийн фольклор (Чеченский фольклор). Грозный, 1991.

8. Карасик В.И., Стернин И.А. Антология концептов. Волгоград, 2005. Т. 1.

9. Мациев А.Г. Чеченско-русский словарь. Грозный, 2010.

10. Мациев А.Г. Очерки лексикологии современного чеченского языка. Грозный, 1973.

11. Мунаев И.Б. Нохчийн фольклор. Соьлжа-Г'ала (Чеченский фольклор). Грозный, 2014.

12. Сабитова З.К. Лингвокультурология. М., 2013.

13. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. 2-е изд., испр. и доп. М., 2001.

14. Сухарев В.А., Сухарев М.В. Европейцы и американцы глазами психолога. М., 2000.

15. Цуев Я., Цуев М. Халкъан тидамаш, хъехамаш, кичанаш (Народные приметы, поучения, пословицы и поговорки). Грозный, 1992.

16. Ямадаев Р. Нохчийн кичанаш (Чеченские пословицы и поговорки). М., 2005.

\* \* \*

1. Aliroev I.Yu. Kuvshin mudrostej: Chechenskie posloviцы i pogovorki. Groznyj, 1990.

2. Bersanov H.-A. Nohchijn k"oman kicanash, govza a'lla дешнаш, h'ekhamash (Posloviцы,

pogovorki, slova mudrosti, nastavleniya). Groznyj, 2011.

3. Dzhambekov O.A. Zhanrovye i poeticheskie osobennosti chechenskih geroiko-istoricheskikh pesen illi: dis. ... kand. filol. nauk. Majkop, 2008.

4. Dzhambekov O.A., Dzhambekova T.B. Nohchijn halk"an bart k"ollaralla (Chechenskoe ustnoe narodnoe tvorchestvo). Mahachkala, 2010. T. I.

5. Dzhambekova T.B., Ibragimov L.M. Nohchijn halk"an kicanash (Chechenskie posloviцы). Groznyj, 2012.

6. Dzhambekova T.B. Ob opredelenii zhanra chechenskih posloviцы i pogovorok [Elektronnyj resurs] // Vestn. Adyg. gos. un-ta. Ser. 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2009. # 1. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12512906> (data obrashcheniya: 16.11.2020).

7. Dzhambekov Sh.A. Nohchijn fol'klor (Chechenskij fol'klor). Groznyj, 1991.

8. Karasik V.I., Sternin I.A. Antologiya konceptov. Volgograd, 2005. T. 1.

9. Maciev A.G. Chechensko-russkij slovar'. Groznyj, 2010.

10. Maciev A.G. Oчерki leksikologii sovremenogo chechenskogo yazyka. Groznyj, 1973.

11. Munaev I.B. Nohchijn fol'klor. So'lzha-G'ala (Chechenskij fol'klor). Groznyj, 2014.

12. Sabitova Z.K. Lingvokul'turologiya. M., 2013.

13. Stepanov Yu.S. Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury. 2-e izd., ispr. i dop. M., 2001.

14. Suharev V.A., Suharev M.V. Evropejcy i amerikancy glazami psihologa. M., 2000.

15. Cueva Ya., Cueva M. Halk"an tidamash, h'ekhamash, kicanash (Narodnye primety, poucheniya, posloviцы i pogovorki). Groznyj, 1992.

16. Yamadaev R. Nohchijn kicanash (Chechenskie posloviцы i pogovorki). M., 2005.

### *Objectification of the concepts "faithfulness" and "betrayal" in the friendly relationships in the Chechen linguistic consciousness*

*The article deals with the concepts "faithfulness" and "betrayal" based on the folklore. There are analyzed the proverbs of the Chechen language actualizing the studied concepts.*

**Key words:** *concept, faithfulness, betrayal, friendship, relationships.*

(Статья поступила в редакцию 11.12.2020)

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

**К.А. ПОТАШОВА**  
(Москва)

**МЕХАНИЗМЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ  
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА  
В ПЕЙЗАЖНОЙ ЛИРИКЕ  
Е.А. БОРАТЫНСКОГО\***

*Изучаются проблемы взаимодействия повествовательного и описательного начал в художественном образе, созданном в пейзажной лирике Боратынского. Рассматриваются механизмы преобразования зрительно воспринимаемого пространства в словесную оболочку, реконструируется художественное мышление поэта путем определения значения приемов визуализации в организации художественного текста.*



Ключевые слова: *Е.А. Боратынский, художественный образ, механизмы визуализации, пейзаж, экфрасис.*

Зрительность художественного образа можно определить как одну из ярких стилистических черт поэтики Е.А. Боратынского, в то же время вопрос о визуальном начале в художественном мышлении поэта не стал предметом специального исследования. В рамках настоящей статьи предлагается раскрыть сущность синтеза вербального и визуального начал в создаваемом Боратынским словесном художественном образе, показать особенности его поэтического экфрасиса.

Стихотворения Боратынского «Родина» (1821) и «Запустение» (1832) обращают на себя внимание развернутыми пространственными картинками. Создавая поэтический портрет своего родового гнезда – тамбовского имения Мара, поэт говорит с прошлым и будущим, затрагивает общеромантическую проблему родственного участия в жизни человека (как отмечают И.А. Киселева и С.В. Гузина, «мотив родственного общения вообще характерен для русской жизни эпохи романтизма» [6, с. 135]). Два стихотворения написаны со зна-

чительной временной разницей, но оба они содержат размышления о жизни, смерти, памяти в сопряжении с одной картиной окружающей природы, только в первом стихотворении перед нами представлен весенний пейзаж, а во втором – осенний. Близки они и по тональности – мудрое приятие жизни и смерти сочетается в них с наблюдением над миром вокруг.

Особое место в построении обоих текстов занимают пространственно-временные координаты, обуславливающие сюжетное движение. В обоих произведениях первый стих актуализирует лирическую ситуацию возвращения. Если в стихотворении «Родина» это возвращение поэтом мыслится как желаемое, оно происходит в условном будущем (*Я возвращусь к вам* [3, т. 1, с. 13]), при этом усадьба воспринимается как пространство-мечта, то в стихотворении «Запустение» ситуация возвращения разворачивается в прошлом (*Я посетил тебя* [Там же, с. 142]), а пространство приобретает элегические черты.

Ситуацию встречи с отеческим домом и в «Родине», и в «Запустении» организуют схожие поэтические формулы-зачины, аллегорически представляющие поездку в родные пенаты – синтаксические конструкции с двумя семантическими центрами, выраженными личными местоимениями: *я – вы, я – ты*. Местоименная конструкция маркирует риторичность стихотворений, обращенность к некоему условному собеседнику, формульность выражает «максимум личностно окрашенного размышления, переживания в сжатой форме стихотворения» [11, с. 541]. Посредством личностного, элегического «я» поэт помещает себя в представляемое пространство, в те узнаваемые места, где он уже когда-то был. Дейкитичность семантики, характеризующей в речевой ситуации местоимения второго лица, связана с выбором адресата, которым в элегиях является усадебное пространство, только в данных текстах и *ты*, и *вы* из характерной для них позиции отвлеченного собеседника (если речь идет о неодушевленном адресате) переходят в собеседника конкретного, т. е. пространство вокруг Боратынским мыслится «как одушевленный предмет, именно поэтому образы пространства даются в форме обращения к ним» [15, с. 283].

И «Родина», и «Запустение» являют собой, по В.В. Кожиннову, «сам процесс мышления» [10, с. 61]. Построенные с помощью данных поэтических формул высказывания

\* Исследование выполнено при поддержке РФФ, проект № 19-78-00118 «Визуализация художественного образа в русской поэзии конца XVIII – первой трети XIX века».

принадлежат к области эпизодической памяти, хранящей «информацию о локализованных во времени событиях и их временно-пространственных названиях» [16, с. 26] и подразумевают дальнейшую организацию образа в самом восприятии окружающего, картинность, готовую для словесного изображения. Поэтический текст Боратынского строится по законам пропозициональной логики, когда восприятие и оформление образа в словесную оболочку задействует память, знание, воображение и зрение, тем самым и создается визуальная модель описываемого объекта – усадьбы.

Будущее время, которым открывается первое стихотворение, и прошедшее время во втором обуславливают временную протяженность, отделяющую пребывание поэта в этих местах от настоящего, психологические переживания лирического героя переносятся в настоящее, в сам момент мечтания или размышления, этот перенос и организует все произведение, привнося в художественный образ личностную тональность. Именно из настоящего поэт видит открывающиеся глазу картины. Сами же изображения усадьбы в двух стихотворениях, строящиеся на описании одних и тех же локусов (поле, сад, огород, лес, пруд, дом), соотносимы как зеркальные отображения одного усадебного текста, только в первом стихотворении преобладающим оказывается идиллическое пространство, во втором – элегическое.

В стихотворении «Родина» Боратынским создано панорамное изображение усадьбы, посредством обращения к которому реализуется ситуация «мечты о возвращении к мирной жизни» [12, с. 30]. Большую часть изображения составляет описание сезонных земледельческих работ, похвала трудолюбию. В традиции, заложенной еще Г.Р. Державиным в стихотворении «Евгению. Жизнь Званская» (1807), первой поэтической репрезентации усадебного пространства, стихотворение Боратынского начинается противопоставлением размеренной усадебной жизни суете света (ср. у Державина: *Блажен, кто менее зависит от людей, // Свободен от долгов и от хлопот приказных, // Не ищет при дворе ни злата, ни чести // И чужд свет разнообразных!* [5, с. 326]). Это противопоставление оказывается возможным за счет использования оптативных конструкций, т. е. так называемого желательного наклонения – для выражения желаемого используется целый ряд восклицаний (*О*

*дом отеческий! О край, всегда любимый!* [3, т. 1, с. 13]), глагольные формы будущего времени (*Я буду издали глядеть на бури света* [Там же]), формы повелительного наклонения, употребленные в качестве противопоставления к глаголам с нейтральной модальностью (*Я возвращуся к вам, домашние иконы! // Пускай другие чтут приличия законы!* [Там же]).

Ситуация мыслимой, желаемой встречи оказывается в стихотворении основным механизмом создания зримого художественного образа. Составляющий основу стихотворения процесс размышления о грядущем вкупе с воспоминаниями совершается в наглядных представлениях. Воображение лирического героя, обслуживающее его эмоциональную сферу, подобно мыслительному процессу, слагается из комбинации образов. Лирический герой последовательно представляет, что есть для него *священный сердцу кров* [Там же]. В номинативах он очерчивает картину мечтаемой усадьбы, узнает ее в предметах и окружающей природе – *поля моих отцов; дубравы мирные; домашние иконы; под кровлею родимой; в моей безвестной хате* [Там же]. Посредством перечислительных конструкций поэт будто разглядывает картинки, фактурно изображенные им повседневные бытовые образы и составляет ту атмосферу домашней устроенности, которая противопоставлена *суетным надеждам* [Там же]. Описывая быт, Боратынский несколько упрощает повседневность – он показывает не просто дом, а хату, не усадебный сад, а огород, предметом его воспевания становится *мирный плуг, взрывающий бразды* [Там же]. Номинативные конструкции вкупе с оптативами выступают языковыми механизмами визуализации мира, соотносящегося прежде всего именно с миром духовным, а не с богатством и не с роскошью мира материального [1].

Далее, во второй части «Родины», поэт переходит к описанию пребывания человека на лоне природы. Посредством перечисления различных усадебных топосов (как то поле или огород) поэт расширяет пространство, теперь отеческий дом воспринимается целым родовым поместьем, исключительные подробности которого демонстрируются в фотографическом знании лирическим героем местного пейзажа. С одной стороны, в этой части наблюдается прежняя логическая последовательность изображений, визуальный образ также строится на перечислении номинативов (*наследственные нивы; первый огород;*

*сады густые; деревья и цветы* [3, т. 1, с. 13–14]), в объектив лирического героя попадают даже знакомые с детства *коренья и цветы* [Там же, с. 14]. С другой стороны, наряду с идиллическими картинками здесь уже ярко проступает элегический мотив – мотив философских размышлений, в том числе размышления над итогами жизни и преемственностью поколений. Не дом, а именно земля представлена в стихотворении «как некий рай, родина человека» [7, с. 109]. *Роскошная весна* [3, т. 1, с. 14] выступает аллегорией человеческого бытия, воскрешения и пробуждения сил человека в отеческом доме, именно в изображенном процессе возделывания земли постигается метафизика человеческого бытия. Эта аллегория последовательно персонифицируется в образе орастая, связь которого с природой несомненна, и трудолюбивого сына, т. е. того личностного «я», с которым в стихотворении и связаны ситуации возвращения, встречи, узнавания, обретения новых сил, а далее и подведения философских итогов жизни. В финале стихотворения лирический герой спокойно принимает грядущую смерть, приветствует рождение новой жизни, сначала в образе молодого насаженного *леска*, а затем в образе своего будущего правнука.

«Родина» Боратынского представляет собой завершенный усадебный текст с традиционными усадебными топосами, выражением идеи блаженства на земле. Усадебный хронотоп в стихотворении составляет цикличность времени, замкнутость идиллического пространства, оно словно находится *под кровлею родимой* [Там же, с. 13]. Человеческая жизнь здесь носит редуцированный характер – это неспешное времяпровождение *в кругу семьи своей родной*, спокойный сон, *сладчайшие труды на земле* [Там же]. Циклический характер времени подчеркивается возвращением к исходному, преемственностью труда (*хочу возделывать отеческое поле; утучнять наследственные нивы* [Там же, с. 14]), органической связью человека с жизнью природы. Панорамное изображение усадьбы, составленное из явленных в мечтах доминант провинциальной жизни, представляет собой своеобразный экскурс, изложение желаемого уклада бытия, невозможного в настоящем, что и образует элегическое настроение грусти для лирического героя, который выступает в своих мечтах одновременно радеющим помещиком, добрым барином, примерным семьянином. Но если Державин в стихотворении «Евгению. Жизнь

Званская» наслаждался *уединением и тишиной на Званке* и легкими забавами, то Боратынский акцентирует внимание на усердном труде, связанном с процессом возделывания земли, поэтическим ремеслом лирического героя он не наделяет, и даже напротив, изменяет стих из первой редакции стихотворения *спокойный домосед в отечественной хате* на *спокойный домосед в безвестной хате* [3, т. 1, с. 13], указывая тем самым на иной путь преемственности как обретения бессмертия.

Неожиданное продолжение то же усадебное пространство обретает в стихотворении «Запустение». Теперь из настоящего поэт видит себя самого, стихотворение построено на переносе прошлого в настоящее, т. е. нынешние переживания лирического героя оживляют прошлое в его сознании, сюжетное движение происходит в воспоминаниях лирического героя. Эмоциональный градус в изображении усадебного пространства резко изменится, прежний необычайный эмоциональный подъем приветствия и узнавания в этой элегии сменяется грустью, «не-узнаванием», нотами разочарования. Сама отеческая *хата* теперь не становится предметом поэтического изображения, лирического героя интересует пространство вокруг, он исследует его внимательным взглядом. В то же время, как и в стихотворении «Родина», в «Запустении» «природное пространство ограничено» [9, с. 136], только теперь ощущение защищенности рождает не кров хаты, а « пленительная сень », т. е. крона, полог деревьев. Поэтический космос «Запустения» организуется на контрапунктной мене ожидаемого (*пленительная сень; очарованный кров* [3, т. 1, с. 142]) на неожиданное (*Ни в чем знакомого мой взор не обрел!* [Там же]). Механизмом создания зримого художественного образа в этом тексте является зрительная метафора, «основанная на понимании зрения как процесса» [13, с. 261], зрительную модель усадебного пространства организует композиционная структура с использованием фраз *мой взор* или *измерил взором* как инвариантов поэтической формулы *я вижу*, активно используемой в русской поэзии конца XVIII – первой трети XIX в. (поэзия Г.Р. Державина, К.Н. Батюшкова). Зрение лирического героя теперь не панорамное, а сфокусированное, ничто не радует его глаз: *И глубь нежданную измерил грустным взором, // С недоумением искал другой тропы* [3, т. 1, с. 142].

Лирический герой движется по усадебному пространству *с годов младенческих знако-*

мыми тропами [3, т. 1, с. 142], пытаюсь оживить детские воспоминания, но не узнаю ни заветного дола, ни красивых вод знакомого пруда, ни памятных каскадов [Там же], вокруг все умерло, истлели беседки, гроты, мостики. И в самой природе все неприветливо потемнело и замерзло, прежние зеленые деревья чернеют, листья мертвые, трава замерзшая.

Неслучайно, представляя картину окружающей природы, поэт задействует всю гамму чувств лирического героя: он не только видит, но наделен тактильными ощущениями (он чувствует прохладу) и обонянием (ожидаемый аромат *взлеянных цветов* сменяется *запахом увяданья*). Наделение героя чувствами акцентирует художественное настоящее, в отличие от первого стихотворения все описанное вокруг воспринимается лирическим героем как нечто существующее в настоящем, на что можно в действительности посмотреть, но с вкраплением «островков» прошлого – детских воспоминаний о былой устроенности отеческого дома.

Если в стихотворении «Родина» Боратынский представляет природу *воскресшей*, весенней, то в «Запустении» представлены те же окрестности, но осенние, мыслящиеся в эстетике романтизма под знаком «итога» [4, с. 380]. Картины осени у Боратынского, «не теряя чувственно-конкретный эстетический характер» [8, с. 275], приобретают явный символично-аллегорический смысл. Отсутствие красоты вокруг, изображение тлеющего, того, что практически разрушено (*постигнут разрушением*), сопряжено с мотивом пустоты. Природа мертва, перед глазами лирического героя, по сути, представлена пустыня, но приобретающая онтологический смысл, связанный с глубоко личным диалогом человека с природой.

С.В. Рудакова, выявляя новые в сравнении со сложившейся поэтической традицией смыслы мотива пустоты в поэзии Боратынского, замечает: «Божественное как будто растворяется в земной жизни: прислушиваясь и вглядываясь в мир вокруг себя, человек видит эти знамения и воспринимает их как руководство к жизни» [14, с. 62–63]. Эту же коннотацию приобретает картина окружающего и в «Запустении», безлюдность, запущенность, пустота, подчеркнута в самом названии стихотворения. Эстетизированная осенняя пустота, «понимаемая как одно из свойств пространства, его незаполненность» [2, с. 160], отвечает состоянию поэта, настроенного на философские размышления, и потому лирический герой в итоге и

находит сокровенную осеннюю природу гармоничной и не менее привлекательной (*Еще прекрасен ты, заглохший Элизей. // И обаянием могучим // Исполнен для души моей*). Воспринимая окружающую природу гармоничной, лирический герой видит тень умершего отца в иной, мечтаемой, действительности, наполненной атмосферой прежнего благоденствия природы (*Но здесь еще живет его доступный дух; // Здесь, друг мечтанья и природы, // Я познаю его вполне* [3, т. 1, с. 143]).

Специфика поэтической образности творчества Боратынского продиктована, с одной стороны, особенностями самой личности, с другой – жанровым канонам романтической элегии, проникнутой мотивами тоски, одиночества, отчужденности. Следуя принципам романтической эстетики, Боратынский представляет человека стремящимся в природу, ищущим в ее картинах созвучного себе настроения, именно в мире природы обнаруживается отражение мечтаний и чувств поэта. Основу визуального описания живописного вида, мирного уголка, в поэзии Боратынского составляет эмоциональная реакция на пейзаж, открывающая возможность постижения бытия во всей его полноте. Экфрасис у Боратынского – это не просто описание отдельно взятого живописного или архитектурного артефакта (будь то картина или целое усадебное пространство), но интерпретация визуального образа, позволяющая выявить глубинные смыслы поэтического текста.

#### Список литературы

1. Абрамзон Т.Е., Рудакова С.В. Концепция счастья в лирике Е.А. Боратынского // Уч. зап. Новгород. гос. ун-та. 2018. № 4(16). URL: <https://www.novsu.ru/file/1469605> (дата обращения: 21.10.2020).
2. Анохина Ю.Ю. «Метафизика» пустоты в поэзии Е.А. Боратынского // Соловьевские исследования. 2019. № 4(64). С. 154–166.
3. Боратынский Е.А. Полное собрание стихотворений: в 2 т. Л., 1936.
4. Вацуро В.Э. Е.А. Баратынский // История русской литературы: в 4 т. Л.: Наука, Ленингр. отделение, 1981. Т. 2. С. 380–392.
5. Державин Г.Р. Стихотворения. Л., 1957.
6. Киселева И.А., Гузина С.В. Духовно-нравственный идеал русской поэзии 1820–30 годов // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Русская филология. 2010. № 3. С. 132–137.
7. Киселева И.А. «Тайны природы» в художественном мире М.Ю. Лермонтова // Русский язык в славянской межкультурной коммуникации: история и современность: сб. науч. тр. М., 2015. С. 109–114.

8. Киселева И.А., Поташова К.А., Сеченых Е.А. Творческая история стихотворения М.Ю. Лермонтова «Спор» (1841) в культурно-историческом контексте // Науч. диалог. 2019. № 10. С. 264–279.
9. Киселева И.А., Поташова К.А. Динамическая поэтика в истории текста стихотворения М.Ю. Лермонтова «Сон» // Проблемы исторической поэтики. 2020. Т. 18. № 1. С. 130–145.
10. Кожин В.В. Как пишут стихи: О законах поэтического творчества. М., 1970.
11. Патроева Н.В. «Сумеречный» синтаксис Е. Боратынского (на материале сборника «Сумерки» 1842 г. // Тр. Ин-та русского языка им. В.В. Виноградова. 2016. Т. 7. С. 539–552.
12. Пильщиков И.А. «Я возвращаюсь к вам, поля моих отцов...»: Баратынский и Тибулл // Изв. Академии наук СССР. Сер. литературы и языка. М., 1994. Т. 53. № 2. С. 29–47.
13. Поташова К.А. Поэтическая формула «я вижу» в творчестве К.Н. Батюшкова: творческое усвоение державинской традиции // Науч. диалог. 2020. № 8. С. 258–271.
14. Рудакова С.В. Книга стихов «Сумерки» Е.А. Боратынского как лирическое единство. Saarbrücken, 2011.
15. Саяпова А.М. Пространство как смыслообразующее начало в поэтике раннего Е.А. Боратынского // Филология и культура. 2016. № 2 (44). С. 280–284.
16. Ходель Р. Экфрасис и «демодализация» высказывания // Экфрасис в русской литературе / под ред. Л. Геллера. М., 2002. С. 23–30.
8. Kiseleva I.A., Potashova K.A., Sechenyh E.A. Tvorcheskaya istoriya stihotvoreniya M.Yu. Lermontova «Spor» (1841) v kul'turno-istoricheskom kontekste // Nauch. dialog. 2019. № 10. S. 264–279.
9. Kiseleva I.A., Potashova K.A. Dinamicheskaya poetika v istorii teksta stihotvoreniya M.Yu. Lermontova «Son» // Problemy istoricheskoy poetiki. 2020. T. 18. № 1. S. 130–145.
10. Kozhinov V.V. Kak pishut stih: O zakonah poeticheskogo tvorchestva. M., 1970.
11. Patroeva N.V. «Sumerechnyj» sintaksis E. Boratynskogo (na materiale sbornika «Sumerki» 1842 g. // Tr. In-ta russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova. 2016. T. 7. S. 539–552.
12. Pil'shchikov I.A. «Ya vozvrashchusya k vam, polya moih otcov...»: Baratynskij i Tibull // Izv. Akademii nauk SSSR. Ser. literatury i yazyka. M., 1994. T. 53. № 2. S. 29–47.
13. Potashova K.A. Poeticheskaya formula «ya vizhu» v tvorchestve K.N. Batyushkova: tvorcheskoe usvoenie derzhavinskoj tradicii // Nauch. dialog. 2020. № 8. S. 258–271.
14. Rudakova S.V. Kniga stihov «Sumerki» E.A. Boratynskogo kak liricheskoe edinstvo. Saarbrücken, 2011.
15. Sayapova A.M. Prostranstvo kak smysloobrazuyushchee nachalo v poetike rannego E.A. Boratynskogo // Filologiya i kul'tura. 2016. № 2 (44). S. 280–284.
16. Hodel' R. Ekfrasis i «demodalizaciya» vy-skazyvaniya // Ekfrasis v russkoj literature / pod red. L. Gellera. M., 2002. S. 23–30.

\* \* \*

1. Abramzon T.E., Rudakova S.V. Konceptsiya schast'ya v lirike E.A. Boratynskogo // Uch. zap. Novgor. gos. un-ta. 2018. № 4(16). URL: <https://www.novsu.ru/file/1469605> (data obrashcheniya: 21.10.2020).
2. Anohina Yu.Yu. «Metafizika» pustoty v poezii E.A. Boratynskogo // Solov'evskie issledovaniya. 2019. № 4(64). S. 154–166.
3. Baratynskij E.A. Polnoe sobranie stihotvorenij: v 2 t. L., 1936.
4. Vacuro V.E. E.A. Baratynskij // Istoriya russkoj literatury: v 4 t. L.: Nauka, Leningr. otделение, 1981. T. 2. S. 380–392.
5. Derzhavin G.R. Stihotvoreniya. L., 1957.
6. Kiseleva I.A., Guzina S.V. Duhovno-nravstvennyj ideal russkoj poezii 1820–30 godov // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Russkaya filologiya. 2010. № 3. S. 132–137.
7. Kiseleva I.A. «Tajny prirody» v hudozhestvennom mire M.Yu. Lermontova // Russkij yazyk v slavyanskoj mezhkul'turnoj kommunikacii: istoriya i sovremennost': sb. nauch. tr. M., 2015. S. 109–114.

*Mechanisms of the visualization of the artistic image in the landscape lyrics of E.A. Boratynskij*

*The article deals with the issues of the cooperation of the narrative and descriptive principles in the artistic image created in the landscape lyrics of E.A. Boratynskij. There are considered the mechanisms of the transformation of the visually perceived environment into the verbal covering. There is reconstructed the fictional thinking of the poet by the definition of the meaning of the visualization techniques in the organization of the fictional text.*

**Key words:** *E.A. Boratynskij, artistic image, mechanisms of visualization, landscape, ekphrasis.*

(Статья поступила в редакцию 22.10.2020)

**А.О. ШИРМИНА**  
(Мытищи)

**ОБРАЗ НЕЗАБУДКИ  
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ  
ДИСКУРСЕ Г.Р. ДЕРЖАВИНА  
И М.Ю. ЛЕРМОНТОВА**

*Рассматривается символическая и художественно-функциональная нагруженность образа цветка в «Незабудочке» (1809) Г.Р. Державина, «Незабудке» и «Джюлио» (оба 1830) М.Ю. Лермонтова. Уточняется отношение поэтов к художественной традиции осмысления образа цветка с говорящим названием.*



Ключевые слова: Г.Р. Державин, М.Ю. Лермонтов, символическая нагруженность художественного образа, цветок незабудка, литературная традиция.

Незабудка – полевое растение с нежно-голубого цвета лепестками – в русской мировой культуре традиционный символ преданности и верности. Как элемент поэтической картины мира незабудка может использоваться в тексте произведения в качестве детали пейзажа, средства антропоморфной символизации, быть залогом вечной любви между героями в разлуке. Благодаря этимологии названия образ незабудки относится к «словесным символам памяти и забвения» [5, с. 46].

Основа символизации и метафоризации незабудки просвечивает уже в этимологии ее названия, которое образовано от императивной формы (с отрицанием) *не забудь* [4]. Словарная статья о незабудке из «Истории русского слова» В. Виноградова опирается на словопроизводный «Словарь Академии Российской» (1793), где выделены формы «незабудочка» и «незабудь меня» [16].

Первую форму использует Г.Р. Державин, озглавливая свое стихотворение 1809 г. в «Объяснениях на сочинения Державина, им самим диктованных родной его племяннице Елизавете Николаевне Львовой в 1809 году» в разделе «Стихотворения нигде не напечатанные». Отмечено, что «Незабудочку» Г.Р. Державин написал в своем новгородском имении Званка.

В этом стихотворении образ незабудки служит средством антропоморфной символизации: «Милый незабудка-цветик» (Державин,

1809). Лирический герой обращается к своей возлюбленной перед долгой разлукой и заклинает никогда не забывать его.

В ритмике и поэтической организации стихотворения Г.Р. Державин опирается на напевную фольклорную традицию. Развертывая сюжет воображаемой жизни возлюбленной в разлуке с лирическим героем, Г.Р. Державин последовательно обращается ко всем четырем стихиям поэтического пространства. В первой строфе – к огню. Обращение «Мой светик», связанное перекрестной рифмой с антропоморфным прозвищем «Незабудка-цветик» дает представление о цветке как о свете, отблеске огня, символизирует любовный пыл, ведь цветы – это живые подобия солнца на земле [10]. Во второй строфе помимо незабудки в стихотворение вплетаются образы розы и лилеи, цветов, растущих на земле и способных отвлечь «Незабудку-цветик» от тоски по лирическому герою. Третья строфа посвящена взаимодействию с водой: «Ручейком ли где журчащим», «И в жемчуге вод шемящих». В заключительной строфе лирический герой обращается к воздушной стихии, представленной в образе ветра. Рефреном звучит заговор душевной скорби: «Не забудь меня». Описывая полноту жизни, которая ожидает его возлюбленную в разлуке, лирический герой надеется на ее преданность и верит, что его «Незабудка-цветик» устоит против соблазнов, выраженных в образах розы, лилеи и ветерка.

Стихотворение «Незабудочка» содержит только метафорические пейзажи, «идиллические, исполненные летнего колорита» [15, с. 205], символизирующие ту или иную сторону бытия. Розы и лилеи могут трактоваться как праздники (метонимия через элемент декора), так и как подруги «Незабудки-цветика» (в поэтическом дискурсе Г.Р. Державина роза и лилея, как правило, персонифицируются в образ жены, невесты или возлюбленной).

Легенды и предания, в которых фигурируют цветки незабудки, как правило, связаны либо с происхождением ее названия (цветок, забывший свое первое имя, данное при сотворении), либо с реализацией ее символической функции как залога любви и верности между возлюбленными, которые по какой-либо причине не могут быть вместе.

Аркадская пастушка Эгле из древнегреческого сказания льет слезы при расставании с Ликасом, и вокруг нее начинают цвести пер-

вые незабудки [8, с. 246]. Другая преданная девушка из персидского предания сажает незабудки на протяжении многих лет, чтобы вернуть влюбившегося в нее ангела в рай.

В. Даль в своем толковом словаре отмечает разговорно-каламбурное употребление слова «незабудка» в значении «подарочек на память» [6]. В стихотворении Г.Р. Державина залог любви и верности между возлюбленными не выражен материально, при помощи букета цветов, например, но реализован в заклинании-напутствии лирического героя своей возлюбленной.

«Словарь поэтических образов» Н. Павлович приводит стихотворение «Незабудочка» в качестве иллюстрации к образу-символу «Незабудка → существо», а именно «Незабудка → друг» [13, с. 663]. Это стихотворение построено на ряде олицетворений. Если в трактовке образов-символов розы и лилии возможна двойная мотивация, о чем говорилось выше, то ветерок в стихотворении персонифицирован: «Ветерок ли где порханьем // Кликнет, в тень тебя маня, // И под уст его дыханьем...» (Державин, 1809). В этом случае можно говорить о ветре как об образе соперника, от которого может охранить только заклинание-заговор.

Г.Р. Державин обращается к традиционному обрядовому жанру фольклора, чтобы, как отмечает В.А. Поздеев, дать возможность лирическому герою выразить эмоции, способные актуализировать представления о воображаемых ситуациях, предвосхитить еще не наступившие события [14, с. 234].

В. Виноградов отмечает калькированный характер перевода слова *незабудка* с немецкого: *Vergißmeinnicht* (нем. «не забывай меня»). Стихотворение М.Ю. Лермонтова «Незабудка» (1830) – ироническое переосмысление одноименного поэтического текста немецкого романтика А. фон Платена 1813 г. Здесь незабудка выполняет функцию элемента поэтического пейзажа и функцию материально выраженного залога любви и верности между влюбленными. По сюжету лирическая героиня посылает своего возлюбленного на смерть, заставляя достать для нее цветок из болота.

Подавляющее большинство флористических метафор в поэтических текстах М.Ю. Лермонтова «относится к антропосфере – когнитивной сфере представления знаний о человеке и его жизнедеятельности» [3, с. 110]. Антропоморфная символизация незабудки происходит непосредственно в тексте:

Подалее, как ты уныльи,  
Чуть виден голубой цветок\*.

Сравнения в речи персонажей могут давать образную характеристику психологического состояния человека [11]. Лирическая героиня уподобляет своего возлюбленного невзрачному цветку тоски и преданности. Отвергая гвоздику как символ жгучих чувств, лирическая героиня признается в равнодушии к рыцарю, но тот, ослепленный любовью, не слышит предостережения:

Там рдеет пышная гвоздика,  
Но нет: гвоздика не нужна.

Благодаря использованию цветов в качестве образов-символов внутри поэтического текста происходит «концептуализация таких недоступных непосредственному наблюдению сторон человека, как мысли и эмоции» [3; с. 110].

В стихотворении М.Ю. Лермонтова цветок незабудки благодаря значимым эпитетам становится маркером развертывания трагического сюжета: «цветик драгоценный» обращается в «пагубный цветок» после того, как рыцарь понимает, что из болота ему не выбраться. Можно видеть, как традиционное семантическое наполнение образа цветка благодаря композиционному решению получает оригинальное авторское развитие в ироническом ключе [12, с. 216]. Изменение в восприятии незабудки усиливается при помощи смысловой параллели:

Летит он цветик драгоценный  
Сорвать поспешною рукой...  
<...>  
И мигом пагубный цветок  
Схватил рукою безнадежной.

Таким образом герой «статически увязывается с картинами природы» [1].

Стихотворение-первоисточник было написано А. фон Платеном и основано на австрийской легенде о юноше, который утонул в реке, пытаясь достать незабудку для своей невесты. Девушка горько оплакала гибель своего возлюбленного и посадила цветы незабудки на его могиле. Причем название цветок получил благодаря последнему выкрику юноши, который совпадает с рефреном-заговором из «Не-

\* Здесь и далее примеры из стихотворения М.Ю. Лермонтова «Незабудка» приводятся по изданию [9].

забудочки» Г.Р. Державина: «Не забудь меня». М.Ю. Лермонтов меняет акценты в сюжете.

Ирония в поэтическом тексте М.Ю. Лермонтова проявляется в изменении выкрика. «Прости, не позабудь меня!» – просит погибающий рыцарь, предчувствуя, что его мольбе не дано осуществиться. Изменив художественную задачу стихотворения и его жанр (баллада А. фон Платена трансформировалась в сказку, о чем свидетельствует подзаголовок стихотворения), М.Ю. Лермонтов отказался от регулярной строфики, чередования четырехстопного и трехстопного ямба [9] и романтического финала. Лирическая героиня позабыла рыцаря, пожертвовавшего собой в угоду ее капризу, и даже подверглась едкой авторской оценке, которая выражена в «ценностно-идеологической позиции повествователя» [2], подчеркнутой в автографе «Разных стихотворений, 1830 год»:

Они (весь мир тому судья)  
В своем характере, друзья,  
Не изменяются веками!

Этим выводом М.Ю. Лермонтов изменяет функцию незабудки как залога любви между двумя героями. Его образ незабудки оказывается в одном контекстуальном поле с равнодушием и предательством. В то же время сам образ цветка незабудки как значимый элемент поэтического пейзажа лишен негативного наполнения.

Космогонизм строки «И цветом неба он цветет» (Лермонтов, 1830) опирается на М.А. Максимовича, преподававшего М.Ю. Лермонтову основы естественной истории в Благородном пансионе при Московском университете, который в своей статье «О цветке» для «Литературной газеты» (1 янв. 1830 г., № 1) утверждал, что земля украшена цветами, как «небо звездами» [10].

Пространство вокруг образа незабудки в тексте М.Ю. Лермонтова организовано при помощи вертикали «земля – небо», в то время как у Г.Р. Державина в «Незабудочке» пространство разворачивается горизонтально: дорога, по которой едет лирический герой, цветущий сад, лесной ручей и кустарники. Рыцарь в тексте М.Ю. Лермонтова тонет в болоте, опускаясь все ниже и ниже, в то время как лирический герой стихотворения Г.Р. Державина уезжает от своей возлюбленной все дальше и дальше. Это принципиальное различие пространств объясняется выбором субъекта в поэтическом тексте. М.Ю. Лермонтов зани-

мает позицию внеличного субъекта, который наблюдает за своими героями и оценивает их. А Г.Р. Державин выводит в тексте ролевого субъекта, позволяя ему непосредственно говорить о своих чувствах и страхах.

Традиционной символикой незабудка наделена в поэме М.Ю. Лермонтова «Джюлио» (1830). Это связано с тем, что образ незабудки выступает не центральным, а «фоново-вспомогательным» [12, с. 221]. Вот какой видит главный герой могилу своей бывшей возлюбленной Лоры:

И, незабудками испещрена,  
Дышала сыростью и мглой она.

Эти незабудки – символ любви и верности не мужа, но родителей Лоры: «Их вырастили мать и отец, // На дерн роняя слезы каждый день». И снова незабудка рождается из слез тоски и скорби по дорогому существу, как в тех старинных легендах, о которых упоминалось выше.

Эмблема незабудки «Люби и не забывай» [17, с. 261] представлена во всех трех проанализированных текстах. И Г.Р. Державин, и М.Ю. Лермонтов для поэтической ситуации воссоздали среду произрастания незабудки болотной:

Ручейком ли где журчащим  
(Державин, 1809);

У влаги ручейка холодной  
(Лермонтов, 1830).

У обоих поэтов реализован контекст объяснения между влюбленными. У Г.Р. Державина в «Незабудочке» это заговор-заклинание перед разлукой, у М.Ю. Лермонтова в «Незабудке» это признание в равнодушии, а в «Джюлио» – воспоминание о былой привязанности, которое возникло после долгой разлуки.

В поэтическом дискурсе Г.Р. Державина лирическая героиня чаще уподобляется благородным эмблематичным цветам, чья символика восходит к древнегреческим художественным произведениям, – розе и лилии. Интерес к простому, почти невзрачному цветку незабудки обусловлен у Г.Р. Державина поэтичностью происхождения его названия.

М.Ю. Лермонтов в своей поэзии уподобляет лирическую героиню цветку как таковому, без конкретизации названия. Его обращение к образу незабудки характеризуется переосмыслением присущей цветку традиционной символики.

Другими словами, использование образа-символа незабудки в художественных текстах Г.Р. Державина и М.Ю. Лермонтова связано как со сложившейся поэтической традицией, так и с ее развитием.

### Список литературы

1. Анисимов К.В. Из истории эстетической концептуализации баллады в XIX в.: несколько источниковедческих и типологических наблюдений // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. 2019. № 61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-esteticheskoy-kontseptualizatsii-ballady-v-xix-v-neskolko-istochnikovedcheskih-i-tipologicheskikh-nablyudeniy> (дата обращения: 15.10.2020).

2. Анисимова Е.Е. Жанровая модель баллады: к постановке проблемы // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. 2019. № 61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovaya-model-ballady-k-postanovke-problemy> (дата обращения: 15.10.2020).

3. Биджиева А.А. Сопоставительный анализ флористической метафоры на материале поэтических текстов А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2009. № 108. С. 109–114.

4. Виноградов В.В. История слов [Электронный ресурс]. URL: [https://www.zpsh.ru/files/Slon2009/разное/Источниковедение%20\(откуда%20мы%20сто%20знаем\)/Виноградов\\_История%20слов/nezabudka.html](https://www.zpsh.ru/files/Slon2009/разное/Источниковедение%20(откуда%20мы%20сто%20знаем)/Виноградов_История%20слов/nezabudka.html) (дата обращения: 15.10.2020).

5. Григорьева О.Н., Кадьюглу Э. Символика памяти и забвения в поэтическом языке Н.А. Некрасова и А.А. Ахматовой // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Русская филология. 2018. №3. С. 38–48.

6. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://slovardalja.net/> (дата обращения: 11.10.2020).

7. Державин Г.Р. Стихотворения / вступ. ст., подгот. текста и общ. ред. Д.Д. Благого. Л., 1957.

8. Золотницкий Н.Ф. Цветы в легендах и преданиях / авт. вступ. ст. и примеч. Т. М. Клевенская. М., 1913.

9. Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений в четырех томах. Т. 1: Стихотворения 1828 – 1841. СПб., 2014.

10. Максимович М.А. О цветке // Глава из особого сочинения о природе [Электронный ресурс]. URL: [http://az.lib.ru/m/maksimowich\\_m\\_a/text\\_1830\\_o\\_tzvetke.shtml](http://az.lib.ru/m/maksimowich_m_a/text_1830_o_tzvetke.shtml) (дата обращения: 11.10.2020).

11. Нагаева С.Р. Художественное сравнение в создании женского образа [Электронный ресурс] // Academy. 2018. № 6(33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennoe-sravnienie-v-sozdanii-zhenskogo-obraza> (дата обращения: 15.10.2020).

12. Налегач Н.В. Образы цветов в поэтическом мире И. Анненского // Studia Litterarum. 2017. № 2. С. 212–229.

13. Павлович Н.В. Словарь поэтических образов: На материале русской художественной литературы XVIII – XX веков: в 2 т. 2-е изд., стер. М., 2007. Т. 2.

14. Поздеев В.А. Психические состояния и эмоции, выраженные в фольклорных текстах, как проблема психофольклористики // Всероссийский конгресс фольклористов: сб. науч. ст. 2019. № 4. С. 234–242.

15. Поташова К.А. Цветовая визуализация художественного образа как особенность творческого метода Г.Р. Державина // Науч. диалог. 2019. № 11. С. 199–214.

16. Словарь Академии Российской. Ч. IV. От М. до Р. В Санкт-Петербурге при Императорской Академии наук: 1793 [Электронный ресурс]. URL: [https://imwerden.de/pdf/slovar\\_akademii\\_rossijskoj\\_tom4\\_1793.pdf](https://imwerden.de/pdf/slovar_akademii_rossijskoj_tom4_1793.pdf) (дата обращения: 15.10.2020).

17. Стрижев А.Н. Собрание сочинений в пяти томах. Т. 2: Русское разнотравье. М., 2007.

\* \* \*

1. Anisimov K.V. Iz istorii esteticheskoy konceptualizatsii ballady v XIX v.: neskol'ko istochnikovedcheskih i tipologicheskikh nablyudenij // Vestn. Tom. gos. un-ta. Filologiya. 2019. № 61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-esteticheskoy-kontseptualizatsii-ballady-v-xix-v-neskolko-istochnikovedcheskih-i-tipologicheskikh-nablyudeniy> (дата обращения: 15.10.2020).

2. Anisimova E.E. Zhanrovaya model' ballady: k postanovke problemy // Vestn. Tom. gos. un-ta. Filologiya. 2019. № 61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovaya-model-ballady-k-postanovke-problemy> (дата обращения: 15.10.2020).

3. Bidzhiyeva A.A. Sopostavitel'nyj analiz floristicheskoy metafory na materiale poeticheskikh tekstov A.S. Pushkina i M.Yu. Lermontova // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2009. № 108. S. 109–114.

4. Vinogradov V.V. Istoriya slov [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.zpsh.ru/files/Slon2009/raznoe/Istochnikovvedenie%20\(otkuda%20my%20sto%20ko20znaem\)/Vinogradov\\_Istoriya%20slow/nezabudka.html](https://www.zpsh.ru/files/Slon2009/raznoe/Istochnikovvedenie%20(otkuda%20my%20sto%20ko20znaem)/Vinogradov_Istoriya%20slow/nezabudka.html) (дата обращения: 15.10.2020).

5. Grigor'eva O.N., Kadyoglu E. Simvolika pamyati i zabveniya v poeticheskom yazyke N.A. Nekrasova i A.A. Ahmatovoj // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Russkaya filologiya. 2018. №3. S. 38–48.

6. Dal' V. Tolkovyy slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <http://slovardalja.net/> (дата обращения: 11.10.2020).

7. Derzhavin G.R. Stihotvoreniya / vstup. st., podgot. teksta i obshch. red. D.D. Blagogo. L., 1957.

8. Zolotnickij N.F. Cvety v legendah i predaniyah / avt. vstup. st. i primech. T. M. Klevenskaya. M., 1913.

9. Lermontov M.Yu. Sbranie sochinenij v chetyrekh tomah. T. 1: Stihotvoreniya 1828 – 1841. SPb., 2014.

10. Maksimovich M.A. O cvetke // Glava iz osobogo sochineniya o prirode [Elektronnyj resurs]. URL: [http://az.lib.ru/m/maksimovich\\_m\\_a/text\\_1830\\_o\\_tzvetke.shtml](http://az.lib.ru/m/maksimovich_m_a/text_1830_o_tzvetke.shtml) (data obrashcheniya: 11.10.2020).

11. Nagaeva S.R. Hudozhestvennoe sravnenie v sozdanii zhenskogo obraza [Elektronnyj resurs] // Academy. 2018. № 6(33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennoe-sravnenie-v-sozdanii-zhenskogo-obraza> (data obrashcheniya: 15.10.2020).

12. Nalegach N.V. Obrazy cvetov v poeticheskom mire I. Annenskogo // Studia Litterarum. 2017. № 2. S. 212–229.

13. Pavlovich N.V. Slovar' poeticheskikh obrazov: Na materiale russkoj hudozhestvennoj literatury XVIII – XX vekov: v 2 t. 2-e izd., ster. M., 2007. T. 2.

14. Pozdeev V.A. Psihicheskie sostoyaniya i emocii, vyrazhennye v fol'klornyh tekstah, kak problema psihofol'kloristiki // Vserossijskij kongress fol'kloristov: sb. nauch. st. 2019. № 4. S. 234–242.

15. Potashova K.A. Cvetovaya vizualizaciya hudozhestvennogo obraza kak osobennost' tvorcheskogo metoda G.R. Derzhavina // Nauch. dialog. 2019. № 11. S. 199–214.

16. Slovar' Akademii Rossijskoj. Ch. IV. Ot M. do R. V Sankt-Peterburge pri Imperatorskoj Akademii nauk: 1793 [Elektronnyj resurs]. URL: [https://imwerden.de/pdf/slovar\\_akademii\\_rossijskoj\\_tom4\\_1793.pdf](https://imwerden.de/pdf/slovar_akademii_rossijskoj_tom4_1793.pdf) (data obrashcheniya: 15.10.2020).

17. Strizhev A.N. Sobranie sochinenij v pyati tomah. T. 2: Russkoe raznotrav'e. M., 2007.

*The image of the forget-me-not flower in the fictional discourse of G.R. Derzhavin and M.Yu. Lermontov*

*The article deals with the symbolic loading and the fictional and functional loading of the flower image in "Nezabudochka" (1809) by G.R. Derzhavin, "Nezabudka" and "Julio" (1830) by M.Yu. Lermontov. There is specified the attitude of the poets toward the fictional tradition of the comprehension of the image of the flower with the self-explanatory name.*

Key words: G.R. Derzhavin, M.Yu. Lermontov, symbolic loading of the artistic image, forget-me-not flower, literary tradition.

(Статья поступила в редакцию 02.11.2020)

**И.М. БОРИСОВА, О.Н. ПРОВАТОРОВА**  
(Оренбург)

**ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ПЕЙЗАЖНЫХ ОПИСАНИЙ В КНИГЕ А.П. ЧЕХОВА «ОСТРОВ САХАЛИН»**

*Впервые рассматривается полифункциональность пейзажных описаний в книге А.П. Чехова «Остров Сахалин». Предпринятый анализ помог выделить следующие их функции: хромотопическую, психологическую, социальную и присутствия автора. Обосновывается мысль, что пейзажные описания в «Острове Сахалин» одновременно выполняют несколько функций, что связано с идейно-тематическим замыслом писателя и особенностями пространственно-временной организации очерковой книги.*

Ключевые слова: А.П. Чехов, книга очерков «Остров Сахалин», пейзажные описания, полифункциональность, функции пейзажа, форма присутствия автора.

Вопросы пейзажа и его функций в поэтических и прозаических текстах в последние десятилетия активно ставятся и решаются исследователями, поскольку изучение пейзажных описаний позволяет проникнуть не только в структуру произведения, но и в авторский замысел, в основы эстетики писателя. Исследованию пейзажа в произведениях А.П. Чехова посвящены труды С.Д. Балухатого, А.Н. Балдина, Н.А. Дмитриевой, В.В. Гульченко, С.А. Нуждиной, Н.Е. Разумовой, И.Н. Сухих, А.П. Чудакова и др. В целом ряде работ рассматривается пейзаж непосредственно в книге «Острове Сахалин». Например, И.Ф. Мифтахов изучал документальную художественность пейзажа в очерковой книге А.П. Чехова; В.В. Гульченко рассматривала хромотоп в «Острове Сахалин». Пейзаж в творчестве А.П. Чехова исследуются в диссертационных работах, например Ю.И. Еранова «Художественная символика в прозе А.П. Чехова» (2006), С.Б. Секачева «Синестезия как средство поэтики в прозе А.П. Чехова» (2007), О.А. Платонова «И.С. Шмелев и А.П. Чехов: творческий диалог» (2008), Е.С. Игумнова «Языковая картина степи в художественном мире А.П. Чехова» (2009) и др., что подтверждает интерес ученых к этой разноплановой теме.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что здесь впервые рассма-

тривается полифункциональность пейзажных описаний в книге А.П. Чехова «Остров Сахалин». Предполагается решение следующих задач: выявить в «Острове Сахалин» пейзажные описания, дать им функциональную характеристику и классифицировать их по этому принципу. Вслед за учеными (А.И. Белецким, Б.Е. Галановым, А.Б. Есиным, Л.М. Крупчановым, Г.Н. Поспеловым, Е.Н. Себиной, В.Е. Хализевым М.Н. Эпштейном и др.) мы считаем пейзаж значимой композиционной частью художественного текста, компонентом художественного мира, созданного писателем. Учитывая этот факт, выделим и рассмотрим различные типы пейзажей, их функции.

Исследование проведем на основе академического издания книги А.П. Чехова «Остров Сахалин» – полного собрания сочинений и писем в 30 томах [5], где нами было обнаружено 56 пейзажных описаний.

По нашим подсчетам, в 18 пейзажных описаниях (32%) реализуются одновременно такие функции, как хронотопическая, психологическая, социальная, присутствия автора [5, с. 45, 54, 57, 65, 66, 106, 113, 119, 121, 122, 146, 151, 162, 180, 188, 196, 208, 210, 305, 341]; в 16 пейзажах (29%) – хронотопическая, социальная, присутствия автора [Там же, с. 41, 51, 54, 56, 64–65, 77, 119, 127, 142–143, 149–150, 154, 158, 181, 184, 193, 342], в 10 случаях (18%) – только хронотопическая [Там же, с. 45–46, 53, 76, 83, 118, 124, 145, 157, 182, 185]; в 8 описаниях (14%) – хронотопическая, психологическая, присутствия автора [Там же, с. 42, 51, 53–54, 109, 153, 155–156, 161, 187]; в двух (3%) – хронотопическая и присутствия автора [Там же, с. 126, 209]; в 1 пейзаже (2%) – хронотопическая и социальная [Там же, с. 114]; в 1 пейзажном описании (2%) – только психологическая [Там же, с. 142]. Рассмотрим данный материал подробнее.

В книге очерков «Остров Сахалин» время течет с разной скоростью, меняются времена года, чему сопутствуют пейзажные описания. Можно говорить о том, что это произведение, объединяющее в себе черты очерка и художественного текста, – удивительный пример чеховского хронотопа. Название произведения – «Остров Сахалин», – на наш взгляд, уже определяет назначение пейзажа.

Представленный пейзаж может быть не только непосредственно виден, но и воссоздан как перспектива. Так, панорамно-перспективный пейзаж обнаруживаем при описании участка долины, где тщательно перечисляют-

ся виды растительности, их параметры и т. д., постепенно изображение переходит от единичного к общему: «Крупные строевые экземпляры деревьев по пути почти везде уже срублены, но тайга все еще внушительна и красива. Березы, осины, тополи, ивы, ясени, бузина, черемуха, таволга, боярышник, а между ними трава в рост человека и выше; гигантские папоротники и лопухи, листья которых имеют более аршина в диаметре, вместе с кустарниками и деревьями сливаются в густую непроницаемую чашу, дающую приют медведям, соболям и оленям <...>» [5, с. 118]. И снова от масштабного описания к единичному: «...В этом отношении декорацию пополняет еще одно великолепное растение из семейства зонтичных...» [Там же].

В продолжении этого отрывка встречаем топографическое пейзажное описание: «По обе стороны, где кончается узкая долина и начинаются горы, зеленою стеной стоят хвойные леса из пихт, елей и лиственниц, выше их опять лиственный лес, а вершины гор лысы или покрыты кустарником» [Там же, с. 118]. Чаще всего у Чехова панорамно-перспективные и топографические описания совмещаются и выполняют хронотопическую функцию. Так автор, описывая увиденное, постепенно расширяет пространство.

Хронотопическая функция имеет расширенное действие и при описании природного пейзажа, сопоставляемого с другим пространством – мифологическим. Исследователь Л.И. Горницкая верно говорит о том, что «остров в русской культуре – это метафизический хронотоп, имеющий условные географические дефиниции, с которыми неразрывно связана инфернальная и сакральная семантика, обладающий не противоречащими друг другу в рамках единого семантического поля характеристиками ада (загробного мира) и рая» [1, с. 151].

В пейзажных описаниях каторжно-острова у Чехова встречается мотив сахалинского «ада», реализованный в образах-архетипах: остров – ад; автор – Одиссей в этом самом аду и вокруг него – чудовища: «Едва мы бросили якорь, как потемнело небо, собралась гроза, и вода, приняла необыкновенный, ярко-зеленый цвет... на берегу в пяти местах большими кострами горела сахалинская тайга. Сквозь потемки и дым, стлавшийся по морю, я не видел пристани и построек и мог только разглядеть тусклые постовые огоньки, из которых два были красные. Страшная картина, гру-

бо скроенная из потемок, силуэтов гор, дыма, пламени и огненных искр, казалась фантастической... И все в дыму, как в аду» [5, с. 54]; «...Кажется, что тут конец света и что дальше уже некуда плыть. Душой овладевает чувство, какое, вероятно, испытывал Одиссей, когда плывал по незнакомому морю и смутно предчувствовал встречи с необыкновенными существами» [Там же, с. 45]. Пространство острова, его географические границы расширяются за счет образа призрачного и недостижимого: «...а на том берегу, далеко, воображаемом, Америка» [Там же, с. 210–211]. Получается, что название – *остров Сахалин* – не только конкретизирует место действия, но в то же время содержит в себе вложенный в этот образ Чеховым глубокий философский смысл. Пейзаж каторжного острова – это и неизведанная часть российской земли, «конец света», «неведомый север», и мифологическое, метафизическое пространство («как в аду», «казалась фантастической»). Границы пейзажа сдвигаются также посредством использования автором гиперболы: «Если бы птица полетела напрямик с моря через горы, то, наверное, не встретила бы ни одного жилища, ни одной живой души на расстоянии пятисот верст и больше...» [Там же, с. 51].

Итак, хронотопическая функция присуща почти всем пейзажным описаниям в книге Чехова, что объясняется, на наш взгляд, задачами очерковой книги. Пейзажные описания особенностей каторжного острова изображены предельно детально – указаны координаты пространства и времени, специфические климатические условия, особенности сахалинской растительности и т. д. В то же время Чехов изображает остров как неизведанное, непознанное, мифологизированное и фантастическое пространство. Благодаря пейзажным описаниям, реализующим хронотопическую функцию, читатель может представить, где, когда и в какой обстановке разворачиваются события книги.

С.А. Нуждина верно отмечает, что «пейзаж у Чехова часто выступает в роли аккомпанемента психологическим переживаниям, в качестве фона для обрисовки психологического состояния лица, его душевных волнений и в качестве катализатора для дальнейших тягостных размышлений» [4, с. 57]. В «Острове Сахалин» пейзаж выполняет психологическую функцию: «Подул ветер, Амур нахмурился и заволновался, как море. Становится тоскливо» [5, с. 35], или «заходит солнце, и волны на

Амуре темнеют. На этом и на том берегу неистово воют гиляцкие собаки. И зачем я сюда поехал? – спрашиваю я себя, и мое путешествие представляется мне крайне легкомысленным» [5, с. 43].

Пейзажные описания транслируют внутренние душевные переживания автора, эмоции, настроение, часто Чехов использует прием снижения пафоса описываемого пейзажа. Например, Амур – «место величественное и красивое, но воспоминания о прошлом этого края, рассказы спутников о лютой зиме и о не менее лютых местных нравах, близость каторги и самый вид заброшенного, вымирающего города совершенно отнимают охоту любоваться пейзажем» [Там же, с. 41].

Исследователь А.Б. Есин верно отмечает: «психологизм – «это достаточно полное, подробное и глубокое изображение чувств, мыслей, переживаний вымышленной личности (литературного персонажа) с помощью специфических средств художественной литературы» [3, с. 313–314]. Из 56 пейзажных описаний, содержащихся в книге «Острове Сахалин», 26 выполняют психологическую функцию наряду с другими, одно – содержит ее в чистом виде. Осуществляя авторский замысел, писатель чаще всего обращается к принципу психологического параллелизма, когда описания природы дублируют, транслируют актуальное на момент описания душевное состояние повествователя: «Утро было яркое, блестящее, и наслаждение, которое я испытывал, усиливалось еще от гордого сознания, что я вижу эти берега [5, с. 51]; «Было раннее октябрьское утро, серое, холодное, темное. У приговоренных от ужаса лица желтые и шевелятся волосы на голове» [Там же, с. 143].

Психологический параллелизм в произведении является не просто живописным фоном, а функциональной составляющей пейзажного описания. Кроме того, многие детали пейзажного описания у Чехова очеловечены, они отражают чувства, мысли, переживания и настроения самого автора. Часто писатель реализует это с помощью олицетворений: «вечно холодное море, точно хочет улыбнуться на прощанье»; «Амур нахмурился и заволновался»; «берег весело зеленеет»; «вдали маячит тощая, засыхающая лиственница», «река Дуйка была тиха и, казалось, дремала» и др.

Психологическая функция пейзажных описаний обнаруживается также в мотивах ночи, света, темноты. Так, очень часто автора

посещают мысли о несправедливости, неправильности всего того, что происходит на острове, в темноте, вечером, ночью. Например, темнота и дым привели к восприятию прибрежного пейзажа в пламени пожара, как сверхъестественного фантазмагорического явления: «...большими кострами горела сахалинская тайга. Сквозь потемки и дым, стлавшийся по морю, я не видел пристани и построек и мог только разглядеть тусклые постовые огоньки, из которых два были красные. Страшная картина, грубо скроенная из потемок, силуэтов гор, дыма, пламени и огненных искр, казалась фантастической. На левом плане горят чудовищные костры...» [5, с. 54]. Е.А. Гусева верно говорит о «ландшафте настроений» [2, с. 82], «психологическом фоне изображаемого» в книге очерков [Там же, с. 87]. Итак, пейзажные описания в книге Чехова могут служить фоном психологического состояния героя и отражать его переживания и настроения.

Часто пейзажные описания с психологической функцией одновременно выполняют и функцию авторского присутствия. Из 56 пейзажных описаний в 44 из них реализуется позиция автора, его отношение к происходящему, что тоже объясняется задачами очерковой книги и повествованием от первого лица. Чехов с помощью пейзажных описаний не только указывает на место, время действия и его обстановку, обрисовывает психологическое состояние автора-повествователя, его душевные волнения, выражает авторскую позицию, но и характеризует социальные условия жизни на острове, ставит перед читателем важные социальные вопросы: воздействие каторги, несвободы на все сахалинское население, понимание ценности каждой человеческой личности и смысла жизни. Получается, что пейзаж выполняет еще и социальную функцию, которая реализована, по нашим подсчетам, в 35 описаниях.

С помощью пейзажа, его образным языком, часто на противопоставлении красок природы с убогим и жалким существованием людей Чехов делает Сахалин олицетворением несчастья, страха, безотрадного, никому не нужного, бытия и постоянного унижения, посредством пейзажных описаний каторжного острова, рисуя его девственную природу, пытается найти решение этих проблем. На географическом положении Сахалина Чехов делает акцент намеренно, чтобы показать трагизм и безысходность несвободного человека, каторжника: «...впереди чуть видна туманная поло-

са – это каторжный остров; налево, теряясь в собственных извилинах, исчезает во мгле берег, уходящий в неведомый север. Кажется, что тут конец света и что дальше уже некуда плыть» [5, с. 45], «...в это дождливое, грязное утро, были моменты, когда мне казалось, что я вижу крайнюю, предельную степень унижения человека, дальше которой нельзя уже идти» [Там же, с. 152]. В тексте книги очерков можно встретить авторские ассоциации с тем, что Сахалин – конец света (в прямом и переносном смысле): «Была очень тихая, звездная ночь. Стучал сторож, где-то вблизи журчал ручей. Я долго стоял и смотрел то на небо, то на избы, и мне казалось каким-то чудом, что я нахожусь за десять тысяч верст от дому, где-то в Палеве, в этом конце света, где не помнят дней недели, да и едва ли нужно помнить, так как здесь решительно все равно – среда сегодня или четверг...» [Там же, с. 156].

Показывая безнадежность судьбы каторжанина, его физические и нравственные мучения, автор весь Сахалин, огромный остров, сужает до небольшого, ограниченного пространства: «Каторжник здесь в продолжение многих лет без перерыва видит только рудник, дорогу до тюрьмы и море. Вся жизнь его как бы ушла в эту узкую береговую отмель между глинистым берегом и морем» [Там же, с. 149]. А иногда, напротив, для того, чтобы передать значительность трагедии сахалинского пожара, гиперболизирует – горит уже «весь Сахалин». Из окна одного из домов автор видит засыхающую лиственницу – деталь пейзажа, знак: «Ни сосны, ни дуба, ни клена – одна только лиственница, тощая, жалкая, точно огрызенная, которая служит здесь не украшением лесов и парков, как у нас в России, а признаком дурной болотистой почвы и сурового климата» [Там же, с. 56–57].

Сахалинская, всегда плохая погода «располагает к угнетающим мыслям и унылому пьянству» [Там же, с. 78], «многие холодные люди стали жестокими и многие добряки и слабые духом, не видя по целым неделям и даже месяцам солнца, навсегда потеряли надежду на лучшую жизнь» [Там же, с. 113]. С помощью метафор пейзажные описания реализуют социальную функцию. Так, деревья – это «жалобно скрипящие» люди, живущие на острове, стонов и ропота которых никто и никогда не услышит: «С высокого берега смотрели вниз чахлые, больные деревья; здесь на открытом месте каждое из них в одиночку ведет жестокую борьбу с морозами и холодны-

ми ветрами, и каждому приходится осенью и зимой, в длинные страшные ночи, качаться неугомно из стороны в сторону, гнуться до земли, жалобно скрипеть, – и никто не слышит этих жалоб [5, с. 121–122]. «Река Дуйка, всегда убогая, грязная, с лысыми берегами, а теперь украшенная по обе стороны разноцветными фонарями и бенгальскими огнями, которые отражались в ней, была на этот раз красива, даже величественна, но и смешна, как кухаркина дочь, на которую для примерки надели барышнину платье» [Там же, с. 64] – здесь прослеживается авторская ирония или даже сарказм, не соответствующее действительности, приукрашенное настоящее. Да и для кого праздник – для человека, который никогда не вернется домой, не станет свободным? Но у автора есть и надежда, ее отражают пейзажные описания, реализующие социальную функцию. Единственный путь – уникальная, чудесная природа острова: «... Татарский берег красив, смотрит ясно и торжественно, и у меня такое чувство, как будто я уже вышел из пределов земли, порвал навсегда с прошлым, что я плыву уже в каком-то ином и свободном мире» [Там же, с. 388]. Несвобода моральная и физическая, безнадежность, трагизм существования людей на каторжном острове Чеховым передается во многом с помощью пейзажных описаний.

В результате анализа функций 56 пейзажных описаний в книге Чехова «Остров Сахалин» мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, пейзажные описания выполняют в тексте такие функции, как хронологическую, психологическую, социальную и присутствие автора.

Во-вторых, перечисленные функции тесно связаны с замыслом писателя и задачами очерковой книги.

В-третьих, пейзажные описания полифункциональны.

В-четвертых, полифункциональные пейзажные описания в книге «Острове Сахалин» являются важнейшим компонентом идейно-тематического и пространственно-временного уровней текста.

Дальнейшее изучение полифункциональности пейзажа представляется нам в высшей степени перспективным.

### Список литературы

1. Горницкая Л.И. Мифологема острова в русской культурной традиции // Проблемы истории, философии, культуры. 2010. № 4(30). С. 150–156.

2. Гусева Е.А. Зарисовки природы в художественном мире книги очерков А.П. Чехова «Остров Сахалин» // Литература в контексте культуры. Днепропетровск, 2001. Вып. 6. С. 81–86.

3. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: учеб. пособие. 3-е изд. М., 2000.

4. Нуждина С.А. О полифункциональности пейзажа в некоторых рассказах А.П. Чехова // Ученые записки. 2016. № 4(49). С. 56–60.

5. Чехов А. П. Остров Сахалин // Его же. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. М., 1978. Т. 14–15. С. 39–372.

\* \* \*

1. Gornickaya L.I. Mifologema ostrova v russkoj kul'turnoj tra-dicii // Problemy istorii, filosofii, kul'tury. 2010. № 4(30). S. 150–156.

2. Guseva E.A. Zarisovki prirody v hudozhestvennom mire knigi ocherkov A.P. Chekhova «Ostrov Sahalin» // Literatura v kontekste kul'tury. Dnepropetrovsk, 2001. Vyp. 6. S. 81–86.

3. Esin A.B. Principy i priemny analiza literaturnogo proizvedeniya: ucheb. posobie. 3-e izd. M., 2000.

4. Nuzhdina S.A. O polifunkcional'nosti pejzazha v nekotoryh rasskazah A.P. Chekhova // Uchenye zapiski. 2016. № 4(49). S. 56–60.

5. Chekhov A. P. Ostrov Sahalin // Ego zhe. Polnoe sobranie sochine-nij i pisem: v 30 t. M., 1978. T. 14–15. S. 39–372.

### *Multifunctionality of the landscape descriptions in the book “Sakhalin island” by A.P. Chehov*

*The article deals with the first consideration of the multifunctionality of the landscape descriptions in the book “Sakhalin island” by A.P. Chehov. The analysis helped to reveal the following functions: chronotopical, psychological, social and the author’s presence. There is substantiated the idea that the landscape descriptions in “Sakhalin island” fulfill simultaneously several functions that is connected with the ideological and thematic purpose of the writer and the peculiarities of the spatial and temporal organization of the book of essays.*

**Key words:** *A.P. Chehov, the book of essays “Sakhalin island”, landscape description, multifunctionality, functions of landscape, forms of author’s presence.*

(Статья поступила в редакцию 02.11.2020)

**А.С. МИТРОФАНОВА, М.А. ДУБОВА**  
(Коломна)

**ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ  
ОРГАНИЗАЦИИ РОМАНА  
И.А. БУНИНА «ЖИЗНЬ АРСЕНЬЕВА»**

*Освещается проблема временной организации автобиографического романа И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева». Поскольку произведения писателя представляют собой сложную, систематически организованную структуру, соединяющую разные типы художественного времени, акцентируется внимание на двух из них – времени Вечности и историческом. Они связываются с периодами взросления главного героя романа, формированием его мировоззрения и построением его модели мира.*



Ключевые слова: модель мира, миромоделирующая универсалия, время и его типы, И.А. Бунин, «Жизнь Арсеньева», периоды взросления, мировоззрение.

Автобиографический роман И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева» (1927–1933) занимает важное место в творческом наследии писателя и до сих пор привлекает пристальное внимание исследователей, что говорит о недостаточной степени изученности текста, а также о наличии дискуссионных вопросов и отдельных лакун, которые требуют заполнения. В частности, несмотря на кажущуюся высокую степень разработанности вопросов, связанных со способами временной организации произведения и типами времени, воссозданными писателем в романе (обратим внимание, в частности, на труды С.И. Антонова [1], А.А. Волкова [6], Л.К. Долгополова [7], Т.Н. Ковалевой [8] и др.), все еще остается до конца неизученным проблемное поле, связанное с выявлением способов авторской реализации миромоделирующих универсалий, в том числе универсалии времени и ее места в формировании картины мира главного героя «Жизни Арсеньева». Напомним, что, согласно «Словарю литературоведческих терминов», «время – категория поэтики художественного произведения; одна из форм (наряду с пространством) бытия и мышления; изображается в процессе изображения характеров, ситуаций, жизненно-го пути героя, речи и пр.» [11, с. 51].

Устанавливая соотношение между понятиями художественного времени и картины мира, уточним, что «картина мира – целост-

ный, глобальный образ мира, который является результатом всей духовной активности человека, она возникает у человека в ходе всех его контактов с миром. Познавая мир, человек составляет свое представление о мире, т. е. в его сознании возникает определенная картина мира» [10, с. 64]. И важное место в ней, без сомнения, среди прочих миромоделирующих категорий отводится такой универсалии, как время.

Как известно, художественное время вместе с художественным пространством было обозначено М.М. Бахтиным термином *хронотоп*: «В литературно-художественном хронотопе имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом. Время здесь сгущается, уплотняется, становится художественно-зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории. Приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется временем» [2, с. 234]. В своей работе «Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике» М. Бахтин выделяет следующие виды времени:

- 1) соотношенное с историческим и не соотношенное с историческим;
- 2) мифологическое;
- 3) историческое;
- 4) замкнутое и бесконечное;
- 5) прерывистое;
- 6) непрерывное [2].

А, например, В.Е. Хализев предлагает следующую классификацию времени:

- 1) биографическое;
- 2) историческое;
- 3) космическое;
- 4) календарное;
- 5) суточное [12].

Как известно, время считается одной из основных форм существования мира, напрямую связанной с последовательной сменой периодов человеческой и природной жизни. Наш исследовательский интерес сосредоточен на одном из компонентов хронотопа – времени, но, вычлняя и анализируя его, мы понимаем, что зависимости его от пространства, даже максимально минимизируя ее и отодвигая на второй план, мы избежать не сможем. Как известно, в литературоведении существуют различные классификации видов и форм времени, что подтверждает наше мнение о важности этой универсалии в модели мира, создава-

емой автором в том или ином художественном произведении.

Нельзя не отметить и того факта, что в литературе, посвященной изучению этого произведения писателя, неоднократно отмечалась важность изучения художественного времени как компонента хронотопа романа в связи с дискуссионностью проблемы определения его жанра. Но этот вопрос не входит в круг нашего научного интереса, и мы сосредоточимся на основных типах времени, представленных в романе, акцентировав внимание на характеристике двух основных из них: времени Вечности и исторического времени и их роли в соответствующие периоды жизни Алеши.

Опираясь на известные в литературоведении классификации времени (некоторые из них были отмечены выше) и принимая во внимание антропологическую составляющую, поскольку в центре созданной в романе картины мира находится Алеша Арсеньев, и именно через его отношение к постижению и открытию для себя различных типов времени мы и познаем эту миродеформирующую универсалию, попытаемся представить типологию времени, предложенную в романе И.А. Буниным.

Итак, в автобиографическом романе Бунина «Жизнь Арсеньева» представляется возможным выделить следующие типы художественного времени: историческое (общественно-историческое), бытовое, сезонное (календарное), биографическое и время Вечности. Значимость и важность каждого из обозначенных типов времени обнаруживается в иерархической организации пространственно-временного континуума романного повествования. Мы в соответствии с поставленной целью предпримем попытку прокомментировать и проиллюстрировать взаимосвязь исторического времени и времени Вечности, подтверждая наши умозаключения и выводы анализом конкретного текстового материала.

Уже в первой книге произведения, описывающей младенческие годы и период раннего детства Алеши, мы встречаемся со всеми типами художественного времени, особое место среди которых принадлежит времени Вечности: *У нас нет чувства своего начала и конца* (с. 27)\*; *Сесть бы на это облако, плыть... в близости с Богом и белокрылыми ангелами* (с. 29); *Когда и как я приобрел веру в Бога, понятие о нем, ощущение его?.. Бог в небе, в непостижимой высоте и силе...* (с. 45). «Первые четыре главы первой книги посвяще-

ны... описанию периода младенчества, которое... непосредственно связано с приходом в этот мир и осознанием себя в нем в том числе и через открытие для себя категории времени, которая осмысливается в рамках оппозиции “Вечное, Бог, онтологическое, вневременное – временное, конечное”» [3, с. 67]. Однако заметим, что, взрослея, герой не утрачивает связи с Вечностью, которая в различных формах присутствует в его картине мира. Эта связь становится иной и в плане содержания, и в плане форм ее выражения, может быть, не такой непосредственной, как в младенчестве и детстве, а приобретает более опосредованный характер, но она присутствует во всех возрастных периодах жизни Алеши начиная с младенчества и заканчивая годами юности и взросления. Это, как вспоминает главный герой, *...мои полубезумные, восторженно-горькие мечты о мучениях первых христиан... Я жил только внутренним созерцанием этих картин и образов... замкнулся в своем сказочно-святом мире* в период детства (с. 60), в гимназические годы это воспоминания о великопостных днях (с. 85), крещенских морозах (с. 87), о *дивных Светильничных молитвах, выражающих наше скорбное сознание нашей земной слабости... с крепкою верою в щедроты Божии звучат прошения великой ектении: «О свышнем в мире и спасении душ наших...»*... (с. 86). В юношеские годы влияние Бога на героя приобретает, как уже было замечено выше, опосредованный характер, и Время Вечности становится объектом историсофских размышлений Алеши о жизни, о смысле человеческого предназначения на земле: *...что же такое моя жизнь в этом непонятном, вечном и огромном мире, окружающем меня, в беспредельности прошлого и будущего... в ограниченности лично мне данного пространства и времени... а еще – нечто такое, в чем как будто и заключается некая суть ее, некий смысл и цель, что-то главное, чего уж никак нельзя уловить и выразить – и связанное с ним вечное ожидание* (с. 154).

Как мы видим, по мере взросления понимание Вечности, первоначально связанное в сознании героя только с Богом, молитвами, церковными праздниками, углубляется и расширяется, достигая уровня философских размышлений и обобщений, что во многом объясняется расширением его кругозора, мироощущения, наконец повышением уровня интеллектуального развития и появлением многочисленных жизненных наблюдений и опыта: *...я родился во вселенной, в бесконечности времени и пространства, где будто бы когда-*

\* Примеры из романа И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева» здесь и далее приводятся по изданию [5] с указанием страниц в круглых скобках.

то образовалась какая-то солнечная система, потом что-то называемое солнцем, потом земля... Но что это такое? Что я знаю обо всем этом, кроме пустых слов? (с. 227).

Органично вплетается в романное повествование также историческое время, репрезентируемое в тексте упоминанием событий прошлого великой России, сопричастным которым в силу своего происхождения считает себя сам герой: *...впервые коснулось меня сознание, что я русский и живу в России, а не просто в Каменке, в таком-то уезде, в такой-то волости, и я вдруг почувствовал эту Россию, почувствовал ее прошлое и настоящее, ее дикие, страшные и все же чем-то пленяющие особенности и свое кровное родство с ней* (с. 70); *...представить себе невозможно, как относился когда-то рядовой русский человек ко всякому, кто осмеливался идти «против царя», образ которого, несмотря на непрестанную охоту за Александром Вторым и даже убийством его, все еще оставался земным богом* (с. 91); *Полоцк или, по-древнему, Полоцьк – у меня давно соединилось предание о киевском князе Всеславе* (с. 255); *Почему-то думал о Святополке Окаянном* (с. 263). И подобных цитат, воссоздающих события и факты исторического прошлого России, сопричастным которому ощущает себя герой с факта своего рождения (при этом чем он становится взрослее, тем сильнее чувствует эту связь), в романном повествовании множество.

Героя все больше и больше захватывают вопросы из разряда вечных, на которые он пытается найти ответы в чтении огромного количества литературы разных авторов и в путешествиях, которые семантически точнее назвать «блужданиями» по Руси. Ему не сидится на одном месте, и он меняет города, в которых иногда останавливается всего на день, а порой и того меньше: мелькают Орел, Смоленск, Витебск, Полоцк, Харьков, Курск, Петербург, Москва, Малороссия... Создается впечатление, что герой хочет догнать время, совместить историческое прошлое с настоящим в контексте Вечности, очутиться в некоей вневременной перспективе: *Прекраснее Малороссии нет страны в мире. И главное то, что у нее теперь уже нет истории, – ее историческая жизнь давно и навсегда кончена. Есть только прошлое, песни, легенды о нем – какая-то вневременность. Это меня восхищает больше всего* (с. 247).

Историческое время и время Вечности органично соединяются в романе, создавая временную перспективу жизни Алеши Арсеньева с его рождения до взросления: *...привыч-*

*но перекрестился на образок... в серебряном грубом окладе, означающем трех сидящих за трапезой Авраама ангелов..., – наследие моей матери, ее благословение мне на жизненный путь, на исход в мир из того подобия иночества, которым было мое детство, отрочество, время первых юных лет..., сокровенная пора моего земного существования, что кажется мне теперь совсем особой порой его, заповедной, сказочной, давностью времени преображенной как бы в некое отдельное... чужбое бытие»* (с. 230).

В заключение, подытоживая анализ исторического времени как отражения культурного хронотопа эпохи в автобиографическом романе И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева», хотелось бы привести очень точное и верное утверждение Л. Долгополова о том, что «Бунин в романе и «внеисторичен», и в то же время «глубоко историчен». Думается, приведенные в статье текстовые фрагменты и их анализ подтвердили эту точку зрения ученого.

Как уже было сказано выше, «реально-жизненная ипостась временного плана органично сочетается в повествовании с онтологическим аспектом временного континуума» [3, с. 68], а также с другими типами времени, особенно историческим, представленными в романе, создавая органичную модель мира главного героя.

#### Список литературы

1. Антонов С.И. Бунин. «Жизнь Арсеньева» // Антонов С. От первого лица. М., 1973.
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975.
3. Белова А.С., Дубова М.А. Время как миромоделирующая категория картины мира ребенка (на материале 1-й книги романа И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева») // Вестн. Гос. соц.-гуманит. ун-та. 2020. № 2(38). С. 66–71.
4. Бунин И.А. // Русские писатели: библиограф. слов: в 2 ч. / редкол.: Б.Ф. Егоров и др.; ред.-сост. П.А. Николаев. М., 1990. Ч. 1. С. 125–128.
5. Бунин И.А. Жизнь Арсеньева: Роман; Темные аллеи: Рассказы / вступ. ст. и примеч. О. Михайлова. М., 2005.
6. Волков А.А. Проза Ивана Бунина. М., 1969.
7. Долгополов Л. Литературное движение века и Иван Бунин // Его же. На рубеже веков. Л., 1974.
8. Ковалева Т.Н. Художественное время-пространство романа И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева»: дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2004.
9. Ларина Н.А. Миромоделирующие универсалии в малой прозе Леонида Андреева и Валерия Брюсова: моногр. М., 2018.
10. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие. 5-е изд. М., 2011.

11. Тимофеев Л.И., Тураев С.В. Словарь литературоведческих терминов. М., 1974.  
12. Хализев В.Е. Теория литературы. М., 2000.

\* \* \*

1. Antonov S.I. Bunin. «Zhizn' Arsen'eva» // Antonov S. Ot pervogo lica. M., 1973.  
2. Bahtin M.M. Voprosy literatury i estetiki. M., 1975.  
3. Belova A.S., Dubova M.A. Vremya kak miromodeliruyushchaya kategoriya kartiny mira rebenka (na materiale 1-j knigi romana I.A. Bunina «Zhizn' Arsen'eva») // Vestn. Gos. soc.-gumanit. un-ta. 2020. № 2(38). S. 66–71.  
4. Bunin I.A. // Russkie pisateli: bibliograf. slov: v 2 ch. / redkol.: B.F. Egorov i dr.; red.-sost. P.A. Nikolaev. M., 1990. CH. 1. S. 125–128.  
5. Bunin I.A. Zhizn' Arsen'eva: Roman; Temnye allei: Rasskazy / vstup. st. i primech. O. Mihajlova. M., 2005.  
6. Volkov A.A. Proza Ivana Bunina. M., 1969.  
7. Dolgoplov L. Literaturnoe dvizhenie veka i Ivan Bunin // Ego zhe. Na rubezhe vekov. L., 1974.  
8. Kovaleva T.N. Hudozhestvennoe vremya-prostranstvo romana I.A. Bunina «Zhizn' Arsen'eva»: dis. ... kand. filol. nauk. Stavropol', 2004.  
9. Larina N.A. Miromodeliruyushchie universalii v maloj proze Leonida Andreeva i Valeriya Bryusova: monogr. M., 2018.  
10. Maslova V.A. Vvedenie v kognitivnyuyu lingvistiku: ucheb. posobie. M., 2011. 5-e izd.  
11. Timofeev L.I., Turaev S.V. Slovar' literaturovedcheskih terminov. M., 1974.  
12. Halizev V.E. Teoriya literatury. M., 2000.

***Peculiarities of the time organization of the novel “The life of Arsenyev” by I.A. Bunin***

*The article deals with the issue of the time organization of the autobiographical novel “The life of Arsenyeva” by I.A. Bunin. There is paid attention to the time of Forever and the historical time because the work of the writer presents a complicated and systematically organized structure uniting the different types of the fictional time. They are associated with the periods of growing-up of the main character of the novel, the development of his world view and the formation of his model of the world.*

**Key words:** world model, reality-shaping universal, time and its types, I.A. Bunin, “The life of Arsenyev”, periods of growing-up, world view.

(Статья поступила в редакцию 11.11.2020)

**А.А. АКСЁНОВА**  
(Кемерово)

**СЛОВО В ЛИРИКЕ**  
**А.А. АХМАТОВОЙ**

*Рассматриваются особенности художественного образа слов в тех лирических произведениях, где само слово выступает в мире произведения в качестве образа. Доказывается, что образ слов, вовлеченный в смысловой горизонт произведения, открывает свое «очеловеченное» измерение.*

Ключевые слова: слово, время, творчество, судьба, ложь, смерть.

**Вступление**

Специфика «слова» в этих произведениях А. Ахматовой обнаруживается в том, что оно воображается читателем как участник изображенного мира, а значит, предполагает и выход на зримое измерение. Стоит отметить, что мы ни в коем случае не отождествляем здесь художественный образ и каждое (любое) слово самого текста произведения, как это принято у сторонников «точного» литературоведения [10, с. 224]. Возникающее в рассмотренных произведениях слово мы понимаем как то, о чем пишет А.Ф. Лосев: «поскольку эти “тучки небесные” берутся здесь не сами по себе, но являются символом одинокого странствования поэта» [3, с. 119]. Образ слова проявляет здесь свою человекообразность, как образ птицы отсылает к свободе, дорога – к жизненному пути, весеннее утро – к началу жизни, образ объятий – к любви, посох или парус – к странствиям.

В каждом произведении А. Ахматовой слово как символ расширяется до общих понятий «время», «тайна», «смерть», «судьба» и т. д., тем самым перед нами наглядный герменевтический переход от части к целому. Слово здесь выступает как полноправный участник художественного мира, который осуществляет репрезентацию, актуальную для структуры символа. И благодаря этому механизму невидимое (время, судьба, творчество, ложь, смерть) предстает как предметный мир (вечерняя комната, мех, разбитое зеркало).

Е. В. Меркель отмечает в своей статье овеществление слов в поэтике Н. Гумилёва: «Перед нами слово живое и слово мертвое, сакральное и профанное, но и то, и то – плот-

ны, осязаемы, телесны» [4, с. 594]. При этом контекстуальные связи слова и произведения, в котором оно «упомянуто», остаются здесь за пределами изучения. Внимание исследователя сосредоточено на онтопоэтических идеях и связанных с ними художественных приемах в творчестве Н.С. Гумилёва. Концепция магического акмеизма приводит Е.В. Меркель к онтологическому пониманию логоса как бытия, где слово прямо и эксплицитно отождествляется с живыми и вещественными сущностями. Мы же не стремимся связать глубинные принципы творчества А. Ахматовой с синкретическими принципами мифологии. Для нас гораздо важнее прояснить слово «в определении ситуативной семантики, то есть семантики не готовых словарных значений, а их актуальных, окказиональных взаимодействий в данном тексте» [7, с. 194]. Построение образа невозможно и без актуализации контекстуальных взаимосвязей, так возникает художественный мир, обладающий объемом воображаемого пространства, а не только плоскостью информации: «Но главное – контекстуальность. От всех сколько-нибудь самостоятельных частей контекста тянутся диалогические нити, которые сходятся в организационном центре» [2, с. 297]. Поэтому в понимании художественного образа слов обращаемся к его взаимосвязям с остальными образами произведения.

В этом отношении мы считаем необходимым согласиться с утверждением Л.Ю. Фуксона: «В ходе чтения, как известно, совершается непрерывный переход из семиотического плана текста в эстетический, предметный план – художественный мир. Экстенсивное развертывание текста – строка за строкой, страница за страницей, глава за главой – сопровождается интенсивным углублением как интеграцией, вовлечением в художественное единство все новых деталей, появляющихся на читательском горизонте. И степень понятности того или иного художественного произведения прямо пропорциональна степени интегрированности его частей, деталей в целое» [7, с. 194]. В данной статье мы будем исходить из того, что слово в этих произведениях является компонентом изобразительности как часть художественного мира: «Мир включает в себя, далее, то, что правомерно назвать *компонентами* изобразительности» [8, с. 432]. Кроме того, будем исходить и из согласия с утверждениями Т.И. Сильман, что 1) «предметный мир, изображенный в стихотворении, не может существовать где-то в стороне...» [5, с. 98] и 2) «элементы предметного

мира в лирическом стихотворении, таким образом, никогда не выступают как нейтральный фон...» [5, с. 99].

#### Часть I

##### Слово и время

В произведении А. Ахматовой «Вечерняя комната» образ слов предстает трижды: 1) как те уникальные слова, которые рождаются в душе лишь один раз, 2) как универсальные слова, которые всегда ставились у изголовья кровати *Seigneur, ayez pitie de nous* и 3) слова как горестные заметки прошлого. Чтобы разобраться в этом вопросе, мы рассмотрим пространство комнаты, которая представляет собой малый участок дома. С.А. Хомяков замечает, что данное произведение как часть поэтического сборника «Вечер» тяготеет к «внутренним и закрытым пространственным формам» [9, с. 162]. Вечер как время суток согласуется с данным пространством посредством образов покоя, тишины и уюта, т. е. сосредоточенности на своем мире. Вечер является границей дня и ночи, а данное пограничное состояние представляется кратким, что указывает на момент рождения уникальных слов как непрогнозируемого открытия, которое само происходит, само случается.

Образ чего-то случайного и уникального в произведении представляет собой тему обособления, которое соответствует обособлению пространственного участка комнаты и временного отрезка вечера. Красота, свет и уют наполняют комнату, хранят любовь, память о старине. Таким образом, пространство домашнего уюта соотносится с темой любви и памяти о прошлом. Существенно то, что комната помнит любовь и старину, словно живое существо «хранит» и «помнит». Живое в этой комнате представлено малым созданием – жужжащей пчелой. Это природное существо находится неслучайно на белой хризантеме, которая также поддерживает здесь образ покоя и красоты.

Всякой реальности здесь противостоит сказка, как настоящее – давнему. Померкнувшие плащи застывших во времени фигур являются атрибутом прошлой моды: они померкли в результате течения времени, и уход их прежнего блеска выражает собой прошлое дважды. Померкнувший блеск как знак уходящего времени связан еще и с устареванием прошлой моды на такие плащи. Последний луч – это тоже знак определенного (солнечного) времени суток, а его желтый цвет и тяжесть тяготеют к образам застывшего времени. О.В. Симченко исследует тему памяти в творчестве

А.А. Ахматовой, сопоставляя ее лирику с трагедийным сюжетом: «роль памяти в ахматовской концепции трагического поддается осмыслению с точки зрения антиномии жизни и смерти, до которой в принципе редуцируется сюжет любой трагедии» [6, с. 517]. Душа, которая ищет заметки прошлого, актуализирует образ памяти и всего невозвратного, потому и заметки горестны. Букет – это и есть сама память о собранных или подаренных цветах, как память о прошлом. Образ окна – особая примета вечерней комнаты, а слишком узкими являются эти окна в сравнении с новыми модными и широкими, соответственно, узкие окна – не только особая примета комнаты, но и примета времени.

Надпись на французском отсылает нас к теме старинного мира. Уточнение содержания этой надписи также отсылает к прошлому времени. Слово над кроватью отзывается и в названии инструмента, поскольку клавишин – это отсылка к первому *домашнему* предшественнику фортепиано. Поэтому музыкальные образы здесь неслучайны – они поддерживают образ прошлого, а старинная музыка соответствует атмосфере вечерней комнаты, как пограничность времени соответствует пограничному состоянию героини: «И как во сне я слышу звук...» одновременно в прошлом и в настоящем на границах двух ценностных зон. Слова над кроватью, слова, родившиеся в душе, и слова как заметки прошлого являются взаимобусловленными образами времени и памяти.

#### Слово созидательное

В произведении А. Ахматовой «Они летят, они еще в дороге» противостояние образов молчащего и звучащего, горячего и холодного, нейтрального и творческого открывает нам образ слов, которые связаны с движением и освобождением. Летят (еще в дороге) – это слова любви и творчества, которые в этом произведении слиты воедино. Душистый раскаленный ветер, как и красное горячее вино, как и невыносимо щедрый свет, связаны с творчеством и чувством. Эти образы раскаленного противостоят холодным устами как молчащим.

Неразборчивый шелест противостоит отчетливо звучащему слову, а жидкие березы являют собой те голоса незримых, которые пока не могут обрести выражение. Освобождение может состоять как раз в этом акте любви и творчества. Предпесенная тревога представляет собой пограничное состояние между нейтральным состоянием и состоянием захваченности, тусклым светом и светом невыноси-

мо щедрым, рациональным и эмоциональным. Все это восходит к образу опаленного сознания (метафорами которого являются горячее вино и раскаленный ветер). Мы видим, что слова, которые еще только намечаются, уже противостоят всему статическому, холодному, сухому, тусклому, как звучание их противостоит молчанию.

#### Слово как судьба поэта

В этом пункте мы постараемся рассмотреть именно те лирические произведения, в которых так или иначе слово дает отсылку к художественному воплощению образов Судьбы. Особенностью такой отсылки является утверждение самого слова как основополагающего момента человеческой жизни. Слово в таких произведениях открывает *утвердительный* смысловой аспект жизни и места героя в миропорядке. Утверждение этой роли объясняется тем, что слово по отношению к образу поэта является судьбоносной величиной, определяет его труды и дни. Слово в таком статусе, как мы увидим далее, относится именно к тем произведениям, где лирическим героем является не просто человек, а именно тот человек, жизнь которого тесно связана с работой со словом. В этом смысле образы слова и образы поэта становятся взаимообусловлены, когда одно указывает на другое, и наоборот.

В произведении А. Ахматовой «Нам свежесть слов и чувства простоту» слова соотносятся с чем-то живым и даже имеющим срок давности. Простота чувств и свежесть слов проясняют друг друга, поскольку для поэтического искусства актуален именно поиск свежих слов, а сохранение непосредственного мировосприятия, остроты поэтического зрения и слуха – необходимое условие самого мастерства и статуса в бытии. Ответственность не только перед читателем, но и перед самим собой связана с разницей между «быть» и «казаться». Это общее место не только для поэтов, но и для художников, музыкантов, актеров и т. д. Отсюда в произведении возникает связь с другими видами искусства: зрение для живописца, голос и движение – для актера. Без этих параметров человек утрачивает свой статус в бытии в таком качестве. Следует заметить, что речь идет не столько о физических параметрах, сколько о внутренних качествах. Простоту чувств не следует путать с «примитивными чувствами». Непосредственное восприятие как чуткость и глубина постижения не означает, что сами чувства здесь разделяются на простые и сложные. Простота чувств

выступает здесь скорее синонимом высшего мастерства.

Свежесть слов не является для поэта чем-то легко достижимым, валяющимся под ногами. В этом произведении «свежесть слов» становится синонимом самого поэтического дара, который нельзя удержать вечно или сохранить только для себя. Поскольку красота, зрение, голос, простота чувств и свежесть слов являются чем-то хрупким, почти священным, исчезающим, то и ценность их заметно возрастает, поскольку граничит с утратой. Слово, как и все Живое здесь, тесно связано с временным, хрупким и потому таким ценным.

Противопоставление образов расточения и накопительства в этом произведении имеет отношение к образу слов, поскольку поэту суждено расточать свой дар, т. е. сам труд и творчество не имеют ничего общего с «накоплением» слов, а с постоянным их поиском и совершенствованием. Самоотдача – это и есть судьба в творчестве. Возникает закономерный вопрос: в чем состоит характер «осужденности» лирического героя? Ответом на этот вопрос становится *sigulus vicious* самого дара и его реализации, простоты чувств и свежести слов, постижения и воплощения. Судьба и слово поэта указывают друг на друга. Однако все это не исключает тяжелых часов сомнения, творческого поиска, равнодушия толпы. Проводятся аналогии с евангельским сюжетом, где предательство учеников, равнодушие толпы и исцеление слепых отсылает к образу Иисуса (который мог исцелять словом) как носителя божественной воли в среде людей.

Другой аспект образа слов мы встречаем в произведении А. Ахматовой «Дал Ты мне молодость трудную», где противопоставление чувства и долга как дрожание над каждой соринкой и словом глупца указывает на положение абсолютной ценности. Иначе говоря, жест предпочтения выражается в том, что соринка (как некая мелочь) обозначается здесь на фоне чего-то великого, совершенного, творческого, связанного с образом наполненности, внутреннего богатства, реализации своего дара и долга. Но дрожание над каждым словом глупца и над каждой соринкой определяет здесь сферу чувств, таким образом, противоречие между долгом и чувством намечается уже в первой части стихотворения. Печаль в пути напрямую связана с этим противоречием между долгом и чувством, а нерадивость как самохарактеристика лирической героини указывает на то, что на творческом пути еще сделано очень мало из всего того, о чем поет судьба. Но льстивая

судьба – образ заманчивых планов. Противоречие между необходимостью принести Богу свою скудную душу богатой говорит о необходимости сложной духовной работы, поэтому молодость определяется как трудная и усеянная печалью.

Образ глупости здесь стоит по соседству с печалью, т. к. он противопоставлен всему рациональному и разумному исполнению «долга» перед Богом и судьбой. Так угадывается ценностный жест предпочтения: реализация собственной судьбы откладывается благодаря захваченности чувством. Глупцом здесь называется тот, кто не придает никакого значения чувствам лирической героини, не задумывается о судьбе, о Творце, но и сама лирическая героиня, возводящая каждое его слово и соринку в ранг наивысшей ценности видит себя в роли такого же беспечного глупца. Но глупость в этом произведении не трактуется как нечто отрицательное, а как сугубо человеческое состояние безоглядной любви. Поэтому безумство противопоставлено логике, чувство – делу, любовь – правилам. Так возникает противопоставление самой молодости и аскетичного образа жизни. К разряду правил как раз относятся кропотливое «обогащение» скудной души. Земное существование и чувства противопоставлены некой высокой цели (занять место в садах Отца). Ценность малой соринки и каждого слова другого человека (возлюбленного) подается тем самым двойкой рефлексии.

#### Часть II

Слово лживое и отказ от слов

В произведении А. Ахматовой «Настоящую нежность не спутаешь» противопоставляется нежность настоящая и фальшивая. Сквозь эти образы и весь остальной мир разделяется на две зоны, где образ ложного слова относится к фальшивой игре в любовь, поскольку упорные и несытые взгляды никак не согласуются с покорными словами. Бережное укутывание плеч и груди в меха является жестом заботы и вместе с тем – попыткой купить укрываемое тело. Отсюда противопоставление нежного меха как знака фальши и самой настоящей нежности, которую ни с чем нельзя спутать. Существенно здесь еще одно противопоставление: тишины и покорных слов. Все стоящее связано с тишиной, а наносное – с образом слов. Громкие заявления – это и есть заведомая ложь о первой любви, которая тут же отрицается во взгляде. Обмен взглядом неслучайно находится здесь как раз в сфере молчания и тишины, а значит – выдает правду. Настоящая нежность и несытые взгляды являют-

ся как раз тем, что нельзя спутать, нельзя прикрыть фальшивыми словами, как грудь мехом. Образ уникальности всего настоящего противостоит здесь расхожести, *общеупотребительности* и затасканности «покорных» слов.

В произведении А. Ахматовой «9 декабря 1913 года» на первый план выступает ситуация отсутствия подходящих сравнений для чувств. Невыразимое чувство, связанное с нежностью и любовью, выражается в самом отсутствии слов. Отсутствие слов для сравнения в первой строфе перекликается с отсутствием слов и в последней: «вот поняла, что не надо слов». Таким образом, молчание противостоит здесь словесному выражению, а чувство любви – самому словесному признанию. Образ реки напоминает и о текущем времени человеческой жизни, но календарная дата «9 декабря 1913 года» наполняется особым смыслом благодаря внутренним событиям, когда на первом плане – жизнь чувств. Образы светлого не только связаны с изображенной бледностью фиалок и буквально светлых дней, но и являются представителями нежности и счастья как ценностных сфер мира, которые противостоят всем темным дням. Любовь выступает здесь как нарушение всего жизненного уклада: «глаза подымать не смеи, / Жизнь мою храня», поскольку за встречей взглядов последует и оживление чувств. Это связано прежде всего с выражением знакомых глаз. Потому во второй строфе уже вступает в перекличку нежность (как чувство) и нежность (как сам цвет глаз): «первых фиалок светлей». Выражение их признается смертельным, т. е. попадающим в сердце, производящим самое сильное впечатление. Поэтому опущенный взор является молчаливым хранением тайны и жестом любовного самоустранения, обереганием покоя. Молчание и опущенные глаза не имели бы здесь никакого смысла, если бы тому не сопутствовало чувство любви, подталкивающее поднять глаза и искать слова. Этот фрагмент текста задает необходимое здесь напряжение между полюсом покоя и беспокойства, тайной и признанием, молчанием и словесным высказыванием. Образ оснеженных веток не только связан с состоянием природы или временем года, но и напоминает собой прозрачную структуру ловчих сетей. Но буквальное приспособление для улова меняет здесь свое прямое значение на смысл указания на молчаливо попавшее в силки сердце.

Слово жестокое и разрушительное

В произведении А. Ахматовой «Углем наметил на левом боку» нам встречается образ

*неразборчивых слов*. Он представляет собой раскрытие ситуации отношений между героями. Почему неразборчивые слова все же несут некий смысл, без которого обойтись здесь нельзя? Песня тоски, как оказалось, не требует *внятных* слов. Само *звучание* знакомого голоса приводит к воспоминанию. Разметка на левом боку указывает область сердца, в которое попадает слово, как пуля. Образ смерти оборачивается своего рода освобождением от тоски, овнешнением человеческого чувства в образе птицы. Предварительная разметка указывает на подготовленный заранее, т. е. сознательный выпад. Создается образ охоты на дичь, поэтому рука милого уже и не дрогнет. Дрогнувшая рука указала бы на сомнение или жалость, но здесь налицо хладнокровная решимость. И это хладнокровие противостоит сочувствию, опущенные глаза указывают на встречу с последствиями действий, беспоконную совесть, неприятное воспоминание или стыд за содеянное. Узнавание голоса лишает спокойствия. Спокойствие в своем дому и недрогнувшая рука – сфера ясной решимости, отсутствие угрызений. Слова песни в этом произведении укрываются, как и опущенные глаза. Действительно ли герой здесь не может понять смысл слов или только делает этот вид? Однако ситуация непонимания слов отрицается всей последней строчкой стихотворения: «и опустил глаза». Мы видим, что песня тоски является ему понятной, а смысл доходит как раз по адресу.

В произведении А. Ахматовой «В разбитом зеркале» мы можем отметить, что в разбитом зеркале отсутствует явное или отчетливое отражение, т. е. происходит разрушение образа человека. Все отражение в трещинах и распадается на мелкие искаженные фрагменты. Важно заметить и острые осколки разбитого зеркала, т. к. все это демонстрирует ситуацию произошедшего расставания и сказанных жестких слов. Жесткие слова названы неподправимыми, сравниваются с подарком: «казался он пустой забавой / В тот вечер Огненный тебе, / А он был мировую Славой / И грозным вызовом Судьбе». Речь идет о «неправильном» подарке, т. е. об отвергающих словах. Важно и то, что такой «подарок» долго обдумывался («вез издалека»). Такое слово выступает как неоднозначный дар. Сама судьба героини изменилась в тот вечер, потому город из какого-то частного места превратился в универсальный, мирообъемлющий образ, который древнее Трои. Олицетворение образа встречи,

которая рыдает за углом, словно сам человек, относится к смыслу непоправимых слов.

В произведении «Проводила друга до передней» все происходящее с человеком связано и с пространством. Взгляд в зеркало в данном художественном мире указывает на состояние одиночества, поскольку в зеркале человек встречается только с самим собой. Обратная этому ситуация – встреча взглядами двух людей. Потемневшее трюмо связано не только с уходом света, но и с уходом человека. Свет, отсылающий к образу «жизнь», появляется опосредованно: на него указывает появление золотой пыли, а значит, и солнечной погоды. В противовес залитому солнцем миру в доме все погрузилось во мрак. Отметим, что золотая пыль находится в особом пограничном пространстве дома (в передней) как месте прихода гостей, месте встреч и расставаний. Расставание здесь описывается как столкновение живого и мертвого. Дело в том, что само слово «брошена», т. е. оставлена и покинута, несет в себе семантику отторжения (отбросить в сторону, резко оттолкнуть от себя). Такое обращение применимо к вещам и предметам («цветок или письмо»), лирическая героиня своим утверждением противопоставляет себя этой ситуации обезличивания, низведения до предмета. Поэтому *придуманное* слово – это жест в сторону овеществления человека и смерти его живых чувств.

В произведении А. Ахматовой «Я гибель накликала милым» все строится на противопоставлении жизни и смерти, родного и дальнего, любви и творчества, поскольку слова в этом мире, связанные с дикими песнями, ликованием и предсказанием, становятся и пророческим словом. Эти песни, которые называют любовь, здесь связаны с горячей и свежей кровью (любовь и творчество здесь тесно связаны изначально), но вынуждены противостоять друг другу. Это вызвано тем, что все люди, воспетые пророческим словом, один за другим умирают. Так возникает образ слова, которое влечет смерть, коснувшись человека. Поэтому не знавший любви, невоспетый и будет живым. Молчание противостоит здесь всему, что накликает слово. Образы могилы и гибели предстают в виде воронов. Кружащие вороны, как и сам образ круга, здесь неслучайны, поскольку замкнутый круг соответствует неумолимости гибели, становится тесной связью между словом и событием смерти. Образу *круга* противопоставляется вытянутая *линия* рук, отдаляющая любимого человека от смерти. Беспокойная муза противостоит спокойно-

му слову, заклинание «уйди» становится спасительным, сохраняющим жизнь, берегущим. Слова же воспевания в диких песнях как раз наоборот – обрекают на гибель. Поэтому образ родного и близкого человека здесь противостоит необходимости его отдаления. Сладкий, знойный, родной, близкий и сердце в груди – это все оказывается по ту сторону диких песен, ликования и опасного пророческого слова.

#### Заключение

Нередко в лирике актуальна тема, воспеваящая «Silentium» и «Невыразимое», где абсолютной ценностью объявляется само переживаемое чувство, а любая попытка выразить его обречена на провал. В этих случаях слово предстает как препятствие и как грубое, несовершенное орудие передачи смысла. Но есть и другая, противоположная этому сторона дела. Художественный образ *слова* указывает на истину, которая сказывается только в нем и может осуществиться только присущим ему способом. Такая тенденция осмысления намечается в художественных текстах, которые обращены к темам творчества.

*Слово* выступает в приведенных произведениях в качестве *компонента* изобразительности. Как и все прочие образы, оно работает на раскрытие «очеловеченного» измерения, вовлекаясь в единство целого. В первой части статьи мы приводим изображение слов, *открывающих* те или иные аспекты человеческой жизни (время, труд, любовь), а во второй части статьи – слово указывает на *утрату* того или иного аспекта человеческой жизни (правды, любви и самой жизни).

#### Список литературы

1. Ахматова А.А. Собрание сочинений: в 6 т. М., 1998–2005.
2. Бахтин М.М. Язык в художественной литературе. М., 1997 Т. 5.
3. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. 2-е изд., испр. М., 1995.
4. Меркель Е.В. Специализация и овеществление слов в поэтике Николая Гумилева // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Литературоведение. Журналистика. 2017. Т. 22. № 4.
5. Сильман Т.И. Заметки о лирике. Л., 1977.
6. Симченко О.В. Тема памяти в творчестве Анны Ахматовой // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. 1985. Т. 44. № 6. С. 506–517.
7. Фуксон Л.Ю. Интерпретация фрагмента текста как опыт «медленного чтения» // Сиб. пед. журн. 2015 № 3. С. 193–197.
8. Хализев В.Е. Теория литературы: учебник для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., испр. и доп. М., 2004.

9. Хомяков С.А. Специфика художественного пространства в поэтическом сборнике «Вечер» А.А. Ахматовой // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Русская филология. 2019. № 3. С. 157–166.

10. Ярхо Б.И. Методология точного литературоведения // Контекст 1983. Литературно-теоретические исследования. М., 1984.

\* \* \*

1. Ahmatova A.A. Sobranie sochinenij: v 6 t. M., 1998–2005.

2. Bahtin M.M. Yazyk v hudozhestvennoj literature. M., 1997 T. 5.

3. Losev A.F. Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo. 2-e izd., ispr. M., 1995.

4. Merkel' E.V. Specializaciya i oveshchestvlenie slov v poetike Nikolaya Gumileva // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Literaturovedenie. Zhurnalistika. 2017. T. 22. № 4.

5. Sil'man T.I. Zametki o lirike. L., 1977.

6. Simchenko O.V. Tema pamyati v tvorchestve Anny Ahmatovoj // Izv. AN SSSR. Ser. literatury i yazyka. 1985. T. 44. № 6. S. 506–517.

7. Fukson L.Yu. Interpretaciya fragmenta teksta kak opyt «medlennogo chteniya» // Sib. ped. zhurn. 2015 № 3. S. 193–197.

8. Halizev V.E. Teoriya literatury: uchebnik dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. 4-e izd., ispr. i dop. M., 2004.

9. Homyakov S.A. Specifika hudozhestvennogo prostranstva v poeticheskom sbornike «Večer» A.A. Ahmatovoj // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Russkaya filologiya. 2019. № 3. S. 157–166.

10. Yarho B.I. Metodologiya tochnogo literaturovedeniya // Kontekst 1983. Literaturno-teoreticheskie issledovaniya. M., 1984.



### ***Word in the lyrics of A.A. Akhmatova***

*The article deals with the peculiarities of the artistic image of the words in the lyric works where a word is considered as the image in the world of the work. There is proved that the image of the words involved in the semantic horizon of the work opens a humanized measurement.*

**Key words:** *word, time, creation, fate, lie, death.*

(Статья поступила в редакцию 09.12.2020)



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Аксёнова  
Анастасия Александровна* – преподаватель кафедры журналистики и русской литературы XX века, младший научный сотрудник Научно-инновационного управления Кемеровского государственного университета. E-mail: aa9515890227@yandex.ru
- Андропова  
Анна Владимировна* – старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: annettav68@mail.ru
- Анохина  
Светлана Петровна* – доктор филологических наук, профессор кафедры теории и практики перевода Тольяттинского государственного университета. E-mail: anokhinasvetlana2016@yandex.ru
- Бегидов  
Вячеслав Сафарбиевич* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания Кубанского государственного аграрного университета им. И.Т. Трубилина. E-mail: vbegidov@mail.ru
- Бегидова  
Светлана Николаевна* – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой социальной работы и туризма Адыгейского государственного университета. E-mail: begidovasn@mail.ru
- Белозерцев  
Евгений Петрович* – заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Воронежского государственного педагогического университета. E-mail: belozercev\_e@mail.ru
- Бережнова  
Елена Викторовна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры мировой литературы и культуры Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел РФ. E-mail: lina164@yandex.ru
- Борисова  
Елена Борисовна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Самарского государственного социально-педагогического университета. E-mail: borissovaelena@rambler.ru
- Борисова  
Ирина Михайловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии и методики преподавания русского языка Оренбургского государственного университета. E-mail: rusfil@mail.osu.ru
- Василук  
Надежда Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий Пермского государственного национального исследовательского университета. E-mail: nadia-vasiluk@yandex.ru
- Власова  
Екатерина Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Одинцовского филиала Московского государственного института международных отношений (университета) МИД РФ. E-mail: vlaska@bk.ru
- Волгина  
Елена Валерьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Саратовской государственной юридической академии. E-mail: volginalena@rambler.ru

- Гранкина  
Марина Анатольевна* – старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета. E-mail: grankinama@sfedu.ru
- Дайнеко  
Марина Вадимовна* – старший преподаватель кафедры теории и практики перевода Тольяттинского государственного университета. E-mail: dainekomarina22111991@gmail.com
- Дубова  
Марина Анатольевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Государственного социально-гуманитарного университета. E-mail: dubovama@rambler.ru
- Зверев  
Арсений Владимирович* – ассистент кафедры теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: arszwer@yandex.ru
- Идразова  
Элина Сайд-Ахмадовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Чеченского государственного университета. E-mail: elinastar.ru@mail.ru
- Ильичева  
Елена Геннадьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Саратовской государственной юридической академии. E-mail: eilyicheva3@gmail.com
- Казакова  
Анна Федоровна* – кандидат педагогических наук, старший методист Камышинского политехнического колледжа. E-mail: kazakova\_af@mail.ru
- Карашева  
Аксана Георгиевна* – кандидат экономических наук, заведующая кафедрой экономики и менеджмента в туризме Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова. E-mail: alanda@rambler.ru
- Кондаурова  
Татьяна Ильинична* – кандидат биологических наук, профессор кафедры теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kondtail@vspsu.ru
- Литвинова  
Юлия Алексеевна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков Воронежского государственного лесотехнического университета им. Г.Ф. Морозова. E-mail: uliyalitiviniva@yandex.ru
- Ма Жуе* – аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: ma.jue@yandex.ru
- Макарова  
Ирина Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: makira8@yandex.ru
- Маклакова  
Елена Альбертовна* – доктор филологических наук, заведующая кафедрой иностранных языков Воронежского государственного лесотехнического университета им. Г.Ф. Морозова. E-mail: lang@vglta.vrn.ru

- Малышева  
Елена Юрьевна* – старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. E-mail: el.malischewa2014@yandex.ru
- Махинин  
Александр Николаевич* – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой общей педагогики Воронежского государственного педагогического университета. E-mail: alex-makhinin@yandex.ru
- Мельникова  
Марина Федоровна* – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, преподаватель кафедры педагогики и психологии Волгоградской государственной академии физической культуры. E-mail: mf-1994rambler@mail.ru
- Миронова  
Марина Руслановна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2 Кубанского государственного технологического университета. E-mail: edwardekul@yandex.ru
- Митрофанова  
Анастасия Сергеевна* – аспирант кафедры русского языка и литературы Государственного социально-гуманитарного университета. E-mail: belnastyakotenok@mail.ru
- Михайлушкина  
Ольга Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: lapin-milush@yandex.ru
- Морозов  
Александр Иванович* – ассистент кафедры психологии образования и развития Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: morozovelan@rambler.ru
- Мунгашева  
Марина Сайдамагомедовна* – ассистент кафедры иностранных языков Чеченского государственного университета. E-mail: galatitime@yandex.ru
- Насипов  
Артур Жабгаевич* – кандидат физико-математических наук, директор Кабардино-Балкарского научного центра РАО на базе Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова. E-mail: alanda@rambler.ru
- Николаева  
Наталья Геннадиевна* – педагог-психолог Камышинского политехнического колледжа. E-mail: wsr-demo09@kamtk.ru
- Олейник  
Марина Алексеевна* – доктор философских наук, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой вокально-хорового и хореографического образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: vhi@vsru.ru
- Орехова  
Евгения Сергеевна* – преподаватель Краснодарского высшего военного орденов Жукова и Октябрьской Революции Краснознаменного училища им. генерала армии С.М. Штеменко. E-mail: eshik-94@mail.ru
- Павлов  
Денис Валерьевич* – аспирант кафедры теории и практики перевода Казанского федерального университета. E-mail: teor.pract.per@kpfu.ru
- Панкова  
Наталья Борисовна* – кандидат культурологии, доцент кафедры романской филологии Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва. E-mail: n-pankova@rambler.ru

- Позднякова  
Ирина Робертовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Гжельского государственного университета. E-mail: [pozdnikova@mail.ru](mailto:pozdnikova@mail.ru)
- Поташова  
Ксения Алексеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской классической литературы Московского государственного областного университета. E-mail: [ksebiaslovo@yandex.ru](mailto:ksebiaslovo@yandex.ru)
- Проваторова  
Ольга Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии и методики преподавания русского языка Оренбургского государственного университета. E-mail: [olgarprovatorova@yandex.ru](mailto:olgarprovatorova@yandex.ru)
- Путило  
Анна Олеговна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: [anna.putilo@yandex.ru](mailto:anna.putilo@yandex.ru)
- Путило  
Олег Олегович* – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: [dolennor@rambler.ru](mailto:dolennor@rambler.ru)
- Рахметова  
Евгения Сергеевна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков Новосибирского государственного технического университета. E-mail: [rahmetova89@mail.ru](mailto:rahmetova89@mail.ru)
- Романюк  
Елена Сергеевна* – старший преподаватель кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: [romanuk-elena9@mail.ru](mailto:romanuk-elena9@mail.ru)
- Рукавишников  
Елена Евгеньевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры дополнительного образования Ставропольского государственного педагогического института. E-mail: [ree2014rf@mail.ru](mailto:ree2014rf@mail.ru)
- Савельева-Рат  
Елена Аркадьевна* – заместитель по организационной деятельности руководителя управления детских лагерей Международного детского центра «Артек». E-mail: [esaveleva-rat@artek.org](mailto:esaveleva-rat@artek.org)
- Солодовникова  
Наталья Геннадиевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: [tommyboy22@mail.ru](mailto:tommyboy22@mail.ru)
- Сорокина  
Елена Алексеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: [helen-sorokina@yandex.ru](mailto:helen-sorokina@yandex.ru)
- Стороженко  
Лариса Николаевна* – профессор кафедры вокально-хорового и хореографического образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: [marolejn@yandex.ru](mailto:marolejn@yandex.ru)
- Сучилин  
Анатолий Александрович* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики футбола Волгоградской государственной академии физической культуры. E-mail: [lisgender-vspu@mail.ru](mailto:lisgender-vspu@mail.ru)
- Тахтарова  
Светлана Салаватовна* – доктор филологических наук, заведующая кафедрой теории и практики перевода Казанского федерального университета. E-mail: [zpavlova@list.ru](mailto:zpavlova@list.ru)

- Тимко  
Наталья Валерьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Одинцовского филиала Московского государственного института международных отношений (университета) МИД РФ. E-mail: natashatimko@mail.ru
- Тихоненков  
Николай Иванович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: tikhonenkovni@gmail.com
- Тихонова  
Ирина Борисовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Омского государственного технического университета. E-mail: tikhirina@rambler.ru
- Федосеева  
Елена Сергеевна* – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: feska@mail.ru
- Филимонова  
Наталья Юрьевна* – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: filimonova\_n@rambler.ru
- Халыпина  
Людмила Владимировна* – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и образовательных технологий Института образования и социальных наук Северо-Кавказского федерального университета. E-mail: khalyapina@mail.ru
- Хвастунова  
Елена Петровна* – кандидат социологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, руководитель Центра обеспечения условий для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: elena\_volga68@mail.ru
- Цветкова  
Светлана Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. E-mail: svetlanatsvetkova5@gmail.com
- Чукиш  
Вадим Андреевич* – кандидат филологических наук, доцент кафедры романогерманской филологии Государственного гуманитарно-технологического университета. E-mail: vadchs@mail.ru
- Шаповалов  
Валерий Кириллович* – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования Северо-Кавказского федерального университета. E-mail: shapovalov.v.k@gmail.com
- Шестак  
Лариса Анатольевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: l\_shestak@mail.ru
- Шипицин  
Антон Игоревич* – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и культурологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: ship81@mail.ru

*Ширмина  
Анна Олеговна*

– специалист по учебно-методической работе Ресурсного центра русского языка Московского государственного областного университета. E-mail: atashy@mail.ru

*Шихнабиева  
Тамара Шихгасановна*

– доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО. E-mail: shetoma@mail.ru



## INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aksana Karasheva* – PhD (Economics), Head of the Department of Economics and Management in Tourism, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov. E-mail: [alanda@rambler.ru](mailto:alanda@rambler.ru)
- Aleksandr Makhinin* – PhD (Pedagogy), Head of the Department of General Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University. E-mail: [alex-makhinin@yandex.ru](mailto:alex-makhinin@yandex.ru)
- Aleksandr Morozov* – Assistant, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: [morozovelan@rambler.ru](mailto:morozovelan@rambler.ru)
- Anastasiya Aksenova* – Lecturer, Department of Journalism and Russian Literature of the XXth century, Junior Research Associate, Scientific and Innovation Management of Kemerovo State University. E-mail: [aa9515890227@yandex.ru](mailto:aa9515890227@yandex.ru)
- Anastasiya Mitrofanova* – Post Graduate Student, Department of Russian Language and Literature, State University of Humanities and Social Studies. E-mail: [belnastyakotenok@mail.ru](mailto:belnastyakotenok@mail.ru)
- Anatoliy Suchilin* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Football, Volgograd State Physical Education Academy. E-mail: [lisgender-vspu@mail.ru](mailto:lisgender-vspu@mail.ru)
- Anna Andropova* – Senior Lecturer, Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: [annettav68@mail.ru](mailto:annettav68@mail.ru)
- Anna Kazakova* – PhD (Pedagogy), Senior Specialist in Teaching Methods, Kamyshin Polytechnic College. E-mail: [kazakova\\_af@mail.ru](mailto:kazakova_af@mail.ru)
- Anna Putilo* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: [anna.putilo@yandex.ru](mailto:anna.putilo@yandex.ru)
- Anna Shirmina* – Teaching and Learning Specialist, the Resource Centre of the Russian Language of Moscow Region State University. E-mail: [atashy@mail.ru](mailto:atashy@mail.ru)
- Anton Shipitsin* – PhD (Philosophy), Associate Professor, Department of Philosophy and Culture Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: [ship81@mail.ru](mailto:ship81@mail.ru)
- Arseniy Zverev* – Assistant, Department of Theory and Teaching Methods of Biology and Chemistry Education and Landscape Architecture, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: [arszwer@yandex.ru](mailto:arszwer@yandex.ru)
- Artur Nasipov* – PhD (Physics and Mathematics), Head of Kabardino-Balkarian Scientific Centre of the Russian Academy of Education, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov. E-mail: [alanda@rambler.ru](mailto:alanda@rambler.ru)

- Denis Pavlov* – Post Graduate Student, Department of Theory and Practice of Translation, Kazan Federal University. E-mail: teor.pract.per@kpfu.ru
- Ekaterina Vlasova* – PhD (Philology), Associate Professor. Department of English Language, the Odintsovo branch of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. E-mail: vlaska@bk.ru
- Elena Khvastunova* – PhD (Social Sciences), Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Head of the Centre of providing the conditions for teaching the disabled and the persons with disabilities, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: elena\_volga68@mail.ru
- Elena Berezhnova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of World Literature and Culture, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. E-mail: lina164@yandex.ru
- Elena Borisova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Samara State University of Social Sciences and Education. E-mail: borissoaelena@rambler.ru
- Elena Fedoseeva* – PhD (Pedagogy), Head of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: feska@mail.ru
- Elena Ilyicheva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Saratov State Law Academy. E-mail: eilyicheva3@gmail.com
- Elena Maklakova* – Advanced PhD (Philology), Head of the Department of Foreign Languages, Voronezh State University of Forestry and Technologies named after G.F. Morozov. E-mail: lang@vlgta.vrn.ru
- Elena Malysheva* – Senior Lecturer, Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: el.malischewa2014@yandex.ru
- Elena Romanyuk* – Senior Lecturer, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: romanuk-elena9@mail.ru
- Elena Rukavishnikova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Additional Education, Stavropol State Pedagogical Institute. E-mail: ree2014rf@mail.ru
- Elena Savelyeva-Rat* – Deputy Director for the Organizational Activity of the Management of the Children's Camps of the International Children's Centre "Artek". E-mail: esaveleva-rat@artek.org
- Elena Sorokina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Language Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: helen-sorokina@yandex.ru
- Elena Volgina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Saratov State Law Academy. E-mail: volginalena@rambler.ru

- Elina Idrazova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, the Chechen State University. E-mail: elinastar.ru@mail.ru
- Evgeniy Belozertsev* – Honoured Science Worker of the Russian Federation, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University. E-mail: belozercev\_e@mail.ru
- Evgeniya Orekhova* – Lecturer, Krasnodar Higher Military School named after the general of the Army S.M. Shtemenko. E-mail: eshik-94@mail.ru
- Evgeniya Rahmetova* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Novosibirsk State Technical University. E-mail: rahmetova89@mail.ru
- Irina Borisova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Philology and Teaching Methods of Russian Language, Orenburg State University. E-mail: rusfil@mail.osu.ru
- Irina Makarova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: makira8@yandex.ru
- Irina Pozdnyakova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University. E-mail: pozdnyakova@mail.ru
- Irina Tikhonova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Omsk State Technical University. E-mail: tikhirina@rambler.ru
- Kseniya Potashova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Classic Literature, Moscow Region State University. E-mail: kseniaslovo@yandex.ru
- Larisa Shestak* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: l\_shestak@mail.ru
- Larisa Storozhenko* – Professor, Department of Vocal-Choreographic and Art Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: marolejn@yandex.ru
- Lyudmila Khalyapina* – PhD (Pedagogy), Head of the Department of Pedagogy and Educational Technologies, Institute of Education and Social Studies, North-Caucasus Federal University. E-mail: khalyapina@mail.ru
- Ma Jue* – Post Graduate Student, Department of Russian Language as a Foreign Language and its Teaching Methods, Saint-Petersburg State University. E-mail: ma.jue@yandex.ru
- Marina Dayneko* – Senior Lecturer, Department of Theory and Practice of Translation, Togliatti State University. E-mail: dainekomarina22111991@gmail.com
- Marina Dubova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and Literature, State University of Humanities and Social Studies. E-mail: dubovama@rambler.ru

- Marina Grankina* – Senior Lecturer, Department of Russian Language for Foreign Students, Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication, Southern Federal University. E-mail: grankinama@sfnedu.ru
- Marina Melnikova* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Volgograd State Physical Education Academy. E-mail: mf-1994rambler@mail.ru
- Marina Mironova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages #2, Kuban State Technological University. E-mail: edwardekul@yandex.ru
- Marina Mungasheva* – Assistant, Department of Foreign Languages, the Chechen State University. E-mail: galatitime@yandex.ru
- Marina Oleynik* – Advanced PhD (Philosophy), PhD (Pedagogy), Head of the Department of Vocal-Choreographic and Art Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: vhi@vspu.ru
- Nadezhda Vasilyuk* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Information Technologies, Perm State National Research University. E-mail: nadia-vasiluk@yandex.ru
- Natalia Nikolaeva* – Educational Psychologist, Kamyshin Polytechnic College. E-mail: wsr-demo09@kamtk.ru
- Natalia Pankova* – PhD (Cultural Sciences), Associate Professor, Department of Romance Philology, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: n-pankova@rambler.ru
- Natalia Timko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language, the Odintsovo branch of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. E-mail: natashatimko@mail.ru
- Nataliya Filimonova* – PhD (Philology), Head of the Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: filimonova\_n@rambler.ru
- Nataliya Solodovnikova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Language Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: tommyboy22@mail.ru
- Nikolay Tikhonenkov* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: tikhonenkovni@gmail.com
- Oleg Putilo* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: dolennor@rambler.ru
- Olga Mikhaylushkina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: lapin-milush@yandex.ru

- Olga Provatorova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Philology and Teaching Methods of Russian Language, Orenburg State University. E-mail: olgaprovatorova@yandex.ru
- Svetlana Tahtarova* – Advanced PhD (Philology), Head of the Department of Theory and Practice of Translation, Kazan Federal University. E-mail: zpavlova@list.ru
- Svetlana Anokhina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Theory and Practice of Translation, Togliatti State University. E-mail: anokhinasvetlana2016@yandex.ru
- Svetlana Begidova* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of the Department of Social Work and Tourism, Adyge State University. E-mail: begidovasn@mail.ru
- Svetlana Tsvetkova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: svetlanatsvetkova5@gmail.com
- Tamara Shikhnabieva* – Advanced PhD (Pedagogy), Leading Research Scientist, Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education. E-mail: shetoma@mail.ru
- Tatyana Kondaurova* – PhD (Biology), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Biology and Chemistry Education and Landscape Architecture, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kondtail@vspu.ru
- Vadim Chukshis* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Romance and German Philology, University for Humanities and Technologies. E-mail: vadchs@mail.ru
- Valeriy Shapovalov* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, North-Caucasus Federal University. E-mail: shapovalov.v.k@gmail.com
- Vyacheslav Begidov* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Physical Education, Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin. E-mail: vbeqidov@mail.ru
- Yuliya Litvinova* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Voronezh State University of Forestry and Technologies named after G.F. Morozov. E-mail: uliyalitviniva@yandex.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. Воркачëв*, 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)