



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№2 (155)
2021



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№2(155)

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
Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций

ПИ № ФС77-80624
от 15 марта 2021 г.

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

АСАДУЛЛИН Р.М., ФРОЛОВ О.В. Субъектное развитие будущих педагогов в цифровой культуре.....	4
КУЛИКОВА С.В., ФОМЕНКО Е.А. Потенциал цифровых технологий в решении задач патриотического воспитания российской молодежи	12
КОЗЫРЕВА О.А. Компетентностная модель выпускника как системообразующий компонент формирования компетенций у бакалавров педагогического вуза.....	22
ГЛЕБОВ А.А. Методологические процедуры обоснования актуальности темы прикладного педагогического исследования	31
НОВИКОВ С.Г., ГЮЛЬАХМЕДОВА Н.О. «Историко-педагогический журнал» как феномен научно-педагогической периодики периода социокультурного транзита России	34
КОСЫГИНА Е.А., ОТГ Н.Г. Система духовно-нравственных ценностей будущих педагогов	38
ВОРОШИЛОВА Н.В., ТОЛМАЧЕВА А.В., КУКСА Е.Н. Технологии визуализации в преподавании истории и общественно-научных факультетов	43
ЕГОРОВА О.А. Специфика моделирования и использования кейсов при обучении английскому языку магистрантов естественно-научных факультетов	50
ЯКОВЕНКО Т.В. Формы организации учебного процесса для формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения	55
ПАНЧЕНКО Д.В. Digital art социальных сетей в контексте личностного развития и образовательных задач.....	60
ОСИПОВА И.В., ИЛЬИНА Н.Н., УЛЬЯШИН Н.И. Особенности практико-ориентированной подготовки профессионала в области сварочного производства в профессионально-педагогическом вузе	68
БЕЛОВА С.В., БОТОВА С.Н., ХАЗЫКОВА Т.С. Гуманитарный аспект профессиональной подготовки будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности.....	72
РОДИОНОВА М.Ю. Новая эра в образовании: дистанционное и бесконтактное или отдаленное и отстраненное?	76
ПРИВАЛОВА И.В. Применение современных педагогических технологий в обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов вузов.....	80

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

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

Редакционная коллегия

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

Научно-редакционный совет

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

КАСЬКОВА И.А. Диагностика готовности младших подростков к выявлению нравственно-смыслового содержания текстов	85
ЗАГОРАК А. Формирование профессиональной переводческой компетенции в рамках дисциплины «Основы устного перевода по русскому языку» в словацком вузе	93
САТРЕТДИНОВА А.Х., ПЕНСКАЯ З.П. Межкультурное образование в контексте обучения русскому языку как иностранному	99
ЛИ БАОХУН. Влияние эпидемической ситуации на информатизацию высшего образования	104
ТИМОФЕЕВА Р.Е. Неформальное образование взрослого населения якутских наслегов	109



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

ДЕКАТОВА К.И. Политические фразеологические неологизмы	117
ВЭН ЦЗЯТУН. Функционирование слова <i>жемчуг</i> в русском языке	122
МАЗИКОВА Н.Ю. Прагматика синтаксических средств членности в современном художественном тексте	127
ГАМИДОВА Р.Т. Особенности употребления лексики, обозначающей родственные отношения, в новгородских берестяных грамотах	135
РЕВЕКО Л.С. Слова-символы в немецко-русских фразеологических параллелях	142
ГИЛЯЗЕВА Э.Н., БАЗАРОВА Л.В., ХАЙРУЛЛИНА Д.Д. Профессионально маркированные фразеологизмы (терминологизмы) как результат процесса детерминологизации на примере немецкоязычного научного дискурса	146
ГАДЖИМУРАДОВА М.Г. Специфика функционирования немецких глаголов с префиксоидами в субстандарте	149
БУРДАЕВА Т.В. Информационная структура немецкого сложноподчиненного предложения	155
КРАСАВСКИЙ Н.А. Обозначение и выражение ключевых эмоциональных концептов в новелле Артура Шницлера «Лейтенант Густьль»	162
ОСОКОВА А.С. Структурно-семантические особенности синтетических диминутивных наименований лица в английском языке	168
ЧЖОУ ЯН. Русские устойчивые сравнения с компонентами <i>корова, бык, вол и буйвол</i> на фоне китайского языка	172

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ЖАРАВИНА Л.В., ЛАЗАРЕВ А.А. Духовная картография Б.К. Зайцева: иеротопия в тетралогии «Путешествие Глеба»	180
ХОМЯКОВ С.А. Тишина как средство создания художественного пространства в творчестве А.А. Ахматовой	187

*Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.*

Подписано в печать
19.03.2021.
Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 25,8
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 № 41

Выход в свет
12.04.2021.

Цена свободная

16+



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2021

МЕДВЕДЕВА М.А. Тема пастырского служения в прозе Р.П. Кумова и Ф.Д. Крюкова.....	192
ПАШКЕВИЧ О.И. Художественное воплощение националь- ного менталитета в творчестве В.Н. Гаврильевой	200

ХРОНИКА И РЕЦЕНЗИИ

ЧУПАШЕВА О.М. Новое в обучении синтаксису русского языка (рецензия на книгу: Колокольцева Т.Н. Синтаксис современного русского языка: учеб. пособие. М.: Флинта, 2021. 292 с.).....	204
Сведения об авторах.....	209
Information about authors.....	213
Состав редакционной коллегии	217
Состав научно-редакционного совета.....	217
Editorial Staff	218

Р.М. АСАДУЛЛИН
(Уфа)

О.В. ФРОЛОВ
(Оренбург)

СУБЪЕКТНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЕ

Анализируются проблемы субъектного развития будущих педагогов в цифровой культуре. Представлены противоречивые взгляды на субъектное взаимодействие в университетской культуре, обусловленные цифровым контекстом восприятия социокультурной реальности. Показана необходимость развития цифрового сегмента обучения как основы активизации учебно-академической деятельности студента с учетом уровня его субъектной позиции.

Ключевые слова: *цифровизация, субъектное развитие, цифровая культура, цифровая среда, субъектное взаимодействие.*

«Гуманитарный поворот» начала XXI в. обозначил стратегически важное направление развития педагогического образования – цифровизацию, ориентированную на повышение профессиональных возможностей будущих учителей, основанную на технологиях машинного обучения, искусственного интеллекта и управления коллективным интеллектом [1]. В наше время, как пишет Скотт Лэш, цифровизация тотальна и неизбежна; вовлекая человека в масштабный спектакль, она кардинально влияет и на него, и на окружающую его реальность, порождая новые культурные нормы, а вместе с тем стиль мышления и мировосприятия [28].

В философско-антропологических и психолого-педагогических исследованиях недостаточно полно изучена специфика человеческой субъектности, не до конца решен вопрос о человеке как субъекте построения себя и своего мира в ультрасовременную эпоху виртуализации, когда диктатура реального уступает место авангардным технологиям, объединяющим мыслящих людей. Проблема субъекта

и его развития в контексте цифровой культуры приобретает особую значимость в связи с происходящим в педагогике переосмыслением Человека, состояние которого оценивается как аксиологически критическое, поскольку в мире информационно-познавательных технологий человек превращает в виртуальную информацию и свое сознание, а его «предметный мир, жизнь, тело, чувственность, любовь, – то, что считалось подлинным, предстает вторичным, мнимым, небытием, в лучшем случае – традицией» [15, с. 89].

Педагогический аспект решения проблемы субъектности в эпоху цифровой эмиграции заключается, на наш взгляд, в определении условий развития потенциальных возможностей личности, создании субъектной парадигмы. Профессор В.В. Савчук отметил важную для понимания педагогической проблемы формирования субъектности деталь, утверждая, что сегодня цифровой код является инстанцией мысли, желания, целеполагания [20].

Нет сомнения в том, что цифровизация становится новой культурной формой, порождает культурные практики профессионального взаимодействия, обеспечивая создание нового интерфейса отношения к университетской образовательной реальности, в которой, как утверждают исследователи, происходит становление субъектности студента в совокупности его уникального опыта, приобретения новых аксиологических характеристик личности, актуализации функции «значимого Другого» [13].

Развитие новой, цифровой, культурной реальности, меняющей фундаментальную парадигму образования, основанную на традиционно консервативной и слабо подвергающейся изменениям субъект-объектной дихотомии педагогической ментальности, требует внимания к концепции цифровой культуры, что дает возможность иначе взглянуть на проблемы субъектного развития будущего педагога, поскольку субъектность, являющаяся онтологической характеристикой антропологической социальной реальности, прилежит к конституирующим основаниям самой культуры. Современные исследования цифровой культуры и субъектности, утверждающей себя в онто-

логических структурах цифровой реальности, многообразны, затрагивают различные стороны жизни современного человека, предполагают анализ изменения практик культурного взаимодействия, осмысление статуса цифровой реальности.

Рассматривая проблему историко-культурных аспектов формирования цифровой культуры, Д.В. Галкин приходит к выводу о том, что *цифровая культура* – это термин, в котором, по существу, происходит содержательная встреча, с одной стороны, попыток осмыслить те тенденции и влияние, которое оказывают цифровые технологии на различные социальные и культурные практики, а с другой – тех социальных и культурных условий, в которых подобный вариант развития технологий стал возможен [4].

Исследуя ценностно-смысловые ориентиры формирования цифровой культуры будущего педагога, Е.В. Гнатышина определяет цифровую культуру как «сложное системное качество личности, характеризующееся информационным мировоззрением, ориентированным на ценности информационного взаимодействия в цифровой среде, совокупностью знаний, умений и практического опыта информационной деятельности, проявляющееся в организации предметного обучения и методического воздействия на становление обучающихся» [6, с. 164].

Внимание специалистов сосредоточено на цифровой среде как среде обитания, но с учетом того, что среда эта подчиняется законам бинарной организации, имеет отношение к вычислительным технологиям (об этом шла речь, в частности, в выступлении Б. Брэттона «Цифровое гражданское общество в многополярном мире» в Московском центре Карнеги 18 октября 2010 г.). По мнению Ф. Уэбстера, «в культуре информационного общества просвещение оборачивается информацией, информация – рекламой, педагогика – манипулированием» [25, с. 217]. Не соглашаясь с исследователями, Н.Л. Соколова считает, что цифровая культура – пока только идея, имеющая черты и понятия, и образа, ценностное содержание которых сводится к размещению по оси «свое – чужое – чуждое» [23].

Что ж, в ситуации, когда предмет исследования нов, динамичен и противоречив, ни одно научное мнение не может претендовать на исчерпывающий характер. Как отмечал Д. Нейсбит, сегодня «в мире, <...> где информационный шум так громок, что его приходится пекрикивать, если мы хотим друг друга услы-

шать, нам очень не хватает структуры», а «с помощью простой схемы мы можем начать понимать в мире смысл» [16, с. 20]. По сути, каждая новая эпоха в истории переживает «этап паники, тревоги и борьбы с новой действительностью» (Т. Митчелл), что порождает научный бум всестороннего исследования.

Как отмечает Е.В. Гнатышева, «принципы и темпы работы в цифровом обществе требуют изменения самой парадигмы образования, результатом которой станет развивающийся индивид, готовый к функционированию в сложнейших информационно-знаниевых цифровых системах» [5, с. 48], что, добавим, необходимо повлечет за собой трансформацию субъектной позиции личности университетского педагога к студенту, характеристикой которой является отношение к другому человеку как решающему фактору при выборе способа поведения в образовательном процессе.

У нас есть достаточные основания утверждать, что «культурная встреча» университетских педагогов со студентами – представителями интеллектуально-цифровой эры, влияющая на становление их субъектности, не всегда эффективна, поскольку, как полагает С.В. Бондырева, профессорско-преподавательский состав сохраняет свою объективно задаваемую позицию-«оппозицию» студенчеству [2]. «“Нынешние студенты заведомо хуже их предшественников” – один из тропов университетского сознания», – констатирует Е.А. Вишленкова [3].

Но продуктивна ли такая практика субъектного взаимодействия для современного университета как центра развития ценностного отношения студента к познанию, будущей профессии, к себе и другим в устойчивые социально значимые ориентации? Насколько она будет способствовать развитию и обогащению субъектной позиции студента? Ведь деятельность студента разворачивается как процесс взаимодействия с другими участниками образовательного процесса, прежде всего с преподавателями. Ответ на эти вопросы мы нашли в работе профессора А.В. Кирьяковой: «От того, насколько этот процесс имеет очертания содействия, бездействия или противодействия, зависит результат развития субъектной позиции студента» [11, с. 197].

Многие современные философы, культурологи, психологи определенно правы в том, что сегодня любые иерархические, «силовые» методы борьбы за удержание прежних форм социального порядка в университетской культуре оказываются неэффективными, в то вре-

мя как в рамках горизонтального сетевого взаимодействия, созданного цифровой культурой, напротив, успешно разрешаются [7; 16; 18], что подтверждается и результатами проведенных нами исследований. Не соглашаясь с этим мнением, Т. Иглтон и Р. Скрутон указывают: «Когда дело касается культуры, вряд ли можно найти что-то лучше консервативной установки, потому что есть некий запас накопленных знаний, одни из которых непреходящи, а другие – нет. Нам надлежит присматривать за ними, защищать и прояснять ценности, а не подрывать их. Базовый принцип обращения с культурой должен быть консервативным, особенно в контексте университета, где, конечно же, есть люди, создающие новые культурные продукты, борющиеся за место в этой великой традиции. Однако деятельность университета, состоящая в том, чтобы дать образование молодым людям, должна иметь консервативный характер [9, с. 13].

Критический анализ коммуникативных проблем современной университетской культуры не позволяет нам однозначно относиться к высказанной мысли о консервативном характере университетского образования в условиях цифровой детерминированности диалогового взаимодействия. С одной стороны, важнейшей культурной функцией, выполняемой университетом, является не только производство культурных новаций, приобщающих студентов к новым для них знаниям о свойствах и признаках явлений, объектов и процессов, о технологиях и нормах осуществления деятельности, актов поведения и взаимодействия, но и передача устоявшихся в обществе допустимых и предпочитаемых форм и результатов деятельности, что соответствует логике консервативного действия, в связи с чем многие профессора приобретают в глазах студентов репутацию «догматиков», отказывая им в праве быть интеллектуалами нового поколения. О.А. Жукова права в том, что сам по себе процесс социализации и инкультурации индивида представляет собой динамику усвоения им именно элементов социального опыта в виде накопленных сообществом знаний об окружающем мире, принципов, умений и навыков коллективного общежития и социально значимой продуктивной деятельности, критериев самоопределения в сообществе и технологий социального взаимодействия, а также общественно признаваемой идеологии, верований, форм творческого самовыражения [8; 24]. С другой стороны, сегодня уже не так очевидно, что цифровая реальность, гиперемированная вовлеченность в которую современ-

ных студентов, по мнению некоторых ученых и практиков, делает неполноценным, дегармонизирует творческий диалог личностей, снижает субъектную активность и ценностное самоопределение студента как результаты определения личностных смыслов и значений всех будущих действий. Цифровые технологии и креативность, как полагают оренбургские ученые А.В. Кирьякова и В.В. Мороз [12, с. 167], неразрывны гораздо в большей степени, чем можно представить, ибо «высвобождают дух творческой фантазии у миллионов пользователей, которые утоляют свои растущие аппетиты, порождая в свою очередь дальнейшие новые технологии» [19, с. 142].

Современная цифровая культура осуществляет критические интервенции в пространство педагогической деятельности, ибо в этой культуре обостряется проблема идентичности личности, формируется «сетевое поколение» с сетевым мышлением, характеризующимся специфическим визуальным восприятием, своеобразным темпоритмом и лаконизмом, тенденцией прерывать изложение мыслей, критическим пафосом, игровым настроением, ощущением условности многих современных социальных и культурных нормативов, изменяющих социокультурную реальность, образное выражение состояния которой дано в статье профессора А.В. Соколова «Трилика информационного общества»: «Глобальная паутина Интернет, мобильные телефоны и мультимедиа пленяют молодое поколение как супермагистраль, ведущая в информационное общество. Прогрессивные писатели, популяризаторы науки, умудренные профессора и шустрые аспиранты, восторгаясь победоносным ходом информационно-технологической революции, апеллируют к информационному обществу, как ветхозаветные пророки к Земле Обетованной» [22].

Исследователи обращают внимание на отрицательное влияние цифровой культуры для становления субъектности студента университета, которое проявляется в нарушении диалога с самим собой, переживаниях, ощущениях, мыслях. Так, В. Вольперт выражает озабоченность тем, что компьютеры становятся причиной серьезных психофизических отклонений, бьют по жизненной активности, разрушают творческую природу [29, р. 27] субъектополагающего взаимодействия.

Ученые-педагоги, как никто другой, понимают этико-аксиологический смысл и важность живого человеческого общения, конституирующего человека. В этом процессе активизируется содержательная «информацион-

ность» его сознания, усиливается и без того сложный субъект-субъектный контакт, интонируются антропологические проблемы, актуализируются смысловые ценностные доминанты как основополагающие в аксиологическом взаимодействии в системе «Человек – Человек». От человека в условиях цифровой культуры, с точки зрения А.Д. Иоселиани, ускользает подлинная пространственная граница, «та, которая изначально дана природой... Граница реальности начинает терять смысл. Бытие людей перешло в плоскость социально-коммуникативных пространств, которая поддерживается разными технологиями и техническим оборудованием» [10, с. 69]. Опасность заключается в том, что «метафоры, которыми мы живем, нарративы и другие режимы медиа, которые мы используем для человеческого восприятия окружающего мира вокруг нас, осуществляют работу по формированию нашего сознания, чувственности и телесности» [27].

Необходимо признать, что и мы опасаемся наступления момента, когда «виртуализация Web 5.0 превратит ощущения личного присутствия в факт социальной и умственной жизни» (А.В. Плетнев), поскольку, по мнению ученых, информация будет передаваться от мозга к мозгу. Полагаем, что в этих условиях изменится само понятие личности, т. к. у нее будут утрачены четкие границы.

Может быть, поэтому многие вузовские преподаватели по-прежнему считают традиционное взаимодействие более эффективным, нежели дистанционное (цифровое, машинное), поскольку, как считают, «только в незамкнутом гаджете общения возможно различить человека» (проф. К., 68 лет); «в живом общении могу рассмотреть образ мыслей студента, иначе не получается» (доцент П., 59 лет); «только когда я вижу и слышу студента, я способен идентифицировать качества личности моего vis-à-vis» (доцент С., 62 года.); «в непосредственном общении я могу понять его культурную позицию» (проф. Ш., 74 года); «я должна ощущать человека, чтобы научить» (доцент Д., 61 год); «для меня студент на другом конце провода фрагментарен» (проф. В., 59 лет); «только в “живых реалиях” можно понять человека» (доцент Ф., 73 года); «цифровой стиль общения не позволяет мне раскрыть себя в полной мере» (доцент Л., 67 лет).

Однако боязнь, непонимание, явное или неявное отрицание цифровой культуры как принципиально нового содержательно-смыслового основания субъектного взаимодействия в пространстве университетского образо-

вания приводит и не может не привести к разрушению ценностного контакта, ибо возможность изменений человека определяется качеством или уровнем развития субъектности «Другого» (Л.С. Выготский). Впрочем, справедливости ради надо признать, что культурная инноватика в образовании всегда вступала в конфликт с доминирующей педагогической традицией.

Но можно ли упрекать и осуждать тех, кто пытается сохранить, реанимировать и ремифологизировать традиционную культуру университетского образовательного взаимодействия? Полагаем, что нет. Цифровая культура неожиданно вытолкнула преподавателя в киберпространство, потребовала ломки вековых традиций профессионального общения. Вузскому профессору мучительно больно проходить через процесс внутренней трансформации, создавать новую методологию познания и формировать качественно иные образовательные технологии, которые определяют алгоритмы субъективного развития личности будущего педагога. Университетская повседневность уже не воспринимается как понятная, нормальная и очевидная среда существования. Привычные, устоявшиеся нормы и правила жизни быстро сменяются цифровыми формами взаимодействия людей.

Исследование культурных миров различных социальных групп с точки зрения информационной эффективности, коммуникационной насыщенности, рациональности, индивидуализма, права личности на внимание к ее своеобразию дало возможность А.В. Костиной прийти к заключению о том, что они обладают не тождественной ценностной значимостью: «многие культурные сообщества в современном мире ориентируются на традиционные способы коммуникации отнюдь не в виду “невключенности” в процессы информатизации, но по причине несоответствия последних логике их культурного развития» [14].

Аналитика реальности приводит нас к мысли о том, что прежняя эпоха аксиологического профессорского абсолюта «схлопнулась», израсходовав свои смысловые запасы [21, с. 241]. Традиционная педагогическая модель исчерпана. Наблюдается идейный вакуум профессиональной культуры, который «сопровождается страхом перед новым проектом» (М.А. Davidsen).

Ментальные основания восприятия и применения цифровой информации у студентов и преподавателей принципиально отличаются, часто противоположны и образуют два крайних, оппозиционных подхода к оценке значи-

мости цифровых технологий. Первый состоит в полном игнорировании цифровых методов учебного взаимодействия, т. к. сторонники этой точки зрения считают, что формы и способы утверждения цифрового контента не отвечают закономерностям мышления. Второй (к этой точке зрения склоняются многие студенты и молодые преподаватели) предполагает, что цифровые технологии позволяют субъекту образовательной инициативы представить объекты познания с удобной для восприятия стороны, расширяя для субъекта его многочисленные проявления и признаки.

Наши наблюдения свидетельствуют о том, что новая цифровая эстетика педагогического творчества вдохновляет современных вузовских педагогов на создание мультимедийных объектов, позволяющих расширить возможности традиционной консервативной системы воспитания и обучения будущих педагогов, и определяет смысловое наполнение и принципы построения будущих профессиональных экспозиций.

Анализное собеседование с молодыми вузовскими педагогами позволило выявить их профессиональную позицию по отношению к цифровым образовательным технологиям, способным перестраивать традиционную образовательную реальность, меняя характер сообщений, совмещая требования образовательных стандартов с личным интересом, перекраивая формат педагогического общения, результатом чего является накопление будущим педагогом особого учебного субъектного опыта решения задач, возникающих в ходе образовательного процесса, что обуславливает обогащение субъектной позиции студента, появление ее нового качества в цифровых условиях образования.

Приведем некоторые мнения: «ностальгию моих старших коллег по традиционному опыту общения со студентами считаю неоправданной. Я выступаю за оперативное вмешательство новых технологий в учебный процесс. Мысли об угрозе “цифрового поглощения” не более чем попытка уйти от необходимости перестроить себя, “перезагрузиться” под студента, обладающего теми компетенциями, которых у тебя нет» (ст. преподаватель Ф., 32 года); «на научных конференциях не перестают искать ответ на вопрос, как мотивировать современных студентов, организовать диалог... При этом мало кто решается на использование неограниченных возможностей цифровых технологий, обладающих нечелове-

ческой размерностью, предоставляющих возможность погрузиться в культуру молодежи, а значит, выйти на их проблематику» (доцент В., 34 года); «“осетевленные” студенты – реальность, которую нужно принять. И вместе с ними, а может быть, и под их руководством (как знать?) транслировать себя» (доцент К., 32 года); «как-то я услышал от профессора нашей кафедры, что насильно внедряемые цифровые технологии “пожирают” высокую культуру. Во-первых, “высокая” или “низкая” – категории оценочные. Во-вторых, нельзя не понимать, что уже видны пределы традиционной коммуникации. Студенты не просто не хотят, но и не могут быть “нецифровыми”. Для них – это среда естественного существования, в которую мы должны “вписаться”, чтобы эффективно управлять их образованием» (доцент Н., 30 лет); «нам, педагогам, дана возможность преодолеть духовную дистанцию с теми, кого воспитываем. Цифровые технологии не разъединяют нас со студентами, а, наоборот, дают возможность сохранить то, что в артистическом мире называется куражом. Убеждена, что человеческий компонент всегда будет превалировать над техническим» (доцент Р., 33 года); «разные культурные системы живут по разным часам. Цифровые возможности дают нам шанс жить со студентами в одном часовом поясе. И не нужно изображать невротический ужас, видя студента, не выпускающего из рук гаджет» (доцент Д., 31 год).

Следует согласиться с Е.Р. Южаниновой в том, что использование интернет-технологий в обучении позволяет повысить учебную мотивацию, развить когнитивные навыки и навыки самостоятельной работы, активизировать творческий подход к поиску и обработке информации» [26, с. 39], что, несомненно, будет способствовать «созиданию и определению субъекта» (В.П. Зинченко).

К сожалению, достаточно большая часть педагогической общественности еще до конца не раскрыла педагогический потенциал цифровой культуры. Между тем с помощью новых инфраструктурных инструментов компьютерные технологии способны создавать избыточную вузовскую среду формирования профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности. Накопленный мировой опыт показывает, что интеграция цифровых технологий в педагогику открывает новые возможности практического применения инноваций. Обогащение теоретического контента путем погружения в цифровую учебную среду,

повышение мотивации студентов, усиление связи между педагогической практикой и теорией, адаптивность, интерактивность – преимущества использования новых технологий.

В виртуальной реальности, создаваемой виртуальными (VR) и дополненными (AR) технологиями, уже можно моделировать педагогические объекты, способные реагировать на педагогическую деятельность, имитировать действия педагогов, обеспечивать трансляцию информации, инсценировать производственные процессы, способы профессиональной деятельности, варианты принятия будущими педагогами решений, погружая их в школьную культуру. Данные позиции особенно актуальны в современных условиях, требующих не научения студента конкретным технологиям профессиональной деятельности под конкретные профессиональные ситуации, которые могут радикально измениться при «включении» новых переменных, а оформления условий педагогического востребования личностных ресурсов будущего педагога, проявляемым в отношении к обучающимся.

Образовательная практика свидетельствует об интересе студентов к использованию цифровых технологий, к способам организации образовательного процесса в условиях развития цифровой среды профессионального образования. В работе «Аксиология креативности» А.В. Кирьякова и В.В. Мороз приводят результаты исследования, согласно которому 57,4% студентов хотели бы, чтобы преподаватели использовали больше открытых образовательных ресурсов, симуляций и обучающих игр; студенты (51,7%) считают, что знают о технологиях больше своих преподавателей и могли бы выступить в роли соавторов цифровых инициатив; 39,3% отмечают, что преподавателям часто требуется помощь в работе с применением новых технологий, и студенты с удовольствием ее оказывают. Только 22,1% студентов удовлетворены знанием преподавателями и активным использованием в образовательном процессе новых образовательных технологий [12, с. 171].

По нашим наблюдениям, студенты не склонны делать различие между виртуальной и физической реальностью. Для них информация о мероприятии в Интернете, просмотр фотографий, видео и комментирование этого события создают ощущение, что они сами являются его участниками.

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости перезагрузки универси-

тетской культуры, централизованной на использовании консервативных методов воспитания и обучения, что, в свою очередь, рождает новый взгляд на проблему субъектного развития в условиях цифрового формата взаимодействия. Вузовская классическая модель образовательного процесса «зависла», продолжает реализовываться в индустриальной логике, передавать готовые знания и готовить исполнителей, не ориентированных на творчество, тогда как образовательные стандарты, цифровая экономика актуализируют иные схемы его анализа и построения, предусматривающие саморазвитие студентов, связанное с субъектной организацией деятельности по образованию себя.

Очевидно, что сообщество университетских людей, находящихся в условиях профессионального кризиса, замкнулось на собственных субъективных представлениях о функциях вуза и технологиях профессионального образования в пределах своей матрицы. Любая сложная система меняется постоянно, вопрос в том, каков характер изменений? С какой целью осуществляются изменения? Каковы механизмы и причины обновления или, наоборот, сдерживания новаций?

Соглашаясь в принципе с позицией о том, что инерционность в системе обеспечивает преемственность, сохраняет и распространяет лучшие традиции, нельзя не признать, что цифровизация образования представляет объективный ответ на запросы развивающегося Человека. Цифровая трансформация профессионального образования требует серьезных изменений в классическом построении вузовского образовательного процесса. Конечно, инфраструктура цифровой педагогики, дистанционного образования не может состоять только из вычислительной техники и компьютера, подключенного к сети Интернет. Пространство цифровой педагогики должно обеспечиваться в первую очередь творческим субъектным взаимодействием университетских педагогов и студентов как условием утверждения субъектной позиции каждого.

Точно так же, как университеты, порожденные промышленной революцией и книгопечатанием, цифровая экономика требует создания комплекса технических устройств на цифровой платформе для оборудования симуляционных центров, цифровых лабораторий с медиатекой электронных ресурсов для конструирования виртуальной, дополненной и смешанной реальности. Такой до-

полнительный комплекс взаимосвязанных обслуживающих структур или объектов должен дополнить привычную инфраструктуру вуза и, что особенно важно, интегрировать формы организации классического и цифрового образования.

Бимодальный образовательный процесс обладает способностью комбинировать и интенсифицировать образовательные ресурсы и выстроить цифровой контент в логике, отвечающей условиям субъектного развития будущего специалиста в вузе. Профессиональная деятельность как цель образовательного процесса предстает перед студентами в форме образца нормативно одобренного способа деятельности, включающего следующие функциональные блоки: 1) мотивы деятельности; 2) цель и целеполагание деятельности; 3) план и планирование деятельности; выполнение; 4) подсистему исполнительских и 5) оценочно-рефлексивных действий. На практике все функциональные блоки взаимосвязаны, поэтому и в образовательном процессе они принципиально не могут быть изолированными.

Благодаря концентрично построенному содержанию образования каждый функциональный блок и вся структура деятельности изучаются не линейно, по принципу «один за другим», а одновременно, от занятия к занятию повторяются, наполняясь новым содержанием. Системное структурирование учебного материала и деятельностная технология организации занятий позволяют студентам в результате многократных повторений профессиональных действий оттачивать качество исполнения будущей профессиональной деятельности.

В нашей практике структура бимодального образовательного процесса представлена как последовательность нескольких стадий: исследовательской, операционально-исполнительской, контрольно-коррекционной и ориентировочной. На каждой стадии учебная деятельность студента обогащается знаниями, ориентировочной основой – системой ориентиров и указаний – и по мере упражнения по их применению становится схожей с профессиональной деятельностью.

На *исследовательской стадии* изучалась предметная профессиональная педагогическая деятельность: ее структура, функции, свойства, внутренние отношения.

На *операционально-исполнительской стадии* на основе исследования целей, средств и результата профессиональной деятельно-

сти планируется исполнение и обеспечивается тренировка (упражнение) выполнения действий, входящих в ее структуру. На каждом занятии последовательно изучаются отдельные действия, входящие в структуру профессиональной деятельности. Выполнение специальных упражнений доводят действия до уровня умений, тем самым обеспечивая процесс «выращивания» и самонастраивания профессиональной деятельности. Работа в симуляционных центрах, кабинетах педагогического практикума, снабженных инструментами VR- и AR-технологий, позволяет студентам осуществлять индивидуальный тренинг профессиональных компетенций.

На *контрольно-коррекционной стадии* оцениваются исполнительные действия и результаты, осуществляется пошаговый контроль учебно-профессиональной деятельности. На основе самоанализа, по специальным методикам студенты оценивают свою учебно-профессиональную деятельность, отдельные действия, рефлексию затруднений и их фиксацию, намечают перспективу работы над исправлением совершенных ошибок.

На *ориентировочной стадии* обобщаются знания, полученные на предшествующих стадиях, объединяются в целостную картину-образ выполнения профессиональной деятельности. С усвоением этих знаний происходит уточнение существенных признаков профессиональной деятельности и общих способов ее выполнения.

Конечно, этот опыт представляет лишь один из вариантов сочетания классического и цифрового образования. Но даже небольшой опыт свидетельствует о том, что профессиональная подготовка в сочетании инструментов классического и цифрового образования формирует новые способы трансляции, восприятия и мышления, раскрывает совершенно новые психолого-педагогические и организационные условия для воспроизводства и тиражирования лучших образовательных практик.

Таким образом, формирование субъектности как единой интенции мировоззрения, творчества, деятельности в ценностном мире цифровой культуры является приоритетной педагогической задачей, от решения которой зависят не только программно-пространственное конструирование образовательного процесса, накопление практического потенциала педагогики и образования, но и дизайн актуального человеческого взаимодействия, коммуникационной платформой которого является «веб-страница» каждого субъекта.

Список литературы

1. Беспалова Т.В., Ларионцев М.М. Национальная память, служение и границы русской цивилизации [Электронный ресурс] // Журнал Института наследия. 2018. № 2(13). URL: <http://nasledie-journal.ru/ru/journals/25/199.html> (дата обращения: 26.11.2020).
2. Бондырева С.К. Вуз в пространстве культуры и культурное пространство вуза // Мир психологии. 2000. № 3(23). С. 199–205.
3. Вишленкова Е.А. Темпоральность и восприятие времени в российском университете XIX века. Ч. 2 [Электронный ресурс] // Культурологический журнал. 2011. № 2(4). URL: http://cr-journal.ru/rus/journals/53.html&j_id=6 (дата обращения: 26.11.2020).
4. Галкин Д.В. Бинарный язык и виртуальный дискурс: к философии цифровой культуры // Гуманитарная информатика. 2004. Вып. 1. С. 30–40.
5. Гнатышина Е.В. Педагогический инструментарий формирования цифровой культуры будущего педагога // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2018. № 3. С. 46–54.
6. Гнатышина Е.В. Система закономерностей процесса формирования цифровой культуры будущего педагога // Гуманитарные науки. 2018. № 3(43). С. 161–168.
7. Дери М. Скорость убегания: Киберкультура на рубеже веков. Екатеринбург; М., 2008.
8. Жукова О.А. Культурная идентичность, культурное наследие и культурная политика России // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 2. С. 25–30.
9. Иглтон Т., Скрутон Р. Культурные войны // Неприкосновенный запас. 2019. № 125. С. 10–34.
10. Иоселиани А.Д. Глобальное цифровое общество и социальная адаптация к онлайн-повседневности // Век глобализации. 2020. № 2. С. 68–71.
11. Кирьякова А.В. Аксиология образования. прикладные исследования в педагогике: моногр. М., 2010.
12. Кирьякова А.В., Мороз В.В. Аксиология креативности: моногр. Оренбург, 2019.
13. Кирьякова А.В., Ольховая Т.А., Белоновская И.Д. Аксиология образования. Прикладные исследования в педагогике: моногр. М., 2010.
14. Костина А.В. Глобальное информационное общество: противоречия развития культуры [Электронный ресурс] // Культурологический журнал. 2010. № 2. URL: http://cr-journal.ru/rus/journals/7.html&j_id=3 (дата обращения: 26.11.2020).
15. Кутырев В.А. О взаимодействии света и тьмы в технонаучной реальности // Филос. журн. 2019. Т. 12. № 4. С. 85–99.
16. Нейсбит Д. Высокая технология, глубокая гуманность: Технологии и наши поиски смысла. М., 2005.
17. Нейсбит Д. Мегатренды. М., 2003.
18. Пахтер М., Лэндри Ч. Культура на перепутье. Культура и культурные институты в XXI веке. М., 2003.
19. Робинсон К. Образование против таланта. М., 2012.
20. Савчук В.В. Цифровой поворот – новая конфигурация реальности // Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием «Этапы и формы становления медиарадиональности», 23–24 нояб. 2018 г. СПб., 2018.
21. Смирнов И.П. Оглядываясь на эпоху // Неприкосновенный запас. 2020. № 131. С. 231–260.
22. Соколов А.В. Три лика информационного общества [Электронный ресурс] // Культурологический журнал. 2011. № 2(4). URL: http://cr-journal.ru/rus/journals/55.html&j_id=6 (дата обращения: 26.11.2020).
23. Соколова Н.Л. Цифровая культура или культура в цифровую эпоху? // Международный журнал исследований культуры. 2012. № 3. С. 6–10.
24. Урмина И.А. Семантический анализ параметров социального взаимодействия // Обсерватория культуры. 2010. № 1. С. 17–21.
25. Узбестер Ф. Теории информационного общества / пер. с англ. М.В. Арапова, Н.В. Малыхиной. М., 2004.
26. Южанинова Е.Р. Аксиосфера интернета и личность: моногр. М., 2013.
27. Hayles N.K. My Mother Was a Computer: Digital Subjects and Literary Texts. Chicago: The University of Chicago Press, 2005.
28. Lash S. Critique of Information. L., 2002.
29. Volpert W. Macht die Arbeit am Computer Stumpf // Bild der Wissenschaft. 1984. No. 11. S. 21–37.

* * *

1. Bespalova T.V., Larioncev M.M. Nacional'naya pamyat', sluzhenie i granicy russkoj civilizacii [Elektronnyj resurs] // Zhurnal Instituta Naslediya. 2018. № 2(13). URL: <http://nasledie-journal.ru/ru/journals/25/199.html> (data obrashcheniya: 26.11.2020).
2. Bondyreva S.K. Vuz v prostranstve kul'tury i kul'turnoe prostranstvo vuza // Mir psihologii. 2000. № 3(23). S. 199–205.
3. Vishlenkova E.A. Temporal'nost' i vospriyatие vremeni v rossijskom universitete XIX veka. Ch. 2 [Elektronnyj resurs] // Kul'turologicheskij zhurnal. 2011. № 2(4). URL: http://cr-journal.ru/rus/journals/53.html&j_id=6 (data obrashcheniya: 26.11.2020).
4. Galkin D.V. Binarnyj yazyk i virtual'nyj diskurs: k filosofii cifrovoj kul'tury // Gumanitarnaya informatika. 2004. Vyp. 1. S. 30–40.
5. Gnatyshina E.V. Pedagogicheskij instrumentarij formirovaniya cifrovoj kul'tury budushchego pedagoga // Vestn. Chelyab. gos. ped. un-ta. 2018. № 3. S. 46–54.
6. Gnatyshina E.V. Sistema zakonomernostej processa formirovaniya cifrovoj kul'tury budushchego pedagoga // Gumanitarnye nauki. 2018. № 3(43). S. 161–168.

7. Deri M. Skorost' ubeganiya: Kiberkul'tura na rubezhe vekov. Ekaterinburg; M., 2008.

8. Zhukova O.A. Kul'turnaya identichnost', kul'turnoe nasledie i kul'turnaya politika Rossii // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2009. № 2. S. 25–30.

9. Iglton T., Skruton R. Kul'turnye vojny // Neprikosnovennyj zapas. 2019. № 125. S. 10–34.

10. Ioseliani A.D. Global'noe cifrovoe obshchestvo i social'naya adaptaciya k onlajn-povsednevnosti // Vek globalizacii. 2020. № 2. S. 68–71.

11. Kir'yakova A.V. Aksiologiya obrazovaniya. prikladnye issledovaniya v pedagogike: monogr. M., 2010.

12. Kir'yakova A.V., Moroz V.V. Aksiologiya kreativnosti: monogr. Orenburg, 2019.

13. Kir'yakova A.V., Ol'hovaya T.A., Belonovskaya I.D. Aksiologiya obrazovaniya. Prikladnye issledovaniya v pedagogike: monogr. M., 2010.

14. Kostina A.V. Global'noe informacionnoe obshchestvo: protivorechiya razvitiya kul'tury [Elektronnyj resurs] // Kul'turologicheskij zhurnal. 2010. № 2. URL: http://cr-journal.ru/rus/journals/7.html&j_id=3 (data obrashcheniya: 26.11.2020).

15. Kutyrev V.A. O vzaimodejstvii sveta i t'my v tekhnonauchnoj real'nosti // Filos. zhurn. 2019. T. 12. № 4. S. 85–99.

16. Nejsbit D. Vysokaya tekhnologiya, glubokaya gumannost': Tekhnologii i nashi poiski smysla. M., 2005.

17. Nejsbit D. Megatrendy. M., 2003.

18. Pahter M., Lendri Ch. Kul'tura na pereput'e. Kul'tura i kul'turnye instituty v XXI veke. M., 2003.

19. Robinson K. Obrazovanie protiv talanta. M., 2012.

20. Savchuk V.V. Cifrovoy povorot – novaya konfiguraciya real'nosti // Materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem «Etapy i formy stanovleniya mediaracional'nosti», 23–24 noyab. 2018 g. SPb., 2018.

21. Smirnov I.P. Oglyadyvayas' na epohu // Neprikosnovennyj zapas. 2020. № 131. S. 231–260.

22. Sokolov A.V. Tri lika informacionnogo obshchestva [Elektronnyj resurs] // Kul'turologicheskij zhurnal. 2011. № 2(4). URL: http://cr-journal.ru/rus/journals/55.html&j_id=6 (data obrashcheniya: 26.11.2020).

23. Sokolova N.L. Cifrovaya kul'tura ili kul'tura v cifrovuyu epohu? // Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kul'tury. 2012. № 3. S. 6–10.

24. Urmina I.A. Semanticheskij analiz parametrov social'nogo vzaimodejstviya // Observatoriya kul'tury. 2010. № 1. S. 17–21.

25. Uebster F. Teorii informacionnogo obshchestva / per. s angl. M.V. Arapova, N.V. Malyhinoj. M., 2004.

26. Yuzhaninova E.R. Aksiosfera interneta i lichnost': monogr. M., 2013.

Subject development of future teachers in the digital culture

The article deals with the analysis of the issues of the subject development of future teachers in the digital culture. There are presented the contradictory views on the subject interaction in the university culture conditioned by the digital context of the perception of the sociocultural reality. The authors show the need for the development of the digital segment of education as the basis the activation of the educational and academic activities of the student taking into account the level of his subject position.

Key words: digitalization, subject development, digital culture, digital environment, subjective interaction.

(Статья поступила в редакцию 10.01.2021)

С.В. КУЛИКОВА, Е.А. ФОМЕНКО
(Волгоград)

ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Анализируются события, связанные с пандемией коронавируса, повлекшей за собой трансформацию подходов в области патриотического воспитания российской молодежи, относящейся к поколению Z. Показано, каким образом удалось эффективно преобразовать проводимые офлайн патриотические акции в онлайн-формат в 2020 г. и какое значение это может иметь для конструирования последующей работы.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, поколение Z, цифровые технологии, пандемия.

Стремительное развитие технологий создало новые вызовы для всего общества в контексте взаимодействия с молодежью и организации воспитания. Если десятилетие назад использование цифровых технологий было желательным, то сегодня это стало неотъемлемым условием педагогической деятельности. Государство, бизнес и НКО взаимодейству-

ют по вопросам создания образовательных интернет-платформ для всех желающих, определяя возникновение новой реальности – цифровой. Эта эволюция, демонстрирующая столкновение образовательных парадигм и методов, существовавших ранее и вновь появившихся, напоминает известную «ловушку Фукидида» (неизбежное возникновение структурного стресса при ситуации, когда быстро крепнущая держава начинает непроизвольное соперничество с господствующей державой). Однако сегодня мы должны начать отход от сложившихся стереотипов, тормозящих перманентное движение образования, начать рассмотрение образовательных парадигм в синтезе лучшего и осуществлять постепенное восхождение к его целостности на уровне практики, а не формулировок, расширить социальный опыт человечества в области воспитания.

Социальный опыт человечества попадает под категорию «традиции», которая опирается на авторитет и социальную значимость «образцов духовного, культурного и пр. наследия прошлого как продуктивной основы личностного и профессионального становления человека» [12], провозглашая фундаментом нравственности внутреннюю меру «общего и личного блага». При этом «традиция» определяется нами 0 сскак «не просто сохранение, а передача, переложение. Она предполагает, что ничто не остается неизменным, законсервированным, а господствует стремление понять и выразить старое по-новому» (цит. по: [Там же]), что сообразно с понятием «консерватизм», о сущности которого высказался выдающийся российский философ Н.А. Бердяев: «смысл консерватизма не в том, что он препятствует движению вперед и вверх, а в том, что он препятствует движению назад и вниз, к хаотической тьме» [3, с. 130]. Без воспитания патриотизма, опирающегося на традиции, без предыдущего социального опыта не может быть уверенного и целенаправленного движения не только отдельных государств и народов, но и всей цивилизации в целом. В современных официальных документах РФ категория «патриотизм» определяется как «любовь к родине, преданность своему отечеству, стремление служить его интересам и готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите. Это сознательно и добровольно принимаемая позиция граждан, в которой приоритет общественного, государственного выступает не ограничением, а стимулом индивидуальной свободы и условием всестороннего развития гражданского общества» (цит. по: [11]).

COVID-19 и связанные с ним ограничения, глобализация и информатизация общества, широкое распространение компьютеров и мобильных электронных устройств, практически повсеместное распространение Интернета требуют создания новых условий для актуализации традиций, воспитания разносторонне развитой и патриотически настроенной личности, способной к быстроменяющимся реалиям времени, к активной социальной мобильности, нравственной и ответственной перед будущими поколениями. В этом вопросе следует учитывать существование «разрыва поколений», своеобразного конфликта «отцов и детей», который обнаруживается в разной иерархии ценностей у молодежи и людей старшего поколения. Заметим, что поколение понимается нами как «совокупность всех родившихся во временной промежуток, соответствующий конкретной фазе исторического цикла и охватывающий период продолжительностью приблизительно в 20 лет» [30, с. 47]. Исторический цикл, который длится с 1943 г. по настоящее время, включает в себя последовательную смену четырех поколений: бэби-бумеров, X, Y и Z [4]. В настоящем исследовании мы рассматриваем поколение Z – современную российскую молодежь, родившуюся после 1995 г. и отличающуюся от предыдущих поколений неразрывной связью с цифровыми устройствами и сетью Интернет, которые стали особой формой конструирования их жизненного трека во всех областях социокультурной действительности.

Каждое новое поколение является не только преемником уже существующих культуры и традиций, но и творцом новых, что акцентирует на молодежи значительное внимание всего общества. Восприняв традиции своего народа в патриотическом контексте, эти молодые люди станут «мостом» для следующих поколений своего народа и государства, сформировав их жизнеспособность. Значимость патриотизма как любви к своей Родине для существования страны непреложна. Начиная с 2000 г. на государственном уровне России произошел отход от позиции в стиле высказываний министра иностранных дел РФ А.В. Козырева о том, что «у России нет национальных интересов» [9]. Сегодня политика нашего государства, в том числе и образовательная, стремится к отражению слов, сказанных В.В. Путиным во время заседания российского оргкомитета «Победа»: «Уверен, что патриотическое воспитание должно быть не только стройной государственной системой, но,

прежде всего, органичной частью жизни самого общества. И только объединив усилия, консолидировав лучшие практики и инициативы, мы сможем вырастить поколения, которые знают свою страну, чувствуют сопричастность ее судьбе, ответственность за ее будущее. И главное, верят в нее» [20]. В свою очередь, глава Русской православной церкви Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл, выступая на открытии XVIII Всемирного русского народного собора, сказал: «Нам нужен великий синтез высоких духовных идеалов древней Руси, государственных и культурных достижений Российской империи, социальных императивов солидарности и коллективных усилий для достижения общих целей, определявших жизнь нашего общества большую часть века XX, справедливое стремление к осуществлению прав и свобод граждан в постсоветской России» [24].

Важно при этом отметить, что патриотизм не может быть только русским. Патриотизм в нашем государстве, претендуя на превалирующую роль одной из наций, автоматически станет псевдопатриотизмом с сепаратистскими выводами. Что в таком случае станет с наследием Расула Гамзатова и его стихотворением «Журавли»? Патриотизм не может быть и только православным, не может он быть и антисоветским, ибо для того, чтобы продолжать движение нашей страны вперед, нужно, по словам Солженицына, «постоянно ощущать за своими плечами все 1100 лет ее истории» [26]. Высказывания руководителей нашего государства о необходимости акцентирования внимания на становлении духовной и развитой личности подкрепляются реальными шагами. Важной вехой в этом направлении стало утверждение Стратегии национальной безопасности РФ от 31 декабря 2015 г., в которой впервые был определен «приоритет духовного над материальным» [15].

Но что, если подавляющее большинство российской молодежи не считает традиции, сложившиеся на протяжении тысячелетней истории нашего Отечества, как нечто системообразующее? Именно такие результаты, согласно последним исследованиям по иерархии ценностей у современного поколения Z («цифрового поколения»), получают коллективы ученых [30]. Возвышенно-эмоциональный, по классификации В.И. Лутовинова, уровень патриотизма россиян был практически всегда высок, однако активно-деятельностный уровень, характеризующийся не внутренним чувством гордости, а готовностью реально дей-

ствовать на благо страны, оказался весьма низким [13]. Так, в результате сравнительных социологических исследований, проведенных в нескольких странах, оказалось, что чувство принадлежности россиян к «стране в целом» гораздо выше, чем к местному сообществу (намного ведь проще чувствовать ответственность за всю страну, чем проявлять ее на уровне своего подъезда, поселка или города), а в случае военных действий только 52,7% граждан России стали бы сражаться за свою страну [22]. В другом исследовании приняли участие студенты ведущих вузов России, многие из которых ответили, что не задумывались о патриотизме и своем отношении к нему, а если и называли примеры патриотов России, то демонстрировали поразительное незнание истории (так, один респондент заметил, что М.И. Кутузов был маршалом Советского Союза и вместе с Г.К. Жуковым сражался против нацистов) [10]. Таким образом, очевидно несоответствие форм проводимой воспитательной работы качеству патриотического воспитания современной молодежи. В связи с этим ключевой вопрос нашего исследования звучит следующим образом: как можно актуализировать патриотическое воспитание российской молодежи в современных условиях и каков потенциал цифровых технологий в решении этой задачи?

Интернет предлагает широкий пул поведенческих моделей как реальных людей, так и вымышленных персонажей. Опасность этого для молодежи заключается в возможном создании ими для себя псевдогероев и принятии их моделей поведения. Открытым окном Интернета пользуются сегодня не только артисты или официальные СМИ, но и террористические группировки, а также отдельные пользователи, целью которых является вовлечение молодежи в противозаконную деятельность. Угроза усугубляется возможностью сделать это из любой точки мира, без опасений попасть под юрисдикцию государства, в котором эта деятельность ведется [29]. Понимая это, государство и педагоги должны научиться использовать это «открытое окно» для того, чтобы высветить перед молодежью аксиологические аспекты их деятельности, воспитать непреходящие, традиционные ценности, закрепив их различными формами патриотической офлайн- и онлайн-работы, воспитать критически мыслящих и деятельных патриотов. Учитывая важность и масштаб задач, приходится с сожалением констатировать, что как минимум «30 процентов учителей не владеют цифровыми инструментами» [7].

Несмотря на призывы к глобализму, национальные традиции продолжают играть важную роль в жизни молодежи, что и было отмечено В.В. Путиным на выступлении в образовательном центре для одаренной молодежи «Сириус»: «Сейчас жизнь, безусловно, кардинально изменилась, но истинные ценности – они всегда остаются. Это честность, патриотизм, совесть, любовь, доброта, мужество, достоинство, отзывчивость, ответственность и чувство долга» [6]. Опираясь на такие ценности-цели, т. е. аксиоматичные жизненные ориентиры, значимые сами по себе и воспринимаемые на веру, и следует выстраивать процесс патриотического воспитания в современной цифровой оболочке, активно принимаемой молодежью.

Цифровизация образовательного трека молодежи, выстраивание ею собственных онлайн-траекторий в школе, университете, дополнительных увлечениях является активным подспорьем в современном патриотическом воспитании. Несмотря на критические замечания по поводу индивидуализации образования, на наш взгляд, все-таки изначально человеку «необходима подлинная истина своего существования» (вспомним, например, стихотворение К. Симонова «Родина»), которая уже затем приводит к последовательному восхождению «от этого исходного чувства к тому, что нет чужих страданий» [23, с. 259]. Смысловая основа в понимании себя частью большой страны всегда опиралась на индивидуализацию, однако теперь, учитывая новые факторы и условия, это нужно делать в новом формате, понятном и увлекательном для современной молодежи. С целью сделать патриотическое воспитание, опираясь на ценности-цели, понятным и увлекательным для поколения Z, необходимо опираться в своей деятельности на ценности-средства, присущие современной молодежи: это экономия своего времени и сил, профессионализм, акцент на умениях, осознанность в своих поступках [4].

Ценности-цели и ценности-средства, выделенные нами для поколения Z, являются фундаментом для эффективной актуализации информационных технологий в контексте патриотического воспитания. Молодежь, для которой характерна свобода выбора и его множественность через мгновенный доступ к информации из любой точки мира, без каких-либо ограничений, проживает в каком-то смысле «виртуальную» жизнь, позволяющую самореализоваться повсюду. Инструменты, которые используются для этого, разнообразны: интер-

нет-сайты, мессенджеры (Viber, What's App, Telegram), социальные сети («ВКонтакте», «Инстаграм», «Одноклассники») и т. д. Все они требуют особого подхода в своем использовании, а аудитория, для которой транслируется материал, порой очень различна. Однако все эти инструменты объединяют молодежь, что является ключевым фактором при выборе современных способов, которые могут быть использованы в патриотическом воспитании, строящемся на принципе «личность нельзя развить, можно только поддержать ее усилия по саморазвитию». Следует учитывать, что целью такого воспитания является целостная личность, обладающая умением мыслить, занимать определенную позицию (С.Л. Рубинштейн), имеющая способность к рефлексии и критическому мышлению. Значимость педагога и уровень его цифровой компетентности при вовлечении молодежи в разные онлайн-формы патриотического воспитания многократно повышаются в связи с необходимостью эффективно (и ненавязчиво) осуществлять направляющую роль.

Стремление к независимости и самостоятельности, присущее поколению Z [30], определяет формы привлекательной воспитательно-патриотической работы в цифровом пространстве. Если раньше мы наблюдали преимущественно офлайн проектно-исследовательскую деятельность, коллективно-творческие дела, то сегодня цифровые технологии позволяют молодежи взаимодействовать еще более продуктивно. Находясь в сотнях или тысячах километров друг от друга и работая над коллективным проектом, можно проводить ежедневные совещания в программах для видеоконференций Zoom или Skype, всей командой выстраивать процесс работы благодаря канбан-доске в облачной программе для управления проектами Trello, осуществляя гибкое управление деятельностью своей команды. Онлайн-платформы уже сегодня позволяют оптимизировать свою жизнь и работу, выступают в роли «постоянного тьютора при освоении программы, потому что дают ребенку возможность оценить дефициты, понять свои преимущества и идти дальше по образовательному маршруту» [17].

Такое многообразие подходов к осуществлению своей деятельности приводит к тому, что патриотическое воспитание должно обязательно представлять собой именно социально значимые для молодежи акции, флешмобы и т. д. Потенциал цифровых технологий в этом направлении можно продемонстрировать

через кейсы по актуализации патриотического воспитания. Так, в преддверии 70-летней годовщины Победы в Великой Отечественной войне российская организация «Волонтеры Победы» объединила более 145 тыс. добровольцев на платформе социальных сетей «ВКонтакте», «Инстаграм» и «Фейсбук», которые провели 32 всероссийские акции, помогли тысячам ветеранов, привели в порядок 80 тыс. памятных мест. Организация «Волонтеры Победы» проводит активную деятельность и сегодня, объединяя десятки и сотни тысяч человек со всей России и активно используя для популяризации своей деятельности интернет-пространство.

Пандемия новой коронавирусной инфекции и карантинные ограничения изменили традиционное проведение патриотических акций (например, Всероссийской акции «Георгиевская ленточка»). В связи с эпидемиологической ситуацией в России раздача георгиевских ленточек волонтерами на улицах, как в предыдущие годы, была прекращена, их можно было получить на заправках, в магазинах и аптеках. При этом акция фактически трансформировалась в онлайн-формат: «более 200 тыс. человек выложили фотографии с георгиевскими ленточками на своих страницах в социальных сетях в рамках одноименной акции», – отметило информационное агентство ТАСС [5].

Следующей Всероссийской акцией, преобразованной в онлайн-формат, стала «Свеча памяти». Ежегодно 22 июня в День памяти и скорби в 12:15 на всей территории России в рамках одной минуты прекращается вещание в эфире телевидения, радио, работа касс в торговых центрах, останавливается движение общественного транспорта и личных автомобилей. В этот же день в ночной тишине зажигаются свечи в память о погибших воинах и мирных людях в годы Великой Отечественной войны. В 2020 г. акция в связи с режимом самоизоляции из-за COVID-19 была проведена онлайн и имела не только нравственное значение для россиян. Зажигая свою «онлайн-свечу памяти» на интернет-сайте, пользователь переводил 1 рубль, который использовался для оказания медицинской помощи ветеранам Великой Отечественной войны. По итогам акции удалось собрать более 27,5 млн рублей [16].

Огромную популярность среди российских школьников и студентов имеет Всероссийская патриотическая акция «Письма Победы», в рамках которой каждый из них может сказать ветерану Великой Отечественной войны спасибо лично. Текущий год, несмотря

на все ситуационные ограничения, не стал исключением. Молодежь не могла, как раньше, навестить ветеранов и пообщаться с ними лично, однако смогла поддержать их письмами с благодарностью за совершенный ими подвиг. Благодаря интернет-сайту «Волонтеры Победы» был налажен онлайн-сбор писем из небольших поселков и деревень, малых и крупных городов, которые доставлялись ветеранам активистами упомянутой организации. Важность такой работы неоднократно подчеркивалась В.В. Путиным. Так, на церемонии присвоения пяти россиянам звания Героя Труда президент сказал: «Сегодня мы понимаем, что идти вперед нужно, только опираясь на наше духовное и культурное наследие, на традиции тысячелетней истории нашей страны, укрепляя нравственные ценности, которые объединяют нацию» [21].

Одним из десятков событий, актуализирующих патриотическое воспитание и объединивших тысячи школьников и студентов Волгоградской области, стала региональная акция «Альбом Победы», проводимая с 23 апреля по 9 мая 2020 г. и включающая ряд этапов. В альбом Победы кроме фотографий «войдут и воспоминания ветеранов, и стихи, которые школьники посвятят им. Мы хотим, чтобы на примерах этих людей донести молодежи, что такое быть героем, трудиться на благо отечества», – отметил заместитель руководителя комитета образования Волгоградской области Андрей Сеидов [25].

Важность мероприятий, нацеленных на непосредственное взаимодействие с ветеранами, обуславливается и результатами социологических исследований, респондентами которых выступают представители поколения Z и которые показывают, что «молодое поколение, кроме даты начала и окончания Великой Отечественной войны, ничего об этой войне не знает: ни полководцев, ни рядовых героев, ни основных сражений. Поэтому данное событие при всей его символической значимости оказывается содержательно пустым. В то же время государством практически не задействован ресурс по продвижению “мягкого” патриотизма. У студентов нет “героев” из области культуры и искусства, единственный, кого может вспомнить современная молодежь, – это Пушкин» [10, с. 107]. Тем не менее успешно проведенные акции в новом, цифровом, формате свидетельствуют об интересе и понимании важности традиций представителями современной молодежи, их заинтересованности в участии и популяризации деятельно-

сти патриотической направленности. В связи с этим насущной задачей становится прекращение поиска технологии-панацеи патриотического воспитания и акцентирование внимания на том, что традиционно присуще российскому менталитету, а именно «патриотизм в народной педагогике, связанный с храбростью, отвагой, доблестью, честью и достоинством, жертвенным отношением к долгу, готовностью верно служить делу процветания отечества, прививался молодежи с раннего возраста на примере героев сказок, в которых богатыри побеждали в основном благодаря своей доброте и богатырской силе», представив в новом формате, избегая при этом соблазна изобразить «защитников земли русской» в насмешливом формате, который якобы будет способствовать лучшим «продажам» [11, с. 13].

Ограничения из-за пандемии стали катализатором для активного использования онлайн-формата во всех направлениях образовательной и воспитательной деятельности не только бизнесом (например, «ЯКласс», «СберКласс» и др.) и НКО (Агентство стратегических инициатив, общественная программа «Учитель для России» и т. д.), но и людьми, в том числе молодыми педагогами, осуществляющими свою деятельность в рамках государственных образовательных организаций. Движение навстречу цифровизации началось не только «снизу»: 27 мая 2020 г. Министерство просвещения Российской Федерации заявило о совместном запуске с Агентством стратегических инициатив онлайн-платформы «Навигатор образования», предназначенной для всех субъектов образовательного процесса, предоставив доступ к уникальному, безопасному и бесплатному контенту [14].

Говоря о патриотическом воспитании, важно выделить его многоаспектность, не акцентировать свой взгляд исключительно на военной сфере. Несмотря на кажущийся онлайн-формат во всем, велика роль и очной помощи. Например, карантинные ограничения, связанные с COVID-19, стимулировали волонтерскую деятельность студентов всей страны, которая, по оценкам экспертов из НИУ ВШЭ, оказалась намного более активной по сравнению с иностранной практикой. Так, «по подсчетам социологов, почти четверть людей “студенческого” возраста в России имеют опыт волонтерской работы» [27], а это составляет более 2 млн молодых людей без учета школьников, согласно докладу Правительства о реализации государственной политики в сфере образования в 2019 г. [8]. Во время пандемии но-

вой коронавирусной инфекции помощь волонтеров получила широкую дифференциацию по формам, каналам и направлениям деятельности. Например, студенты из медицинских вузов оказывали помощь врачам-практикам, работая на горячей линии и в стационаре, неукоснительно соблюдая все меры предосторожности, а студенты иных специальностей помогали старшему поколению преподавателей осваивать онлайн-технологии для налаживания образовательного процесса; студенты-ветеринары помогали ухаживать за домашними животными, другие – доставляли продукты пенсионерам, находившимся на самоизоляции; студенты-психологи оказывали психологическую помощь, а студенты, обучающиеся на юридическом направлении, оказывали правовую поддержку предпринимателям и другим нуждающимся в данном виде помощи людям [18]. Таким образом, студенты получили возможность не только помогать другим людям, но и развивать свои soft и hard skills, но самое главное, на наш взгляд, это настрой молодежи, выраженный одним из десятков тысяч волонтеров, студенткой НИУ ВШЭ: «вижу, все студенты настроены на работу и пришли не только потому, что им стало интересно, но и потому, что хотят быть полезными» [Там же]. Такая активная деятельность российской молодежи является еще одним подтверждением, что во все времена, особенно перед лицом невзгод и испытаний, россияне «проявляют свои знаковые национальные черты: любовь к родине, служение отечеству, терпимость, самоотверженность, альтруизм, жертвенность, чувство долга» [11, с. 13]. Ежегодно самым популярным становится социальное добровольчество и волонтерская деятельность в сфере сохранения исторического и культурного наследия. Так, в 2019 г. численность волонтеров, активно участвующих в разного рода мероприятиях, по данным Росмолодежи, составила более 4 млн человек в возрасте 14–30 лет [18].

Значительное количество волонтерских центров присоединилось к Всероссийской акции #мывместе, задачей которой стал централизованный сбор заявок о помощи от людей, попавших в сложную жизненную ситуацию в период режима самоизоляции, и их распределение по волонтерам. По данным Ассоциации волонтерских центров, «на 24 апреля 2020 года в акции #мывместе приняли участие более 95 тысяч волонтеров, не менее 25% из которых составляет молодежь в возрасте 1–25 лет», что свидетельствует о высокой заинтересованности в таком виде деятельности со стороны

представителей поколения Z [18]. Значимость акции подтверждается количеством обращений граждан, поступивших на горячую линию и обработанных волонтерами, составившим более 1,7 млн. Нельзя прописать досконально, в каких форматах выражается патриотическое воспитание, однако пример молодежи, занимающейся волонтерской деятельностью, направленной на помощь и поддержку своих сограждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, на наш взгляд, является не только успешным кейсом патриотического воспитания, но и примером популяризации такого воспитания без акцентирования внимания на слове «патриотизм», но, по сути, являющимся не чем иным, как патриотическим.

Скорость и качество реакции гражданско-общества в России на новый вызов – пандемию коронавируса, проявившиеся в безвозмездной волонтерской деятельности, обозначили его силу и эффективность. Так, около 100 тыс. россиян приняли участие в акции #мывместе. В связи со сложившейся эпидемиологической обстановкой в России и несмотря на необходимость максимального перевода многих видов деятельности в дистанционный формат, современное поколение Z не только было на переднем крае борьбы с эпидемией коронавируса, но и показало государству предпочтительные формы по налаживанию патриотического воспитания в своей среде. Такой гибкий подход к выстраиванию системы патриотического воспитания современной молодежи, ориентированный на применение цифровых технологий и активную волонтерскую деятельность в ответ на возникший вызов глобального масштаба, напрямую коррелирует с принципами Agile-манифеста, которые гласят о том, что люди и взаимодействие превыше процессов и инструментов, а ответ на изменения превыше следования планам.

Пандемия коронавируса и переход в онлайн оказал значительное влияние на трансформацию всех аспектов системы российского образования. В разрезе патриотического воспитания дистант преподавал уроки по значимым для поколения Z формам его актуализации, обозначив, что «привычные учителю доминирование и контроль легко “выключить” одним нажатием кнопки. На первый план вышли умение договариваться и удерживать интерес ребенка», – сфокусировав внимание на преимуществах субъект-субъектного взаимодействия [17]. Онлайн позволил переосмыслить традиционные формы воспитания молодежи, направив на широкий круг интернет-площадок, организованных различными музеями, театра-

ми и другими культурно-просветительскими учреждениями, в том числе и патриотической направленности. Данная ситуация заставила вновь переосмыслить подходы к выстраиванию актуальных и значимых форматов воспитания молодежи: все слышнее звучат призывы законодательно закрепить возможность школьникам 5–11-х классов самостоятельно выбирать до 20% вариативной части образовательной программы и проходить ее с получением сертификата в организациях, целью которых является культурно-просветительская деятельность. Такое сотрудничество школ и университетов с просветительскими организациями создает потенциал по налаживанию горизонтального взаимодействия всех участников образовательного процесса, что позволит многократно повысить эффективность воспитания путем, например, привлечения широкого круга наставников для молодежи в рамках национального проекта «Образование».

Возвращаясь к дистанционным форматам работы и обозначенным формам взаимодействия, выделим Третьяковскую галерею, которая в сотрудничестве с государством и НКО предоставляет всем желающим онлайн-лекции о своей деятельности и коллекции, а также онлайн-экскурсии. Таким образом, если ранее ребенок из малого города или отдаленного поселка не имел возможности ознакомиться в широком формате с деятельностью ключевых фондов своей страны, пообщаться с деятелями армии и культуры, спорта и политики или перевести символическую сумму в 1 рубль на медицинскую помощь ветеранам посредством зажжения онлайн «свечи памяти», теперь у него появилась эта возможность благодаря цифровым технологиям, стимулирующим постепенный переход к экономике знаний, характеризующейся инновационной экономикой, высокой степенью значимости знаний и человеческого капитала. В то же время в период массового использования онлайн-технологий в течение весны и лета 2020 г. «только 25% школ в России занимаются дистанционным обучением. Остальные его симулируют», – заметил ректор МГПУ Игорь Реморенко [28]. Однако, несмотря на скептические возражения и мнения консервативно настроенных педагогов и родителей относительно эффективности цифровизации образовательной и воспитательной деятельности, тектонические сдвиги произошли, «пандемия уже выпустила цифрового джина», а экосистема Интернета постепенно делает его площадкой-агрегатором для аккумуляции огромного количества возможностей и внешних ресурсов [17].

Несмотря на актуальность для молодежи цифровых площадок и усиления индивидуализации в образовательной и повседневной деятельности «главным все же остается педагогическая концепция и умение сформировать коллективы» [17]. Роль педагога и его талант в этих условиях значительно повышаются в связи с тем, что какими бы продвинутыми интернет-площадки ни были на сегодняшний день (Zoom и другие инструменты видеокommunikации), они не позволяют так же легко взаимодействовать и проявлять эмоции и эмпатию, как это возможно в повседневной офлайн-жизни. Директор филиала РАНХиГС Олег Фёдоров выразил этот факт словами: «онлайн прагматичен» [Там же].

Поддержка многими родителями и старшеклассниками идеи смешанного обучения [2] не ликвидирует факта отрицания большинством педагогов и родителей использования цифровых технологий подростками и студентами. Это, возможно, привело к тому, что для современной молодежи наиболее значимыми являются «друзья» с другой стороны экрана, порой люди, незнакомые в реальной жизни и специально демонстрирующие «понимание» подростка с целью привлечения его к разного рода антиобщественной деятельности, способной навредить не только другим, но и самому ребенку. На втором месте по значимости людей для поколения Z выступают друзья-одноклассники, которые так же вовлечены в цифровую жизнь. Лишь после них значимость приобретают родители и другие взрослые, находящиеся в режиме офлайн (в том числе учитель). Учитель стал на последнее место еще и потому, что для смелых и смекалистых «зетов» школа перестала быть чем-то полезным, ее заменило самообразование. Причиной этого является и то, что до начала пандемии коронавируса и перехода российской системы образования в дистант «цифровой грамотностью не владел каждый третий учитель, и только в каждой пятой школе скорость интернета позволяла полноценно работать в Сети» [17]. Осознав это, учитель должен стать частью интернет-сообщества, начать в нем свою жизнь, как и представителю поколения Z. Только в таком случае, используя ценности-цели и ценности-средства современной молодежи, у нас есть шанс полностью задействовать весь потенциал патриотического воспитания, сделать его максимально эффективным.

Возможно, сегодня мы являемся свидетелями смены парадигмы патриотического воспитания молодежи, начала его осуществления через саморазвитие с использованием цифро-

вых технологий. Существует и вероятность того, что события, подтолкнувшие к интенсивному комбинированию традиционных форм образования с онлайн-форматами, станут началом трансформации классно-урочной системы, которой до сегодняшнего дня альтернативы было немного. Можно предположить переход к support-self work system – активной самостоятельной и творческой работе ребенка в школе и дома при направляющей роли педагога, тьютора и наставника с использованием цифровых технологий. В свою очередь, школа должна стать социальным центром, вокруг которого будет выстроена система горизонтального взаимодействия государства, бизнеса, НКО, социально активных организаций и граждан. Следует особо подчеркнуть роль и профессиональный тип современного педагога в этом процессе. Аналитическое исследование экспертов НИУ ВШЭ, охватившее 70 тыс. человек и проводившееся в период пандемии, показало, что «российские подростки не только готовы жить в ситуации неопределенности, но и настроены позитивно» [1]. Учитывая открытость современной молодежи всему новому, педагог, выстраивая процесс патриотического воспитания, должен показать обучающимся все преимущества участия в совместной творческой деятельности патриотической тематики, в том числе и в цифровом формате. Задача педагога сегодня – формирование открытости новым идеям и инновациям, понимание необходимости и способности «строить» мероприятия «снизу» (молодежь). Отношение к новостям через «лайки» и «дизлайки» позволит педагогу корректировать направление патриотической работы, мгновенно получая обратную связь, гибко выстраивать воспитательные маршруты, учитывая и применяя в дальнейшем успешные кейсы.

Главной задачей современного патриотического воспитания является формирование идентичности российской молодежи не только на примере жизни героев войны или спорта. Необходимо расширить реминисцентный взгляд на героев-святых и праведников, на детей-героев современной России, вернуть детям образцы и советского героизма, и образцы христианских святых. Необходимо актуализировать подвиги Героя Советского Союза генерала Дмитрия Карбышева и христианского святого Димитрия Солунского, подвиг милосердия Елизаветы Федоровны, подвиги просвещения Николая Японского и Константина Ушинского, подвиги современных военнослужащих российской армии Александра Прохоренко и Романа Филиппова. Если мы хо-

тим эффективно выстроить процесс патриотического воспитания, реализовывать эти задачи следует на качественно ином – цифровом – уровне, руководствуясь принципом, высказанным главой нашего государства В.В. Путиным: «у нас нет никакой и не может быть никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма» [19].

Список литературы

1. Аналитический бюллетень НИУ ВШЭ об экономических и социальных последствиях коронавируса в России и в мире [Электронный ресурс] // Высшая школа экономики. 2020. № 6. URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/373732979.pdf> (дата обращения: 01.12.2020).
2. Анатолий Каспржак: Старшеклассники и их родители поддерживают идею смешанного обучения [Электронный ресурс] // Вести образования. 2020. 7 июля. URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/7/7/distant/13773-anatoliy_kasprzhak_v_period_izolyatsii_deti_stali_uchitsya_ne_menshe_a_bolshe (дата обращения: 01.12.2020).
3. Бердяев Н.А. Философия неравенства / сост. и отв. ред. О.А. Платонов. М., 2012.
4. Богданов С.И., Султанов К.В., Воскресенский А.А. Постматериальные ценности и жизненные ориентации поколения Z: цифровая молодежь в образовательной системе современной России // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2018. № 187. С. 24–30.
5. Более 200 тыс. человек приняли участие в онлайн-акции «Георгиевская ленточка» [Электронный ресурс] // ТАСС. 2020. 4 мая. URL: <https://tass.ru/obschestvo/8394121> (дата обращения: 03.12.2020).
6. Выступление на праздновании Дня знаний с воспитанниками и педагогами образовательного центра для одаренных детей «Сириус» [Электронный ресурс] // Сайт Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/50216> (дата обращения: 03.12.2020).
7. «Гвардия» уходит в онлайн или сдается? [Электронный ресурс] // НИУ ВШЭ. URL: <https://ioe.hse.ru/news/357676063.html> (дата обращения: 08.12.2020).
8. Ежегодный доклад Правительства о реализации государственной политики в сфере образования в 2019 году [Электронный ресурс] // Правительство России: [сайт]. URL: <http://government.ru/news/39866/> (дата обращения: 09.12.2020).
9. Как «безголовый» министр иностранных дел России русскими землями торговал [Электронный ресурс] // ИА REGNUM. 2017. 22 окт. URL: <https://regnum.ru/news/polit/2336864.html> (дата обращения: 02.12.2020).
10. Касамара В.А., Сорокина А.А. С чего начинается Родина: патриотизм в представлениях студенческой молодежи // Общественные науки и современность. 2016. № 6. С. 99–110.
11. Куликова С.В. Воспитание национально-государственного самосознания и патриотизма в России: от истории к современности [Электронный ресурс] // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2015. № 3(98). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-natsionalnogo-samosoznaniya-i-patriotizma-v-rossii-ot-istorii-k-sovremennosti> (дата обращения: 03.10.2020).
12. Лескова И.А. Традиция в ракурсе постнеклассического подхода: философский аспект // Философия образования. 2019. № 3. С. 101–115.
13. Лутовинов В.И. Современный российский патриотизм: сущность, особенности, основные направления [Электронный ресурс] // Studia Humanitatis. 2013. № 2. URL: <http://st-hum.ru/en/node/97> (дата обращения: 03.10.2020).
14. Министерство просвещения и АСИ запустили платформу-навигатор по программам дополнительного образования [Электронный ресурс] // Минпросвещения России: [сайт]. URL: <https://edu.gov.ru/press/2518/ministerstvo-prosvescheniya-asi-zapustili-platformu-navigator-po-programmam-dopolnitelnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 14.11.2020).
15. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: указ Президента РФ от 31 дек. 2015 г. № 683 [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/71296054/> (дата обращения: 03.12.2020).
16. Память поколений: благотворительный фонд [Электронный ресурс]. URL: <https://деньпамяти.рф> (дата обращения: 01.12.2020).
17. Перестройка школы 2.0: золотое время игры [Электронный ресурс] // НИУ ВШЭ: [сайт]. URL: <https://ioe.hse.ru/news/380040817.html> (дата обращения: 10.12.2020).
18. Практики вузов по поддержке волонтерской деятельности студентов в период пандемии [Электронный ресурс] // НИУ ВШЭ. URL: https://ioe.hse.ru/sao_volunteers (дата обращения: 11.11.2020).
19. Путин: патриотизм – «это и есть национальная идея» [Электронный ресурс] // ТАСС. 2016. 3 февр. URL: <https://tass.ru/politika/2636647> (дата обращения: 03.12.2020).
20. Путин: Патриотическое воспитание должно быть органичной частью жизни общества [Электронный ресурс] // Партия «Единая Россия»: [сайт]. URL: <https://er.ru/news/140980/> (дата обращения: 06.12.2020).
21. Пяти россиянам присвоено звание Героя Труда. 1 мая 2013 года [Электронный ресурс] // Официальный сайт Президента России. URL: <http://special.kremlin.ru/events/president/news/18013> (дата обращения: 03.12.2020).
22. Санина А.Г. Патриотизм и патриотическое воспитание в современной России // Социологические исследования. 2016. № 5. С. 44–53.
23. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе: моногр. М., 2012.

24. Слово Святейшего Патриарха Кирилла на открытии XVIII Всемирного русского народного собора. Официальный сайт Московского Патриархата [Электронный ресурс] // Официальный сайт Московского Патриархата. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/3367103.html> (дата обращения: 03.12.2020).

25. Соберем воспоминания: в Волгограде к 9 мая запустили акцию «Альбом Победы» [Электронный ресурс] // Комс. правда. 2020. 23 апр. URL: <https://www.volgograd.kp.ru/online/news/3847819/> (дата обращения: 03.12.2020).

26. Солженицын А.И. Письмо вождям Советского Союза [Электронный ресурс]. URL: http://www.solzhenitsyn.ru/proizvedeniya/publizistika/statii_rechi/v_sovetskom_soyuze/pismo_vojzdyam_sovetskogo_soyuza.pdf (дата обращения: 10.11.2020).

27. Студенты спешат на помощь [Электронный ресурс] // НИУ ВШЭ. URL: <https://ioe.hse.ru/news/362886005.html> (дата обращения: 03.12.2020).

28. Только 25% школ в России занимаются дистанционным обучением. Остальные его симулируют [Электронный ресурс] // Радио «Комсомольская правда». URL: <https://radiokp.ru/podcast/roditelskiy-vopros/18532> (дата обращения: 05.12.2020).

29. Учащиеся начальных классов и их педагоги в цифровой среде / К.А. Адамович, А.В. Капуза, А.А. Горбунова. М., 2020.

30. Яницкий М.С., Серый А.В., Браун О.А. [и др.]. Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические детерминанты [Электронный ресурс] // Сиб. психол. журн. 2019. № 72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-tsennostnyh-orientatsiy-pokoleniya-z-sotsialnye-kulturnye-i-demograficheskie-determinanty> (дата обращения: 03.10.2020).

* * *

1. Analiticheskij bjulleten' NIU VShJe ob jekonomiceskix i social'nyx posledstvijah koronavirusa v Rossii i v mire [Jelektronnyj resurs] // Vysshaja shkola jekonomiki. 2020. № 6. URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/373732979.pdf> (дата обращения: 01.12.2020).

2. Anatolij Kasprzhak: Starsheklassniki i ih roditeli podderzhivajut ideju smeshannogo obuchenija [Jelektronnyj resurs] // Vesti obrazovanija. 2020. 7 iju-lja. URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/7/7/distant/13773-anatolij_kasprzhak_v_period_izolyatsii_deti_stali_uchitsya_ne_menshe_a_bolshe (дата обращения: 01.12.2020).

3. Berdjaev N.A. Filosofija neravenstva / sost. i otv. red. O.A. Platonov. M., 2012.

4. Bogdanov S.I., Sultanov K.V., Voskresenskij A.A. Postmaterial'nye cennosti i zhiznennye orientacii pokolenija Z: cifrovaja molodezh' v obrazovatel'noj sisteme sovremennoj Rossii // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2018. № 187. S. 24–30.

5. Bolee 200 tys. chelovek prinjali uchastie v onlajn-akcii «Georgievskaja lentochka» [Jelektronnyj resurs] // TASS. 2020. 4 maja. URL: <https://tass.ru/obschestvo/8394121> (дата обращения: 03.12.2020).

6. Vystuplenie na prazdnovanii Dnja znaniy s vospitannikami i pedagogami obrazovatel'nogo centra dlja odarenyh detej «Sirius» [Jelektronnyj resurs] // Sajt Prezidenta Rossii. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/50216> (дата обращения: 03.12.2020).

7. «Gvardija» uhodit v onlajn ili sdaetsja? [Jelektronnyj resurs] // NIU VShJe. URL: <https://ioe.hse.ru/news/357676063.html> (дата обращения: 08.12.2020).

8. Ezhegodnyj doklad Pravitel'stva o realizacii gosudarstvennoj politiki v sfere obrazovanija v 2019 godu [Jelektronnyj resurs] // Pravitel'stvo Rossii: [sajt]. URL: <http://government.ru/news/39866/> (дата обращения: 09.12.2020).

9. Kak «bezgolovyj» ministr inostrannyh del Rossii russkimi zemljami torgoval [Jelektronnyj resurs] // IA REGNUM. 2017. 22 okt. URL: <https://regnum.ru/news/polit/2336864.html> (дата обращения: 02.12.2020).

10. Kasamara V.A., Sorokina A.A. S chego nachinaetsja Rodina: patriotizm v predstavlenijah studentcheskoj molodezhi // Obshhestvennye nauki i sovremennost'. 2016. № 6. S. 99–110.

11. Kulikova S.V. Vospitanie nacional'nogo samosoznaniya i patriotizma v Rossii: ot istorii k sovremennosti [Jelektronnyj resurs] // Izvestija Volgogr. gos. ped. un-ta. 2015. № 3(98). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-natsionalnogo-samosoznaniya-i-patriotizma-v-rossii-ot-istorii-k-sovremennosti> (дата обращения: 03.10.2020).

12. Leskova I.A. Tradicija v rakurse postneklassicheskogo podhoda: filosofskij aspekt // Filosofija obrazovanija. 2019. № 3. S. 101–115.

13. Lutovinov V.I. Sovremennyj rossijskij patriotizm: sushhnost', osobennosti, osnovnye napravlenija [Jelektronnyj resurs] // Studia Humanitatis. 2013. № 2. URL: <http://st-hum.ru/en/node/97> (дата обращения: 03.10.2020).

14. Ministerstvo prosveshhenija i ASI zapustili platformu-navigator po programmam dopolnitel'nogo obrazovanija [Jelektronnyj resurs] // Minprosveshhenija Rossii: [sajt]. URL: <https://edu.gov.ru/press/2518/ministerstvo-prosveshheniya-i-asi-zapustili-platformu-navigator-po-programmam-dopolnitelnogo-obrazovanija/> (дата обращения: 14.11.2020).

15. O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii: ukaz Prezidenta RF ot 31 dek. 2015 g. № 683 [Jelektronnyj resurs] URL: <https://base.garant.ru/71296054/> (дата обращения: 03.12.2020).

16. Pamjat' pokolenij: blagotvoritel'nyj fond [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://den'pamjati.rf> (дата обращения: 01.12.2020).

17. Perestrojka shkoly 2.0: zolotoe vremja igry [Jelektronnyj resurs] // NIU VShJe: [sajt]. URL: <https://ioe.hse.ru/news/380040817.html> (дата обращения: 10.12.2020).

18. Praktiki vuzov po podderzhke volonterskoj dejatel'nosti studentov v period pandemii [Jelektronnyj resurs] // NIU VShJe. URL: https://ioe.hse.ru/sao_volunteers (data obrashhenija: 11.11.2020).

19. Putin: patriotizm – «jeto i est' nacional'naja ideja» [Jelektronnyj resurs] // TASS. 2016. 3 fevr. URL: <https://tass.ru/politika/2636647> (data obrashhenija: 03.12.2020).

20. Putin: Patrioticheskoe vospitanie dolzhno byt' organichnoj chast'ju zhizni obshhestva [Jelektronnyj resurs] // Partija «Edinaja Rossija»: [sajt]. URL: <https://er.ru/news/140980/> (data obrashhenija: 06.12.2020).

21. Pjati rossijanam prisvoeno zvanie Geroja Truda. 1 maja 2013 goda [Jelektronnyj resurs] // Oficial'nyj sayt Prezidenta Rossii. URL: <http://special.kremlin.ru/events/president/news/18013> (data obrashhenija: 03.12.2020).

22. Sanina A.G. Patriotizm i patrioticheskoe vospitanie v sovremennoj Rossii // Sociologicheskie issledovanija. 2016. № 5. S. 44–53.

23. Serikov V.V. Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom processe: monogr. M., 2012.

24. Slovo Svjatejshego Patriarha Kirilla na otkrytii XVIII Vsemirnogo russkogo narodnogo sobora. Oficial'nyj sayt Moskovskogo Patriarhata [Jelektronnyj resurs] // Oficial'nyj sayt Moskovskogo Patriarhata. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/3367103.html> (data obrashhenija: 03.12.2020).

25. Soberem vospominanija: v Volgograde k 9 maja zapustili akciju «Al'bom Pobedy» [Jelektronnyj resurs] // Koms. pravda. 2020. 23 apr. URL: <https://www.volgograd.kp.ru/online/news/3847819/> (data obrashhenija: 03.12.2020).

26. Solzhenicyn A.I. Pis'mo vozhdjam Sovetskogo Sojuza [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.solzhenitsyn.ru/proizvedeniya/publizistika/stati_i_rechi/v_sovetskom_soyuze/pismo_vojzdyam_sovetskogo_soyuza.pdf (data obrashhenija: 10.11.2020).

27. Studenty speshat na pomoshh' [Jelektronnyj resurs] // NIU VShJe. URL: <https://ioe.hse.ru/news/362886005.html> (data obrashhenija: 03.12.2020).

28. Tol'ko 25% shkol v Rossii zanimajutsja distancionnym obucheniem. Ostal'nye ego simulirujut [Jelektronnyj resurs] // Radio «Komsomol'skaja pravda». URL: <https://radiokp.ru/podcast/roditelskiy-vopros/18532> (data obrashhenija: 05.12.2020).

29. Uchashiesja nachal'nyh klassov i ih pedagogi v cifrovoj srede / K.A. Adamovich, A.V. Kapuza, A.A. Gorbunova. M., 2020.

30. Janickij M.S., Seryj A.V., Braun O.A. [i dr.]. Sistema cennostnyh orientacij «pokolenija Z»: social'nye, kul'turnye i demograficheskie determinanty [Jelektronnyj resurs] // Sib. psihol. zhurn. 2019. № 72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-tsennostnyh-orientatsiy-pokoleniya-z-sotsialnye-kulturnye-i-demograficheskie-determinanty> (data obrashhenija: 03.10.2020).

Potential of digital technologies in solving the tasks of the patriotic education of the Russian youth

The article deals with the analysis of the events associated with the coronavirus pandemic causing the transformation of the approaches in the field of the patriotic education of the Russian youth relating to the generation Z. There are demonstrated the ways of the efficient transformation of the offline patriotic protests into the online in 2020 and the significance for the designing of the further work.

Key words: *patriotism, patriotic education, generation Z, digital technologies, pandemic.*

(Статья поступила в редакцию 25.12.2020)

О.А. КОЗЫРЕВА
(Волгоград)

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ВЫПУСКНИКА КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ У БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Анализ существующих компетентностных моделей выпускников педагогического университета актуализирует проблему разработки такой модели в условиях перехода на ФГОС ВО 3++. Компетентностная модель бакалавра педагогического образования представляет собой системное образование со сложной структурой, интегрирующей в себе модели профессиональной деятельности, компетенций и профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *компетентностная модель выпускника вуза, модель профессиональной деятельности, модель компетенций, модель профессиональной подготовки, бакалавры педагогического образования.*

29 октября 2020 г. распоряжением № Р-118 Министерства Просвещения РФ утверждена Программа развития педагогических образовательных организаций высшего образования на 2021–2024 гг. В программе разработ-

чики фиксируют внимание на возрастающей роли педагогических университетов. Как системообразующему отраслевому сегменту вузам предстоит кардинально перестроить подходы к содержанию профессиональной подготовки будущих педагогов. Выпускник педагогического университета должен обладать инновационным мышлением, владеть современными образовательными технологиями обучения, воспитания и развития личности, быть способным организовать учебный процесс с учетом специфики современного детства, требований цифрового общества и обеспечить развитие образовательной системы. Усиливает проблематику специфика профессиональной деятельности современного выпускника педагогического университета, ориентированного на инклюзивное образование, управление рисками в нем, ответственное инклюзивное поведение, создание бесшовной безопасной инклюзивной образовательной среды [3; 7; 18; 20; 27; 28]. Это актуализирует ценности разнообразия, увеличивает вовлечение обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в процесс обучения.

Анализ публикаций по проблеме разработки компетентностной модели выпускника педагогического университета за последние 10 лет показывает, что данной теме уделялось достаточное внимание, что связано со сменой ФГОС ВО, необходимостью и стремлением образовательной системы удовлетворять социальный заказ и запросы работодателей на бакалавра педагогического образования [1; 2; 6; 30]. Однако изучение публикаций демонстрирует, что указанная проблема изучена и описана недостаточно. Нам не удалось найти компетентностную модель выпускника педагогического вуза как системообразующего компонента формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у бакалавров по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование».

Компетентностная модель выпускника университета рассматривается авторами:

- как инструмент управления, контроля и оценки образовательных результатов ОПОП (Е.Э. Калинина [12], О.В. Кононова [14], Н.В. Лобов [19], А.В. Макаров [21], В.Н. Чайкин [29]);
- целевая составляющая образовательной программы вуза (А.М. Шехмирзова) [30];
- механизм учета требований работодателей (Е.Е. Дурнева) [11];

- в контексте модернизации российской системы высшего образования (Е.Л. Кон [13], Н.Н. Матушкин [23], А.М. Шехмирзова [31]);

- сетевая проектная деятельность студентов в условиях информационной образовательной среды (Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова [15]);

- образовательные коммуникации, являющиеся инструментом ее реализации (А.С. Кузнецов [16]);

- инновация (Т.Н. Поддубная, О.Ю. Крынина [25]).

Все исследователи указывают на системную сложность компетентностной модели выпускника. При ее разработке мы учитывали, что она является моделью сложной системы. Это полностью объясняет присущие ей неполноту (учет возможности разработки более полной, более точной модели); ограниченность (моделируются ведущие структурные элементы, описываются основные функции); субъективность (раскрывается точка зрения авторов-разработчиков); гипотетичность (реализуется сформулированная авторами гипотеза) [4; 8]. Принципиальная невозможность устранения сформулированных особенностей компетентностной модели выпускника минимизируется в случае открытой, оперативно корректируемой ее разработки с учетом принципа итерации.

Компетентностная модель выпускника позволяет составить прогноз востребованности выпускника на рынке труда, одновременно оценить качество подготовки и актуальность достигнутого результата освоения ОПОП. Поэтому ее называют прогнозной.

Мы определяем компетентностную модель выпускника педагогического университета:

- как основу результата и процесса профессиональной подготовки в образовательной среде университета, обеспечивающей определенный уровень сформированности универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций, сформулированных в ФГОС ВО 3++;

- готовность и способность выпускников к успешной профессиональной деятельности и саморазвитию.

Интеграция моделей профессиональной деятельности, компетенций и профессиональной подготовки позволяет разработать компетентностную модель выпускника педагогического вуза как системообразующего компонента формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных ком-

петенций бакалавров по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», направленность (профиль) «Логопедия».

Рассмотрим подробнее каждую из указанных моделей.

Модель профессиональной деятельности выпускника включает следующие структурные компоненты: область, сферу(ы) профессиональной деятельности, объекты, виды, типы задач профессиональной деятельности для базовой и вариативной частей ОПОП. Базовая часть берется из ФГОС ВО 3++ соответствующего направления и уровня подготовки. Вариативная часть определяется заявленным профилем ОПОП. Компетенции неразрывно связаны с опытом успешной профессиональной деятельности, который в ходе обучения студент приобретает на всех видах практик и представлены в модели в виде матрицы.

Для бакалавров направления подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» в ФГОС ВО 3++ определены следующие типы задач профессиональной деятельности, к решению которых должны быть готовы выпускники: педагогический, проектный, методический, организационно-

управленческий, культурно-просветительский, сопровождения. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» содержит список трудовых функций, трудовых действий, описание уровней квалификации и основной цели вида профессиональной деятельности.

На рис. 1 представлена модель профессиональной деятельности выпускника, соответствующая ФГОС ВО 3++ по направлению и уровню подготовки, а также учитывающая особенности профиля проектируемой вузом ОПОП.

Второй конструкт компетентностной модели выпускника вуза – модель компетенций. Компетентностная модель выпускника содержит совокупность планируемых образовательных целей и результатов освоения ОПОП, включающую:

– перечень из 8 универсальных, 8 общепрофессиональных компетенций (содержится в ФГОС ВО 3++) и профессиональных компетенций (формулируются вузом в ОПОП самостоятельно в качестве обязательных и рекомендуемых);

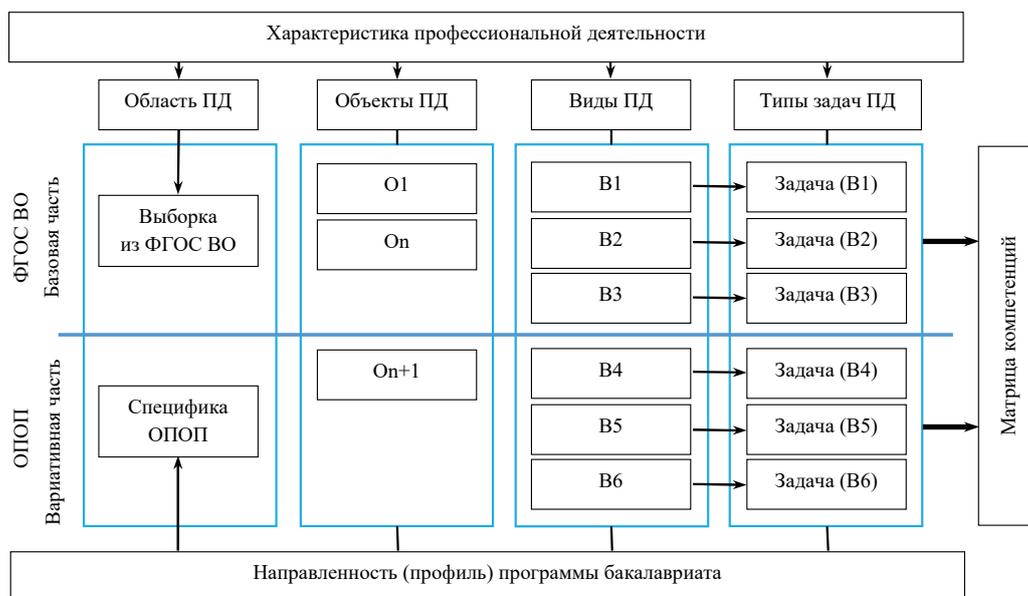


Рис. 1. Модель профессиональной деятельности выпускника, соответствующая ФГОС ВО 3++

Представленность компетенций в ОПОП

Код компетенции	Кем устанавливается	Включение в ОПОП
Универсальные (УК)	ФГОС ВО	Полностью включены
Общепрофессиональные (УПК)	ФГОС ВО	Полностью включены
Профессиональные (обязательные) (ПК)	ПООП	Полностью включены
Профессиональные (рекомендуемые) (ПК)	ПООП	Включаются по решению вуза

Компетенции для бакалавриата по направлению подготовки
44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»,
направленность (профиль) «Логопедия»

Компетенции Бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», направленность (профиль) «Логопедия»			
Универсальные (УК)	Общепрофессиональные (ОПК)	Профессиональные (ПК)	
		Обязательные	Рекомендуемые
Категория компетенций		Тип задач профессиональной деятельности: педагогический; сопровождения	
<p>Системное и критическое мышление (УК-1). Разработка и реализация проектов (УК-2). Командная работа и лидерство (УК-3). Коммуникация (УК-4). Межкультурное взаимодействие (УК-5). Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение) (УК-6, УК-7). Безопасность жизнедеятельности (УК-8)</p>	<p>Правовые и этические основы профессиональной деятельности (ОПК-1). Разработка основных и дополнительных образовательных программ (ОПК-2). Совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся (ОПК-3). Актуализация духовно-нравственного содержания учебной и внеучебной деятельности обучающихся (ОПК-4). Контроль и оценка формирования образовательных результатов (ОПК-5). Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности (ОПК-6). Взаимодействие с участниками образовательных отношений (ОПК-7). Научные основы педагогической деятельности (ОПК-8)</p>	Объект или область знания	
		<p>Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования ПК-1. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья ПК-2, ПК-3, ПК-4</p>	<p>Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (ПК-3, ПК-4)</p>
Уровень сформированности компетенций: пороговый, базовый, продвинутый			
Индикаторы достижения компетенций: знает, умеет, владеет			

Обязательная профессиональная компетенция выпускников и индикаторы ее достижения

Задача ПД	Объект или область знания	Код и наименование профессиональной компетенции	Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции
Тип задач профессиональной деятельности: педагогический; сопровождения			
<p>Осуществление образовательной и коррекционно-развивающей деятельности; осуществление воспитательной деятельности с учетом культурных различий детей с нарушениями речи, их половозрастных и индивидуальных особенностей; создание специальной образовательной среды, психологически безопасной и комфортной для развития детей с нарушениями речи</p>	<p>Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, среднего общего образования</p>	<p>ПК-1. Способен к проектированию и реализации образовательного и коррекционно-развивающего процесса с учетом особенностей развития детей с нарушениями речи</p>	<p>ИПК 1.1. Знает:</p> <ul style="list-style-type: none"> – закономерности проектирования и реализации образовательного и коррекционно-развивающего процесса с учетом особенностей развития детей с нарушениями речи; – специальные условия, необходимые для обучения, воспитания, коррекции нарушений развития, социальной адаптации, реабилитации лиц с нарушениями речи с учетом их индивидуальных особенностей, особых образовательных и социальных потребностей; – технологии проектирования и реализации образовательного и коррекционно-развивающего процесса с учетом особенностей развития детей с нарушениями речи; – основные закономерности создания специальной образовательной среды, психологически безопасной и комфортной для развития детей с нарушениями речи; – основные закономерности возрастного развития, индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни и психофизического состояния детей с нарушениями речи, а также основы их психодиагностики. <p>ИПК 1.2. Умеет:</p> <ul style="list-style-type: none"> – проектировать и реализовывать образовательный и коррекционно-развивающий процесс с учетом особенностей развития детей с нарушениями речи; – создавать специальную образовательную среду, психологически безопасную и комфортную для развития детей с нарушениями речи; – применять технологии воспитательной работы с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей детей с нарушениями речи; – выявлять особенности развития детей с нарушениями речи; – консультировать педагогов, родителей (законных представителей) и обучающихся по вопросам реализации прав обучающихся в процессе образования. <p>ИПК 1.3. Владеет:</p> <ul style="list-style-type: none"> – технологиями проектирования и реализации образовательного и коррекционно-развивающего процесса с учетом особенностей развития детей с нарушениями речи; – технологиями (в том числе инклюзивными), необходимыми для адресной работы с детьми с нарушениями речи; – готовностью создания специальной образовательной среды, психологически безопасной и комфортной для развития детей с нарушениями речи; – готовностью выявлять особенности развития детей с нарушениями речи; – методами организации консультативно-просветительской деятельности с участниками образовательных отношений

– описание: категории, кода, наименования компетенции, кода, наименования индикатора достижения компетенции (для универсальных и общепрофессиональных); задач профессиональной деятельности, объекта или области знания, кода, наименования компетенции, кода, наименования индикатора достижения компетенции (для профессиональных).

Компетенции обусловлены видами профессиональной деятельности и типами ее задач, на готовность к осуществлению которых нацелена ОПОП: педагогической, проектной; методической; организационно-управленческой; культурно-просветительской, сопровождения. В наиболее обобщенном понимании компетенции представляют ожидаемые и измеряемые достижения выпускников. Представленность компетенций в ОПОП отражена в табл. 1.

Анализ и сопоставление трудовых функций, указанных в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и профессио-

нальных компетенции из ОПОП бакалавриата (направление подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование») позволили нам установить их тесную связь.

Трудовой функции «Общепедагогическая функция. Обучение» соответствуют обязательная профессиональная компетенция ПК-1: «способен к проектированию и реализации образовательного и коррекционно-развивающего процесса с учетом особенностей развития детей с нарушениями речи». Трудовой функции «Развивающая деятельность» соответствует рекомендуемая профессиональная компетенция ПК-3: «способен к осуществлению логопедического сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов детей с интеллектуальными нарушениями». Трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного, начального общего, основного и среднего общего образования» соответствуют обязательная профессиональная компетенция ПК-2 и рекомендуемая ПК-4: «способен к проектированию и сопровождению индивидуальных образовательных маршрутов».



Рис. 2. Модель профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе

рутов детей с нарушениями речи» (ПК-2); «способен к осуществлению логопедического сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов детей с дефицитным развитием» (ПК-4).

В ФГОС ВО 3++ компетенции сформулированы точно и универсально, их число минимизировано, группы детализованы, имеют оптимальный набор, прогностическая валидность компетенций повышена. В соответствии с ФГОС ВО 3++ предусматривает оценку работодателем компетенций будущих педагогов на этапе ГИА. Рассмотрим компетенции для бакалавриата по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», направленность (профиль) «Логопедия» (см. табл. 2).

Индикаторы достижения компетенций – это их универсальные характеристики, которые вуз устанавливает в программе бакалавриата самостоятельно. Они позволяют уточнить и раскрыть компетенции в виде конкретных действий (знать, уметь, владеть). Разбиение компетенций на индикаторы достижения происходит в ОПОП. Связь индикаторов с результатами обучения отражается в РПД конкретной дисциплины. Возможность осуществления мониторинга достижения обучающимся компетенций посредством индикаторов предусмотрена в ФОСе дисциплины, далее в ГИА.

Важно отметить, что индикаторы достижения компетенции сопоставимы с трудовыми функциями и (или) трудовыми действиями, но не равны им, измеряемы с помощью доступных в образовательном процессе средств. Индикаторы достижения профессиональной компетенции для бакалавриата по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», направленность (профиль) «Логопедия»: ПК-1 (обязательная) представлены в табл. 3.

Модель профессиональной подготовки будущего педагога в вузе. Профессиональная подготовка понимается учеными как процесс приобретения совокупности компетенций, профессионально важных качеств личности, профессионального опыта и норм поведения в процессе обучения в вузе, обеспечивающих качественную и эффективную профессиональную деятельность (Н.В. Барсукова [5], Л.Г. Бородаева [6], Л.М. Волосникова [7], Р.Д. Гусейнов [9; 10], Н.В. Кузьмина [17], А.К. Маркова [22], Л.М. Митина [24], В.И. Ревякина [26], Е.М. Сафронова [27], Е.А. Шумилова [32] и др.). Для образовательных организаций, которые имеют государственную аккредитацию, ФГОС ВО 3++ предельно четко декларирует

требования к профессиональной подготовке обучающихся, к результатам освоения ОПОП и условиям ее реализации. Содержание профессиональной подготовки раскрывается через ее компоненты, представленные на рис. 2.

Таким образом, интеграция представленных моделей профессиональной деятельности, компетенций и профессиональной подготовки позволяет разработать компетентностную модель выпускника педагогического вуза как системообразующего компонента формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», направленность (профиль) «Логопедия». Это способствует преодолению выявленного в ходе исследования дефицита.

Список литературы

1. Абдалина Л.В., Иванова Л.В., Фролова О.С. Компетенция самосовершенствования педагога: актуальные аспекты исследования и формирования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 7. С. 34–39.
2. Андреева И.Г., Брыкова Л.В. Концепция практико-ориентированного подхода к образованию в высшей школе // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 5. С. 4–9.
3. Артемова С.А., Ярикова М.В. Творческие технологии в процессе реализации компетентностного подхода при подготовке студентов профиля «Логопедия» // Концепт. 2018. № V3. С. 44–50.
4. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособие. М., 1980.
5. Барсукова Н.В. Студент как ответственный субъект образовательного процесса // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 3. С. 20–23.
6. Бородаева Л.Г., Руднева И.А. Социальное воспитание студентов в процессе профессиональной подготовки // Теоретические и практические аспекты профессиональной подготовки студентов гуманитарных и технических специальностей: кол. науч. моногр. Ульяновск, 2015. С. 136–149.
7. Волосникова Л.М., Ефимова Г.З., Огороднова О.В. Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 98–105.
8. Гринкруг Л. С. Системный подход к проектированию модели выпускника // Педагогическое образование и наука. 2009. № 3. С. 70–74.
9. Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С., Пирмагомедова Э.А. Профессиональная подготовка будущего учителя с позиции психологической антропологии // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 4. С. 4–7.

10. Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С., Пирмагомедова Э.А. Психологические особенности современного студенчества // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-3. С. 250–254.
11. Дурнева Е.Е. Интеграция требований профессиональных и образовательных стандартов. Разработка компетентностных моделей выпускников с учетом требований работодателей // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 8. С. 17–19.
12. Калинина Е.Э. Компетентностная модель выпускника педагогического вуза // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 1. С. 99–99.
13. Кон Е.Л., Фрейман В.И., Южаков А.А. Практический подход к формированию компетентностной модели выпускника технического университета // Университетское управление: практика и анализ. 2013. № 2. С. 52–58.
14. Кононова О.В. Компетентностная модель выпускника как инструмент управления, контроля и оценки образовательных результатов ООП ВПО на базе ФГОС // Территория новых возможностей. Вестн. Владивост. гос. ун-та экономики и сервиса. 2012. № 5. С. 124–132.
15. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Реализация компетентностной модели выпускника вуза через сетевую проектную деятельность студентов в условиях информационной образовательной среды // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 6. С. 22–26.
16. Кузнецов А.С. Образовательные коммуникации как инструмент реализации компетентностной модели выпускника вуза // Булатовские чтения. 2018. Т. 7. С. 99–101.
17. Кузьмина Н.В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах: сб. ст. Л., 1970. С. 47–61.
18. Лапп Е.А. Формирование исследовательской компетентности будущих дефектологов // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2012. № 4. С. 94–103.
19. Лобов Н.В. Компетентностная модель выпускника: опыт проектирования // Высшее образование сегодня. 2013. № 6. С. 25–33.
20. Любимова Е.С. Подготовка бакалавра специального (дефектологического) образования к профессиональной деятельности // Школьный логопед. 2016. № 1 (57). С. 9–15.
21. Макаров А.В. Компетентностно-ориентированные модели подготовки выпускников вузов // Социально-гуманитарные знания. 2018. № 3. С. 91–105.
22. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
23. Матушкин Н.Н., Столбова И.Д. Методологические аспекты разработки структуры компетентностной модели выпускника высшей школы // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 24–29.
24. Митина Л.М. Психология профессиональной деятельности педагога: системный личностно-развивающий подход // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20: Педагогическое образование. 2012. № 3. С. 48–64.
25. Поддубная Т.Н., Крынина О.Ю. Инновационная компетентностная модель выпускника высшей школы (на примере бакалавра) // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-kompetentnostnaya-model-vypusknika-vysshey-shkoly-na-primere-bakalavra> (дата обращения: 04.01.2021).
26. Ревякина В.И. Аксиологические аспекты педагогического образования // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогика. 2000. № 8(24). С. 9–12.
27. Сафронова Е.М., Золотых Н.В. Подготовка педагога к проектированию и реализации ситуации воспитания // PRIMO ASPECTU. 2017. № 3(31). С. 62–72.
28. Федосеева Е.С., Хвастунова Е.П. Научные подходы к проблеме повышения познавательной активности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 2(135). С. 42–48.
29. Чайкин В.Н. Компетентностная модель выпускника по ФГОС ВПО III поколения // Форум. Серия: Гуманитарные и экономические науки. 2015. № 1. С. 7–12.
30. Шехмирзова А.М. Компетентностная модель выпускника как целевая составляющая образовательной программы вуза // International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology. 2019. № 2. С. 49–59.
31. Шехмирзова А.М., Пшизова А.Р. Компетентностная модель выпускника вуза в контексте модернизации российской системы высшего образования // Paradigmata poznání. 2015. № 4. С. 154–160.
32. Шумилова Е.А. Социально-коммуникативная компетентность как предмет исследования // Человек. Спорт. Медицина. 2006. № 16(71). С. 150–154.

* * *

1. Abdalina L.V., Ivanova L.V., Frolova O.S. Kompetenciya samosovershenstvovaniya pedagoga: aktual'nye aspekty issledovaniya i formirovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 7. S. 34–39.

2. Andreeva I.G., Brykova L.V. Konceptiya praktiko-orientirovannogo podhoda k obrazovaniyu v vyshej shkole // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 5. S. 4–9.

3. Artemova S.A., Yarikova M.V. Tvorcheskie tekhnologii v processe realizacii kompetentnostno-go podhoda pri podgotovke studentov profilya «Logopediya» // Konzept. 2018. № V3. S. 44–50.

4. Arhangel'skij S.I. Uchebnyj process v vyshej shkole i ego zakonomernye osnovy i metody: ucheb.-metod. posobie. M., 1980.

5. Barsukova N.V. Student kak otvetstvennyj sub#ekt obrazovatel'nogo processa // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta.* 2020. № 3. S. 20–23.
6. Borodaeva L.G., Rudneva I.A. Social'noe vospitanie studentov v processe professional'noj podgotovki // *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty professional'noj podgotovki studentov gumanitarnyh i tekhnicheskikh special'nostej: kol. nauch. monogr.* Ul'yanovsk, 2015. S. 136–149.
7. Volosnikova L.M., Efimova G.Z., Ogorodnova O.V. Riski obrazovatel'noj inklyuzii: opyt regional'nogo issledovaniya Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2017. T. 22. № 1. S. 98–105.
8. Grinkrug L.S. Sistemnyj podhod k proektirovaniyu modeli vypusknika // *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka.* 2009. № 3. S. 70–74.
9. Gusejnov R.D., Gusejnova I.S., Pirmagomedova E.A. Professional'naya podgotovka budushchego uchitelya s pozicij psihologicheskoy antropologii // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta.* 2020. № 4. S. 4–7.
10. Gusejnov R.D., Gusejnova I.S., Pirmagomedova E.A. Psihologicheskie osobennosti sovremennogo studenchestva // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2020. № 67-3. S. 250–254.
11. Durneva E.E. Integraciya trebovanij professional'nyh i obrazovatel'nyh standartov. Razrabotka kompetentnostnyh modelej vypusknikov s uchetom trebovanij rabotodatelej // *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya.* 2013. № 8. S. 17–19.
12. Kalinina E.E. Kompetentnostnaya model' vypusknika pedagogicheskogo vuza // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2019. № 1. S. 99–99.
13. Kon E.L., Frejman V.I., Yuzhakov A.A. Prakticheskij podhod k formirovaniyu kompetentnostnoj modeli vypusknika tekhnicheskogo universiteta // *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz.* 2013. № 2. S. 52–58.
14. Kononova O.V. Kompetentnostnaya model' vypusknika kak instrument upravleniya, kontrolya i ocenki obrazovatel'nyh rezul'tatov OOP VPO na baze FGOS // *Territoriya novyh vozmozhnostej.* *Vestn. Vladivost. gos. un-ta ekonomiki i servisa.* 2012. № 5. S. 124–132.
15. Krupoderova E.P., Krupoderova K.R. Realizaciya kompetentnostnoj modeli vypusknika vuza cherez setevuyu proektnuyu deyatel'nost' studentov v usloviyah informacionnoj obrazovatel'noj sredy // *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii.* 2015. № 6. S. 22–26.
16. Kuznecov A.S. Obrazovatel'nye kommunikacii kak instrument realizacii kompetentnostnoj modeli vypusknika vuza // *Bulatovskie chteniya.* 2018. T. 7. S. 99–101.
17. Kuz'mina N.V. Problemy professional'noj podgotovki specialistov v vuzah // *Problemy otbora i professional'noj podgotovki specialistov v vuzah: sb. st. L., 1970.* S. 47–61.
18. Lapp E.A. Formirovanie issledovatel'skoj kompetentnosti budushchih defektologov // *Vestn. Chelyab. gos. ped. un-ta.* 2012. № 4. S. 94–103.
19. Lobov N.V. Kompetentnostnaya model' vypusknika: opyt proektirovaniya // *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2013. № 6. S. 25–33.
20. Lyubimova E.S. Podgotovka bakalavra special'nogo (defektologicheskogo) obrazovaniya k professional'noj deyatel'nosti // *Shkol'nyj logoped.* 2016. № 1 (57). S. 9–15.
21. Makarov A.V. Kompetentnostno-orientirovannye modeli podgotovki vypusknikov vuzov // *Social'no-gumanitarnye znaniya.* 2018. № 3. S. 91–105.
22. Markova A. K. Psihologiya professionalizma. M., 1996.
23. Matushkin N.N., Stolbova I.D. Metodologicheskie aspekty razrabotki struktury kompetentnostnoj modeli vypusknika vysshej shkoly // *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2009. № 5. S. 24–29.
24. Mitina L.M. Psihologiya professional'noj deyatel'nosti pedagoga: sistemnyj lichnostno-razvivayushchij podhod // *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 20: Pedagogicheskoe obrazovanie.* 2012. № 3. S. 48–64.
25. Poddubnaya T.N., Krynina O.Yu. Innovacionnaya kompetentnostnaya model' vypusknika vysshej shkoly (na primere bakalavra) // *Vestn. Adyg. gos. un-ta. Ser. 3: Pedagogika i psihologiya.* 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-kompetentnostnaya-model-vypusknika-vysshej-shkoly-na-primere-bakalavra> (data obrashcheniya: 04.01.2021).
26. Revyakina V.I. Aksiologicheskie aspekty pedagogicheskogo obrazovaniya // *Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogika.* 2000. № 8(24). S. 9–12.
27. Safronova E.M., Zolotyh N.V. Podgotovka pedagoga k proektirovaniyu i realizacii situacii vospitaniya // *PRIMO ASPECTU.* 2017. № 3(31). S. 62–72.
28. Fedoseeva E.S., Hvastunova E.P. Nauchnye podhody k probleme povysheniya poznavatel'noj aktivnosti obuchayushchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta.* 2019. № 2(135). S. 42–48.
29. Chajkin V.N. Kompetentnostnaya model' vypusknika po FGOS VPO III pokoleniya // *Forum. Seriya: Gumanitarnye i ekonomicheskie nauki.* 2015. № 1. S. 7–12.
30. Shekhmirzova A.M. Kompetentnostnaya model' vypusknika kak celevaya sostavlyayushchaya obrazovatel'noj programmy vuza // *International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology.* 2019. № 2. S. 49–59.
31. Shekhmirzova A.M., Pshizova A.R. Kompetentnostnaya model' vypusknika vuza v kontekste modernizacii rossijskoj sistemy vysshego obrazovaniya // *Paradigmata poznani.* 2015. № 4. S. 154–160.
32. Shumilova E.A. Social'no-kommunikativnaya kompetentnost' kak predmet issledovaniya // *Chelovek. Sport. Medicina.* 2006. № 16(71). S. 150–154.

Competence model of graduates as a systemically important component of competences development of bachelors in pedagogical universities

The article deals with the analysis of the current competence models of the graduates in the pedagogical university making actual the issue of the development of the model in the conditions of the transition to the Federal State Educational Standards of Higher Education 3++. The competence model of the bachelor of the pedagogic education is considered as a system formation with a complicated structure integrating the models of the professional activities, competencies and professional training.

Key words: *competence model of graduates, model of professional activities, competence model, model of professional training, bachelors of pedagogic education.*

(Статья поступила в редакцию 05.02.2021)

А.А. ГЛЕБОВ
(Волгоград)

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕДУРЫ
ОБОСНОВАНИЯ АКТУАЛЬНОСТИ
ТЕМЫ ПРИКЛАДНОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Раскрываются методологические процедуры обоснования актуальности темы при проектировании прикладного педагогического исследования. На конкретных примерах показывается логика обоснования актуальности, рассматриваются типичные нарушения этой логики в диссертационных работах соискателей.

Ключевые слова: *педагогическое исследование, актуальность, проблема, противоречие, теоретическая значимость.*

Актуальность темы – одно из основных требований, предъявляемых к научной работе. Согласно Положению о порядке присуждения ученых степеней, тема диссертации актуальна, если она нацелена на получение новых научно обоснованных результатов, использование

которых обеспечивает решение крупной проблемы, теоретической или прикладной задачи, имеющей существенное значение для развития страны.

Следует различать актуальность темы, актуальность проблемы и актуальность научно-направления. Актуальность темы исследования – это только часть актуальной проблемы науки. Актуальность направления не требует подтверждения. Ведь направления являются центрами педагогического осмысления действительности. В разные годы мысль сосредотачивалась на таких направлениях, как воспитывающее обучение, гуманизация образования, личностно ориентированный подход в образовании, компьютеризация образования, гендерный подход в образовании и др. Включение актуальности темы в структуру диссертационного исследования связана с необходимостью обеспечить преемственность всех звеньев аргументации: научного направления, проблем науки и научной темы. И от того, как выполнено ее обоснование, зависит надежность всего исследования.

Цель настоящей статьи состоит в осмыслении методологических процедур логики обоснования актуальности темы исследования в диссертационных работах соискателей. При проектировании темы исследования необходимо исходить из того, что одна и та же тема может иметь различную степень актуальности на разных этапах развития педагогического знания. Так, вопросы политического воспитания в настоящее время не имеют прежней актуальности по сравнению с 1960–1980-ми гг., а вопросы, важные для старшего звена школы, могут быть незначимыми для начальной школы. Таким образом, актуальность темы как характеристика педагогического исследования носит вариативный характер и во многом зависит от актуальности направления научно-педагогического знания на современном этапе. В связи с этим в актуальности темы целесообразно отразить необходимость и своевременность исследования для решения конкретной научной проблемы или задачи.

Актуальность темы служит ориентиром в поиске функций, которые она выполняет в исследовании. Функции задают границы предмета изучения, влияют на определение стратегии, формируют «призму», через которую исследуется актуальность. К функциональным характеристикам актуальности педагоги-исследователи (А.Ф. Ануфриев, В.И. Загвязин-

ский, Н.Л. Коршунова и др.) относят степень отражения темы исследования в различных научных источниках; возможность дополнения каких-либо направлений в науке или постановки новых научных проблем; перспективность темы с учетом современных условий; коллизийность научных суждений в каком-либо направлении; обобщение накопленного опыта; демонстрацию практической значимости исследования [1; 2].

Первым основанием в пользу актуальности темы является социальный заказ, показывающий востребованность исследования для современного состояния развития социума. В уяснении сути социального заказа, по мнению В.В. Серикова, состоит первый методологический регулятив разработки педагогической системы [5, с. 13–14]. Эта часть доказательства актуальности темы в некоторых диссертационных исследованиях проводится без должной аргументации. Вот как показан социальный заказ в исследовании, посвященном организации образовательного диалога при изучении естественно-научных дисциплин в вузе:

Разобщенность и конфликтность современного общества... препятствуют успешному социально-экономическому и политическому развитию страны. Поэтому перед высшим образованием России стоит задача по подготовке специалистов... готовых в ходе конструктивного диалога разрешать возникающие проблемы.

Социальная аргументация здесь представлена субъективно, бездоказательно, т. к. названы неподтвержденные документами социальные причины обращения к этой теме. Наиболее убедительно эта часть исследования раскрыта в кандидатской диссертации О.Л. Балашова «Развитие сотрудничества школьников в учебно-воспитательной деятельности в условиях классного сетевого сообщества»:

В федеральных образовательных стандартах основного и среднего общего образования ставится задача развития сотрудничества обучающихся со сверстниками... в образовательной... проектной и другой деятельности. На важную роль упрочнения в детской среде... сотрудничества... обращает внимание Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Она указывает на актуальность исследования проблем активного освоения подрастающим поколением способов... социального взаимодействия.

Здесь объективность заказа и важность его реализации раскрыта ссылкой на федеральный документ. Однако одного социального интереса недостаточно для проведения исследования.

При оценке актуальности работ должна приниматься во внимание практическая потребность в разработке темы, результаты исследования которой будут «работать на преодоление каких-то недостатков, слабых мест в практической деятельности», как отмечают В.В. Краевский и Е.В. Бережнова [3, с. 279]. Поэтому следующим шагом в обосновании актуальности темы должно быть определение диагностических источников степени выполнения социального заказа. Эта составляющая часто отсутствует в актуальности или же обозначена в самом общем виде. Например, пишут, что «большинство учащихся не владеют на достаточном уровне умениями самостоятельной познавательной работы». Приведем пример более удачного описания этой части актуальности темы в автореферате кандидатской диссертации Л.М. Лисиной «Педагогические условия культурного самоопределения младших подростков в полиязыковом образовательном пространстве средней общеобразовательной школы»:

По данным диагностического эксперимента, проведенного нами в ряде школ г. Волгограда и г. Михайловки Волгоградской области (всего было опрошено 200 учащихся 5–7-х классов), у значительной части подростков нет устойчивой потребности в культурном самоопределении, 85% опрошенных не проявляют интереса к родной культуре, большинство из них характеризуются отсутствием культурного идеала, низким уровнем знаний о ценностях национальной культуры, включая знание русского языка, истории России, знание русского искусства.

Актуальность темы исследования здесь подкрепляется статистическими и качественными характеристиками, подтверждающими не совсем полное соответствие социальному заказу. Вместе с тем отметим, что результаты диагностики, проведенной на базе нескольких образовательных учреждений, не могут обеспечить репрезентативность характеристики общей изучаемой группы учащихся. Поэтому выводы локальной диагностики требуется подтвердить ссылками на результаты исследований других авторов.

На основе статистических данных и качественных показателей дается оценка качества педагогического процесса, результатами которого являются представленные факты. Практическое обоснование актуальности темы представлено в автореферате кандидатской диссертации Е.И. Фастовой «Формирование социальной компетентности подростков в проектной деятельности» следующим образом:

Данное массовое обстоятельство является следствием: 1) доминирующей ориентации практики общего образования на подготовку ученика к регламентированному поведению в учебных ситуациях предметно-репродуктивного типа; 2) отсутствия систематизированных технологий становления социальной компетентности учащихся-подростков в проектной деятельности; 3) преобладания в широкой педагогической практике объяснительно-репродуктивных технологий.

Для обоснованной оценки состояния педагогической практики выводы из констатирующего эксперимента требуется подтвердить ссылками на результаты исследований причин недостаточного уровня сформированности заявленного в теме личностного качества другими авторами. После этого дается общая оценка состояния практики на примере автореферата диссертации Е.И. Фастовой:

Видно, что инновационная и тем более массовая практика общего образования нуждается в технологиях, оптимизирующих становление социальной компетентности учащихся.

В работах необходимо различать практическую и научную актуальность темы. Ведь может случиться так, что проблема решена в науке, но не доведена до практики. В этом случае, замечают В.В. Краевский, Е.В. Бережнова, она актуальна для практики, но не для науки и, следовательно, не надо предпринимать еще одно исследование, дублирующее предыдущее, а принять меры к внедрению того, что уже имеется в науке [3, с. 278]. Поэтому в следующей части обоснования актуальности работы требуется показать, в какой степени тема разработана в науке. В этом случае, отмечает Н.К. Сергеев, особое внимание необходимо уделить: а) средствам и условиям, дающим возможность развивать качества; б) факторам, стимулирующим развитие свойств личности; в) границам и условиям реализации возможностей тех или иных средств [4, с. 175–176].

Степень научной разработанности темы представляется кратким обзором и обобщенным анализом известных научных достижений в выбранной области. Диссертант систематизирует отечественные и зарубежные источники, близкие к данной теме, выделяет вопросы, которые уже раскрыты и в отношении которых научный поиск продолжается, выделяет область еще неизученного. Фамилии исследователей, присутствующие в обзоре, должны быть представлены в списке литературы. В качестве примера не совсем удачного обоснования научной актуальности темы приведем ис-

следование проблемы дидактического обеспечения иноязычной подготовки студентов вуза в учебно-познавательной деятельности:

В последние годы выполнены многочисленные исследования проблем иноязычной подготовки студентов вуза, иноязычного образования личности, формирования иноязычной культуры (Г.В. Белая, Н.В. Быхтина, Т.Н. Долгушина, Т.В. Ежова, Ю.А. Зусмян, Л.И. Инякина, М.В. Кислинская, Н.В. Кленовая, Н.Б. Козлова, Л.Р. Слобожанкина, Е.Л. Сугинова, В.Л. Темкина и др.).

Приведенный обзор не может убедить в полноте, конкретности и достоверности оценки соискателя:

Но остаются недостаточно исследованными аспекты формирования умений иноязычного формирования умений иноязычного общения, в том числе и обобщенных коммуникативных умений.

Более убедительно обоснование научной актуальности темы представлено в кандидатской диссертации В.О. Романчук «Развитие интеллектуально-творческого потенциала курсантов военного вуза в процессе иноязычного образования»:

В настоящее время особенно интенсивно изучается влияние на развитие интеллектуально-творческого потенциала обучающегося методов и технологий, носящих междисциплинарный характер (Г.С. Альшуллер, Н.В. Волынкина, М.М. Зиновкина, В.А. Скакун и др.). Доказано, что внедрение в образовательный процесс межпредметных задач является действенным средством оптимизации учебного процесса (О.В. Еремчева, И.Я. Лернер, Е.И. Мишбиц и др.), позволяющим выявить потенциал развития творческого мышления (Н.В. Вдовенко, О.П. Кислякова, В.А. Крутецкий и др.) и формирования творческих умений (В.Н. Максимова, В.Н. Маткин и др.).

Этот фрагмент в контексте описания других направлений приводит соискателя к обстоятельной оценке состояния науки по теме:

Несмотря на то, что проблема развития интеллектуально-творческой активности курсантов военных вузов в процессе обучения иностранному языку достаточно детально разработана в исследованиях Т.Е. Вавиловой, И.В. Возмиловой, Н.В. Мамедовой, Н.В. Фомашиной и др., научный анализ литературных источников и диссертационных исследований показывает, что данная проблема очень актуальна и значима, поскольку ряд существующих на сегодняшний день форм и средств развития интеллектуально-творческого потенциала курсантов военного вуза не отвечают требованиям действительности и требуют пересмотра.

В заключительной части обоснования актуальности темы исследования представляются противоречия, служащие основанием для постановки научной проблемы. Противоречие понимается как несоответствие между новыми требованиями и сложившейся системой. Набор противоречий должен обладать свойствами истинности и полноты, которые во многом зависят от объективности анализа социально-го заказа, состояния практики и теории.

В заключение отметим, что доказательство актуальности темы исследования предполагает выполнение следующих обязательных процедур:

- выявление социального заказа;
- определение практической потребности в разработке темы;
- аналитическое описание степени разработанности данной темы в современном научном знании.

Список литературы

1. Ануфриев А.Ф. Научное исследование. Курсовые, дипломные и диссертационные работы. М., 2002.
2. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студентов вуза. 3-е изд., стер. М., 2010.
3. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М., 2008.
4. Сергеев Н.К. Избранные труды по педагогике / отв. ред. Н.М. Борятко. Волгоград, 2011.
5. Сериков В.В. Методологическая деятельность в педагогике: опыт методологического сопровождения педагогического исследования // Методология научного исследования в педагогике: кол. моногр. / под. ред. Р.С. Бозиева, В.К. Пичугиной, В.В. Серикова. М., 2016.

* * *

1. Anufriev A.F. Nauchnoe issledovanie. Kursovye, diplomnye i dissertacionnye raboty. M., 2002.
2. Zagvyazinskij V.I. Issledovatel'skaya deyatelnost' pedagoga: ucheb. posobie dlya studentov vuza. 3-e izd., ster. M., 2010.
3. Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. Metodologiya pedagogiki: novyj etap: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. 2-e izd., ster. M., 2008.
4. Sergeev N.K. Izbrannye trudy po pedagogike / otv. red. N.M. Borytko. Volgograd, 2011.
5. Serikov V.V. Metodologicheskaya deyatelnost' v pedagogike: opyt metodologicheskogo soprovozhdeniya pedagogicheskogo issledovaniya // Metodologiya nauchnogo issledovaniya v pedagogike: kol. monogr / pod. red. R.S. Bozieva, V.K. Pichuginoj, V.V. Serikova. M., 2016.

Methodological processes of substantiation of topicality of the theme of applied pedagogic research

The article deals with the methodological processes of the substantiation of the topicality of the theme during the designing of the pedagogic research. There is demonstrated the logic of the substantiation of the topicality at the concrete examples. There is considered the typical violation of the logic in the thesis researches of the external doctorate students.

Key words: *pedagogic research, topicality, issue, contradiction, theoretical significance.*

(Статья поступила в редакцию 11.12.2020)

С.Г. НОВИКОВ, Н.О. ГЮЛЬАХМЕДОВА
(Волгоград)

«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ» КАК ФЕНОМЕН НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПЕРИОДИКИ ПЕРИОДА СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ТРАНЗИТА РОССИИ

Утверждается, что в анализе педагогического сознания и мысли, педагогической практики и обычая, в экспертизе образовательных инноваций важную роль играют научно-педагогические периодические издания, способные оперативно представлять результаты исследований. В ряду современных изданий важное место занял «Историко-педагогический журнал», представивший широкую панораму проблем педагогической теории и практики прошлого и настоящего.

Ключевые слова: *история педагогики, историко-педагогическая экспертиза, педагогическая периодика, методология историко-педагогических исследований, педагогическая история.*

Введение. Последние три десятилетия стали для России временем не только перехода от одной социально-экономической и политической конструкции к другой, но и начала ее движения от общества индустриально-

го к постиндустриальному (обществу знания). На данной стадии социокультурного развития главным ресурсом прогресса становятся умения и компетенции человека [8]. В этой связи возрастает роль педагогических исследований в обеспечении научной основы процесса формирования личности, способной стать субъектом превращения России в ведущую державу XXI в. А значит, усиливается значение дискуссий между учеными по вопросам инновационных методов и средств обучения и воспитания, обмена передовым педагогическим опытом, историко-педагогической экспертизы замыслов и реальных образовательных практик. Потребность в последней возникает всякий раз, «когда педагоги и образовательные институты сталкиваются с новой проблемой, не разрешаемой прежними или стандартными средствами» [1, с. 12].

Оперативно отвечать на «вызовы времени», представлять на суд научно-педагогического сообщества новейшие результаты своих исследований позволяют прежде всего научно-периодические издания. По сути, отечественные педагогические журналы превращаются сегодня в пространство педагогического поиска, трибуну, на которой обсуждаются животрепещущие теоретические проблемы и практические наработки ученых-педагогов и педагогов-практиков. Педагогическая периодика предоставляет всем участникам образовательного процесса широкие возможности как для гибкого выстраивания собственного образовательного и профессионального пути, так и для определения стратегии дальнейших исследований, становится площадкой инновационного педагогического поиска, осуществляемого в условиях модернизации российского образования.

В ряду современных педагогических журналов особо выделяется «Историко-педагогический журнал» – единственное, по сути, специализированное издание, которое освещает результаты поисков исследователей *прошлой* педагогической реальности. Его появление стало ответом на запрос, имеющийся не только в среде собственно историков образования, но и среди широкой педагогической общности, – в представлении для современной системы целенаправленной социализации всего того богатства подходов, «которые можно использовать в образовательной практике» [Там же, с. 16].

С момента выхода в свет первого номера журнала прошло уже девять лет – срок до-

статочный для того, чтобы сделать выводы о вкладе данного издания в анализ педагогической теории и практики минувших эпох.

Цель статьи – определить место «Историко-педагогического журнала» в корпусе современных периодических научно-педагогических изданий.

Методология исследования. Для достижения цели мы применили методологию, основывающуюся на идеях и концепциях педагогической науки, определяющих: а) историко-педагогический процесс как аспект историко-культурного процесса; б) всемирный историко-педагогический процесс как непрерывный процесс поиска средств, форм и методов воспроизводства человека (человеческого в человеке); в) историко-педагогические феномены как продукты социокультурного развития человечества.

Результаты исследования. «Историко-педагогический журнал» начал издаваться в тот момент, когда исследования прошлой педагогической реальности в России переживали своего рода ренессанс. На рубеже XX–XXI вв. появляются глубокие и новаторские труды, рассматривающие с новых методологических позиций широкий спектр проблем всемирного историко-педагогического процесса (В.Г. Безрогова, М.В. Богуславского, Г.Б. Корнетова, С.В. Куликовой, М.А. Лукацкого, М.В. Савина, А.Н. Шевелева, Н.П. Юдиной и др.). И рождение «Историко-педагогического журнала» можно оценить как результат этого всплеска в области историко-педагогических исследований.

Есть основания полагать, что в намерение ученых, которые стояли у истоков данного издания (его первого главного редактора В.И. Смирнова, председателя редакционного совета Г.Б. Корнетова и др.), входило заполнение лакуны, имевшейся в научно-педагогическом журнальном поле России. Ведь если, скажем, за рубежом с 1961 г. выходил (пусть с перерывами) трехязычный журнал *Paedagogica Historica*, то в СССР и постперестроечной России опыт издания подобного рода журнала отсутствовал.

Обращает на себя внимание, что в редакционном совете журнала были представлены ученые и научные учреждения самых разных регионов и научных школ из России (Владимир, Волгоград, Екатеринбург, Москва, Нижний Тагил, Рязань, Санкт-Петербург, Хабаровск), Италии, Белоруссии, Украины. Широкая география членов редакционного совета и разнообразие их научных интересов во

многим обеспечили высокий научный уровень издания и широту спектра рассматривавшихся в нем проблем. Постоянными рубриками «Историко-педагогического журнала» стали «Памятные даты истории образования и педагогики», «Методология и методика историко-педагогического исследования», «Методика преподавания», «История отечественного образования и педагогики», «История зарубежного образования и педагогики», «История педагогической критики», «Научные дискуссии», «Обращаясь к источникам». По словам второго (по времени) главного редактора журнала, среди главных задач издания оказались, наряду с публикацией результатов теоретических и прикладных исследований в области истории образования и педагогической мысли, «создание условий для более эффективного сотрудничества историков, философов, психологов, занимающихся смежной проблематикой», «анализ проблемного поля и уровня актуальности тематики историко-педагогических исследований», «презентация различных научных школ и направлений», «организация научно-просветительской деятельности» [11, с. 10–11]. Уже за первые пять лет существования журнала на суд педагогической общественности и ученых было представлено более 350 статей из более полусотни городов. Их авторами стали представители 67 российских вузов, а также исследователи из Белоруссии и Украины, Эстонии и США [Там же, с. 12].

Заметным явлением, с нашей точки зрения, стали публикации теоретико-методологического характера известных ученых Г.Б. Корнетова и М.А. Лукацкого. В частности, в статье первого из названных авторов «Познание прошлой педагогической реальности» содержится важное замечание, отвечающее на сакраментальный вопрос о том, «зачем нужна история педагогики» (или на его вариант: «какова практическая польза для педагогики от историко-педагогических исследований»). Г.Б. Корнетов указывает, что педагогическое прошлое «можно рассматривать как часть педагогического настоящего», поскольку оно «задает систему координат для педагогического настоящего (педагогические понятия, ценности, идеи, стереотипы, знания, практики, институции, само представление о педагогической реальности, понимание того, что является в педагогике инновационным)» [2, с. 37]. Полагаем, что именно «обращенность в настоящее» всякого историко-педагогического ис-

следования как раз и удовлетворяет «прагматический интерес» как педагогов-практиков, так и ученых-педагогов.

Нельзя не обратить внимание на то, что Г.Б. Корнетов отличает «историю педагогики» от «педагогической истории». Если первая, с точки зрения автора журнала, может конституироваться как в рамках исторических наук («гражданской истории»), так и педагогических, то вторая – исключительно в предметной области истории общества и культуры [3, с. 40–41]. И если, продолжает Г.Б. Корнетов, история педагогики реконструирует процесс развития педагогики на протяжении существования человечества, то педагогическая история занимается изучением педагогической целесообразности «всех сторон человеческой жизни» [Там же, с. 41]. Продолжая свою мысль, Г.Б. Корнетов выдвигает интересное, но дискуссионное, с нашей точки зрения, предложение отличать историю педагогики от исторической педагогики как педагогики, вносящей «историческое измерение в анализ как педагогических понятий... так и событий...» [Там же, с. 44].

Ценные выводы для теории и методологии историко-педагогических исследований содержатся в статьях М.А. Лукацкого «Историко-педагогическое исследование как одно из направлений исторического поиска» и «Методология исторического познания». Их автор справедливо отмечает, что пока что педагогическая наука не располагает всеми необходимыми сведениями для реконструирования длительного пути своего развития. И потому, полагает М.А. Лукацкий, нам остается надеяться лишь на историко-педагогическую науку, на то, что она, вооружившись современной методологией, сумеет описать и объяснить, глубоко и всесторонне, траекторию пути педагогической теории и практики, поможет спрогнозировать их будущее [5, с. 35]. Нельзя не согласиться также с утверждением автора журнала о том, что историк педагогики устанавливает факты не путем «простого» обращения к источнику (как обычно думают), но при помощи постановки *правильных* вопросов. Получается, что постижение истории образования представляет собой «движение по дороге вопросов и ответов, задаваемых человеком самому себе» [4, с. 116].

Кроме того, М.А. Лукацкий в своих публикациях в журнале делает еще одно весомое методологическое замечание. В настоящей истории, пишет ученый, «в отличие от псевдоистории, все связано со всем». И пото-

му, только устанавливая связи между различными факторами, строя гипотезы, «историк-исследователь при помощи источника обретает возможность видеть минувшее не как совокупность разрозненных свидетельств, а как “тотальность”, в которой все связи: экономические, социальные, культурные – переплетены и взаимообусловлены» [5, с. 41]. Добавим, что из данного тезиса напрямую вытекает, на наш взгляд, необходимость применения при анализе историко-педагогических фактов *трандисциплинарной* методологии.

Нельзя не отметить, что многие авторы как раз и прибегают к помощи подобной методологии, исследуя различные аспекты как российского, так и зарубежного сегментов всемирного историко-педагогического процесса. Так, Е.Ю. Рогачева, рассматривая судьбу педагогического наследия Дж. Дьюи в Мексике и Нидерландах, использовала, по сути, социокультурный подход к истории образования, парадигмальный и антропологический подходы, сравнительно-исторический анализ [9; 10]. Один из соавторов данной статьи (С.Г. Новиков) в своих работах, опубликованных в «Историко-педагогическом журнале», применял культурно-генетический метод, теорию модернизации и теорию ментальности [6; 7].

В целом же все авторы «Историко-педагогического журнала», демонстрируя четкое понимание связи между прошлым, настоящим и будущим образования, предлагали редакции тексты, посвященные педагогической практике и педагогической мысли минувших эпох, которые имеют непосредственные «выходы» на современность. И потому российское педагогическое сообщество, переживающее вместе с социумом период социокультурного транзита (со всеми проистекающими из этого последствиями для сложившейся системы ценностей и накопленного педагогического опыта), может обнаружить на страницах журнала материал, представляющий большой интерес для субъектов нынешнего образовательного процесса.

Думается, наши размышления неправильно было бы ограничивать лишь анализом *сделанного* редакцией журнала, его достижений. На наш взгляд, историко-педагогическое издание только приобрело бы дополнительных поклонников, если бы оно расширило круг статей за счет текстов, анализирующих феномен детства, гендерное воспитание, культурную и молодежную политику, античное и средневековое образование, целенаправленную инкультурацию на Востоке, кросс-культурные контакты в обра-

зовании, педагогическую историографию. Конечно, высказывая пожелания, мы вполне отдаем себе отчет в том, что их удовлетворение отнюдь не всегда зависит от редакции периодического издания. Ведь тематика публикаций «Историко-педагогического журнала», как и любого другого, во многом определяется *предложениями* потенциальных авторов.

Заключение. Сказанное выше можно зафиксировать в виде трех тезисов. Первое. Для педагогической науки и практики периода социокультурного транзита крайне важно соединить инновацию и традицию, что требует тщательного изучения прошлого образования. Второе. В анализе педагогического сознания и мысли, педагогической практики и обычая, в экспертизе образовательных инноваций важную роль играют научно-педагогические периодические издания, способные оперативно представлять результаты исследований. Третье. В ряду современных журналов в последнее десятилетие важное место занял «Историко-педагогический журнал», представивший на своих страницах широкую панораму актуальных для современности проблем педагогической теории и практики. Хочется надеяться, что ни финансовые, ни иные трудности не помешают выходу данного издания в будущем.

Список литературы

1. Богуславский М.В. Научные основы историко-педагогической экспертизы инноваций в образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 1(28). С. 9–17.
2. Корнетов Г.Б. Познание прошлой педагогической реальности // Историко-педагогический журнал. 2018. № 1. С. 37–63.
3. Корнетов Г.Б. Три ракурса изучения педагогического наследия прошлого: история педагогики, педагогическая история, историческая педагогика // Историко-педагогический журнал. 2017. № 1. С. 38–55.
4. Лукацкий М.А. Методология исторического познания // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1. С. 101–122.
5. Лукацкий М.А. Историко-педагогическое исследование как одно из направлений исторического поиска // Историко-педагогический журнал. 2015. № 3. С. 34–50.
6. Новиков С.Г. Обыденное педагогическое сознание в контексте российской ментальности (исторический аспект) // Историко-педагогический журнал. 2014. № 3. С. 189–196.
7. Новиков С.Г. Развитие массовых идеалов воспитания в России в условиях традиционного (доиндустриального) общества // Историко-педагогический журнал. 2014. № 2. С. 97–107.

8. Новиков С.Г. Стратегическая цель российского образования в контексте грядущего общества знания // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 2(125). С. 4–8.

9. Рогачева Е.Ю. Образовательная миссия Джона Дьюи в Мексике // Историко-педагогический журнал. 2014. № 1. С. 152–162.

10. Рогачева Е.Ю. Философия образования Джона Дьюи в Нидерландах // Историко-педагогический журнал. 2014. № 4. С. 159–168.

11. Уткин А.В. Ex providentia maiorum (К юбилею «Историко-педагогического журнала») // Историко-педагогический журнал. 2016. № 2. С. 7–14.

* * *

1. Boguslavskij M.V. Nauchnye osnovy istoriko-pedagogicheskoy ekspertizy innovacij v obrazovanii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2016. № 1(28). S. 9–17.

2. Kornetov G.B. Poznanie proshloj pedagogicheskoy real'nosti // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2018. № 1. S. 37–63.

3. Kornetov G.B. Tri rakursa izucheniya pedagogicheskogo naslediya proshlogo: istoriya pedagogiki, pedagogicheskaya istoriya, istoricheskaya pedagogika // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2017. № 1. S. 38–55.

4. Lukackij M.A. Metodologiya istoricheskogo poznaniya // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2019. № 1. S. 101–122.

5. Lukackij M.A. Istoriko-pedagogicheskoe issledovanie kak jedno iz napravlenij istoricheskogo poiska // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2015. № 3. S. 34–50.

6. Novikov S.G. Obydennoe pedagogicheskoe soznanie v kontekste rossijskoj mental'nosti (istoricheskij aspekt) // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2014. № 3. S. 189–196.

7. Novikov S.G. Razvitie massovyh idealov vospitaniya v Rossii v usloviyah tradicionnogo (doindustrial'nogo) obshchestva // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2014. № 2. S. 97–107.

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

9. Rogachyova E.Yu. Obrazovatel'naya missiya Dzhona D'yui v Meksike // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2014. № 1. S. 152–162.

10. Rogachyova E.Yu. Filosofiya obrazovaniya Dzhona D'yui v Niderlandah // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2014. № 4. S. 159–168.

11. Utkin A.V. Ex providentia maiorum (К юбилею «Историко-педагогического журнала») // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2016. № 2. S. 7–14.

“Historical and pedagogical journal” as the phenomenon of the scientific and pedagogical periodicals of the sociocultural transit of Russia

There is stated that the scientific and pedagogical periodicals pay an important role in the analysis of the pedagogical cognition and thought, the pedagogic practices, customs and the expert examination of the educational innovations that are able to set out the results rapidly. The “Historical and pedagogical journal” describing a great deal of problems of the pedagogical theory and the practice of the past and present took an important place in the row of the modern periodicals.

Key words: *history of pedagogy, historical and pedagogical expert examination, pedagogic periodicals, methodology of historical and pedagogical studies, pedagogical history.*

(Статья поступила в редакцию 05.10.2020)

Е.А. КОСЫГИНА, Н.Г. ОТТ
(Липецк)

СИСТЕМА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Поднимается проблема духовно-нравственных ценностей современной молодежи. Выдвигается гипотеза о том, что формирующиеся системы ценностей определяются содержанием личностных конструктов индивида. Делается вывод о том, что в среде современной молодежи, которая скоро придет в образование, есть достаточно большие группы людей с плохо развитой духовно-нравственной сферой ценностей, что частично объясняется ограниченностью представлений молодых людей об основном смысловом конструкте «добра/зла».

Ключевые слова: *духовно-нравственные ценности, личностные конструкты, дихотомия.*

Одно из требований профессиограммы современного педагога – требование к духовно-нравственной стороне его личности. Учителем должен быть человек высоких нравствен-

ных качеств, что и понятно, ведь только Личность может воспитывать другие личности. Сейчас в ученом мире многие и много пишут об этих проблемах. В частности, в работах Е.П. Белозерцева, О.А. Бахчиевой, Б.Т. Лихачева, В.И. Слободчикова, С.Л. Рубинштейна, В.Н. Шардакова, Н.Е. Щурковой и ряда других педагогов, психологов духовно-нравственное развитие человека связывается с системой его ценностей и ценностных ориентиров. Нам этот подход кажется продуктивным и оправданным, поэтому очень интересной представляется проверка духовно-нравственных ценностей современных молодых людей, которые впоследствии будут активно включены в педагогическую деятельность.

Целью данной статьи являются анализ системы ценностей современных студентов – будущих педагогов и поиск истоков возникновения этой системы в ранних, мало осознаваемых детских отношениях этих людей к ряду значимых объектов и образований в их модели Мира, что формировались по мере взросления. Нашими испытуемыми были будущие педагоги образовательных учреждений. Исследование проводилось в Липецке в 2020 г. В диагностическом эксперименте участвовали молодые люди, средний возраст выборки – 20–22 года. Система духовно-нравственных ценностей изучалась путем ранжирования 16 жизненных *credo* по степени их значимости для счастливой жизни респондентов.

Система ценностных ориентаций данной выборки оказалась неожиданной, существенно отличающейся от ценностных ориентаций. Духовно-нравственные *credo* 76 респондентами были распределены следующим образом. На первое место вышла сентенция «Деньги позволяют быть хозяином жизни, и чем их больше, тем лучше», на второе – «Главное – оставаться в согласии со своей Совестью», на третье – «Развитие в себе творчества – вот главное счастье в жизни!», на четвертое – «Главное иметь власть над людьми и уметь ими управлять», на пятое – «Работа не волк, в лес не убежит», на шестом – «Жизнь в согласии с людьми, в уважении ими позволяет чувствовать себя счастливым» и на последнем оказалась ценность семьи! Такое распределение ценностей позволяет сделать вывод, что данная группа респондентов в системе своих ценностей сочетает жажду денег с голосом совести, стремление к творчеству «для себя», уважение к людям с нивелированием ценности семьи [1].

В наших исследованиях мы давно уже задаемся целью понять, что влияет на формирование ценностей ребенка в семье, как это связано с отношением к близким. Воспользовавшись идеями Дж. Келли о личностных конструктах, построенных по принципу смысловых дихотомий, размышлениями Дж. Боулби о привязанности и исследованиями о доверии/недоверии ребенка к миру Э. Эриксона, мы выдвинули предположение о том, что на систему ценностей человека влияют его дихотомические смысловые конструкты, которые он усваивает в раннем детстве в определенной атмосфере привязанности к близким и доверия/недоверия к миру [5].

С целью проверки данной гипотезы нами была проведена диагностика по методике М. Люшера «Цветовой тест отношений (ЦТО)», позволившей выявить отношение к ряду значимых объектов, явлений, ситуаций, людей. В предложенном списке стимульных понятий был и дихотомический конструкт «добро/зло». Данная методика хороша тем, что позволяет избегать влияния на результаты диагностики сознательных оценочных выборов респондентов, выявлять различные установки испытуемых и модальность их эмоциональных отношений, далеко не всегда понятных самим респондентам.

В результате нам удалось обнаружить интересную зависимость между отношением испытуемых к предложенной нами смысловой дихотомии и их системами ценностей. В ходе анализа полученных результатов выделились две большие группы.

Первая – это те, кто дихотомию воспринимает нормативно: принимает «добро» и отвергает «зло».

Вторая – те, у кого есть нарушения в ее восприятии. Принимается позитивно и «добро», и «зло», отвергается и «добро», и «зло», а также наблюдается обратное восприятие – «зло» принимается положительно, а «добро» отрицательно. Сравним системы ценностных ориентиров двух групп.

В первой группе ценности распределились следующим образом:

1. Деньги позволяют быть хозяином жизни, и чем их больше, тем лучше.
2. Главное – оставаться в согласии со своей Совестью.
3. Развитие творчества в себе – вот главное счастье в жизни!
4. Главное – всегда сохранять свою национальную принадлежность, свою этническую идентичность.

5. Если каждый будет стремиться жить богато – всем будет лучше.

6. Главное иметь власть над людьми и уметь ими управлять.

7. Главное – быть профессионалом своего дела!

Во второй группе распределение такое:

1. Главное – быть профессионалом своего дела!

2. Карьера – вот что главное!

3. Деньги позволяют быть хозяином жизни, и чем их больше, тем лучше.

4. Главное – иметь власть над людьми и уметь ими управлять.

5. Главное в жизни – это Я, мое душевное состояние и материальное положение.

6. Если каждый будет стремиться жить богато – всем будет лучше.

7. Развитие творчества в себе – вот главное счастье в жизни!

На последнем месте в этой выборке оказалась ценность национальной принадлежности. Как видим, по общему набору выбранных ценностей системы очень похожи, однако есть, на наш взгляд, и существенные различия. Так, в ценностях первой группы не прослеживается какого-либо «четкого мотива» выбора, создается впечатление, что респонденты «мечутся» между желанием иметь деньги, власть, быть богатым, творческим и голосом Совести, а также необходимостью становиться профессионалом (ценность национальной принадлежности, думается, появилась у наших респондентов как «дань времени», как своеобразный механизм защиты).

Примечательно, что и в системе ранжирования эти противоречивые ценности все время друг друга сменяют. Все же применительно к ценностям этой группы можно говорить об их небольшой гуманистической направленности: ведь голос совести всегда ориентирован на некоторые общественные правила и нормы, а поощрение в себе приверженности национальной принадлежности предполагает культивирование в себе культуры этноса [2].

У второй группы система ценностных ориентиров значительно цельнее, имеет выраженную эгоцентрическую направленность, все они как бы выбраны для улучшения положения и удовлетворения собственного «я», на котором, по всей видимости, сходится все. Примечательно, что по методике ЦТО во второй группе явное принятие своего «я» показали 6 чел. (30%), принятие – 3 чел. (15%), неприятие себя – 3 чел. (15%) и 8 чел. (40%) – индифферентное отношение к «я». Другими слова-

ми, большая часть этой группы, как нам представляется, нуждается в защите «я». Участники этой выборки действительно демонстрировали своим поведением претензии на некоторую исключительность, бывали слишком щепетильны в отношении к своему «я». Это позволяет предположить, что, возможно, в качестве психологической защиты большим количеством испытуемых этой группы был выбран нарциссизм.

Сравним по этому параметру показатели первой группы. В первой группе отношение к «я» было очевидно иным: 17 чел. (48%) продемонстрировали явное принятие, 13 чел. – принятие (31%), непринятие – 2 чел. (3%), индифферентное отношение – 6 чел. из них тенденцию к принятию показали 4 человека. Как видим, в отношении к «я» ситуация в первой группе значительно благополучнее.

Казалось бы, проведенное сравнение и отмеченная разница в системе ценностей двух групп позволяет говорить о наличии связи между иерархией ценностей и пониманием смысловой дихотомии «добра/зла». В подтверждение данного вывода можно привести еще и показатели корреляционного анализа, проведенного по результатам всей группы испытуемых. Этот анализ показал наличие прямых корреляций «добра» с ценностью совести и ценностью творчества, а «зла» – с ценностью карьеры [4].

Это говорит о том, что «добро» в сознании больших групп современных молодых людей действительно часто ассоциируется с работой совести и творчеством. Связь карьерного роста со «злом» указывает на то, что большая часть наших респондентов, выбравших ценностью карьеру, вполне терпимо, а нередко и положительно относятся к «злу».

Размытость смыслового содержания «зла» и обедненность толкований «добра» в целом то и привели к таким системам ценностей, с которыми мы столкнулись в нашем исследовании. Полученные результаты позволяют констатировать наличие в современном обществе групп молодых людей, у которых в сознании слабо оформлен один из основных личностных конструктов – конструкт «добра/зла», с помощью которого субъекты строят свои модели Мира, ставят в них ценностные маркеры и отрабатывают по ним свою систему жизненных ориентиров.

Особое понимание смысловых дихотомий имеет самое прямое отношение к структурированию ценностей и появлению ценностных

ориентиров в мировоззренческой позиции человека. Однако возникает вопрос: чем само определяется понимание и освоение смыслового содержания абстрактных категорий «добра» и «зла»?

Выстраивая свою гипотезу, мы полагали, что вокруг смысловых «полюсов», освоенных и понятых субъектами дихотомий, будут группироваться близкие по характеру эмоционального отношения понятия. Эти понятия будут вносить дополнительные смыслы, особым образом дифференцировать основное содержание «полюса». Конечно же, это позволило бы нам лучше понять то содержание «добра» и «зла», которое реально мыслится нашими респондентами, а следовательно, и точнее определить направленность их ценностных ориентаций. Кроме того, мы считали, что удастся обнаружить еще какие-либо новые закономерности [3].

Возьмем для анализа результаты всей группы испытуемых (76 чел.). Смысловые полюса в дихотомии «добра/зла» мы выделили путем анализа корреляционных связей показателей, полученных по методике ЦТО. Действительно, такие полюса выделяются, «добро» со «злом» имеют обратную корреляцию на очень высоком уровне значимости ($-0,375$ при $p \leq 0,001$). В свою очередь, каждое из понятий имеет много разных корреляционных связей с другими понятиями методики, что и позволило нам точнее определить содержание выделенных полюсов интересующей нас дихотомии.

Фиксируем: «добро» имело 12 корреляций с понятиями методики, а «зло» – 18. Разница в количестве корреляций не очень значительная, тем не менее «зло» воспринимается нашими респондентами все же более дифференцировано. Это настораживает, поскольку в стимульном списке понятий, предъявленных испытуемым в ЦТО, большая часть имела позитивное социальное значение. Было достаточно много явлений, состояний, ситуаций, важных для бытности человека. Посмотрим, каким же оказалось конкретное смысловое содержание каждого «полюса» в нашей выборке испытуемых.

«Добро» показало положительные корреляции со следующими понятиями: «моя мама», «любимое дело», «друг (подруга)», «совесть», «сотрудничество», «близкий человек», «вера в бога». Самые высокие корреляции были с понятиями «моя мама» (0,380) и «близкий человек» (0,405) при $p \leq 0,001$.

Как видим, прямых ассоциаций в значении оказалось немного, и связаны они либо с самыми близкими людьми, либо с явлениями, имеющими для индивида высокую личностную значимость.

Отрицательные корреляции были с понятиями «зло», «труд (физический и интеллектуальный)», «ситуация, когда надо сделать серьезный жизненный выбор», «боль», «враг». Примечательно, что «труд» и «ситуация выбора» имеют достаточно высокие корреляционные значения: $-0,304$ и $-0,298$ соответственно при $p < 0,01$.

Таким образом, испытуемыми нашей группы «добро» мыслится как близость с эмоционально значимым человеком, как наличие любимого дела, возможность сотрудничать, как голос совести и вера в бога. Примечательно, что при этом «человеческое отношение к человеку» вообще, «духовные ценности», «творческая и познавательная деятельность» в сознании молодых людей оказались с полюсом «добра» вообще никак не связаны. Не появились в радиусе этого полюса и такие важные характеристики, как «моя свобода», «воля» и «ответственность». «Мой отец» и «Я сам/а/» тоже не стали содержательными оттенками «добра».

Говорящими оказались и отрицательные корреляции понятия «добра». Они свидетельствуют о том, что антиподами данного состояния были такие, которые действительно обозначают разные негативные явления, но вместе с ними в одном ряду встали и понятие «труд», и «ситуация выбора». Подобное распределение позволяет сделать вывод о противоречивости и недостаточно глубоком содержании всего полюса «добра», где положительное отношение к любимому делу сочетается с неприятием труда, а принятие сотрудничества и разговоров с собственной совестью уживается с боязнью серьезного жизненного выбора.

Посмотрим теперь, как выглядит полюс «зла». Отметим, что все корреляционные значения показателей этого понятия были высокие и очень высокие. Однако положительных оказалось немного – только с «врагом», «болью», «властью над другими людьми» и «карьерой». Напомним, что в системе ценностей наших респондентов и карьерные устремления, и жажда власти над людьми имели достаточно высокие ранги. Получается, что респонденты сознательно вводят в систему своих ценностных ориентиров такие бытийные категории, которые ими же на бессознательном уровне эмоционально причисляются к вектору

«зла». Такая перверсия смыслов лишней раз подтверждает наш вывод о противоречивости и размытости в сознании данной группы испытуемых и понятия «зло» и в целом смыслового дихотомического конструкта «добра/зла».

Отрицательные корреляции показатель «зла» дал с большим количеством понятий, обозначающих различные объекты явления, состояния, часто присутствующие в жизни человека. В списке оказались «духовные ценности», «мой пол», «мама», «любимое дело», «друг», «я сам», «мое обычное настроение», «ответственность», «моя воля», «близкий человек», «человеческое отношение к человеку», «сотрудничество с разными людьми». Как видим, все перечисленные понятия отражают разные стороны духовно-нравственного бытия личности.

Отрадно, что наши респонденты чувствуют, что все они – не есть «зло». Однако отсутствие многих из этих понятий в полюсе «добра» свидетельствует о слабости дихотомического конструкта, о недостаточном понимании молодыми, что есть «добро», а что – «зло».

Таким образом, духовно-нравственные ценности, являющиеся важной составляющей личности работника образовательной системы, формируются с опорой на смысловые дихотомические конструкты, которые, как показало наше исследование, у современной молодежи структурированы недостаточно четко, полны противоречий.

Отсюда и в системе ценностей молодых людей тоже много противоречий, что нарушает ее целостность и делает малодейственной. Гуманистическая направленность этих ценностей проявляется очень слабо. Она дает о себе знать только в отношениях к самым близким людям. Те же из представителей молодежи, у кого понимание основного смыслового дихотомического конструкта оказалось вообще разрушено, отличаются большей социальной незрелостью и яркой эгоцентричностью своей системы ценностных ориентиров.

Список литературы

1. Бахчиева О.А. Научно-педагогические исследования духовно-нравственного воспитания личности // Преподаватель XXI век. 2013. № 3. Ч. 1. С. 163–174.
2. Бахчиева О.А., Пушкарева Т.В. Потенциал образовательного процесса вуза в духовно-нравственном воспитании будущего учителя // Изв. Балт. гос. академии рыбопромыслового флота. 2013. № 3(25). С. 57–62.

3. Гончаров В.Н., Попова Н.А. Духовно-нравственные ценности в системе общественных отношений [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-7. URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37195> (дата обращения: 13.11.2020).

4. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М., 2011.

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

* * *

1. Bahchieva O.A. Nauchno-pedagogicheskie issledovaniya duhovno-nravstvennogo vospitaniya lichnosti // Prepodavatel' XXI vek. 2013. № 3. Ch. 1. S. 163–174.

2. Bahchieva O.A., Pushkareva T.V. Potencial obrazovatel'nogo processa vuza v duhovno-nravstvennom vospitanii budushchego uchitelya // Izv. Balt. gos. akademii rybopromyslovogo flota. 2013. № 3(25). S. 57–62.

3. Goncharov V.N., Popova N.A. Duhovno-nravstvennye cennosti v sisteme obshchestvennykh otnoshenij [Elektronnyj resurs] // Fundamental'nye issledovaniya. 2015. № 2-7. URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37195> (data obrashcheniya: 13.11.2020).

4. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. Konceptiya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii. M., 2011.

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



System of moral and spiritual values of future teachers

The article deals with the issue of the moral and spiritual values of the modern youth. There is made a hypothesis that the forming systems of the values are defined by the content of the personal constructs of an individual. The authors conclude that there are reasonably large groups of people with a badly developed moral and spiritual sphere of values that can be partly explained by the limited conception of the youth about the basic semantic construct "right/wrong" in the environment of the modern youth soon coming to education.

Key words: *moral and spiritual values, personal constructs, dichotomy.*

(Статья поступила в редакцию 29.01.2021)

**Н.В. ВОРОШИЛОВА, А.В. ТОЛМАЧЕВА,
Е.Н. КУКСА**
(Красноярск)

ТЕХНОЛОГИИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Поднимается проблема визуализации учебного материала на уроках истории и обществознания с целью повышения эффективности обучения. Выделены ключевые факторы визуализации учебного процесса, характеристики и ресурсные возможности двух технологий – интеллект-картирования и скрайбинга. Сформулирован ряд методических рекомендаций по эффективному применению указанных технологий в процессе обучения.



Ключевые слова: *визуализация, скрайбинг, интеллект-карта, технология обучения, методика.*

Растущая цифровизация современного общества и постоянное увеличение объемов информации актуализируют проблему поиска быстрых и эффективных способов ее обработки, что в полной мере затронуло и сферу образования. При растущей популярности электронных книг и журналов, тематических сайтов и прочих цифровых источников, активно дополняющих традиционные средства обучения, все актуальней становится проблема овладения как педагогами, так и учащимися универсальными технологиями систематизации, анализа и представления больших объемов информации. Наиболее перспективными в этом отношении представляются технологии визуализации.

Основываясь на признании значимости визуального восприятия информации для человека (через зрительный канал мы получаем от 70 до 90% информации), психологических закономерностей, в соответствии с которыми эффективность обучения повышается с подключением к процессу правого, «образного» полушария, специалистами сделан однозначный вывод о необходимости усиления визуализации учебного материала. Особенно актуально это для современного, «цифрового поколения» школьников, у которого образная картина мира преобладает над интеллектуальной.

В последние десятилетия растут технические возможности школьного образования,

позволяющие усилить процесс использования визуального контента на уроках, придать процессу визуализации содержания школьного курса новые черты и масштабы. Среди в разной степени новых технологий и методик визуализации обучения в современной педагогической практике можно назвать таймлайн, инфографику, интеллект-карты, скрайбинг и др. В данной статье мы сосредоточимся на двух относительно молодых и нечасто используемых в процессе обучения методах визуализации – интеллект-картах и скрайбинге. Цель нашего исследования – выявление потенциала и условий эффективного применения выбранных технологий в процессе обучения истории и обществознанию.

Многолетние исследования нейробиологов и физиологов позволяют современной методике понимать особенности работы мозга и находить наилучшие решения в обучении. В частности, многолетние исследования показали, что визуальное представление – один из самых эффективных способов обучения, а следовательно, подключение к процессу обучения инструментов по визуализации информации может способствовать ее лучшему усвоению.

Тема создания и возможностей интеллект-карт в разных сферах жизни достаточно хорошо исследована. Стоит отметить многочисленные работы самого автора технологии Т. Бьюзена, в которых он подробно дает теоретическое обоснование технологии, приводит многочисленные примеры применения ее в жизни, работе, карьере [5–8; 21]. Технология интеллект-карт нашла широкий отклик на Западе, и ряд последователей Т. Бьюзена продолжили работу над совершенствованием ее применения [14]. Однако методических работ по использованию этой технологии на уроках социально-гуманитарного цикла в западной методической литературе практически нет.

В отечественной педагогической науке и практике данная технология достаточно полно разработана с точки зрения ее применения в дошкольном и начальном образовании. Анализ методической литературы показал, что ментальные карты довольно широко применяют и учителя-предметники в среднем звене школы [1; 3; 4; 20].

Крайне продуктивным представляется использование метода интеллект-карт на предметах гуманитарного цикла, поскольку он позволяет задействовать одновременно и образ-

ное, и логическое мышление обучающихся. К сожалению, работ, анализирующих внедрение данной технологии на уроках истории и обществознания, по-прежнему довольно мало [9]. Еще хуже обстоит дело с изучением опыта применения в школе скрайбинга. Краткий анализ этого метода находит отражение в общих работах, посвященных либо различным способам визуализации информации [17], либо путям повышения эффективности обучения [11]. Специальных же работ, рассматривающих методические аспекты использования скрайбинга на школьных уроках, крайне мало [15; 18]. Единственной обобщающей работой по применению скрайбинга в разных сферах жизни является книга «Скрайбинг. Объяснить просто», содержащая не только подробное описание метода, но и практические рекомендации по созданию скрайбинг-продуктов [16].

Рассмотрим подробнее основные характеристики указанных технологий. Технология интеллект-картирования (mind-mapping), которая предполагает создание ментальных, или ассоциативных, карт, – это особый метод записи информации. Систематизация информации ведется в форме радиантной структуры, представленной в виде образов, ассоциаций в графическом виде. Автором-создателем технологии считается психолог Тони Бьюзен. Т. Бьюзен предложил положить в основу этой техники принцип «радиантного мышления», относящийся к ассоциативным мыслительным процессам, отправной точкой или точкой приложения которых является центральный объект – понятие, образ, главная мысль [21]. От центрального образа во всех направлениях расходятся лучи к границам листа, над лучами пишут ключевые слова или рисуют образы, которые соединяют между собой ветвящимися линиями [12]. Фактически интеллект-карта представляет собой схему, используемую для конспектирования и организации записей, включающую слова и изображения.

Визуализация, заложенная в основу данной технологии, является важным элементом. Наш мозг обрабатывает визуальную информацию в 60 тысяч раз быстрее, чем текстовую [22, с. 153]. Цвета и рисунки проще запоминать, чем слова. С их помощью можно подстегнуть память и быстро извлечь нужную информацию. Интеллект-карты помогают систематизировать идеи и выявить связи и иерархию. Благодаря цвету, рисункам и символам конспекты становятся более наглядными, лучше запоминаются. Это происходит еще и потому, что ученики сами составляют интеллект-

карты, при этом в процессе работы над картой они проделывают огромную работу по обработке информации, поэтому и уровень запоминания гораздо выше, чем при простом линейном конспектировании текста.

Кроме использования радиантной структуры («от центра к периферии») существуют и другие правила составления интеллект-карт, среди которых применение ключевых слов вместо фраз и предложений, использование цветов для выделения главных и второстепенных моментов, как можно более частое применение рисунков (графических форм, пиктограмм, стрелок и проч.), отделение структурных единиц информации, желательное оформление и чтение карт по часовой стрелке, начиная с правого верхнего угла.

Применение ментальных карт в условиях реального учебного процесса в школе сопряжено с определенными трудностями. Большую сложность представляет неприятие новых технологий со стороны не только педагогов, но и учеников и родителей. Многие воспринимают интеллект-карты как некое развлечение, которое отвлекает школьников от «серьезных» приемов и методов представления и фиксации учебного материала. Еще больше проблем вызывает неумение учителей вписать технологию в урок – большинство педагогов считают, что создание ментальных карт требует большого количества времени, особенно на этапе овладения учениками навыками составления интеллект-карт. Учителя также отмечают, что очень трудно оценивать этот вид работ, которые являются продуктом творческой переработки информации учащимися [9].

Однако даже сторонники традиционной линейной формы представления информации признают очевидные преимущества технологии интеллект-картирования. Так, в ходе создания ментальной карты внимание учащихся концентрируется не на случайной информации, а на существенных аспектах темы; радиантный принцип структурирования информации позволяет легче выделить основную идею, поместив ее в центр листа в виде яркого графического образа; быстрее и эффективнее запоминается и затем воспроизводится информация за счет ее разноцветного и многомерного представления; легче прослеживаются связи между информационными блоками, образами; структурный характер карты позволяет без труда дополнять ее новой информацией; лучше учитываются индивидуальные особенности восприятия учеников.



Рис. 1. Ментальные карты учеников 7-го класса МБОУ «Зыковская СОШ» в рамках обобщающего урока «Правление Ивана Грозного». Учитель А.А. Шляпина

Метод интеллект-карт можно использовать в разных учебных ситуациях и с разными целями: для проведения мозгового штурма на этапе генерации идей (графическое фиксирование и ранжирование идей), как инструмент планирования деятельности (позволяет наглядно показать процесс), организации поиска и структурирования информации (непо-

средственная функция интеллект-карты), конспектирования учебной литературы, подготовки докладов, статей и презентаций [9]. Интеллект-карты можно использовать на любом из этапов урока – для актуализации знаний (одним из приемов использования технологии является заполнение пропусков и «восстановление» интеллект-карты), как демонстрацион-

ный или раздаточный материал при закреплении, обобщающем повторении и даже проверке знаний.

Технология ментальных карт позволяет вести эффективную работу по подготовке учеников к итоговой аттестации, используя крупноблочный метод закрепления знаний и в то же время экономя время. Технология в полной мере способствует формированию метапредметных компетенций, развивая навыки смыслового чтения, умения определять ключевые понятия, создавать обобщения, устанавливать причинно-следственные связи, аналогии, классифицировать, строить логические рассуждения и умозаключения.

Возможность широкого использования данной технологии в групповой форме обучения (создание совместной, групповой интеллект-карты по проблеме или теме урока) создает условия для развития коммуникативных навыков в процессе организации учебного сотрудничества и совместной деятельности, стимулирует креативное мышление и творческие способности.

Существует множество ресурсов для создания ментальных карт – iMindMap (программа от автора методики Тони Бьюзена), XMind, MindManager, MindMeister, Mindomo, MindGenius, Coggle, Simplemind, iThoughts, The Brain и др. Они отличаются дизайном, функционалом, простотой управления, возможностями экспорта, практически все они условно бесплатные, т. е. платные в расширенной версии. Однако, на наш взгляд, создание интеллект-карты «вручную» не только самый простой и надежный, но и наиболее эффективный путь, открывающий практически безграничные возможности для индивидуального и коллективного творчества (рис. 1). Это подтвердили и исследования, проведенные студентами исторического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева [2; 13].

Другой новой и пока крайне редко используемой в школе технологией визуализации является скрайбинг. Скрайбинг – это визуализация основного смысла с помощью знаков и образов, при котором отрисовка элементов происходит прямо в процессе рассказа. Скрайбинг может иметь разные формы: это и видеоролики – готовые, размещенные на различных сайтах либо подготовленные преподавателем самостоятельно, и наброски на бумаге или на учебной доске, помогающие объяснить суть вопроса. Выделяют также видеоскрайбинг и статичный скрайбинг – конечный рисунок, из-

учая который можно понять логику всего рассказа и связь между отдельными элементами. Другими словами, графическая часть может быть выполнена абсолютно в любой технике, важно лишь соотношение изображения с изложением материала, позволяющее зрителю-слушателю проследить логику размышления, развитие процесса, сюжета от начала до конца, установить связи между элементами информации.

Преимущество скрайбинга, как и ментальных карт, заключается в возможности задействовать одновременно слух, зрение и воображение человека, т. е. возможности обоих полушарий головного мозга. Отрисовка образов в процессе донесения и восприятия информации позволяет воспринимать ее более структурно, выделять ключевые моменты, выстраивать логические связи, формировать их иерархию, лучше понимать и запоминать материал благодаря знакам и образам.

Практическое применение готовых продуктов скрайбинга, размещенных в Сети, является наиболее удобным. Существуют ресурсы, располагающие немалым объемом роликов по исторической тематике, однако они, как правило, слабо соотносятся с содержанием учебной программы школы, содержат немало фактических ошибок и неточностей. Лучше обстоит дело с видеоскрайбингом обществоведческой тематики. Примером может служить авторский проект учителя обществознания Барият Абуловой «Школа обществознания» [19]. На канале собрано несколько десятков коротких видео, посвященных разбору той или иной темы, ролики сопровождаются схемами, иллюстрациями, примерами и достаточно точно соотносятся со школьной программой.

Разработка же собственных компьютерных скрайб-презентаций, видеороликов является для большинства педагогов делом чрезвычайно сложным и трудоемким, требующим специальных ИКТ-навыков. Существует немало специальных интернет-сервисов и программных продуктов, способных оказать помощь в создании обучающих роликов:

- PowToon – сервис для создания видеопрезентаций;
- GoAnimate, позволяющий сделать из презентации мультфильм;
- «Объясняшки» (<http://obyasnyashki.ru/>) – русскоязычная программа, существующая и как мобильное приложение, которое позволяет создавать рисованные и информативные видеоролики;

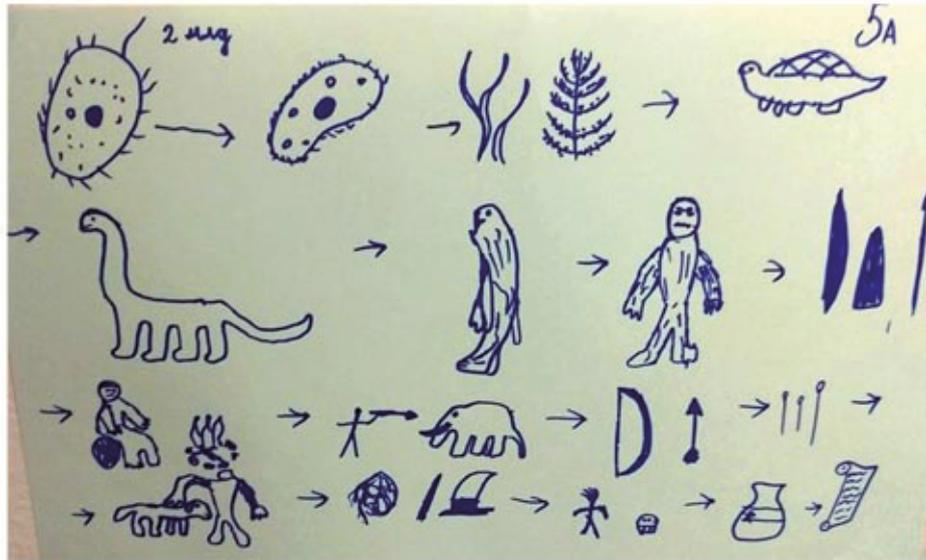


Рис 2. Работы в технике скрайбинга учеников 5-го и 8-го классов МБОУ СШ № 27 г. Красноярск. Учитель И.Е. Бобрин

– англоязычные сервисы Sparkol Video Scribe и Animaker;

– программные продукты Video Scribe (sparkol.com) и Easysketch и др.

Однако вследствие того, что контент большинства перечисленных программ является платным, а освоение их – делом достаточно сложным, они не находят широкого применения в отечественной школьной практике. Вместе с тем надо отметить, что в последние годы появляются публикации, содержащие подробные практические рекомендации по созданию различных продуктов скрайбинга, которые могут облегчить путь освоения этой технологии обучения [16].

Самым простым, но от этого не менее эффективным видом скрайбинга является отрисовка рассказа, сюжета вручную учителем на обычной доске или с применением интерактивной доски либо самими учениками в процессе фиксации изучаемого материала, будь то конспектирование лекции, текста учебника и иных источников информации. Этот вариант использования скрайбинга был апробирован студентами и преподавателями исторического факультета КГПУ им. В.П. Астафьева в школе и на практических занятиях в вузе (рис. 2).

Результаты апробации оказались весьма интересными и позволили сделать ряд выводов о возможностях и перспективах применения скрайбинга в процессе обучения. Как и в случае с интеллект-картами, применение скрайбинга на уроках педагогами и учениками более всего ограничено их сомнениями в собственных творческих возможностях – «я не умею рисовать», «это слишком сложно», «продумывание образа отнимает много времени», «зачем взрослому человеку заниматься детским рисованием, если существуют традиционные приемы конспектирования».

При этом наблюдается очевидная возрастная корреляция отношения к данной технологии: школьники младшего и среднего звена воспринимают подобные экспериментальные способы обучения с гораздо большим энтузиазмом и пониманием, нежели старшеклассники и студенты. Это можно было бы списать на детскую интерпретацию данной педагогической технологии как игры, однако практические результаты, выраженные в творческих работах и ответах на занятиях, направленных на воспроизведение и интерпретацию материала по созданному конспекту-рисунку, говорят о ее реальной педагогической эффективности, по крайней мере для части учащихся.

Отвечая на утверждения о сложности техники скрайбинга, заметим, что педагогам и школьникам необходимо помнить следующее требование: используемое изображение должно быть простым и понятным, а вовсе не красивым и презентабельным. Специалисты даже рекомендуют в качестве подготовки к применению скрайбинга ознакомиться с примерами и техниками создания простейших изображений из элементарных базовых геометрических фигур.

Рассмотрев две технологии, позволяющие внедрить в учебный процесс принцип визуализации, мы пришли к выводам, что данные технологии имеют ряд очевидных достоинств и преимуществ, подтверждаемых практикой. Вместе с тем вышеперечисленные достоинства интеллект-картирования и скрайбинга могут быть достигнуты при соблюдении ряда условий, среди них:

- принцип индивидуализации – проявление творческого подхода, выработка своего индивидуального стиля, например, при составлении интеллект-карт, наиболее комфортного и понятного для их создателя;
- постепенность внедрения метода, начиная с освоения примеров простейшего уровня;
- выработка педагогом оптимальных способов оценки подобного типа заданий;
- преодоление инерционности педагогического мышления, открытость новым технологиям, позволяющим разнообразить процесс обучения.

В заключение не лишним будет вспомнить рекомендации создателя mind map Т. Бьюзена, которые в полной мере могут быть применены и к другим, в разной степени новым технологиям обучения:

- 1) «принимай» – сначала внимательно изучи все достоинства и правила использования метода или технологии;
- 2) «применяй» – апробируй много раз;
- 3) «приспосабливай» – пропусти технологию через себя, совершенствуй свои навыки [10].

Список литературы

1. Акименко В. М. Применение интеллектуальных карт в процессе обучения // Начальная школа плюс до и после. 2012. № 7. С. 34–37.
2. Александрова Е.О. Применение технологии mind-map на уроках обществознания в 8 классе [Электронный ресурс]. URL: <http://elibr.kspu.ru/document/25306> (дата обращения: 29.04.2020).
3. Бершадская Е.А., Малова С.В. Систематизация учебной информации в начальной школе на

- основе метода интеллект-карт // Инструментальная дидактика и дидактический дизайн: теория, технология и практика многофункциональной визуализации знаний: материалы Первой Всерос. науч.-практ. конф. М. – Уфа, 2013. С. 166–168.
4. Бершадская Е.А. Утекающее время. Метод интеллект-карт как инструмент развития регулятивных универсальных действий // Лицей. URL: <http://gazeta-lickey.ru/approachs-systems-technologies/metodintellekt-kart-v-obrazovanii/item/4647-liqtime> (дата обращения: 29.04.2020).
 5. Бьюзен Т., Эббот С. Карты памяти: используйте свою память на 100% / пер. с англ. У.В. Сапциной. М., 2007.
 6. Бьюзен Т., Годфри В.Дж. Карты памяти: уникальная методика запоминания информации / пер. с англ. О.Ю. Пановой. М., 2007.
 7. Бьюзен Т. Научите себя думать! / пер. с англ. О.Ю. Пановой. М., 2004.
 8. Бьюзен Т., Годфри В.Дж. Супермышление / пер. с англ. О.Ю. Пановой. М., 2003.
 9. Ворошилова Н.В., Толмачева А.В. Ментальные карты в образовательном процессе: за и против // Актуальные вопросы истории России: проблемы и перспективы развития: материалы IV Нац. науч.-практ. конф. Красноярск, 2019. С. 77–79.
 10. Дмитриева Х.А., Матвеева В.В. Технология интеллект-карт как средство формирования УУД [Электронный ресурс] // Концепт. 2016. Т. 19. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56252.htm> (дата обращения: 29.04.2020).
 11. Зенкевич И.В., Михайлова А.Е. К вопросу о повышении эффективности процесса обучения одаренных детей // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии, 2013. № 28. С. 45–51.
 12. Иволгина Л.И. Обучение школьников схематизации и моделированию. 5–9 классы. Волгоград, 2014.
 13. Изжурова М.С. Использование технологии интеллект-карт на уроках истории и обществознания в 7 классе в рамках реализации ФГОС [Электронный ресурс]. URL: <http://elibr.kspu.ru/document/25854> (дата обращения: 29.04.2020).
 14. Мюллер Х. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей / пер. с нем. В.В. Мартыновой, М.М. Дрёмина. М., 2007. С. 17–19.
 15. Неустроева М.И. Использование скрайбинга в начальной школе // Вестн. науки и образования, 2018. № 17-2. С. 51–53.
 16. Петровский П.В., Любецкий Н., Кутузова М. Скрайбинг. Объяснить просто. М., 2016.
 17. Султанова И.В., Василенко И.Ю. Анализ наиболее распространенных техник по визуализации информации в педагогике и психологии // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-1. С. 431–435.
 18. Устинова Л.Ю. Скрайбинг на уроках литературы: создание визуального концепта // Ценности и смыслы, 2018. № 5. С. 206–220.
 19. Школа обществознания [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/channel/UC7MLjBIxLzLo1JvEfYxftw?view_as=subscriber (дата обращения: 29.04.2020).
 20. Эффективное использование метода интеллект-карт на уроках: метод. пособие / авт.-сост. В.М. Воробьева, Л.В. Чурикова, Л.Г. Будунова. М., 2013.
 21. Buzan T. Mind Map Master. Watkins Publishing, 2018.
 22. Carol Vorderman. Help Your Kids With Study Skills, 2016.
- * * *
1. Akimenko V.M. Primenenie intellektual'nykh kart v processe obucheniya // Nachal'naya shkola plus do i posle. 2012. № 7. S. 34–37.
 2. Aleksandrova E.O. Primenenie tekhnologii mind-map na urokah obshchestvoznaniya v 8 klasse [Elektronnyj resurs]. URL: <http://elibr.kspu.ru/document/25306> (дата обращения: 29.04.2020).
 3. Bershadskaya E.A., Malova S.V. Sistematizatsiya uchebnoj informatsii v nachal'noj shkole na osnove metoda intellekt-kart // Instrumental'naya didaktika i didakticheskij dizajn: teoriya, tekhnologiya i praktika mnogofunktsional'noj vizualizatsii znaniy: materialy Pervoy Vseros. nauch.-prakt. konf. M. – Ufa, 2013. S. 166–168.
 4. Bershadskaya E.A. Utekayushchee vremya. Metod intellekt-kart kak instrument razvitiya regulyativnykh universal'nykh dejstvij // Licej. URL: <http://gazeta-lickey.ru/approachs-systems-technologies/metodintellekt-kart-v-obrazovanii/item/4647-liqtime> (дата обращения: 29.04.2020).
 5. B'yuzen T., Ebbot S. Karty pamyati: ispol'zuy svoyu pamyat' na 100% / per. s angl. U.V. Sapcinov. M., 2007.
 6. B'yuzen T., Godfri V.Dzh. Karty pamyati: unikal'naya metodika zapominaniya informatsii / per. s angl. O.Yu. Panovoj. M., 2007.
 7. B'yuzen T. Nauchite sebya dumat'! / per. s angl. O.Yu. Panovoj. M., 2004.
 8. B'yuzen T., Godfri V.Dzh. Supermyshlenie / per. s angl. O.Yu. Panovoj. M., 2003.
 9. Voroshilova N.V., Tolmacheva A.V. Mental'nye karty v obrazovatel'nom processe: za i protiv // Aktual'nye voprosy istorii Rossii: problemy i perspektivy razvitiya: materialy IV Nac. nauch.-prakt. konf. Krasnoyarsk, 2019. S. 77–79.
 10. Dmitrieva H.A., Matveeva V.V. Tekhnologiya intellekt-kart kak sredstvo formirovaniya UUD [Elektronnyj resurs] // Koncept. 2016. T. 19. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56252.htm> (дата обращения: 29.04.2020).

11. Zenkevich I.V., Mihajlova A.E. K voprosu o povyshenii effektivnosti processa obucheniya odarennyh detej // Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii, 2013. № 28. S. 45–51

12. Ivolgina L.I. Obucheniya shkol'nikov skhematizacii i modelirovaniyu. 5–9 klassy. Volgograd, 2014.

13. Izzhurova M.S. Ispol'zovanie tekhnologii intellekt-kart na urokah istorii i obshchestvoznaniya v 7 klasse v ramkah realizacii FGOS [Elektronnyj resurs]. URL: <http://elibr.kspu.ru/document/25854> (data obrashcheniya: 29.04.2020).

14. Myuller H. Sostavlenie mental'nyh kart: metod generacii i strukturirovaniya idej / per. s nem. V.V. Martynovoj, M.M. Dryomina. M., 2007. S. 17–19.

15. Neustroeva M.I. Ispol'zovanie skrajbinga v nachal'noj shkole // Vestn. nauki i obrazovaniya, 2018. № 17-2. S. 51–53.

16. Petrovskij P.V., Lyubeckij N., Kutuzova M. Skrajbing. Ob#yasnit' prosto. M., 2016.

17. Sultanova I.V., Vasilenko I.Yu. Analiz naibolee rasprostranennyh tekhnik po vizualizacii informacii v pedagogike i psihologii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 61-1. S. 431–435.

18. Ustinova L.Yu. Skrajbing na urokah literatury: sozdanie vizual'nogo konspekta // Cennosti i smysly, 2018. № 5. S. 206–220.

19. Shkola obshchestvoznaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.youtube.com/channel/UC7MLjBIXLzLo1JvEfYxaftw?view_as=subscriber (data obrashcheniya: 29.04.2020).

20. Effektivnoe ispol'zovanie metoda intellekt-kart na urokah: metod. posobie / avt.-sost. V.M. Vorob'eva, L.V. Churikova, L.G. Budunova. M., 2013.

Visualization technologies in teaching History and Social Studies

The article deals with the issue of the visualization of the learning material at the lessons of History and Social Studies aimed at the improvement of the effectiveness. There are revealed the key factors of the visualization of the learning process, the characteristics and resource potential of two technologies – mind-map and scribing. There is formulated the row of the methodological recommendations of the efficient use of these technologies in the learning process.

Key words: *visualization, scribing, mind map, learning technology, methodology.*

(Статья поступила в редакцию 31.01.2021)

О.А. ЕГОРОВА
(Москва)

СПЕЦИФИКА МОДЕЛИРОВАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МАГИСТРАНТОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Анализируются особенности использования методики кейс-стади для обучения деловому английскому языку магистрантов факультета почвоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. С учетом ключевой задачи (обучение студентов навыкам составления кейсов) предлагается развернутое определение понятия «кейс» в применении к образовательным задачам курса. Выделяются оптимальные критерии моделирования кейсов, определяется формальная структура их составления.

Ключевые слова: *образовательные технологии, курс менеджмента на английском языке, деловой английский, кейс-методы, интерактивное обучение, магистратура.*

Статья посвящена анализу актуальной педагогической технологии – особенностям применения и конструирования кейсов в процессе освоения делового английского языка магистрантами естественно-научных факультетов. Очевидно, что в современных реалиях изучение учащимися нового материала должно происходить с помощью интерактивного взаимодействия и обмена идеями, что и позволяет использование кейс-методов в образовательном процессе.

Будущий специалист, в частности выпускник факультета почвоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, должен обладать целым рядом профессиональных компетенций, не только владеть теоретической базой, но и быть адаптированным к профессиональной среде в области экологии, защиты окружающей среды, агрономии. Приоритетные цели, стоящие перед факультетом почвоведения МГУ, определили задачи курса английского языка в магистратуре, а именно – «освоение обучающимися основ теории и практики менеджмента на английском языке; овладение современным деловым лексиконом в сфере, связанной с основной специальностью магистрантов (сельское хозяйство и экологический менеджмент)» [4, с. 28]. Инновационным и эффек-

тивным инструментом, помогающим решать поставленные задачи, является метод конкретных ситуаций – кейс-стади.

Интересно заметить, что кейс-технологии впервые были применены в Гарвардской школе бизнеса в начале XX в. Работникам школы необходимо было создать новые обучающие программы по освоению теории и практики менеджмента с учетом изменившихся требований времени. В итоге преподавателями был разработан креативный подход, нацеленный на будущую профессиональную деятельность учащихся, а именно – методику применения кейсов. В Российской Федерации кейс-методы начали использоваться в конце прошлого века в МГУ им. М.В. Ломоносова. Применению кейсов способствовали новые политические и экономические реалии, когда международные образовательные программы и методы обучения получили широкое распространение в отечественных университетах.

В настоящее время кейс-технологии широко используются при проведении занятий по английскому языку на факультете почвоведения [3; 6]. Смысл кейс-метода заключается в том, что студентам предлагается проанализировать и затем обосновать решение проблемной ситуации, имеющей непосредственное отношение к профессиональной среде обучающихся. При этом в кейсе описывается совокупность обстоятельств конфликта, который не требует бесспорного способа урегулирования.

Применение кейсов позволяет развивать у студентов речевую, деловую и культурную компетенции. Отметим, что А.М. Гуревич выделяет следующие аспекты кейсов: «умение структурировать время, делегировать полномочия, развивать творческий и креативный подход, уверенность в себе, умение отстаивать свое мнение, слушать и быть услышанным» [1, с. 29]. Магистранты факультета почвоведения анализируют кризисные ситуации с учетом полученных знаний в области делового общения, экологии и сельского хозяйства, моральных и этических норм, предлагают решение проблемы, описанной в кейсе, учатся беседовать с преподавателем на проблематику кейса, отвечают на вопросы преподавателя, возникающие по ходу обсуждения кейса.

Актуальной и перспективной задачей курса делового английского на факультете почвоведения МГУ является самостоятельная разработка магистрантами кейсов по предложенной тематике. В соответствии с поставленной задачей – обучение студентов навыкам состав-

ления кейсов – возникла необходимость выделить критерии их моделирования.

Для начала необходимо было разработать развернутое определение понятия «кейс» в имплементации к образовательным задачам курса. Сложность определения кейса состояла в том, что существует целый ряд «коннотаций» данной педагогической технологии [9; 10; 12]. Как считают Н.Д. Стрекалова и В.Г. Белякова, кейсы различаются «по структуре (структурированные кейсы, неструктурированные кейсы, первооткрывательские кейсы), объему (полные кейсы, сжатые кейсы, мини-кейсы), источнику (художественные произведения и публицистика, публикации в СМИ, научная литература), образовательным задачам (практические кейсы, обучающие кейсы, научно-исследовательские кейсы)» [9, с. 25]. В результате анализа научно-методических работ, посвященных кейс-методам, в том числе исследованию Н.В. Поповой и Т.Н. Сухаревой в области составления кейсов по тематике агрономии [8, с. 205–207], было принято следующее определение кейса. Кейс (от англ. case – «случай») – это структурированное, детальное и последовательное изображение реальной или вымышленной проблемной ситуации, которая происходит в настоящем или происходила в прошлом. Кейс носит описательный характер. Цель кейса – обрисовать кризисную ситуацию, решение которой актуально для реалий современной жизни.

Важно было также определить общие формальные критерии для конструирования кейсов магистрантами факультета почвоведения. Соответственно, были проанализированы научно-методические работы, предлагающие перечень необходимых для разработки кейсов требований.

Так, С.Ю. Попова и Е.В. Пронина считают, что кейсы должны соответствовать следующим положениям: «являться понятными для всех участников, соответствовать поставленным задачам, актуализировать вызовы современной действительности, быть остроумными, доброжелательными и тактичными» [7, с. 62]. По мнению И.А. Фарафоновой и С.А. Павловой, важно, чтобы «кейс опирался на знания основных разделов изучаемых дисциплин. Содержал текстовый материал (имел описательный характер), включал дополнительные виды подачи информации (таблицы, диаграммы). Формулировка проблемы кейса и ее разрешение не должны быть однозначными. Желательно, чтобы кейс был изложен профес-

сиональным языком в интересной для чтения форме» [11, с. 12].

Таким образом, на основе наработанного опыта целого ряда педагогов и методистов, таких как А.М. Гуревич, А.М. Долгоруков, Н.В. Логачева, И.И. Головани, Н.В. Попова, Т.Н. Сухарева, И.А. Фарафонтова, С.А. Павлова, А.В. Эктон [1; 2; 5; 8; 11; 12], были выделены основные принципы, которым должны соответствовать кейсы:

- актуализация задач и вызовов, которые, возможно, придется решать учащимся в реальной жизни;
- соответствие заданной структуре кейса (максимальный объем кейса – 1 страница);
- возможность интерпретации с различных точек зрения;
- допущение различных вариантов решения;
- тактичность и доброжелательность.

Кроме того, была определена оптимальная структура составления кейсов, носящая рекомендательный характер:

- название;
- вводная часть (герой/герои кейса, время действия, место действия, сопутствующие детали);
- основная часть (ключевая интрига);
- приложение (дополнительная информация к кейсу);
- заключение (описание возможного решения);
- вопросы к кейсу.

Заметим, что часть «Заключение» фактически является отдельным заданием, поскольку решение проблемы кейса магистрантом-разработчиком требует проработанной и последовательной резолюции, которая должна быть логически обоснована. Более того, это не означает, что предлагаемое разработчиком решение должно являться универсальным и единственно верным. Студенты имеют возможность высказать альтернативное мнение, обосновать его, обменяться различными гипотезами. Тем самым расширяются представления о возможных вариантах решения предлагаемой ситуации.

Магистрантам факультета почвоведения в течение семестра было предложено составить ряд кейсов в соответствии с их профессиональной тематикой. Разнообразие тем, предложенных студентами, демонстрирует, что это задание оказалось чрезвычайно актуальным и востребованным. Приведем ряд примеров названий кейсов по проблемам охраны окружа-

ющей среды и вопросам взаимодействия внутри трудового коллектива:

Protection of the environment in Russia, Ecological responsibility, Russia will face an environmental disaster comparable to Chernobyl, Goals to transform our world, A killer lake, Environmental problems, Environmental protection, Environmental impact of tailing dumps, Invasive plants from botanical garden, Ocean pollution, Safe the bees, Canadian seal hunt, Problem of Aral sea, Organic farming and food, Clean water for Russia: big problem of big country, Why farmers today need to take up precision farming.

The work/family collision, turning down the radio, self-check, To be terminated, How psychotherapy can help at workplace, Food stealing, Barry and communication barriers, The rules of business negotiations, Major anthropological issue, Generation of the 2000s in a working environment, Sexual workplace harassment, Colleagues of the bride, How to get on with your coworkers, Twitter in the city, Workplace harassment: how recognize and report it, Salary conflict at work, Can someone be fired for being a gay, Have a baby or a job.

Необходимо отметить, что применение технологии обучения с помощью моделирования кейсов не только значительно повысило заинтересованность студентов в учебном процессе, но и привело к росту уровня их мотивации и развитию коммуникативных навыков и когнитивных способностей. Метод конструирования кейсов был использован для магистерского курса общей численностью 62 учащихся (4 учебные группы). Анализ результатов итогового экзамена магистрантов по английскому языку показал, что применение кейс-методов привело к повышению результатов учащихся на 12% по сравнению с предыдущим годом. Благодаря введению методов моделирования кейсов посещаемость занятий в среднем выросла на 18%. Важно также, что уровень посещаемости занятий возрос как в продвинутых группах (уровень владения английским языком B2) с 70 до 81%, так и в группах с более низким уровнем знаний (уровень владения английским языком B1) с 65 до 79%. Кроме того, результаты опроса студентов перед итоговым экзаменом по английскому языку показали, что большинство магистрантов (95%) посчитали конструирование кейсов релевантным и мотивирующим к изучению делового английского.

Для дальнейшего совершенствования методики обучения с помощью моделирования кейсов нами были проанализированы основные трудности, с которыми столкнулись магистранты. Во-первых, были выявлены сложно-

сти в понимании студентами самого задания – написание кейса, а не доклада, сообщения на предложенную тему.

Иными словами, первые варианты кейсов, разработанные рядом студентов, не являлись кейсами по жанру. Скорее, это были интересные сообщения по проблемам экологии и управления в сфере сельского хозяйства. Выяснилось также, что магистрантам достаточно сложно логично и последовательно сформулировать и описать исходную ситуацию и проблему, придерживаясь обозначенного плана и требуемого объема.

В то же время подавляющее большинство магистрантов факультета почвоведения справились с поставленными задачами и сконструировали кейсы, соответствующие предложенным критериям. В качестве примера проанализируем кейс, составленный магистрантом второго года обучения по проблемам экологии и окружающей среды.

Safe the bees

You are a farmer, who grows potatoes. Recently you found Colorado beetles on your young plants, so you used an insecticide to kill pests. Suddenly your neighbor blames you for the death of his bees. You hear about bees for the first time, but he wants to sue you and receive compensation. Will you give him a bribe or try to prove your innocence?

At first, he should prove his official occupation. If he didn't register himself as a beekeeper, then it isn't your fault. You must warn beekeepers about using insecticides, however, you didn't know about the presence of beehives nearby. If he is an official beekeeper, then you can offer him compensation without bringing the matter to court. He can refuse it, in this case you can offer money again, but increase amount of money. If all this doesn't work, and he still wants to sue you, order examination. How many bees died? Were they really dead due to your insecticides? These answers will probably help you later.

Questions:

1. Why does the beekeeper want to sue the farmer?
2. What is possible reason of bees' death?
3. How can you prevent such cases in future?
4. Do you know anything about punishment for the mass death of bees?

Остановимся на основных достоинствах кейса. Во-первых, название кейса привлекает внимание и заинтересовывает. Кроме того, в нем четко описана вводная ситуация, представлена основная информация, предложены пути разрешения проблемы. Помимо этого тема кейса актуальна, способствует интересной дискуссии и обсуждению. Поставлены грамотные вопросы.

Таким образом, в статье проанализирована специфика моделирования кейсов как интерактивного метода обучения магистрантов естественно-научных специальностей, в частности факультета почвоведения МГУ. Предложенный принцип конструирования кейсов обладает рядом преимуществ. Он представляет собой систему проектирования реальной профессиональной деятельности, ориентирует студентов на решение насущных проблем, способствует развитию практических и коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта.

Моделирование кейсов и разработка решений к ним не являются «закрытым» заданием, а напротив, могут иметь нестандартные, трансцендентальные изначально предложенным рамкам резолюции. В результате магистранты задействуют свои творческие способности, учатся предлагать новые смыслы.

Современная экономика все больше нуждается в специалистах, умеющих не только применять на практике полученные теоретические знания, но и справляться с теми задачами, с которыми они сталкиваются впервые, т. е. предлагать инновационные решения. Соответственно, приоритеты в образовательном процессе смещаются с заучивания и повторения регламентированного программой объема знаний на развитие самостоятельного мышления и умения перманентно обучаться в процессе работы. Моделирование кейсов является одним из лучших инструментов для решения этой современной образовательной задачи, т. к. формирует у студентов паттерны «инновационного» и критического мышления. Опыт применения технологии кейс-стади на факультете почвоведения показал, что выполнение таких заданий существенно влияет на качество проектной деятельности магистрантов: растет количество и проработанность новых идей, улучшаются навыки последовательной логической аргументации. Более того, методика обучения через конструирование кейсов оказывает позитивный эффект на мотивацию и вовлеченность студентов в образовательный процесс, т. к. они осознают, что полученные при работе с кейсами навыки могут быть применены на практике в их профессиональной деятельности.

Наконец, кейсы часто используются в качестве задания во время собеседований при устройстве на работу во многие отечественные и зарубежные компании. Соответственно, выпускники высших учебных заведений, получившие навыки работы с кейс-технологиями, с

большой долей вероятности справятся с предложенным испытанием, произведут положительное впечатление на потенциального работодателя и будут приняты на перспективную работу.

Список литературы

1. Гуревич А.М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах. СПб., 2006.
2. Долгоруков А.М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс]. URL: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600 (дата обращения: 15.01.2021).
3. Егорова О.А., Кожарская Е.Э., Козлова О.Н., Полубиченко Л.В. Английский язык. Экология, почвоведение и природопользование: учеб. пособие. М., 2018.
4. Егорова О.А. Курс “Fundamentals of management” в магистратуре факультета почвоведения МГУ имени М. В. Ломоносова: результаты и перспективы // Мир педагогики и психологии. 2019. № 4(33). С. 26–34.
5. Логачева А.Г., Голованова И.И. Технологии формирования профессиональных компетенций магистрантов технического вуза. Казань, 2018. С. 167–173.
6. Полубиченко Л.В., Егорова О.А. Сборник программ кафедры английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения. М., 2018.
7. Попова С.Ю., Пронина Е.В. КЕЙС-СТАДИ: принципы создания и использования. Тверь, 2015.
8. Попова Н.В., Сухарева Т.Н. Использование кейс-метода в обучении английскому языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 3 (781). С. 205–207.
9. Стрекалова Н.Д., Беляков В.Г. Разработка и применение учебных кейсов: практическое руководство. СПб., 2013.
10. Трапезникова Т.Н. Новейшие педагогические технологии: кейс-метод (метод ситуационного анализа) // Территория науки. 2015. № 5. С. 52–59.
11. Фарафонтובה И.А., Павлова С.А. Организация активных и интерактивных форм проведения занятий: учеб.-метод. пособие. Гжель, 2016.
12. Эктон А.В. Использование кейс-метода в образовательном процессе // Концепт. 2013. С. 416–420.

* * *

1. Gurevich A.M. Rolevye igry i kejsy v biznes-treningah. SPb., 2006.
2. Dolgorukov A.M. Metod case-study kak sovremennaya tekhnologiya professional'no-orientirovannogo obucheniya [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600 (data obrashcheniya: 15.01.2021).

3. Egorova O.A., Kozharskaya E.E., Kozlova O.N., Polubichenko L.V. Anglijskij yazyk. Ekologiya, pochvovedenie i prirodoopol'zovanie: ucheb. posobie. M., 2018.

4. Egorova O.A. Kurs “Fundamentals of management” v magistrature fakul'teta pochvovedeniya MGU imeni M. V. Lomonosova: rezul'taty i perspektivy // Mir pedagogiki i psihologii. 2019. № 4(33). S. 26–34.

5. Logacheva A.G., Golovanova I.I. Tekhnologii formirovaniya professional'nyh kompetencii magistrantov tekhnicheskogo vuza. Kazan', 2018. S. 167–173.

6. Polubichenko L.V., Egorova O.A. Sbornik programm kafedry anglijskogo yazyka dlya estestvennyh fakul'tetov fakul'teta inostrannyh yazykov i regionovedeniya. M., 2018.

7. Popova S.Yu., Pronina E.V. KEIS-STADI: principy sozdaniya i ispol'zovaniya. Tver', 2015.

8. Popova N.V., Suhareva T.N. Ispol'zovanie kejs-metoda v obuchenii anglijskomu yazyku // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2018. № 3 (781). С. 205–207.

9. Strekalova N.D., Belyakov V.G. Razrabotka i primenenie uchebnyh kejsov: prakticheskoe rukovodstvo. SPb., 2013.

10. Trapeznikova T.N. Novejshie pedagogicheskie tekhnologii: kejs-metod (metod situacionnogo analiza) // Territoriya nauki. 2015. № 5. S. 52–59.

11. Farafontova I.A., Pavlova S.A. Organizaciya aktivnyh i interaktivnyh form provedeniya zanyatii: ucheb.-metod. posobie. Gzhel', 2016.

12. Ektov A.V. Ispol'zovanie kejs-metoda v obrazovatel'nom processe // Koncept. 2013. S. 416–420.

Peculiarities of modelling and use of cases in the process of English language teaching of masters' degree students in Sciences departments

The article deals with the analysis of the peculiarities of the use of the methodology of case-study for business English teaching of the masters' degree students in the departments of Soil Science in Lomonosov Moscow State University. There is suggested a detailed definition of the concept “case” in the use to the educational tasks of the course taking the key task (teaching students of the skills of the cases' composition) into account. There are revealed the optimal criteria of the cases' modeling, there is defined the formal structure of their composition.

Key words: *educational technologies, management course in English, business English, case-methods, interactive education, master's degree program.*

(Статья поступила в редакцию 05.02.2021)

Т.В. ЯКОВЕНКО

(Луганск)

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

На основе анализа сущности и характеристики современных форм организации учебного процесса, применяемых в учебных заведениях высшего образования, определяются наиболее эффективные для формирования креативной компетентности студентов направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» в условиях креативной образовательной среды университета.



Ключевые слова: формы организации учебного процесса, педагог профессионального обучения, креативная компетентность, креативная образовательная среда.

Важнейшим компонентом процесса становления современного общества является личность, ориентированная на инновационную деятельность, стремящаяся к самосовершенствованию и саморазвитию, владеющая ранее неизвестными способами деятельности и моделями мышления, сформированным критическим, творческим, креативным отношением к действительности, нововведениям. Учитывая специфику деятельности педагога профессионального обучения, в структуре профессиональной компетентности студентов направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» мы выделили креативную компетентность как ее необходимую составляющую, характеризующую степень подготовки будущего специалиста к осуществлению инновационной профессионально-педагогической деятельности в современных условиях [6, с. 378]. Под креативной компетентностью будущего педагога профессионального обучения мы понимаем системное, интегральное и динамичное образование личности студента, имеющее многокомпонентное строение и включающее в себя знания методологических основ и категорий педагогической эвристики, закономерностей творческого развития и саморазвития личности, самоактуализации творческого потенциала, основ профессионального педагогического и професси-

онального технического творчества, методики и организации творческого учебного процесса, современных психологических и педагогических инновационных технологий; творческие, аналитические и синтетические умения и навыки по моделированию, проектированию, планированию и реализации творческого учебного процесса в образовательных учреждениях профессионального образования; личностные качества, направленность и мотивация личности на осуществление креативной профессионально-педагогической деятельности, находящаяся в сложных диалектических связях с профессиональной компетентностью будущего педагога профессионального обучения.

Для формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения первоочередным является определение инновационных форм организации учебного процесса в университете, которые позволят организовать творческую деятельность студентов. Под формой организации учебного процесса мы понимаем «совокупность способов, методов и средств организации обучения, обеспечивающая освоение студентами изучаемых образовательных программ в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов» [5, с. 64].

Любые формы организации в процессе профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов профессионального обучения должны соответствовать разработанным целям и содержанию креативного обучения, а также отвечать организации творческой деятельности в условиях креативной образовательной среды учебного заведения высшего образования, что позволит сформировать креативную компетентность будущих педагогов профессионального обучения. При этом используемые формы организации учебного процесса должны способствовать развитию интуиции, творчества, быть направленными на личностный рост студента.

Охарактеризуем основные инновационные формы организации учебного процесса, которые использовались нами в процессе профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов профессионального обучения, и рассмотрим применительно к учебной дисциплине «Методика профессионального обучения». Традиционной формой организации учебной деятельности в университете является лекция. Мы считаем неактуальным се-

годня доминирование информативной лекции, акцентированной на передачу материала и репродуктивную деятельность студента, т. к. это не обеспечивает условия для развития творческого потенциала, инициативности, самостоятельности студентов и, как следствие, не способствует формированию их креативной компетентности. В контексте создания креативной образовательной среды лекция получила определенную трансформацию, поскольку возрастает потребность не просто в передаче знаний, а в привлечении студентов к их получению. Наиболее эффективные результаты дало применение активных типов лекций, предлагаемых В.А. Слостениным, В.Я. Виленским, П.И. Образцовым, А.И. Уман [2, с. 105–112]: проблемной лекции, лекции-визуализации, лекции-пресс-конференции, лекции-консультации, лекции вдвоем, лекции-провокации, лекции-беседы, что было подтверждено опытно-экспериментальным обучением.

Так, лекция на тему «Творческие способности педагога профессионального обучения» содержит элементы проблемной: формулируется противоречие между нормами государственного образовательного стандарта и смещением акцентов образовательной парадигмы в сторону творчества и саморазвития личности, когда сделана опора на творческие способности, креативность и инициативность человека как на важнейший ресурс экономического и социального развития государства. Проблемная ситуация моделируется следующим образом: лектор задается вопросами о том, что такое творческие способности и чем они отличаются от понятия «креативность»; какие есть точки зрения психологов, педагогов; не являются ли данные понятия синонимичными; как эти способности проявляются в профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения. В результате сравнения обоснованности различных позиций студенты, взаимодействуя с преподавателем, подходят к выводу: творческие способности являются необходимой составляющей профессионального становления и одним из условий самореализации педагога любого профиля, в том числе и педагога профессионального обучения, который играет важную роль в формировании творческой личности будущих рабочих или специалистов, способных создавать и осваивать производственные инновации. Таким образом, данная лекция позволила активизировать познавательную деятельность будущих педагогов профес-

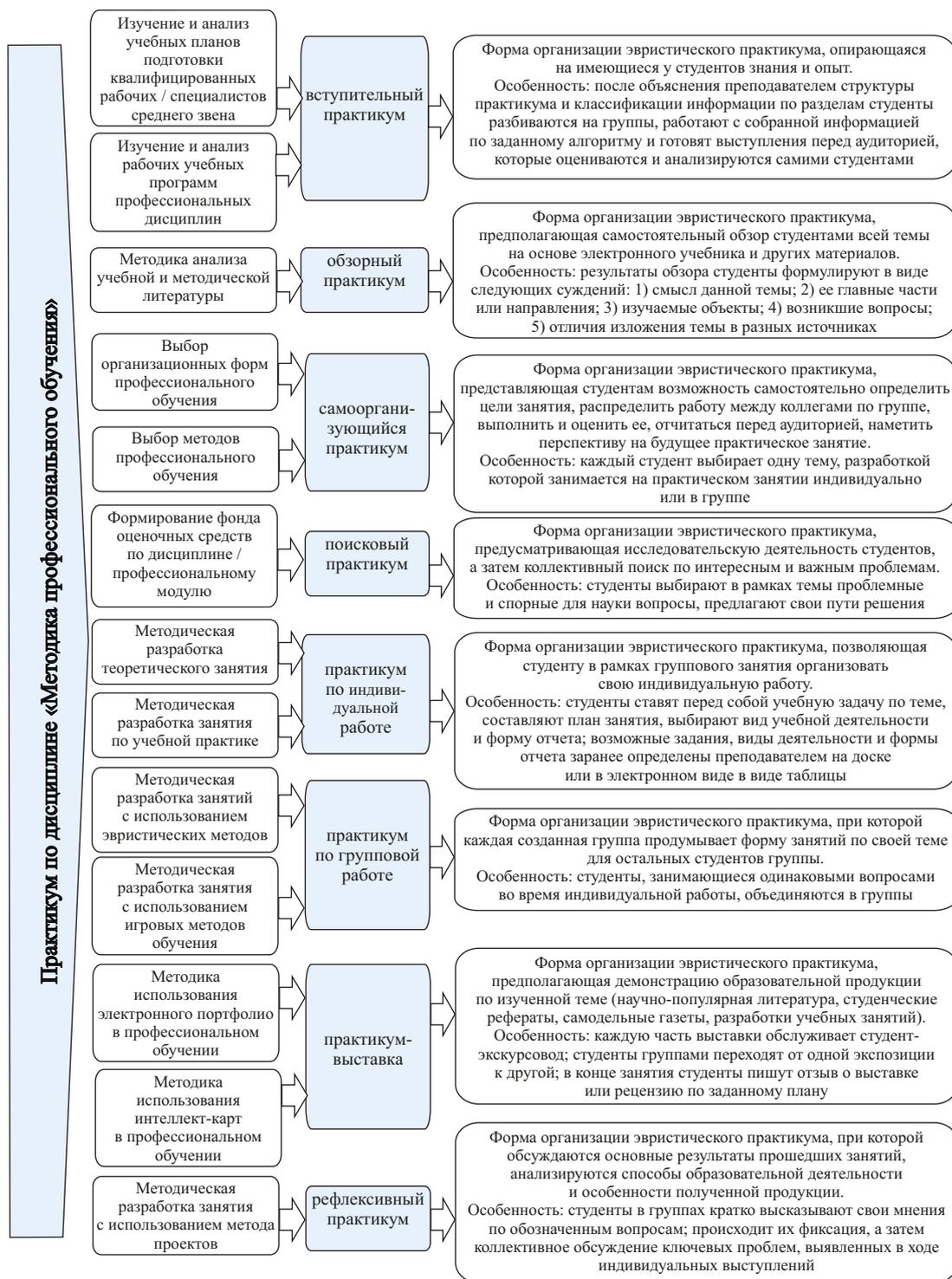
сионального обучения, способствовала развитию их творческого отношения к учебному материалу. Можем утверждать, что проблемная лекция является первой ступенью привлечения студентов к творческому взаимодействию с преподавателем.

С целью развития креативного мышления студентов, критичности нами при рассмотрении темы «Креативная методическая деятельность педагога профессионального обучения» была применена лекция-беседа, которая, кроме активной деятельности преподавателя, предусматривала включение и студентов в диалог, который был детерминирован постановкой проблемных вопросов по тематике занятия и многоальтернативным подходом к их освещению.

При изучении тем с ярко выраженной практической направленностью в экспериментально-исследовательском обучении мы использовали различные типы лекций-консультаций. Лекция-консультация по типу пресс-конференции (тема «Методическая деятельность как самостоятельный вид профессиональной деятельности педагога профессионального обучения») предусматривала предварительное ознакомление студентов с темой предстоящей беседы путем самостоятельного подбора студентами научных источников, постановки конкретизирующих содержание вопросов, уточнения определенных фактов относительно творческой направленности методической деятельности педагога, определения перспектив дальнейшего рассмотрения проблемы творчества в профессиональной деятельности современных педагогов профессиональной школы и т. д. При этом учебная деятельность студентов приобрела личностный характер, позволила преподавателю оценить уровень подготовки каждого студента, степень овладения учебным материалом, особенность его мышления и т. д.

Наибольший интерес у студентов вызвала лекция-консультация с полученным опорным конспектом по теме «Особенности применения эвристических и игровых технологий профессионального обучения», которая позволила изучить значительный объем учебного материала по обозначенной тематике путем самостоятельной проработки студентами рекомендованных научных источников. Таким образом, обеспечив экономное использование учебного времени, она способствовала развитию у будущих педагогов профессионального обучения умений выделять проблемы, сравнивать варианты их решения и т. д.

**Использование практикума в различных формах его организации
(по классификации А.В. Хуторского) в процессе обучения дисциплине
«Методика профессионального обучения»**



При изложении нового учебного материала по теме «Методика применения проектных технологий в профессиональном образовании» с целью активизации критического мышления студентов, поиска вариантов решения проблемы нами был реализован такой тип лекции, как лекция-визуализация, которая способствует одновременному задействованию слуховой и зрительной памяти с помощью демонстрационных средств наглядности, в нашем случае – электронной доски.

Для систематизации и закрепления знаний, полученных на лекциях и самостоятельно, был реализован семинар-диспут, который предполагает коллективное обсуждение различных педагогических вопросов и проблем с целью установления путей их решения.

Обратившись к рекомендациям А.В. Хуторского [4] в процессе формирования креативной компетентности будущего педагога профессионального обучения, мы использовали практикум в различных формах его организации в процессе изучения дисциплины «Методика профессионального обучения» (см. рис. на с. 57).

Наряду с аудиторной работой одной из форм организации учебного процесса является самостоятельная работа студентов. Т.А. Бабакова в своей научной статье [1] особое внимание уделила организации самостоятельной работы студентов, необходимой для успешной адаптации обучающихся к особенностям высшего образования, реализации требований ФГОС по становлению «способности к самоорганизации и самообразованию».

Самостоятельная работа является важным средством организации, управления и привлечения студентов в учебно-творческую деятельность, средством реализации их креативного потенциала. Оптимальная организация, планирование, контроль и управление самостоятельной работой будущих педагогов профессионального обучения не только способствуют повышению качества овладения знаниями, но и развивают творческие навыки, инициативу, творческую активность.

Проведенный в 2018–2020 гг. на базе Луганского государственного педагогического университета, Луганского государственного университета им. Владимира Даля педагогический эксперимент показал, что одной из форм, существенно влияющих на формирование креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в образовательной среде вуза, является научно-исследовательская

работа студентов. Нельзя не согласиться с А.А. Лебедевым, который считает, что научно-исследовательская работа базируется на творческой деятельности студентов, она ведется как в рамках учебного процесса, так и вне его, и «все виды творческой деятельности студентов следует называть научно-исследовательской работой студентов» [3, с. 49].

Научно-исследовательская работа студентов направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» в рамках учебного процесса вносит творческую, креативную составляющую в занятия студентов по учебному плану, при этом учитываются индивидуальные предпочтения и научные интересы будущих педагогов профессионального обучения, и охватывает следующие формы: участие в выполнении НИР кафедры технологий производства и профессионального образования и других выпускающих кафедр университета; работа в научных кружках («Кулинарная студия», «Творческая мастерская»); участие в работе Центра развития инженерно-педагогических технологий, участие в работе конференций, семинаров и круглых столов с подготовкой публикаций в научных журналы и сборники докладов, материалов и тезисов конференций (Республиканская научно-практическая конференция с международным участием «Актуальные проблемы подготовки кадров», Республиканская студенческая научно-практическая конференция «Профессиональное образование на Луганщине: теория и практика», научно-практический круглый стол «Современное профессиональное образование: проблемы и перспективы», круглый стол «Час науки» и др.); участие в ежегодных студенческих конкурсах, приуроченных к Дням науки. Каждый студент может почерпнуть оригинальные идеи, о развитии которых в рамках выбранной им темы он даже не задумывался, тем самым увеличивая свой творческий потенциал будущей профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, научно-исследовательскую работу необходимо рассматривать как важную форму формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения: она активизирует творческую учебную деятельность, влияет на более глубокое и осознанное усвоение программного материала, формирует творческое отношение к изучаемому предмету, помогает лучше сориентироваться в потоке постоянно растущей научной информации, способствует формирова-

нию навыков и умений решения нестандартных задач в области профессиональной деятельности, обеспечивая формирование целостной креативной образовательной среды в профессионально-педагогическом вузе.

Проведенный на основе методики [7] педагогический эксперимент, направленный на формирование креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, показал, что использование в учебном процессе университета вышеперечисленных форм организации, во-первых, будет способствовать эффективному овладению будущим педагогом профессионального обучения знаниями, умениями, навыками организации процесса развития творческой личности, способной не только приспосабливаться к существующим условиям, но и изменять их; во-вторых, обеспечит развитие способности находить решения в нестандартных профессиональных ситуациях, создавать алгоритмы профессиональных действий, генерировать и продуцировать идеи, проектировать и моделировать их в профессиональной деятельности; в-третьих, позволит будущему педагогу профессионального обучения легко адаптироваться в быстро эволюционирующей среде, преодолевать сложившиеся стереотипы, обеспечит скорость выполнения профессиональной деятельности не только при наличии полной информации, но и в условиях ее дефицита и т. п.

Рассмотренные выше формы организации учебного процесса студентов – это только малая часть решаемой комплексной задачи построения целостной системы формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в условиях креативной образовательной среды университета [8].

Список литературы

1. Бабакова Т.А. Готовность обучающихся к самостоятельной учебной деятельности в высшей школе // Вестн. высш. шк. (Альма-матер). 2019. № 1. С. 47–54.
2. Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие для вузов / под ред. В.А. Сластенина. М., 2005.
3. Лебедев А.А. УИРС и ННРС // Вестн. высш. шк. 1976. № 7. С. 49–51.
4. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. М., 2003.
5. Федотов В.А. Введение в профессионально-педагогическую специальность (экономика и

управление): учеб. пособие для вузов. Екатеринбург, 2003.

6. Яковенко Т.В. Креативный педагог профессионального обучения как основа инновационного общества // Материалы IV Международной научной конференции «Донецкие чтения 2019: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности» (Донецк, 31 октября 2019 г.). Т. 6: Педагогические науки. Ч. 1 / под общ. ред. проф. С.В. Беспаловой. Донецк, 2019. С. 378–380.

7. Яковенко Т.В. Диагностика креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения // Уч. зап. Забайкал. гос. ун-та. 2020. Т. 15. № 2. С. 125–131. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-2-125-131.

8. Яковенко Т.В. Концептуальная модель формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения // Вестн. Костром. гос. ун-та. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 3. С. 166–171.

* * *

1. Babakova T.A. Gotovnost' obuchayushchihsvya k samostoyatel'noj uchebnoj deyatel'nosti v vysshej shkole // Vestn. vyssh. shk. (Al'ma-mater). 2019. № 1. S. 47–54.

2. Vilenskij V.Ya., Obrazcov P.I., Uman A.I. Tekhnologii professional'no-orientirovannogo obucheniya v vysshej shkole: ucheb. posobie dlya vuzov / pod red. V.A. Slastenina. M., 2005.

3. Lebedev A.A. UIRS i NNRS // Vestn. vyssh. shk. 1976. № 7. S. 49–51.

4. Hutorskoj A.V. Didakticheskaya evristika: teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya. M., 2003.

5. Fedotov V.A. Vvedenie v professional'no-pedagogicheskuyu special'nost' (ekonomika i upravlenie): ucheb. posobie dlya vuzov. Ekaterinburg, 2003.

6. Yakovenko T.V. Kreativnyj pedagog professional'nogo obucheniya kak osnova innovacionnogo obshchestva // Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «Doneckie chteniya 2019: obrazovanie, nauka, innovacii, kul'tura i vyzovy sovremennosti» (Doneck, 31 oktyabrya 2019 g.). T. 6: Pedagogicheskie nauki. Ch. 1 / pod obshch. red. prof. S.V. Bespalovoj. Doneck, 2019. S. 378–380.

7. Yakovenko T.V. Diagnostika kreativnoj kompetentnosti budushchih pedagogov professional'nogo obucheniya // Uch. zap. Zabajkal. gos. un-ta. 2020. T. 15. № 2. S. 125–131. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-2-125-131.

8. Yakovenko T.V. Konceptual'naya model' formirovaniya kreativnoj kompetentnosti budushchih pedagogov professional'nogo obucheniya // Vestn. Kostrom. gos. un-ta. Pedagogika. Psihologiya. Socio-kinetika. 2019. № 3. S. 166–171.

Organizational forms of educational process for the development of the creative competence of future teachers of vocational education

The article deals with the definition of the most effective forms of the organization of the educational process for the development of the creative competence of the students of the training program "Vocational education (within a particular field)" in the conditions of the creative educational environment of the university based on the analysis of the essence and characteristics of the modern forms used in the institutions of higher education.

Key words: *organizational forms of educational process, teacher of vocational education, creative competence, creative educational environment.*

(Статья поступила в редакцию 21.12.2020)

Д.В. ПАНЧЕНКО
(Волгоград)

DIGITAL ART СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Анализируется педагогический потенциал современного компьютерного искусства, примеры которого транслируют исторический культурный опыт и активно публикуются представителями современного поколения в социальных сетях («ВКонтакте», «Инстаграм», «Фейсбук», «Пинтерест»). Рассматриваются общие вопросы использования работ диджитал-художников в учебном и воспитательном процессе.

Ключевые слова: *цифровое образование, социальные сети, феномен скользящего взгляда, визуальная информация, эстетическое воспитание, личностное развитие.*

Современный ребенок, охваченный в полном смысле слова историчным чувством тяги ко всему новому, оказался в силовом поле визуальной культуры и интернет-технологий.

На первый взгляд кажется, что естественный язык значительно утрачивает свою универсальность, уступая в коммуникативных IT-пространствах невербальным средствам общения: картинкам, фотографиям, видеопосланиям. Причина тому – высокая скорость передачи и поглощения пользователями информации, которую обеспечивает изобразительность, а не текст. Эту смену технологических систем и связанные с ней опасения часто сопоставляют с революцией Гутенберга.

В настоящее время культурологи и социологи констатируют, что российская действительность столкнулась с настоящим вызовом – сменой поколений. «Детям поколения Z, привыкшим с детства к визуальной информации, сложнее воспринимать тексты, чем «игрекам». Маркетинговые коммуникации в отношении Z будут, в основном, визуальными», – делают выводы эксперты [16, с. 23].

Понимание изменений социокультурного фона, серьезно влияющих на образовательный процесс, вызывает у педагогов уместный вопрос: как использовать новые технологии, интернет-ресурсы рационально, не растратив внимание на эффекты и тем самым не обедняя познавательную восприимчивость, а углубляя, умножая устные и письменные тексты на визуальность Интернета и привлекательность цифровых средств.

Особенно важно учитывать, что под воздействием новых технологий не просто возникает привычка использовать смартфон или планшет, качественно меняются перцептивные и аналитические свойства психики: «Новые медиа – это расширение нервной системы человека». «В нашу электрическую эпоху мы видим себя все более и более переводимыми в форму информации и идущими в сторону технологического расширения сознания» [7, с. 32]. «Архимед как-то сказал: «Дайте мне точку опоры, и я переверну Землю». Сегодня он ткнул бы пальцем в наши электрические средства коммуникации и сказал: «Я обопрусь на ваши глаза, уши, нервы и мозг, и мир будет вертеться в любом ритме и на любой манер, как только я пожелаю»» [Там же, с. 38].

Однако говорить, что традиция письма, линейных текстов и классических педагогических технологий может утратиться, переставая глубоко воздействовать на людей XXI в., преждевременно. Маршалл Маклюэн предостерегал от неосмысленного перехода к тех-

нологизации, опираясь в своих рассуждениях на исторический опыт: «Если мы так и будем упрямо придерживаться общепринятого подхода к этим процессам развития, то наша традиционная культура будет сметена с лица земли, подобно тому, как это произошло в шестнадцатом веке со схоластикой. Если бы схоласты с их сложной устной культурой поняли Гутенбергову технологию, они могли бы создать новый *синтез письменного и устного образования* вместо того, чтобы сойти со сцены истории и позволить захватить всю сферу образования простой визуальной страницей. Устные схоласты не справились с новым визуальным вызовом печати» [7, с. 39].

Педагогическое сообщество цифровой эры тоже предпринимает попытки реагировать на вызов брошенной современной технологизацией, с одной стороны, не канонизируя «старину», но и не слепо следуя всему новому, т. к. базовым принципом различных обучающих методик (в согласии с общепедагогическим принципом системности) является равновесие и чувство меры. В образовательном поле предметов гуманитарного цикла об этом написано достаточно убедительно. Например, ученый-педагог, классик В.В. Голубков «называл две важнейшие причины, мешающие развитию научно обоснованной теории и практики преподавания: власть шаблона, которая обедняет преподавание и делает его скучным и однообразным, и стремление к оригинальности» [17, с. 113].

На шаблонах построена коммуникация в соцсетях «Фейсбук», «Инстаграм», «ВКонтакте» (повторяющиеся цитаты, мемы, смайлы, эмодзи) и сам функционал сайтов. Если мы будем следовать только технической стороне цифровых платформ и использовать те компьютерные средства, которые только лишь механически работающая система кодов, то допустим эту же старую педагогическую ошибку: шаблонность и поверхностность не делают преподавание ярким, интересным, живым. «И часы хорошие идут исправно; но кто скажет, что в них есть жизнь?!» [15].

Поскольку растущие умы всегда, выражаясь словами В.В. Маяковского, «обожают всяческую жизнь», то из цифровой сферы необходимо извлекать не только готовые функциональные средства (сайты, приложения для смартфонов, сетевые проекты), инструменты передачи информации (схемы, зарисовки и наброски, именуемые на английский манер «скетчами», инфографику), а, собствен-



Рис. 1. URL: https://www.instagram.com/p/Bzx6YHbBNVL/?utm_source=ig_web_copy_link

но, саму информацию, содержание (идеи, образы, проблемы), чтобы научить в очевидном и простом увидеть скрытое и сложное, переводя внешние наблюдения в отрефлексируемый материал, который укрепит ценностные установки и мировоззренческие позиции. Этот навык необходимо формировать и целенаправленно и систематично в нем упражняться. Потому что у представителей подрастающего поколения, активных пользователей соцсетей, выработалась особая форма взаимодействия с информацией, которую можно назвать феноменом скользящего взгляда.

Сталкиваясь с ежедневными развлекательными, шаблонными практиками, чтением предельно упрощенных интернет-текстов и написанием сообщений в телеграфном стиле, школьники в определенной степени не активизируют природные способности мозга, связанные с развитием высших психических функций: мышлением, восприятием, памятью и речью. В итоге пользователи не приобретают в Интернете подлинных, крепких знаний, несмотря на наполнение сайтов и пабликов в соцсетях научно-популярными статьями, образцами современного и классического искусства, и не достигают глубины осмысления и творческого понимания различных феноменов культуры и науки, остаются лишь на поверх-



Рис. 2. URL: <https://hammer.dunked.com/deface>



Рис. 3. URL: https://www.instagram.com/p/B8B8SPbnOY5/?utm_source=ig_web_copy_link

ности, состоящей из обрывков цитат, фактов, картинок, разрозненных образов.

В то время как современные нейробиологи и психологи убедительно доказывают

гипотезу нейропластичности мозга. Ученые утверждают, что главный орган центральной нервной системы обладает способностью менять даже свою структуру и функционирование под воздействием мыслей и действий самого человека; мозг и его возможности – «результат» нашего поведения, слов, мыслей, наших повседневных практик [4]. Известно также, что использование социальных сетей кардинально влияет на умственное развитие человека. «В докладе ЮНИСЕФ “Положение детей в мире, 2017 год: дети в цифровом мире” сообщается, что молодежь в возрасте 15–24 года является возрастной группой с наибольшим количеством выходов в сеть» [2, с. 5].

Сегодня создаются руководства для детей младшего школьного возраста с объяснением, что такое социальные сети, как себя необходимо вести в новой цифровой реальности, а также какие существуют преимущества, правила и запреты, опасности и серьезные угрозы здоровью и жизни в таком, на первый взгляд, безобидном, удобном и интересном виртуальном мире [14].

При поверхностном взгляде на проблему дети старшего возраста, казалось бы, научились использовать соцсети корректно, но для положительного развития когнитивных способностей учащихся средней и старшей школы нужны сформированные в психике каждого подростка фильтры для интернет-информации, а также активная привычка критического осмысления.

Представляется, что компьютерное искусство (Digital art) в его современной форме способно помочь нам найти точку опоры для построения различных образовательных и воспитательных методик. Тем более что все изменения в культуре, вызванные технолизацией, травматичны для психики, и искусство, согласно авторитетному мнению специалистов, способно сыграть решающую роль: «Ибо в электрическую эпоху нет более смысла в разговорах о том, что художник идет впереди своего времени. Наша технология тоже идет впереди своего времени, надо лишь суметь увидеть в ней именно то, чем она является <...> Если бы удалось убедить людей в том, что искусство является точным заблаговременным знанием того, как можно справиться с психическими и социальными последствиями очередной технологии, то разве не стали бы все как один художниками? Интересно знать, что произошло бы, если бы вдруг в искусстве увидели то, что оно есть на самом деле, а имен-

но, точную информацию о том, как следует *перестроить собственную душу*, чтобы вовремя предупредить очередной удар со стороны наших собственных расширенных способностей» [7, с. 37].

Исследователь цифровой культуры Лев Манович пишет, что «самое современное искусство сейчас происходит за пределами музеев и галерей», в основном в цифровом пространстве, «создание интересных изображений стало, по сути, тоже частью письменной культуры», «даже в самых отдаленных городах России, Азии и Африки люди коммуницируют именно через фотографии» [8]. Речь идет о новом виде творчества, распространенном в социальных сетях, искусстве, основанном на использовании компьютерных технологий.

Популярная социальная сеть «Инстаграм», по мнению Л. Мановича, – это «художественная коллекция, которую можно приравнять к музейной, потому что именно там создаются сложные визуальные образы» [Там же]. «Инстаграм» содержит обширный материал для исследований: визуальный образный фон этого сайта/приложения оказывает серьезное влияние на становление личностной идентичности школьников и молодежи в целом. «Да, мы можем сказать, что письменная коммуникация

до сих пор важна», но в большинстве случаев коммуникация осуществляется через изображения [8].

Так, в сети «Инстаграм» и на других сайтах можно найти много интересных изображений, относящихся к digital art, компьютерному искусству, на примеры которого можно посмотреть сквозь призму глубокой художественной и воспитательной ценности, т. к. «хорошо организованное воспитание – это обеспечение широкого взаимодействия ребенка с многообразиями явлений жизни, в процессе которого у него формируются отношения к миру на уровне человеческой культуры, требований общества и личных индивидуальных особенностей» [3]. Социальные сети оказывают значительное влияние на конструирование индивидуальной картины мира и ценностной системы координат, необходимой для ориентации в пространстве смыслов.

Поэтому для формирования личности (взглядов, убеждений, идеалов) в условиях цифровизации критический анализ и интерпретация визуальных текстов соцсетей послужат выявлению, например, следующих антиномий, связанных с категориями этики и эстетики: «добро» и «зло», «красота» и «уродство», «внешняя красота» и «внутренняя красота», «временное» и «вечное», «материальное» и «духовное», «истинное» и «ложное», «природа» и «цивилизация», «природа» и «человек». Например, у таких авторов в «Инстаграме», как Smwallday, Skip_closer, Daniel_serwa, Atmajayaboby (рис. 1–9).

Современные художественные коллекции «рассказывают» все о тех же философских проблемах, которые беспокоят умы людей на протяжении многих веков. В этих изображениях фиксируются изменения, происходящие с современным человеком. Среди популярных образов – подчеркнутая эфемерность сущего, расчеловечивание, деструкция лица и тела, противопоставление изуродованного технологиями человека истинной красоте одушевленной природы. «Как бы то ни было, в экспериментальном искусстве людям даются точные детализации того насилия, которое грядет в отношении их душ со стороны их собственных контрраздражителей, или технологий» [7, с. 37].

В социальных сетях все текстовые сообщения сопровождаются изображениями, которые вполне возможно включать в изучаемые программные темы гуманитарных циклов, чтобы увидеть классические примеры и историче-



Рис. 4. URL: https://aboveart.ru/portfolio_page/nevess/



Рис. 5. «И он мне грудь рассек мечом, / И сердце трепетное вынул, / И уголь, пылающий огнем, / Во грудь отверстую водвинул» (А.С. Пушкин). URL: <https://8tracks.com/adriancrevan/melody-of-your-soul>



Рис. 6. «Послушайте! Ведь, если звезды зажигают – значит – это кому-нибудь нужно?» (В.В. Маяковский). URL: https://www.instagram.com/p/Be5bmpBjdZk/?utm_source=ig_web_copy_link

ские факты под другим углом – с современного ракурса, потому что «многие образы, встречающиеся в школьном изучении, сейчас создаются дизайнерами и фотографами не как художественный отклик или эхо, не как иллюстрации к литературному эпизоду, а как самостоятельные творческие проекты. Они обращают на себя внимание подростков в социальных сетях и заставляют задуматься над тем, почему некоторые темы и явления настолько популярны у людей в разное историческое время и как актуальное отражение “вечных” вопросов удивительным образом входит в резонанс с классическими текстами» [11, с. 100].

Именно поэтому практику анализа компьютерного искусства можно упомянуть, говоря о современных векторах личностного развития обучающихся: анализ диджитал-графики расширяет границы переживания своей личной и социальной идентичности, собственного «я» в контексте национальной, мировой культуры.

Известно, что сознание подростков замкнуто на какой-то части реальности, участке пространства-времени, который кажется всей реальностью. Соединение цифровых фоторабот и классических произведений, например литературы, позволяет выйти в «большое время» (М.М. Бахтин) и увидеть, как связаны разные исторические эпохи едиными ценностями, вечными смыслами, «живыми» знаниями о мире, что способствует установлению межпоколенческого диалога и достижению понимания: «Жить в общем для всех едином пространстве – значит, одинаковым образом расчленять пространство и сочленять время... Условием всякого ориентирования является установление общей для всех членов общности точки отсчета и не только в пространстве, но и во времени» [12, с. 47].

Диджитал-работы при тщательном рассмотрении демонстрируют «незавершимый диалог, в котором ни один смысл не умирает» [1, с. 433], соединяя разные исторические периоды и современность. «Смысл выводит нас за пределы ситуации, за пределы реагирования на стимулы и непосредственные импульсы» [6, с. 129].

Приведем в качестве примера художественные работы – размышления о красоте. К слову, именно социальные сети серьезным образом изменили наши эстетические представления о красоте как об измеримой исключительно зрительно, материальной категории, что довольно сильно сбивает ориентиры и за-



Рис. 7. URL: <https://www.pinterest.ru/pin/352125264584987820/>

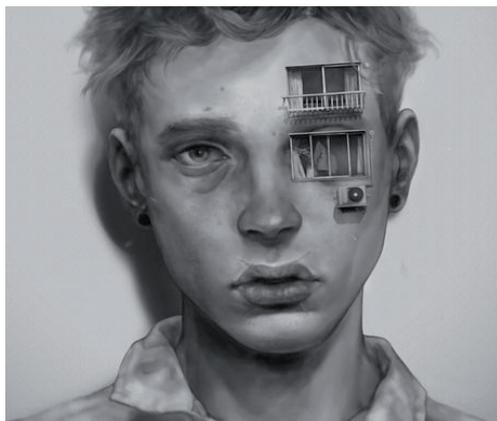


Рис. 8. «Иные холодные, мертвые лица //
Закрыты решетками, словно темница»
(Н.А. Заболоцкий). URL: <https://www.pinterest.de/pin/224194887676980351/>

путывает современного человека. «Мы живем в эстетическом обществе (т. е. в обществе эстетически сложных потребительских товаров и услуг). В таком обществе производство красивых изображений, интерфейсов, объектов является центральным элементом экономического и социального функционирования. Сложная эстетика, а не собственность искус-

ства становится ключевой собственностью коммерческих товаров и услуг» [9].

Вспомним формулу Н.А. Заболоцкого в стихотворении «Некрасивая девочка»: «Что есть красота? Огонь, мерцающий в сосуде». Известно, что поэт противопоставляет форму и содержание, внешнее и внутреннее, красоту видимую и сокрытую. Красота – это не застывшее качество, а процесс, она динамична, изменчива. Заболоцкий, например, сравнивает красоту с огнем – подвижным, возгорающим и угасающим, согревающим, мерцающим, переливающимся – живым, ибо все существующее изменяется.

В работах диджитал-художников красота – это состояние перехода, переплетение поверхностного и глубинного. Внешность при этом – всего лишь экран, на который транслируется жизнь внутренняя, сердечная, душевная – и ее можно увидеть по визуальному наполнению художественных работ. Многие изображения строятся на метафоре (визуальной метафоре), которая содержит два совмещенных образа с противопоставлением внешнего и внутреннего.

Визуальные метафоры, встречающиеся в текстах современной культуры (интернет-пространствах, рекламе), выполняют две важные функции – сигнальную и когнитивную, привлекают к себе внимание и создают широкое ассоциативное поле значений. Рассматривая данные свойства с позиции задач педагогики XXI в., можно назвать визуальные метафоры диджитал-арта как некие точки удивления (согласно Аристотелю, с удивления начинается мышление) и углубления понимания, познания – инструментом для решения образовательных задач.

С одной стороны, в эпоху постграмотности, полилингвальности, мультимодальности и поликультурности визуальность рассматривается как текст: диджитал-графика может стать стимулом для аналитической работы, *инструментом понимания* художественных произведений литературы или новейших феноменов культуры, поскольку особенно важно научить новые поколения говорить о визуальной образности, создавать законченные высказывания, аналитические суждения, критически мыслить по отношению к цифровому миру, в котором мы сейчас живем.

С другой стороны, в научной среде давно обсуждаются опасения, связанные с изменениями речевых способностей человека в технологическую эру: «Наша новая электрическая тех-



Рис. 9. «Есть лица – подобья ликующих песен // Из этих, как солнце, сияющих нот // Составлена песня небесных высот» (Н.А. Заболоцкий). URL: <https://www.pinterest.ru/pin/496944140128968738/>

нология, расширяющая наши чувства и нервы до глобальных масштабов, будет иметь огромные последствия для языка <...> Электрическая технология нуждается в словах не больше, чем цифровая вычислительная машина в числах. Электричество прокладывает путь к расширению в мировом масштабе самого процесса сознания, причем без всякой его вербализации. Возможно, такое состояние коллективного сознания было довербальным состоянием человека» [7]. Поэтому, интегрируя компьютерное искусство в образовательное поле учебных дисциплин, мы создаем условия для развития умений перекодировки одной семиотической системы в другую, при которой необходимо создавать устные или письменные тексты, использовать концепты, формулировать мысли, оперировать понятиями, разграничивая одно от другого. «Говорить – значит делать мертвое духовно живым, а это требует усилий» [12, с. 45].

Использование подобного материала на предметных уроках и классных часах сможет привлечь внимание учащихся к проблемам современности и поможет по-другому увидеть искусство и «настроить» критическое видение цифровой реальности, а также выработать необходимую привычку к анализу всей окружающей информационной визуальной среды. Сделать визуальное ресурсом на уроках литературы, истории, обществознания, мировой художественной культуры – значит связать изучаемый школьный предмет с про-

странством того культурного процесса, в который сейчас мы вовлечены и в котором огромную роль играет виртуальная реальность и зрительные образы. Подобные включения в привычный контекст урока, разумеется, удивят и заинтересуют учащихся, соединят их личный опыт восприятия, потому как среда Интернета для школьников привычна и привлекательна. С визуальным вызовом можно справиться, *синтезируя* новую визуальность с богатством культурного опыта и языка.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 6: «Проблемы поэтики Достоевского», 1963. Работы 1960-х – 1970-х гг. М., 2002.
2. Бочавер А.А., Докука С.В., Новикова М.А. [и др.]. Благополучие детей в цифровую эпоху: докл. к XX апр. Междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества (Москва, 9–12 апр. 2019 г.) / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М., 2019.
3. Волосевич Н.Н. Воспитание личности школьника – важнейшее условие оптимизации образовательного процесса [Электронный ресурс]. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/603642> (дата обращения: 15.10.2020).
4. Дойдж Н. Пластичность мозга. Потрясающие факты о том, как мысли способны менять структуру и функции нашего мозга. М., 2009.
5. Заболоцкий Н.А. Собрание сочинений: в 3 т. Т. 1: Столбцы и поэмы 1926–1933; Стихотворения 1932–1958. М., 1983.
6. Леонтьев Д.А. Личность в непредсказуемом мире // Методология и история психологии. 2010. № 3. С. 120–140.
7. Макклюзен Г. М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / пер. с англ.: В.Г. Николаев. М., 2003 [Электронный ресурс]. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3528> (дата обращения: 20.01.2020).
8. Манович Л. Инстаграм занят тем же, чем раньше музыка: созданием субкультур [Электронный ресурс]. URL: <https://www.colta.ru/articles/society/15921-lev-manovich-instagram-zanyat-tem-zhechem-ranshe-muzyka-sozdaniem-subkultur> (дата обращения: 20.01.2020).
9. Манович Л. Инстаграм и современное искусство [Электронный ресурс]. URL: <http://manovich.net/index.php/projects/instagram-and-contemporary-image> (дата обращения: 20.01.2020).
10. Маяковский В.В. Послушайте! («Послушайте! Ведь, если звезды зажигают...») // Его же. Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 1: Стихотворения, трагедия, поэмы и статьи 1912–1917 годов / подгот. текста и примеч. В.А. Катаняна. М., 1955. С. 60–61.

11. Панченко Д.В. Визуальные метафоры как вектор анализа поэтического текста // Литература в школе. 2020. № 2. С. 98–108.
12. Пигалев А.И. Культурология: учебник для студ. вузов. Волгоград, 2008.
13. Пушкин А.С. Пророк // Его же. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 2: Стихотворения 1823–1836. М., 1959.
14. Тредэ Э. Все, что нужно знать о социальных сетях / пер. с франц. Анны Сибуль; иллюстр. Halfbob. М., 2019.
15. Феофан Затворник. Путь ко спасению. Краткий очерк аскетике [Электронный ресурс]. URL: https://lib.pravmir.ru/library/readbook/1445#part_17933 (дата обращения: 20.10.2020).
16. Фуколова Ю. Игрек неизвестный: плюс-минус «игрек». Как живет и покупает поколение чудес // Коммерсантъ. Секрет Фирмы. 2014. № 6. С. 38.
17. Чертов В.Ф., Сосновская И.В. Гармония теории и практики в трудах В.В. Голубкова // Литература в школе. 2020. № 1. С. 108–120.

* * *

1. Bahtin M.M. Sbornie sochinenij: v 7 t. T. 6: «Problemy poetiki Dostoevskogo», 1963. Raboty 1960-h – 1970-h gg. M., 2002.
2. Bochaver A.A., Dokuka S.V., Novikova M.A. [i dr.]. Blagopoluchie detej v cifrovuyu epohu: dokl. k XX apr. Mezhdunar. nauch. konf. po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva (Moskva, 9–12 apr. 2019 g.) / Nac. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki». M., 2019.
3. Volosevich N.N. Vospitanie lichnosti shkol'nika – vazhnejshee uslovie optimizacii obrazovatel'nogo processa [Elektronnyj resurs]. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/603642> (data obrashcheniya: 15.10.2020).
4. Dojzhd N. Plastichnost' mozga. Potryasayushchie fakty o tom, kak mysli sposobny menyat' strukturu i funkcii nashogo mozga. M., 2009.
5. Zabolockij N.A. Sbornie sochinenij: v 3 t. T. 1: Stolbcy i poemyy 1926–1933; Stihotvoreniya 1932–1958. M., 1983.
6. Leont'ev D.A. Lichnost' v nepredskazuemom mire // Metodologiya i istoriya psihologii. 2010. № 3. S. 120–140.
7. Makklyuen G. M. Ponimanie Media: Vneshnie rasshireniya cheloveka / per. s angl.: V.G. Nikolaev. M., 2003 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3528> (data obrashcheniya: 20.01.2020).
8. Manovich L. Instagram zanyat tem zhe, chem ran'she muzyka: sozdaniem subkul'tur [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.colta.ru/articles/society/15921-lev-manovich-instagram-zanyat-tem-zhe-chem-ran>

she-muzyka-sozdaniem-subkultur (data obrashcheniya: 20.01.2020).

9. Manovich L. Instagram i sovremennoe iskustvo [Elektronnyj resurs]. URL: <http://manovich.net/index.php/projects/instagram-and-contemporary-image> (data obrashcheniya: 20.01.2020).

10. Mayakovskij V.V. Poslushajte! («Poslushajte! Ved', esli zvezdy zazhigayut...») // Ego zhe. Polnoe sobranie sochinenij: v 13 t. T. 1: Stihotvoreniya, tragediya, poemyy i stat'i 1912–1917 godov / podgot. teksta i primech. V.A. Katanyana. M., 1955. S. 60–61.

11. Panchenko D.V. Vizual'nye metafory kak vektor analiza poeticheskogo teksta // Literatura v shkole. 2020. № 2. S. 98–108.

12. Pigaliev A.I. Kul'turologiya: uchebnik dlya stud. vuzov. Volgograd, 2008.

13. Pushkin A.S. Prorok // Ego zhe. Sbornie sochinenij: v 10 t. T. 2: Stihotvoreniya 1823–1836. M., 1959. S. 149.

14. Trede E. Vse, chto nuzhno znat' o social'nyh setyah / per. s franc. Anny Sibul', illyustr. Halfbob. M., 2019.

15. Feofan Zatvornik. Put' ko spaseniyu. Kratkij ocherk asketiki [Elektronnyj resurs]. URL: https://lib.pravmir.ru/library/readbook/1445#part_17933 (data obrashcheniya: 20.10.2020).

16. Fukolova Yu. Igrek neizvestnyj: plus-minus «igrek». Kak zhivet i pokupaet pokolenie chudes // Kommersant». Sekret Firmy. 2014. № 6. S. 38.

17. Chertov V.F., Sosnovskaya I.V. Garmoniya teorii i praktiki v trudah V.V. Golubkova // Literatura v shkole. 2020. № 1. S. 108–120.

«Digital art» of social networks in the context of personal development and educational tasks

The article deals with the analysis of the pedagogical potential of the modern computer art, the examples of which broadcast the historical cultural experience and are actively published by the representatives of the modern generation on social networks (“VKontakte”, “Instagram”, “Facebook” and “Pinterest”). There are considered the general issues of the use of the works of the digital artists in the educational and upbringing processes.

Key words: *digital education, social networks, the glancing phenomenon, visual information, aesthetic education, personal development.*

(Статья поступила в редакцию 17.01.2021)

**И.В. ОСИПОВА, Н.Н. ИЛЬИНА,
Н.И. УЛЬЯШИН**
(Екатеринбург)

ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛА В ОБЛАСТИ СВАРОЧНОГО ПРОИЗВОДСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Рассматриваются направления практико-ориентированной подготовки транспрофессионала в условиях создания интегративной образовательной среды в области сварочного производства.



Ключевые слова: *практико-ориентированная деятельность, транспрофессионал, транспрофессионализм, учебная мастерская, учебно-производственные площадки, структурно-содержательная модель.*

В настоящее время одним из приоритетных направлений современного образования в подготовке специалиста становится его готовность к формированию практических навыков в системе профессионально-педагогического образования. Описание сфер социально-экономического общества связано с постоянным изменением показателей, характеризующихся развитием наукоемких промышленных областей, обновлением производственных баз предприятий и их технологий, изменением сфер услуг и социальных потребностей.

Таким образом, основу подготовки современного специалиста составляют высокотехнологические знания в различных сферах и областях науки и производства [1; 5; 8]. Данные технологии задают тенденции подготовки современного специалиста на качественно новом уровне.

В системе подготовки такого специалиста необходимо учитывать ряд факторов, таких как ориентация не только на одну профессию, но и на подготовку для ряда смежных профессиональных областей; определение готовности и способности будущего специалиста к освоению широкого спектра компетенций с учетом синтеза различных областей профессиональной деятельности. Необходимо также учитывать дальнейшее профессиональное раз-

витие субъекта деятельности в новой или быстроменяющейся среде [9; 10].

Новые виды работ, формирующие в дальнейшем деятельность будущего специалиста, должны в конечном итоге определить положительную динамику его развития. Следовательно, специалисту необходимо как адаптироваться к измененным условиям, так и демонстрировать объективный и субъективный результат деятельности, уметь находить новые решения, генерировать идеи не только в рамках своих профессиональных возможностей, но и в смежных областях, представляя единый производственный продукт.

На сегодняшний день система подготовки такого специалиста не всегда учитывает структурно-содержательное наполнение практико-ориентированной деятельности, в связи с чем происходит дальнейшая профессиональная подготовка уже в условиях предприятия [3; 11], а подготовка в межпредметных областях затрагивает лишь учет узкой направленности полученных знаний. Учитывая вышесказанное, констатируем, что возможность подготовки в смежных профессиональных областях не проработана на должном организационно-педагогическом уровне и требует дополнительного исследования. Практико-ориентированная деятельность – вид деятельности, максимально насыщенный учебно-производственными заданиями на базе специально организованных имитационных учебно-производственных площадок и в условиях производственно-технологических практик, направленных на формирование профессиональных компетенций.

При анализе зарубежных и отечественных исследований был сделан вывод об отсутствии единого представления о формировании специалиста нового уровня в области подготовки по профессии, в том числе и в условиях практико-ориентированной образовательной среды. Именно создание условий с максимальным содержанием практико-ориентированных компонентов деятельности помогут сформировать представление о структуре и содержании подготовки транспрофессионала. Необходимость формирования такого вида специалиста обусловлена потребностями современного общества, связанными с интенсивным развитием профессионально-производственных сфер. Отсутствие единого подхода к тому, какими видами профессиональной деятельности

(в том числе компетенциями) должен владеть субъект образовательного процесса, определили необходимость рассмотрения понятий «транспрофессионал» и «транспрофессионализм» [4].

Транспрофессионал, в нашем понимании, – это специалист нового типа, способный выполнять конвергентные виды профессиональной деятельности в разных областях. Необходимо также уточнить условия подготовки транспрофессионала в профессионально-педагогическом вузе с учетом специфики и уникальности самого вида образования. Для Российского государственного профессионально-педагогического университета это специально разработанные условия, в которых можно наблюдать возникновение нового специалиста, имеющего возможность:

- освоить конвергентные виды деятельности;
- сформировать профессиональные и личностные (характерные для педагога профессионального обучения, мастера) качества;
- овладеть набором компетенций (знания, умения, владения) с учетом видов трудовой активности (трансфессии), направленных на интегративное решение учебно-производственных задач с учетом практико-ориентированной образовательной среды.

В данном исследовании под трансфессией мы понимаем вид трудовой активности, реализуемой на основе синтеза и конвергенции ряда профессиональных компетенций, принадлежащих к разным областям профессионально-педагогической деятельности подготовки специалиста-производственника [2; 3].

Транспрофессионализм в производственной сфере – готовность и способность осуществлять действия на границе нескольких профессиональных областей (специальностей), в условиях профессиональной мобильности специалиста, а также возможность работать в полупрофессиональных командах с целью решения комплексных проблем [4]. В нашем случае, например в области сварочного производства, транспрофессионализм выступает как способность к выполнению спектра практико-ориентированных видов профессионально-педагогической (педагогической) деятельности, связанных с выполнением не только видов электродуговой, газопламенной сварки, но и лазерной и плазменной обработки материалов. Рассматривая особенности подготовки транспрофессионала в условиях сварочного производства, необходимо учесть его самоактуализацию,

а также готовность применять ценностные ориентиры практико-ориентированной деятельности в специально созданной транспрофессиональной среде в рамках *учебной мастерской* (в новом смысле этой формы). Транспрофессиональная среда представляет собой многокомпонентную конвергентную содержательно-технологическую структуру с практико-ориентированным наполнением, направленную на преобразование традиционной системы подготовки будущего педагога профессионального обучения [3].

Проектирование транспрофессиональной среды связано с получением нового педагогического знания об объекте и является ценностной основой, которая и определяет весь набор требований к каждому отдельно взятому компоненту конвергентной содержательно-технологической структуры. Специфика описания транспрофессиональной среды в ходе практико-ориентированного проектирования образовательной деятельности обуславливается рядом организационно-педагогических особенностей:

- в ее структуру заложено специфическое отражение педагогических установок практико-ориентированной подготовки;
- педагог сталкивается с экспертизой исходного материала, из которого строится модель подготовки транспрофессионала;
- для педагогического проектирования характерна трансдисциплинарность подхода (конвергенция более высокого уровня, предполагающая взаимопроникновение и движение внутри структуры);
- недостаток информационной базы и сопутствующая ограниченность возможностей ее пополнения могут быть скомпенсированы из сопутствующих областей профессии;
- комплексное воспроизведение и многообразии сторон практико-ориентированного материала являются необходимым условием проектирования данной среды.

На эмпирическом уровне проектирования транспрофессиональной среды осуществляется реконструкция событий профессиональной подготовки в области междисциплинарного знания, где дескриптивная информация, представленная в фактах, преобразуется, и идеальные объекты переходят в транспрофессиональное знание и компетенции как составляющие процесса практико-ориентированного обучения. Можно также отметить, что процесс проектирования при формировании профессиональных компетенций транспро-

фессиионала должен быть насыщен средствами интерактивной деятельности на базе специально организованных учебно-производственных имитационных площадках и в условиях производственно-технологических практик, что является трансдисциплинарной процедурой, осуществляемой на основе абстрактно-логического мышления независимо от теоретического или эмпирического познания практико-ориентированного подхода.

Спроектированная транспрофессиональная среда представляет собой определенную систему педагогических мероприятий, обеспечивающих, например, результативность формирования транспрофессиональных видов деятельности в области сварочного производства (компонентов деятельности) средствами интерактивной составляющей за счет выявления практико-ориентированных педагогических условий, направленных на создание эффективной подготовки профессионала нового типа в профессионально-педагогическом вузе. Такая среда может быть организована посредством внедрения в образовательный процесс вуза структурно-содержательной модели, включающей компоненты деятельности [6]. На основе практико-ориентированного подхода были предложены и определены содержательные компоненты транспрофессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения согласно видам профессиональной деятельности.

Содержательно-целевой компонент модели соответствует учебно-профессиональному компоненту деятельности и включает в себя целевые установки, сопряженные с теоретическим знанием о технологии и производстве в области сварки: физико-математические, технические, металлургические, термодинамические, механические, промышленные. Данный компонент модели позволяет содержательно определить дидактические подходы к интегрированному процессу подготовки транспрофессионала для ряда отраслевых направлений (сварка, металлургия, технология машиностроения и другие) и задать целевые установки для развития профессионально важных качеств современного специалиста. Проектируя процесс подготовки транспрофессионала на содержательно-целевом уровне, нам необходимо также учитывать готовность специалиста к планированию педагогических мероприятий в образовательных организациях, реализующих программы подготовки квалифицированных рабочих в области сварочного про-

изводства и смежных областей. Организация и осуществление образовательной деятельности данного компонента деятельности осуществляется в соответствии с требованиями профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов с ориентиром на практико-ориентированную трансдисциплинарную подготовку.

Методико-инструментальный компонент модели основывается на научно-исследовательском виде профессиональной деятельности и направлен на научно-обоснованный выбор организации производственного процесса в условиях максимально приближенных к реальным производственным. В данном компоненте мы планируем организовать участие в исследованиях по проблемам подготовки рабочих в области сварочного производства, учесть проблемные (противоречивые) вопросы на стыке научного знания с применением современных технологий подготовки современного специалиста с выходом на учебно-исследовательскую работу обучающихся. При создании единой транспрофессиональной среды на научно-методическом уровне планируется обосновать инструментальный подход на уровне определения и разработки педагогических условий, направленных на создание, внедрение и применение новшеств в дидактическом процессе для решения профессионально-производственных задач в области сварки и в смежных областях.

Проектно-технологический компонент модели связан с образовательно-проектировочной деятельностью и основывается на формировании технологических приемов обслуживания, наладки и работы сварочного оборудования. Проектирование комплекса учебно-профессиональных целевых установок при подготовке специалиста нового уровня неразрывно связано с прогнозированием результатов будущей транспрофессиональной деятельности. Применение современных технологий в обучении позволяют расширить область проектирования на уровне конструирования конвергентного содержания учебного материала, моделирования и оснащения транспрофессиональной среды для теоретического и практического обучения будущих специалистов в сварочном производстве. На данном этапе мы прогнозируем проектирование и разработку комплекса интегративных дидактических средств, а также форм и методов, максимально соответствующих трансдисциплинарной образовательной среде.

Дидактико-технологический компонент модели направлен на организационно-технологический вид деятельности и сопровождается приобретением навыков работы с конструкторско-технологической документацией. Данный компонент деятельности в большей степени отражает практическую подготовку и направлен на организацию учебно-производственного (транспрофессионального) процесса через интегрировано-производительный труд обучающихся в сфере сварочного производства. Необходимо также учесть характер использования учебно-производственной среды в практической подготовке рабочих сварочного производства, максимально насыщенной ситуативно-производственными задачами и специфику реализации учебно-технологического процесса в учебных мастерских (в новом формате этого понятия) с применением тренажеров и имитационных кластеров.

Заключительный компонент модели – *диагностический* – связан с непосредственным обучением будущего специалиста на рабочем месте. Данный компонент модели предполагает готовность и способность к освоению новейших производственных технологий в условиях реального производства, овладению техникой осуществления работ также смежных профессий [7].

Практико-ориентированная подготовка, направленная на развитие транспрофессионализма, требует интеграции особых видов профессионально-педагогической деятельности, обладающих уникальным структурным наполнением для каждого отдельного компонента модели. Предложенный вариант модулей структурно-содержательной модели может рассматриваться как вид подготовки будущего педагога профессионального обучения в области сварочного производства, а также подготовки через виды деятельности для ряда сопряженных профессий, тем самым создавая условия для подготовки транспрофессионала в рамках практико-ориентированной среды.

Список литературы

1. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С.Я. Батышева. М., 1997.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
3. Жуков Г.Н., Дорожкин Е.М., Кубрушко П.Ф. Формирование готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера

производственного обучения: Теоретико-методологический аспект: моногр. Екатеринбург, 2019.

4. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П., Зиннатова М.В. [и др.]. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности / под ред. Э.Ф. Зеера. Екатеринбург, 2019.

5. Нагорнова А.Ю. Современное высшее образование: теория и практика: кол. моногр. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2020.

6. Осипова И.В., Ульяшина Н.Н. Структурно-содержательная модель формирования компетенции по рабочей профессии у педагогов профессионального обучения // Высшее образование сегодня. 2011. № 4. С. 36–41.

7. Осипова И.В., Шульц О.Н. Совершенствование содержания педагогической практики как условие развития творческой активности профессионально-педагогической деятельности студентов // Высшее образование сегодня. 2013. № 10. С. 88–91.

8. Романцев Г.М. Теоретические и организационные проблемы развития профессионально-педагогического образования России // Образование и наука. 2001. № 6. С. 19–28.

9. Романцев Г.М. Уровневое профессионально-педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации. Екатеринбург, 2011.

10. Ульяшин Н.И., Скутин О.А., Ильина Н.Н. Интерактивные методы подготовки рабочих в условиях практико-ориентированного обучения // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании. Екатеринбург, 2019. С. 540–542.

11. Ульяшина Н.Н., Шульц О.Н. Компетентностно-ориентированный подход при подготовке бакалавров профессионального обучения в вузе // Духовно-нравственные ценности и профессиональные компетенции рабочей и учащейся молодежи. Екатеринбург, 2014. С. 139–146.

* * *

1. Batyshev S.Ya. Professional'naya pedagogika: uchebnik dlya studentov, obuchayushchihся po pedagogicheskim special'nostyam i napravleniyam / pod red. S.Ya. Batysheva. M., 1997.

2. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. M., 1991.

3. Zhukov G.N., Dorozhkin E.M., Kubrushko P.F. Formirovanie gotovnosti studentov k professional'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti мастера proizvodstvennogo obucheniya: Teoretiko-metodologicheskij aspekt: monogr. Ekaterinburg, 2019.

4. Zeer E.F., Zavodchikov D.P., Zinnatova M.V. [i dr.]. Transprofessionalizm sub#ektov social'no-professional'noj deyatel'nosti / pod red. E.F. Zeera. Ekaterinburg, 2019.

5. Nagornova A.Yu. *Sovremennoe vysshee obrazovanie: teoriya i praktika: kol. monogr. / otv. red. A.Yu. Nagornova. Ul'yanovsk, 2020.*

6. Osipova I.V., Ul'yashina N.N. *Strukturno-soderzhatel'naya model' formirovaniya kompetencii po rabochej professii u pedagogov professional'nogo obucheniya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2011. № 4. S. 36–41.*

7. Osipova I.V., Shul'c O.N. *Sovershenstvovanie soderzhaniya pedagogicheskoy praktiki kak uslovie razvitiya tvorcheskoy aktivnosti professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti studentov // Vysshee obrazovanie segodnya. 2013. № 10. S. 88–91.*

8. Romancev G.M. *Teoreticheskie i organizacionnye problemy razvitiya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya Rossii // Obrazovanie i nauka. 2001. № 6. S. 19–28.*

9. Romancev G.M. *Urovnevoe professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie: teoretiko-metodologicheskie osnovy standartizacii. Ekaterinburg, 2011.*

10. Ul'yashin N.I., Skutin O.A., Il'ina N.N. *Interaktivnye metody podgotovki rabochih v usloviyah praktiko-orientirovannogo obucheniya // Innovacii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii. Ekaterinburg, 2019. S. 540–542.*

11. Ul'yashina N.N., Shul'c O.N. *Kompetentnostno-orientirovannyj podhod pri podgotovke bakalavrov professional'nogo obucheniya v vuze // Duhovno-nravstvennye cennosti i professional'nye kompetencii rabochej i uchashchejsya molodezhi. Ekaterinburg, 2014. S. 139–146.*

Peculiarities of practice-oriented training of transprofessional in the sphere of welding industry in the vocational pedagogical university

The article deals with the directions of the practice-oriented training of the transprofessional in the conditions of the creation of the integrative educational environment in the sphere of the welding industry.

Key words: *practice-oriented activities, trans-professional, transprofessionalism, educational workshop, work-study workshops, structural and conceptual model.*

(Статья поступила в редакцию 27.01.2021)

С.В. БЕЛОВА, С.Н. БОТОВА, Т.С. ХАЗЫКОВА (Элиста)

ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих учителей ОБЖ как профессионалов, обладающих высоким уровнем сознания и являющихся носителями ценностей своей профессии. Вопросы изучения предмета безопасности жизнедеятельности раскрыты с позиции идеи гуманитарности как «человеческой» характеристики образования. Особое внимание уделено текстуально-диалогической деятельности как методу формирования у будущих педагогов опыта самопознания в контексте изучения ОБЖ.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, гуманитарный подход, принцип гуманитарности, сознание, самопознание, текстуально-диалогическая деятельность, проект.

Проблема безопасной жизнедеятельности сегодня, в условиях повышения рисков и угроз разного характера, обретает новые черты и новые масштабы. Нельзя не согласиться с диагнозом, который ставит нашему обществу Харари: «мы превратили в кошмар жизнь других животных, мы разрушаем экосистему планеты, думая лишь о своем комфорте и удовольствии – и ни в чем не находим счастья» [7, с. 492]. По сути, это диагноз гуманитарной недообразованности современного человека, достигшего небывалых высот в технике и технологиях, но по-прежнему не осознающего собственной субъективности.

Проблема безопасности жизнедеятельности человека сегодня приобрела новые и устрашающие масштабы. Ее нельзя решить только лишь на каком-то внешнесоциальном (экономическом, политическом, государственно-управленческом) уровне. Не решить ее и средствами одного только школьного предмета ОБЖ, тем более если предмет этот изучать традиционным способом, предполагающим информирование и получение отчужденного от личности знания. По всей видимости, ключ к решению проблемы, о которой идет речь, находится в возможностях гуманитарной моде-

ли профессионального образования и, в частности, образования будущего педагога. Современная школа нуждается не в учителях-предметниках, а в педагогах, которые в самих себе несут идею безопасного, человекообразного образа жизни. Тем же, кто преподаёт основы безопасности жизнедеятельности, полагается быть носителями этой идеи. Это означает, что учителя ОБЖ не просто рассказывают детям о предмете, а несут в себе пример высокой осознанности, культуры бытия, заботы о человеке и о мире. В связи с этим возникает вопрос о возможностях подготовки таких педагогов в вузе.

Реформы и модернизация образования в нашей стране были связаны с необходимостью преодоления сложившихся стереотипов. Попытки переосмысления образовательных ценностей и целей, содержания и методов привели к идеологии инновационного образования. Из такой идеологии вышли концепции развивающего, культуросообразного, личностно ориентированного образования, и теперь как продолжение этой линии инновационности требуется новое измерение образовательных проблем – гуманитарно-антропологическое [6, с. 24]. Оно задает параметры профессионального образования будущего учителя как образовательного процесса в пространстве субъективной реальности человека – в границах совместно-распределительной деятельности, со-бытийной общности и рефлексивного сознания. Это требует выбора соответствующих гуманитарных моделей, методов, технологий построения данного образования.

Наше исследование, которое ведется на базе Калмыцкого государственного университета, посвящено поиску такой технологии. Мы рассматриваем возможности профессиональной подготовки будущих учителей ОБЖ в условиях реализации гуманитарной модели образования, ориентированной на личность студента как на субъекта профессионально-личностного саморазвития. В рамках данного исследования нами было проведено обследование, в котором участвовали студенты и магистранты инженерно-технологического факультета (240 чел.). Вопрос, который был задан, касался отношения будущих педагогов к себе как «фактору безопасности для себя и других». Нам было важно выяснить сначала, задавали ли студенты и магистранты когда-либо сами себе такой вопрос. Фактически почти все из опрошенных ответили, что никогда не задумывались над подобным вопросом. Было выявлено также, что 68% респондентов среди

главных угроз человечества назвали внешние (природные и техногенные) факторы, но не отметили самого человека как главную угрозу.

Заметим, что учебники по ОБЖ [1; 2] в основном рассматривают общие положения теории и практики защиты человека от опасностей и управления рисками, которые возникают в процессе взаимодействия человека со средой обитания. Студенты, изучая дисциплину «Безопасность жизнедеятельности», получают разнообразную информацию об анализе причин возникновения катастроф и аварий, о законах развития природы и общества, а также о правовых, нормативно-технических, организационных основах обеспечения безопасности жизнедеятельности. Однако вопрос, который возникает в контексте гуманитарности, связан с осознанием законов развития человека, способного решать задачи экологии, безопасности, здоровья, преодоления негативных факторов техносферы, среди которых особенно остро сегодня ощущается цифровая зависимость. Гуманитарный аспект здесь состоит в том, что необходимо изучать не объект как таковой, а самого познающего субъекта. При этом не человека вообще, а того, кто присутствует в данной конкретной аудитории. Имеется в виду, что важно развернуть угол зрения студентов так, чтобы в центре их внимания оказывался не сам по себе предмет ОБЖ, а они, изучающие этот предмет, и их собственные представления о жизнедеятельности.

Термин *жизнедеятельность* в широком смысле означает способность личности осуществлять любую деятельность, включая свое существование, адекватным способом. Жизнедеятельность – это, по сути, показатель состояния организма человека, которое отражает его способность выполнять сложные биологические и социальные функции: ориентацию, коммуникацию, действия, мышление, поведение, способность к труду и др. Но, как известно, жизнедеятельность человека может быть ограничена в связи с неблагоприятными воздействиями на него извне. Такие воздействия сегодня носят уже глобальный характер. О том, что сам человек является угрозой цивилизации, предупреждали в свое время великие умы – В.И. Вернадский, А.Л. Чижевский, Никола Тесла и др.

В настоящее время люди охвачены «штормом конфликта ценностей» [3, с. 27]. Человек обнаруживает сегодня «уязвимость природы» и ее «пределов прочности» (Н.Н. Моисеев). В том числе пределов и своей собственной природы, когда можно наблюдать факты «расче-

ловечивания» человека. Ответы на вопросы, которые встают, необходимо искать в гуманитарной плоскости видения образования. Феномены жизнедеятельности и безопасности жизнедеятельности присутствуют не «где-то там», а прямо здесь, в школьной или вузовской аудитории, в которой ученики/студенты выступают как носители этого феномена.

Ориентируясь на гуманитарно-антропологический подход (К.Д. Ушинский, М.К. Мармашвили, Б.М. Бим-Бад, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др.), позволяющий охватывать «все» человека и учитывать всю многомерность человеческой реальности, мы разработали систему работы с будущими педагогами, связанной с изучением гуманитарного аспекта освоения ими дисциплины ОБЖ и методики ее преподавания. Такой аспект касается опыта самопознания, который включает в себя познание своих отношений к объекту восприятия (познания). Среди данных объектов находится, в частности, сам феномен безопасности жизнедеятельности. Нас интересовали в данном случае возможности изучения студентами этого феномена не самого по себе как такового, не как отчужденный от их восприятия материал, а в связке с их отношением, через призму их самопознания, самоисследования и саморефлексии. Главным образовательным результатом здесь предполагалось развитие способности осознавать будущими педагогами собственное ценностное отношение к учебному предмету, собственному образованию и будущей профессии.

Изучение учебной дисциплины с таких позиций приобретает новые характеристики. В центре внимания оказывается не информированность (начитанность) студентов, а получение ими опыта самоисследования и самопознания в процессе изучения предмета. Здесь представляется важным обращение к рефлексивному сознанию личности, которое предстает как практика «обнаружения себя», осознание самости, собственной субъективности [5, с. 161]. Такой опыт формируется в рамках специально организованной деятельности, которую мы называем текстуально-диалогической деятельностью (С.В. Белова). Суть ее заключается в том, что студенты изучают «гуманитарный текст», которым называется авторско-адресное сообщение, включенное в диалогические отношения [4]. Любая информация, любой акт действия студента становятся таким текстом, если мы исследуем отношения между автором и адресатом. Кто, кому, что и зачем сообщает – вот вопросы, позволяющие

занимать рефлексивную позицию и осознавать субъекта образования.

В рамках предлагаемых учебником ОБЖ тем студенты знакомятся со способами защиты от угроз, с системой мероприятий, необходимых в целях защиты населения и хозяйства страны от последствий стихийных бедствий, аварий, катастроф, войн. С позиции гуманитарности акцент внимания должен быть не на информации, а на проблеме ее восприятия студентами и на возможностях разворачивания процесса самопознания. Акты познания восприятия данной информации тогда становятся текстом. Такая работа требует диалогической формы общения. Она позволяет расширять сознание студентов, когда они развивают способность не только видеть объект (учебный материал), но и самих себя как субъектов исследования объекта. Это мы и называем текстуально-диалогической образовательной деятельностью.

Возможность погрузиться в такую деятельность мы предоставили в рамках исследования студентам экспериментальной группы 1–4-х курсов (82 чел.). Ставилась задача освоения гуманитарного компонента метода проектов в рамках изучения предмета ОБЖ и методики его преподавания. Студентам предлагалось найти «свои» темы проектов – такие, которые их особенно волнуют и через которые им интересно отразить свой опыт самопознания. Процесс работы над такими проектами носил исследовательский, информационный и практико-ориентированный характер. Темы проектов, которые были найдены студентами в процессе индивидуального и совместного поиска, были разнообразными. Среди них такие: «Проблема воды в Калмыкии», «Создание национальных парков», «Угрозы цифрового мира», «Стрессы, в которых мы живем», «Активные и пассивные курильщики», «Воздействие шумов на организм», «ГМО и с чем его едят», «Защита дома от пожара», «Здоровый образ жизни в нездоровое время» и т. п. Работа студентов над подобными проектами строилась по программе, которая включала такие разные формы, как лекции, семинары, организационно-деятельностные игры и самостоятельная деятельность. Эта работа предполагала создание коллективных проектов в рамках мини-сообществ. Процесс общения и взаимодействия в группах становился важным гуманитарным фактором.

С учетом понимания гуманитарности как особого качества образования (С.В. Белова, И.А. Колесникова, Ю.В. Сенько, В.И. Слобод-

чиков и др.) были выявлены принципы работы со студентами. Это принципы личностной свободы, ситуативности, субъективности, субъектности, со-бытийности, текстуальности, диалогичности, рефлексивности. На основе этих принципов определена логика работы над проектами.

Первый этап – субъективно-ориентировочный. Студенты выбирают привлекающую их проблемную область, составляют круг вопросов и задач, которые они собираются решать в рамках работы над проектом. Уже на этом этапе они защищают саму тему, пытаются рефлексировать свое отношение к ней. Выбирается название, в котором заключено авторское послание (текст).

Второй этап – организационно-событийный. Здесь происходит поиск партнеров по совместной работе над проектом, даже используются знакомства в соцсети. В ходе общения определяются направления работы и распределяются функции/роли между участниками одного проекта. На этом этапе также предлагается рефлексия создания группы как сообщества определенной практики. Определяются информационные источники и, что особенно важно, события, которые известны самим авторам будущего проекта, связаны с их жизнью и темой, которую они выбрали.

Третий этап – собственно проектировочный. Это непосредственная работа над проектом, обработка материалов, подбор фото- и видеоматериалов, оформление и подготовка к презентации.

Четвертый этап – авторско-презентационный. Это этап предъявления проекта и его презентации. Здесь важным моментом является то, что все группы имеют возможность высказать свое мнение о работе над проектом, задать вопросы друг другу. Проводится дискуссия вокруг представленных проектов. Обсуждается возможность презентации того или иного проекта на широкую аудиторию – своеобразный выход за стены факультета. Здесь также используются возможности Интернета и соцсетей.

В работе над проектами внимание студентов обращалось не только на сбор информации по теме и логику ее изложения, но и на отношение к себе как авторам текстов. Их рассказ о работе над проектом, о глубине погружения в тему, о значении для них поднимаемых вопросов становился текстуально-предметным материалом на этапе предъявления и анализа проектов. Именно личностное отношение к проблеме позволяет говорить о проекте как

«гуманитарном тексте». Диалог вокруг авторской позиции по тому или иному вопросу и составляет основу работы со студентами, в которой проект, его тема выступают своего рода «поводом» для диалога культур и для «разговора по душам».

Итогом такой работы явилось обсуждение позиции студентов как авторов своих текстов. Контент-анализ высказываний студентов «Проект, над которым мне предстоит работать...» и «Проект, над которым я работал(а)...», проводившийся в начале и после завершения проектной работы, позволил сделать срез доминирующих эмоционально-окрашенных отношений, характеризующих их направленность. Цель такого контент-анализа – определить и описать ценностное отношение будущих учителей ОБЖ к объекту (материалу проекта) и субъекту (автору проекта). С его помощью нами фиксировались содержание высказываний, частота употребления тех или иных слов и высказываний, которые позволяют выделить удельный вес информации, которую мы условно называем «предметной» и «субъектной». В качестве единицы анализа выбирались слова, позволяющие судить о том, насколько интересна студенту собственная личность. В частности, подсчитывались местоимения и глаголы, позволяющие судить о том, что студентам важно собственное отношение к теме проекта. По частоте упоминания слов, описывающих предметный материал (например, «пожар», «угроза», «риск», «вода», «стресс», «они» и т. п.), и слов, позволяющих судить об интересе к себе как субъекту проекта («я», «мне», «я понял», «я почувствовал», «я узнал» и т. п.), мы получили такие данные. Если перед началом работы над проектом 98% студентов сосредоточили свое внимание на предметной стороне вопроса и только 2% отметили себя как субъекта действия, то после завершения работы, где был сделан акцент на их авторскую позицию, уже 96% студентов смогли описать эмоционально-ценностное отношение к себе как субъекту деятельности.

В целом мы пришли к выводу, что в результате такой гуманитарно ориентированной, текстуально-диалогической работы у будущих учителей ОБЖ существенно повысился интерес не только к проектной деятельности, но и в целом к своему образованию. Работа в данном направлении нами еще ведется, но уже сейчас можно признать, что фактор удержания внимания не только на учебном предмете, но и на познающем его субъекте позволяет отметить положительную динамику развития буду-

щих педагогов. Наблюдается рост их интереса к будущей профессии, повышение качества их знаний, инициативности и самостоятельности. Перспективы нашего дальнейшего исследования связаны с разработкой и реализацией гуманитарной технологии профессионального образования будущего педагога в условиях инновационного развития высшей школы.

Список литературы

1. Безопасность жизнедеятельности: учеб. пособие / Т.А. Хван, П.А. Хван, А.В. Евсеев. 7-е изд. Ростов н/Д., 2008.
2. Безопасность жизнедеятельности: учебник для бакалавров / Я.Д. Вишняков [и др.]; под общ. ред. Я.Д. Вишнякова. 4-е изд., перераб. и доп. М., 2013.
3. Бек Д.Э., Кован К. Спиральная динамика: управляя ценностями, лидерством и изменениями. М., 2010.
4. Белова С.В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель // Педагогика. 2007. № 6. С. 19–27.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие. М., 2013.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учеб. пособие. М., 2013.
7. Харари Ю.Н. Sapiens. Краткая история человечества / пер. с англ. Л. Сумм. М., 2019.

* * *

1. Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti: ucheb. posobie / T.A. Hvan, P.A. Hvan, A.V. Evseev. 7-e izd. Rostov n/D., 2008.
2. Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti: uchebnik dlya bakalavrov / Ya.D. Vishnyakov [i dr.]; pod obshch. red. Ya.D. Vishnyakova. 4-e izd., pererab. i dop. M., 2013.
3. Bek D.E., Kovan K. Spiral'naya dinamika: upravlyaya cennostyami, liderstvom i izmeneniyami. M., 2010.
4. Belova S.V. Gumanitarnoe obrazovanie: tekstual'no-dialogicheskaya model' // Pedagogika. 2007. № 6. S. 19–27.
5. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu sub#ektivnosti: ucheb. posobie. M., 2013.
6. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie sub#ektivnosti v obrazovatel'nyh processah: ucheb. posobie. M., 2013.
7. Harari Yu.N. Sapiens. Kratkaya istoriya chelovechestva / per. s angl. L. Summ. M., 2019.

Humanitarian aspect of the professional training of future teachers of health and safety training course

The article deals with the issue of the professional training of future teachers of Health and Safety as the professionals with a high level of cognition and who are the members of the values of their profession. The issues of studying the subject "Health and Safety" are revealed from the position of the idea of the humanitarian nature as a "human" characteristic of education. There is paid special attention to the textual and dialogical activities as the method of the development of the experience of self-cognition of future teachers in the context of studying Health and Safety.

Key words: *health and safety training course, humanitarian approach, humanitarian principle, consciousness, self-cognition, textual and dialogical activities, project.*

(Статья поступила в редакцию 22.01.2021)

М.Ю. РОДИОНОВА
(Нижегород)

НОВАЯ ЭРА В ОБРАЗОВАНИИ: ДИСТАНЦИОННОЕ И БЕСКОНТАКТНОЕ ИЛИ ОТДАЛЕННОЕ И ОТСТРАНЕННОЕ?

Вынужденный переход на дистанционное обучение выявил проблемы организационного, технического, методического и социально-психологического характера. Опыт показал, что в режиме онлайн возможно провести методически правильно выстроенные занятия, но сложно воссоздать социально-психологическую атмосферу очного занятия, столь важную для образовательного процесса.

Ключевые слова: *дистанционное обучение, методическая организация, синергетика, межличностное общение, социально-психологическая атмосфера.*

В марте 2020 г. в связи с введением мер, призванных сдержать распространение коронавирусной инфекции, все вузы России были переведены на удаленный режим работы. Пе-

реход был выполнен в кратчайшие сроки, и разбираться с тем, как работать со студентами и как проводить занятия, преподавателям пришлось уже в удаленном режиме. И если до пандемии в основном онлайн-обучение представлялось как светлое будущее, призванное усовершенствовать и оптимизировать образовательный процесс, то сложившаяся в марте 2020 г. ситуация выявила массу проблем организационного, технического, методического и социально-психологического характера. Основная задача, стоящая перед вузами, а соответственно, и перед преподавателями, заключалась в том, чтобы по возможности сохранить учебный процесс в полном объеме.

В качестве примера организационных проблем можно задуматься над тем, как слушать онлайн-лекции и участвовать в онлайн-занятиях студентам, живущим в одной комнате в общежитии, но обучающимся на разных курсах и направлениях подготовки. Еще один вопрос связан с техническим оснащением, поскольку для того, чтобы полноценно проводить занятия в удаленном режиме, необходимы широкополосный Интернет, качественные веб-камеры, микрофоны в сочетании с компьютером или планшетом. Такие технические возможности есть далеко не у всех студентов и преподавателей. Тем не менее в сложившихся условиях образование было вынуждено уйти в онлайн.

Сейчас в дистанционном обучении четко прослеживаются два формата взаимодействия преподавателя и студентов – синхронное и асинхронное. Синхронный формат подразумевает занятия в режиме видеоконференции при помощи соответствующих программ.

Особую популярность получила программа Zoom, которая позволяет проводить занятия в режиме, максимально приближенном к режиму очного аудиторного занятия, и не требует от преподавателя значительной корректировки плана занятия. Конечно, такой формат занятий приемлем не для всех учебных дисциплин. Например, трудно представить себе удаленную работу в физических или химических лабораториях. Но вот преподавание иностранного языка в сложившихся обстоятельствах форс-мажора вполне удалось полностью сделать удаленным. Занятия по видеосвязи обеспечивают возможность отработать все аспекты практического занятия по английскому языку, такие как аудирование, чтение, говорение. Однако преподаватели были вынуждены приспособлять учебный процесс под технические возможности как используемых плат-

форм, так и технических средств, имеющихся в распоряжении студентов.

Благодаря такой опции программы Zoom, как сессионные залы, у преподавателя появилась возможность разделить группу студентов для работы в парах. Объединенные в пары студенты слышат только друг друга, поэтому даже при онлайн-работе можно уделять внимание такому виду работы, как построение диалогов. Преподавателю же очень удобно подключаться к созданным им сессионным залам и работать с каждой парой студентов индивидуально. Такой вид работы оказался даже более удачным по сравнению с аудиторным очным форматом, когда при презентации диалога парой студентов другие вынуждены молчать и слушать.

Еще одна опция, необходимая для проведения онлайн-занятия, – это возможность демонстрации экрана преподавателя, где представлены все необходимые для занятия материалы, презентации и т. д. В сочетании с функцией комментирования, которая позволяет по ходу занятия создавать текстовые и графические комментарии к демонстрируемым документам, данный вид работы дает возможность очень наглядно и доступно объяснить новый материал. Эти возможности видеоконференции можно использовать и для проверки уже изученного материала и опроса студентов, имитируя, например, работу одного из них у доски. Для этого на экране преподаватель размещает ряд заданий, разрешая одному из студентов «комментировать» демонстрируемый документ, т. е. выполнять упражнения или тестовые задания, одновременно поясняя свои ответы.

Неотъемлемой частью занятия по практике иностранного языка является такой вид работы, как аудирование. И в этом случае режим видеоконференции позволяет работать с аудиофайлами, воспроизводимыми с компьютера преподавателя, когда преподаватель может контролировать, сколько раз был прослушан аудиоматериал, либо при необходимости повторить определенные фрагменты аудиозаписи.

Таким образом, можно констатировать, что занятие, проведенное в формате видеоконференции, в целом по видам активности и вариантам отработки учебного материала соответствует очному аудиторному занятию. Кроме того, занятие может быть записано преподавателем, являющимся организатором видеоконференции, чтобы отсутствующие на занятии студенты могли потом просмотреть за-

пись и ознакомиться с учебными материалами. Иными словами, организационно-технические проблемы в итоге оказались разрешимы.

Другой формат онлайн-обучения – это так называемый асинхронный формат, когда отсутствует непосредственный контакт между преподавателем и студентами. Стоит отметить, что асинхронные онлайн-курсы по обучению иностранному языку существуют довольно давно и имеют свою аудиторию обучающихся, в силу определенных причин выбирающих для себя именно такой формат обучения. Однако до сих пор онлайн-курсы не смогли составить достойную конкуренцию очному обучению иностранным языкам. Можно назвать несколько систем для организации дистанционного учебного процесса в асинхронном режиме. Наиболее популярной системой дистанционного образования в вузах является система Moodle. Существуют также системы «Е-стади» (русская разработка электронной образовательной среды, которая предназначена для всевозможных видов оценки знаний и тестирования), ATutor (одна из самых простых в обращении и богатых в функционале систем дистанционного обучения, обладающая емейл-уведомлениями, файловыми хранилищами, различными инструментами оценки, резервным копированием, ведением статистики и интеграцией опросов) [2].

При работе в этих системах процесс взаимодействия проходит с некоторой задержкой. Преподаватель заранее разрабатывает схему обучения, готовит все обучающие материалы курса и размещает их на одной из платформ дистанционного обучения. Как правило, это презентации в сочетании с видеолекциями, краткие выдержки из учебной литературы, список литературы для самостоятельного изучения и контрольные материалы. В этом случае студенты усваивают информацию, выполняют задания и тесты в свободном графике без интерактивного взаимодействия с преподавателем.

Дальше возможны два варианта развития событий. Первый вариант сводится к выполнению автоматически проверяемых тестов, направленных на усвоение учебного материала и определение уровня знаний. Второй вариант предполагает участие преподавателя в проверке выполненных заданий. Как правило, выполненные задания размещаются в системе к определенному сроку, установленному преподавателем, и проверяются не автоматически, а преподавателем. Обычно это задания, которые невозможно упаковать в формат тестов, такие как эссе, сочинения по заданным темам, где про-

веряется владение письменной речью на иностранном языке. При проверке таких работ и проявляется индивидуальный подход к каждому студенту, когда преподаватель работает с каждым по индивидуальной траектории, поскольку недостаточно указать на ошибки, допущенные студентом при написании текста. Важно дать ему возможность исправить эти ошибки, что не всегда получается с первого раза. Другими словами, проверка письменных работ может превратиться в достаточно долгую переписку между преподавателем и студентом. Этот процесс обсуждения, разбора и исправления ошибок занял бы несравнимо меньше времени при непосредственном общении преподавателя и студента в аудитории либо в видеоконференции. И здесь резонно возникает вопрос о том, зачем переводить такие виды работ в дистанционный асинхронный формат. И это не единственный пример того, что работа в асинхронном режиме требует неоправданно больших временных затрат.

Разработка и создание асинхронных онлайн-курсов является очень трудоемким занятием, требующим временных ресурсов. На этапе создания образовательного контента возникают проблемы методического и методологического характера. При обучении в дистанционном режиме меняются способы подачи и восприятия учебной информации, методы отработки учебного материала и формы контроля. Чтобы курс был качественным и легко воспринимался студентами, все видеоматериалы должны быть записаны в студии и грамотно наложены на презентации к темам курса. Далее каждая тема сопровождается заранее подготовленными тестами и заданиями, предполагающими автоматическую проверку и т. д., а также списком материалов для самостоятельного изучения.

В целом онлайн-курс, разработанный для асинхронного формата обучения, предполагает объемную самостоятельную работу и хорошую самоорганизацию студентов, что не всегда совпадает с их желанием учиться по большей части самостоятельно. Это скорее можно отнести к психологическим проблемам в процессе обучения.

Однако свои минусы есть и в синхронном формате, и связаны они с отсутствием определенной этики со стороны студентов, посещающих онлайн-занятия. Вопреки многочисленным просьбам преподавателей, далеко не все студенты включают камеры во время занятия, часто ссылаясь на технические проблемы. Отсутствие нормального визуального контакта очень затрудняет работу преподавателя,

которому в течение полутора часов приходится общаться с экраном, поделенным на черные прямоугольники, время от времени разбавляемые креативными аватарами с изображением котиков, собачек и прочей живности. Можно еще пожаловаться на смешные, но не совсем уместные для образовательной среды ники. Но все это вопросы педагогической этики и воспитания, которые со временем должны трансформироваться в определенные правила поведения на онлайн-занятиях.

Часто среди недостатков дистанционного обучения отмечают «неполноценность эмоциональной составляющей из-за отсутствия прямого контакта студентов с преподавателем» [2], снижение количества контактной работы с преподавателем. И дело не только в том, что трудно дисциплинировать студентов дистанционно, важно понимать, что живое общение, или так называемый eye contact, что в системе образования США рассматривается как один из параметров оценки качества работы преподавателя, возможность ситуативных реакций очень важны для любого занятия, а особенно – при обучении иностранному языку, ибо язык и есть важнейшее средство человеческого ОБЩЕНИЯ. Многие исследователи считают визуальный контакт преподавателя со студентами особо информативным компонентом невербальной коммуникации, о чем свидетельствует и ряд экспериментов, направленных на изучение визуального контакта в процессе обучения. Результаты эксперимента, цель которого состояла в том, чтобы изучить «социально-психологические особенности и закономерности организации визуального контакта преподавателя и студентов во время лекционного занятия», были следующими: «большинство студентов (57%) стремятся поддерживать визуальный контакт с преподавателем, так как это 1) помогает лучше усвоить материал, 2) способствует сосредоточению внимания на материале лекции, 3) создает ощущение ведения диалога (личного общения) с преподавателем, 4) дает эмоциональный заряд и способствует пониманию эмоций собеседника» [3].

Кроме того, в образовательной и учебной деятельности очень важен синергетический подход, призванный мотивировать и развивать познавательную активность в комфортной для обучающихся атмосфере. Так, на очном занятии намного легче понять настроение обучающихся, определить уровень работоспособности, попытаться повлиять на общую атмосферу и подкорректировать ход самого занятия «при возникновении трудного для текущего контингента учащихся задания, уделить

проработке темы больше времени или дать дополнительное домашнее задание на проработку темы» [1].

Несмотря на то, что общение в онлайн-формате стало для многих ежедневной практикой, с психологической точки зрения оно отличается от так называемого живого общения. Живое общение часто выходит за пределы формального занятия, в результате чего, кроме усвоения учебной информации, происходит обмен мнениями как среди студентов, так и с преподавателем. Действительно, для формирования профессиональных навыков и становления специалиста общение в академической среде не менее важно, чем усвоение информации в учебном формате.

Список литературы

1. Лосева Е.С., Гозалова М.Р., Макарова А.И. Проблемы дистанционного обучения иностранным языкам на ступени высшего образования [Электронный ресурс] // Азимут научных исследований: Педагогика и Психология. 2019. Т. 8. № 3(28). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41122260> (дата обращения: 14.01.2020).

2. Шевченко О.И., Ивко В.И. Формы дистанционного обучения в вузе [Электронный ресурс] // Инновационная наука. 2018. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-distantsionnogo-obucheniya-v-vuze/viewer> (дата обращения: 14.01.2020).

3. Шкурко Т.А., Лапинская А.И. Социально-психологические особенности организации контакта глаз преподавателя и студентов в педагогическом общении [Электронный ресурс] // Концепт. 2016. Т. 11. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86735.htm> (дата обращения: 14.01.2020).

* * *

1. Loseva E.S., Gosalova M.R., Makarova A.I. Problemy distancionnogo obucheniya inostrannym yazykam na stupeni vysshego obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Azimut nauchnyh issledovaniy: Pedagogika i Psihologiya. 2019. T. 8. № 3(28). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41122260> (data obrashcheniya: 14.01.2020).

2. Shevchenko O.I., Ivko V.I. Formy distancionnogo obucheniya v vuze [Elektronnyj resurs] // Innovacionnaya nauka. 2018. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-distantsionnogo-obuche/niya-v-vuze/viewer> (data obrashcheniya: 14.01.2020).

3. Shkurko T.A., Lapinskaya A.I. Social'no-psihologicheskie osobennosti organizacii kontakta glaz prepodavatelya i studentov v pedagogicheskom obshchenii [Elektronnyj resurs] // Koncept. 2016. T. 11. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86735.htm> (data obrashcheniya: 14.01.2020).

New era in education: distant and contact-free or detached and uninvolving?

The forced switching to distance learning has revealed organizational, technical, methodological and socio-psychological problems. The experience has shown that methodically correct classes online are possible, but the recreating socio-psychological atmosphere of the full-time classes, so important in the educational process, is not.

Key words: *distance learning, teaching techniques, synergetics, interpersonal communication, social and psychological atmosphere.*

(Статья поступила в редакцию 08.01.2021)

И.В. ПРИВАЛОВА
(Тирасполь)

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ

Рассматриваются вопросы, связанные с применением современных педагогических технологий и необходимостью активизации коммуникативной и межкультурной направленности в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов вузов. Приводится сравнительный анализ некоторых эффективных технологий, обосновывается актуальность задач использования инновационных технологий в условиях современного вуза.

Ключевые слова: *педагогическая технология, обучение иностранному языку, неязыковые факультеты вуза, инновации, личностно ориентированные технологии, профессионально ориентированные технологии.*

Качественное владение иностранным языком усиливает позиции выпускника вуза на современном рынке труда, это обусловлено расширением связей и усилением контактов с зарубежными странами, интернационализаци-

ей научных знаний, доступностью электронных информационных ресурсов, признанием высокой востребованности специалистов с поликультурным и межкультурным мышлением. По словам С.Г. Тер-Минасовой, «смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и как никогда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним» [10, с. 8].

Традиционные методы обучения иностранному языку в вузе сегодня должны быть дополнены и усовершенствованы за счет направленности на проникновение в другие ценностные системы и интеграции их в собственное мировоззрение. Применение новых приемов, методов, педагогических технологий направлено на формирование черт поликультурной личности у будущих специалистов, способных успешно выдерживать конкуренцию в современных условиях.

От такого специалиста на уровне общения требуется:

- иметь достаточный уровень владения профессиональным языком;
- адекватно применять языковые и культурные знания в ситуациях межкультурного общения;
- основывать профессиональное общение на принципах стремления к сотрудничеству и взаимоуважению.

Языковое образование в вузе направлено также на научно-профессиональную сферу, что предполагает владение навыками извлечения информации научно-профессиональной направленности из иноязычных источников, монологических высказываний, участия в диалоге, дискуссии, выступлений на конференциях, делового общения и др.

Реализация вышеуказанных задач связана с необходимостью внедрения и реализации новых подходов, инноваций в образовательный процесс. Понятие «инновация» имеет смысловое значение не только как создание и распространение новшеств, но и как преобразование, изменение в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан [1, с. 17].

Современные педагогические технологии во многом ассоциируются с инновациями, предполагающими внедрение и распространение в практической образовательной деятельности новшеств, новых идей. Понятие

инновации в образовании связано не только с подготовкой личности, способной к научно-профессиональной деятельности, но и с обновлением целей, содержания, методов и форм педагогической работы, а также с внедрением прогрессивных научных разработок в дело образования.

Термин *технология* уже давно получил трактовку много более широкую, нежели первоначальное, связанное с применением ТСО. Многие исследователи сформулировали свои определения понятию «педагогическая технология», приведем некоторые из них.

В.П. Беспалько рассматривает педагогическую технологию как совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели, а также как проект педагогической системы, реализуемый на практике [2, с. 78]. Б.Т. Лихачев полагает, что педагогическая технология – это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса [7, с. 104]. Согласно М.В. Кларину, педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [6, с. 17]. Г.К. Селевко говорит, что педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения [8, с. 16]. По мнению М.А. Чошанова, обучающая технология системно интегрирует целевой, содержательный, процессуальный и оценочный компоненты процесса обучения и гарантирует достижение учащимися четко определенных результатов обучения [11, с. 38]. В.И. Загвязинский считает педагогическую технологию системной проектировочной деятельностью, позволяющей запрограммировать образовательные ситуации, деятельностью субъектов обучения, со значительной степенью вероятности гарантирующей желаемые результаты [5, с. 97]. В.А. Сластенин рассматривает педагогическую технологию как строго научное проектирование и точное воспроизведение гаран-

тирующих успех педагогических действий, предполагающее присвоение к методике личности педагога во всех ее многообразных проявлениях [9, с. 335].

Обобщив определения, которые предлагаются разными исследователями, можно сказать, что технология является техническим методом реализации практической цели, в основе которого лежат целесообразность, связь учения и преподавания, конкретные цели, тематический план, средства контроля, мотивация, воспроизводимость, четко обоснованные критерии обратной связи.

Целью данной статьи является анализ некоторых современных технологий с точки зрения целесообразности их применения в процессе преподавания иностранного языка (ИЯ) в вузе. ИЯ призван стать для студента средством образования и развития, ключом к освоению принципов межкультурного и профессионального общения, а также инструментом получения знаний на ИЯ.

Говоря о группе личностно ориентированных инновационных технологий, нужно заметить, что они связаны в основном с межкультурной коммуникацией, социально-психологическими и культурологическими знаниями. Хорошо известными личностно ориентированными технологиями являются технология проектного обучения и модульная технология. На придание обучению творческого характера направлена технология креативного обучения иностранным языкам (С.Л. Буковский).

В основу креативной технологии положено широкое толкование творчества как деятельности в ситуациях неопределенности, направленной на получение результатов, обладающей объективной или субъективной новизной [3, с. 137]. Практическое развитие креативности студентов предполагает развитие умений мыслить творчески, усиление внешней и внутренней мотивации и работу по достижению коммуникативной компетенции.

Перед преподавателем стоит задача активизации интереса студентов к иностранному языку без явного внешнего воздействия, посредством упражнений, направленных на развитие творческого мышления, предполагающих активную эмоциональную составляющую, ситуации поиска, интуитивную деятельность, игровые моменты, самостоятельность. Преподаватель создает условия, требующие решения общеобразовательных, профессиональных, коммуникативных задач; в его арсе-

нале должны быть приемы, связанные с созданием на занятиях условий конкуренции или соперничества, применением видов деятельности с опорой на воображение. Студентам предоставляются возможности неожиданного восприятия обычных явлений, проявления независимости в решении учебных задач, самоконтроля, а также «догадки» в случаях недосказанной информации и др. [3].

Целью применения технологии полного усвоения знаний (Дж. Кэрол, Б. Блум, Дж. Блок, Л. Андерсон, М.В. Кларин) является достижение всеми обучаемыми четко определенного уровня знаний и умений. В ее основе лежит принцип потенциальной способности каждого студента освоить заданный материал и сформулированные критерии для каждого этапа обучения. Компонентами содержания дисциплины являются мелкие учебные блоки и элементы, рассчитанные на 3–6 занятий, характеризующиеся завершенностью. При работе с такими учебными единицами студенты всегда ориентированы на результат. Итоговый тест проводится только после коррекционной работы с группами студентов, не достигших полного усвоения, что выявляется результатами диагностических тестов.

Данная технология является ярким примером реализации индивидуального подхода в образовании. С этим подходом связана еще одна технология – технология разноуровневого обучения, при которой изучение ИЯ в вузе предполагает деление студентов на группы с разными уровнями сложности (А, В, С). В то время как темы, зафиксированные в программах обучения, остаются едиными, оценивание деятельности студентов происходит с учетом усилий, приложенных для освоения материала. Распределение по группам осуществляется на основе тестов, анкетирования, личных бесед и т. д. К преимуществам разноуровневой технологии относят свободу действий студентов, освоение материала с элементами индивидуальной программы, минимизацию страха ошибки, а также повышение ответственности студентов.

Группа профессионально ориентированных инновационных технологий направлена в первую очередь на достижение профессиональных компетенций, включающих социальную, специальную и индивидуальную компетентности. При таком подходе язык является и инструментом, и целью обучения.

К этой группе технологий относят технологию контекстного обучения, развитие кри-

тического мышления через чтение и письмо, метод кейс-стади, а также Европейский языковой портфель.

Контекстное обучение (А.А. Вербицкий) представляет собой технологию, в которой все виды деятельности (базовые и дополнительные) направлены на формирование системы, которая придает обучению творческий характер, формирует системное мышление, развивает профессиональный и познавательный интерес у студентов, формирует умения социального взаимодействия, командной работы. Ситуация в данной технологии моделирует реальную деятельность специалиста.

Технология кейс-стади, представляющая обучение на практических примерах, направлена на развитие у студентов способности принимать обоснованные решения за ограниченный период времени. Использование технологии развития критического мышления через чтение и письмо нацелено на формирование активных аналитических и коммуникативных способностей обучающихся. Студенты учатся видеть связь между теорией и фундаментальным подходом и прикладными исследованиями и практикой, а также выстраивать и контролировать индивидуальные программы обучения.

Использование технологии Европейского языкового портфеля (European Language Portfolio), введенного в применение отделом Политики языков Совета Европы, позволяет модернизировать процесс языковой подготовки студентов. ELP может использоваться как база для «лингводидактических моделей, обеспечивающих технологизацию компетентностного подхода в процессе языковой подготовки в неязыковом вузе» [1, с. 278].

Электронные образовательные ресурсы и информационные педагогические технологии актуальны для высшей школы сегодняшнего дня. Их применение носит все более системный характер, оно направлено на формирование целостной электронной образовательной среды, связанной с укреплением межвузовских объединений, стимулированием обмена ресурсами, повышением уровня академической мобильности студентов и научных кадров. Гуманитарная направленность образования способствует использованию потенциала дисциплины «Иностранный язык» для мотивации познания и освоения иноязычных культур.

Информационным технологиям можно отводить роль не только информационного источ-

ника, но и инструмента формирования аутентичной среды общения, что важно при изучении ИЯ. Использование технических средств интенсифицирует и оптимизирует процесс обучения. Применение данных технологий усиливает общую мотивацию, делает обучение более активным, наглядным, индивидуализированным, вариативным, хотя предполагает при этом наличие солидной материально-технической базы.

Интернет-технологиям отводится сегодня роль средства обучения, предмета обучения, средства решения профессиональных задач. Интересным примером реализации блог-технологии в рамках изучения ИЯ в вузе является создание блога учебной группы. Подобный блог есть результат коллективного труда, в нем студенты из одной группы размещают свои работы с целью дальнейшего обсуждения и осуществления других видов учебной деятельности [4].

Особую актуальность приобретает технология дистанционного обучения, представляющая набор информационных технологий, с помощью которых студенты получают учебный материал, интерактивное взаимодействие с преподавателем, возможности для самостоятельной работы. Все это реализуется посредством дистанционных курсов, электронной почты, сайтов, веб-страниц и т. д.

Одним из видов дистанционного обучения является электронное обучение, реализующееся в использовании электронных учебников, электронных образовательных услуг и информационных электронных технологий. К очевидным плюсам использования данных технологий относятся:

- доступность;
- мобильность;
- модульность;
- адаптивность;
- социальное равноправие;
- технологичность;
- возможность творческой реализации.

Использование педагогических технологий при обучении иностранному языку студентов (в частности, неязыковых факультетов вуза) способствует выполнению следующих общих задач сегодняшней системы высшего образования:

1) направленность системы образования на формирование многосторонней гармонично развитой личности специалиста посредством уважения и учета его способностей, ценностных ориентиров, мотивов, возможностей самообразования;

2) ориентация на требования ФГОС ВО, а также запросы общества, работодателей и рынка труда;

3) усиление иноязычной подготовки студентов, направленной на приближение к международным стандартам;

4) создание условий для вариативного и непрерывного обучения; формирование социально значимых компетенций наряду с профессионально значимыми.

Выводы по нашей статье могут быть представлены следующими положениями.

1. В основе современных образовательных технологий, применяемых при обучении иностранному языку на неязыковых факультетах вуза, лежит системный подход, предполагающий комплексное, гармоничное взаимодействие отдельных систем, к которым может быть отнесен вуз, отдельная академическая группа и т. д.

2. Использование современных технологий связано с осуществлением образовательного процесса как продукта четкого предварительного планирования и проектирования, что, в свою очередь, обуславливает предсказуемость и отсутствие педагогического экстремта в ходе обучения. Подобное проектирование связано с переходом от разработки поурочных планов и методических рекомендаций к структурированию и формированию содержания работы самого студента, что обуславливает высокий уровень и стабильность успеха.

3. Важной составляющей современной технологии является целеобразование. Этот ключевой элемент связан с диагностикой целеобразования, качественным контролем процесса и результатов усвоения знаний, целостным развитием личности студента. Результат обучения выражается в действиях обучаемых, характеризующихся четко определенными признаками.

4. Практическое применение современных технологий, проектирование педагогической деятельности направлено на реализацию принципа структурной и содержательной целостности процесса образования во всех его аспектах.

Использование инновационных технологий в процессе преподавания ИЯ делает его более динамичным, индивидуализированным и эффективным, а также повышает мотивацию студентов к совершенствованию навыков владения ИЯ и актуализирует практическую направленность в обучении. Новые технологии

делают универсальным содержание высшего образования в целом, они способствуют академической свободе и равноправию.

Список литературы

1. Айнутдинова И.Н. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентноспособного специалиста: (зарубежный и российский опыт): настольная книга педагога-новатора. Казань, 2011.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогические технологии. М., 1989.
3. Буковский С.Л. Метод и технологии креативного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе [Электронный ресурс] // Преподаватель XXI век. 2016. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-i-tehnologii-kreativnogo-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 05.11.2020).
4. Дронов И.С. Блог учебной группы как одна из современных интернет-технологий в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Вестн. Тамб. гос. ун-та. 2019. № 180. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/blog-uchebnoy-gruppy-kak-odna-iz-sovremennyh-internet-tehnologiy-v-obuchanii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 05.11.2020).
5. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2001.
6. Кларин М.В. Педагогическая технология. М., 1989.
7. Лихачев Б.Г. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. М., 1992.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М., 1998.
9. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. М., 2013.
10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
11. Чошанов М.А. Дидактика и инженерия. М., 2010.

* * *

1. Ajnutdinova I.N. Innovacionnye tekhnologii v obuchanii inostrannym yazykam v vuze: integraciya professional'noj i inoyazychnoj podgotovki konkurentnosposobnogo specialista: (zarubezhnyj i rossijskij opyt). Nastol'naya kniga pedagoga-novatora. Kazan', 2011.
2. Bepal'ko V.P. Slagaemye pedagogicheskie tekhnologii. M., 1989.
3. Bukovskij S.L. Metod i tekhnologii kreativnogo obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom

vuze [Elektronnyj resurs] // Prepodavatel' XXI vek. 2016. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-i-tehnologii-kreativnogo-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-neyazykovom-vuze> (data obrashcheniya: 05.11.2020).

4. Dronov I.S. Blog uchebnoj gruppy kak odna iz sovremennyh internet-tehnologij v obuchanii inostrannomu yazyku [Elektronnyj resurs] // Vestn. Tamb. gos. un-ta. 2019. № 180. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/blog-uchebnoy-gruppy-kak-odna-iz-sovremennyh-internet-tehnologiy-v-obuchanii-inostrannomu-yazyku> (data obrashcheniya: 05.11.2020).
5. Zagvyazinskij V.I. Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretaciya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M., 2001.
6. Klarin M.V. Pedagogicheskaya tekhnologiya. M., 1989.
7. Lihachev B.G. Pedagogika: kurs lekcij: ucheb. posobie dlya studentov ped. ucheb. zavedenij i slushatelej IPK i FPK. M., 1992.
8. Selevko G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii: ucheb. posobie. M., 1998.
9. Slastenina V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / pod red. V.A. Slastenina. M., 2013.
10. Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhhkul'turnaya kommunikaciya. M., 2000.
11. Choshanov M.A. Didaktika i inzheneriya. M., 2010.

Modern pedagogical technologies in foreign language teaching of the students of nonlinguistic departments of universities

The article deals with the issues associated with the use of the modern pedagogical technologies and the necessity of the activization of the communicative and intercultural orientation in the process of foreign language teaching of the students of the nonlinguistic departments of the universities. There is given the comparative analysis of some efficient technologies, there is substantiated the topicality of the tasks of the use of the innovative technologies in the conditions of the modern university.

Key words: *pedagogical technology, foreign language teaching, nonlinguistic departments of university, innovations, personality oriented technologies, professionally oriented technologies.*

(Статья поступила в редакцию 29.12.2020)

И.А. КАСЬКОВА
(Курск)

**ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ
МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ
К ВЫЯВЛЕНИЮ
НРАВСТВЕННО-СМЫСЛОВОГО
СОДЕРЖАНИЯ ТЕКСТОВ**

Рассматривается проблема выявления младшими подростками нравственно-смыслового содержания учебных текстов. Определяются показатели и уровни сформированности готовности младших подростков к выявлению нравственно-смыслового содержания текстов. Показаны трудности, возникшие у младших подростков при выявлении ценностно-смыслового содержания текстов, представлен качественный и количественный анализ результатов диагностики.



Ключевые слова: *нравственно-смысловое содержание, компоненты готовности, уровни и показатели готовности.*

Введение. В Примерной программе воспитания для образовательных организаций общего образования отмечена необходимость развития у школьников «позитивных отношений к общественным ценностям... приобретения соответствующего этим ценностям опыта поведения...» [12]. Важнейшая особенность освоения опыта эмоционально-ценностного отношения к миру состоит в том, что процесс постижения ценностей нельзя свести к познавательно-ознакомительным актам. Нравственные, эстетические и другие ценности становятся достоянием личности лишь в процессе их осмысления, переживания человеком. Переживание вслед за Ф.Е. Василюком [5] понимается нами как процесс поиска или создания смысла. Переживание ценностного отношения или события включает выбор, осознание, оценку и принятие ценности. Интериоризованные ценности определяют ориентации человека, его отношение к миру, к собственной жизнедеятельности и выражаются в процессах самооценки, самоконтроля, принятия намерения, постановки цели и проявления волевого усилия для ее достижения.

Воспитание, как отмечает И.В. Вагнер, не может рассматриваться как чисто информационная «трансляция» социокультурного опыта от поколения к поколению: дети не пассивно

принимают ценностные ориентиры, задаваемые педагогом, окружающей средой, воспринимаемыми текстами и т. п., а активно создают свой собственный «ценностный образ мира», в личном взаимодействии с окружающим культурным пространством «через образы реально пережитых ситуаций» [4, с. 131–132]. Воспитание, следовательно, – это не прямое «сообщение» высших человеческих ценностей, воздействие на сознание и сферу отношений обучающихся, а создание ситуаций, актуализирующих нравственные доминанты мировосприятия и поведения субъекта, который осознанно, добровольно присваивает значимые для него этические императивы. Здесь можно вспомнить и В.А. Сухомлинского, отмечавшего, что «нет в мире ничего сложнее и богаче человеческой личности», поэтому путь к достижению ею нравственного совершенства, всестороннего развития очень труден [19, с. 355].

Всю жизнь человек решает «задачи на смысл», выявляя роль объектов действительности в своей жизни. Д.А. Леонтьев уточнил предметную сферу подобных задач: «Она может ставиться по отношению к собственному действию (ради чего я это сделал или делаю или собираюсь делать; какие мотивы за ним стоят...), а также по отношению к объектам, явлениям или событиям действительности (какое место они занимают в моей жизни... как могут повлиять на нее, какие имеют последствия)» [11, с. 18, 259].

В.В. Сериков под развитием личностно-смысловой сферы индивида подразумевает освоение учащимися таких видов личностного опыта, как опыт «решения о выборе поступка в различных ситуациях», «рефлексирования по поводу смысла происходящего», «проявления креативности в жизненно значимой деятельности», «опоры на собственные нравственные принципы» в поведении. Отмечается, что «обучить личностному опыту нельзя, но можно создать ситуацию, в которой он обретается», формирующую «избирательные рефлексивные, смыслопоисковые, саморегулирующие» действия индивида [14, с. 20].

Слово *смысл*, являясь однокоренным по отношению к слову *мысль*, означает заложенную в информации идею, отношение человека, занимаемую им позицию. Смысл высказывания не сводится к сумме значений использованных в нем знаков, поскольку к объективному отражению в них реальности добавляется оценка воспринимаемого личностью сообще-

щения, отражающая ее индивидуальные особенности и жизненный опыт, актуальность получаемой ею в данной ситуации информации, контекстуальное наполнение содержания.

Собственные смыслы рождаются благодаря существованию у каждого человека субъективной картины мира, столкновению различных вариантов понимания информации, подтекста, восприятия нравственного, эстетического идеала автора. У подростка, разумеется, эта картина не столь развита, но она тоже имеет место.

Оценка готовности младших подростков к выявлению нравственно-смыслового содержания текстов. Современный человек в постоянно обновляющихся информационных условиях должен уметь осмысливать, правильно использовать тексты различного содержания при решении социокультурных, профессиональных, личностных вопросов. Владение навыками смыслового чтения, работы с текстом, относящимися к универсальным учебным действиям, определяющими учебно-познавательные компетенции человека и характеризующими уровень развития его интеллектуальной, эстетической, эмоциональной, нравственной сфер, предполагает способность осуществлять поиск информации, понимать, преобразовывать, интерпретировать и оценивать ее.

При исследовании дидактических условий формирования у младших подростков готовности к выявлению нравственно-смыслового содержания учебных текстов мы основывались на предложенном И.Р. Гальпериным понимании текста как единства трех видов информации: фактуальной, концептуальной и подтекстовой [8]; типах понимания, сформулированных и описанных Г.И. Богиным: семантизирующем, когнитивном, распределенном [1]; выделенных коллективом авторов Г.А. Сидоровой, М.И. Кузнецовой, Ю.Н. Гостевой, Л.А. Рябининой, Т.Ю. Чабан в «Основные подходы к оценке читательской грамотности учащихся основной школы» четырех группах читательских действий [15].

В своем исследовании мы также опираемся на модель «идеального читателя», созданную Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевой [9], программу обучения пониманию текста, разработанную О.В. Соболевой [16]. При проведении исследования мы ориентировались и на этапы работы с текстом (до, во время и после чтения) и виды стратегий смыслового чтения, выделенные Н.Н. Сметанниковой [18], и на способы формирования навыков

смыслового чтения авторов технологии продуктивного чтения Е.В. Бунеевой, Н.Н. Светловской и О.В. Чиндиловой [3].

Формулируя критерии, мы учитывали социальную ситуацию развития детей младшего подросткового возраста (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн), которая характеризуется переходом от детства к взрослости, возрастанием социальной активности, усвоением образцов поведения и ценностей, построением отношений со взрослыми и ровесниками, проектированием собственной личности и своего будущего, определением своей траектории в формировании моральных установок, постепенным преодолением фазы приспособления к социальной среде и переходом к избирательности [2; 7; 6; 13]. Определение смысловых установок происходит тогда, когда подросток оказывается в пространстве напряженной борьбы противоположных идей, когда перед ним ставятся проблемы, при решении которых придется выбрать между альтернативными ценностями.

Готовность младших подростков к выявлению нравственно-смыслового содержания учебных текстов представляет собой системное личностное интегративное образование, рассматривается как стремление, потребность и умение извлекать этический смысл высказываний, свойство, обеспечивающее целостное восприятие учащимся текстового материала и перенос его ценностно-смыслового содержания на сферу рефлексии и построения собственного жизненного мира.

В качестве показателей – компонентов готовности младших подростков к выявлению нравственно-смыслового содержания учебных текстов – мы рассматривали:

- умение учащихся определять «поверхностный» смысл высказывания на основе анализа в нем значений языковых единиц, передающих нравственные понятия, описаний героев и передачи событий;

- понимание учащимися нравственного смысла сообщаемого, интерпретация текста на основе анализа нравственных взглядов, убеждений, идей автора, собственных нравственных знаний и опыта;

- способность учащихся создавать собственные, индивидуальные нравственные смыслы, осуществлять рефлексии, критическую оценку сообщаемого, применять выявленные нравственные идеи, усвоенные нравственные понятия и нормы при осуществлении анализа и контроля собственного поведения.

Нами сформулированы различные типы заданий, выполнение которых младшими подростками свидетельствует об определенном уровне сформированности у них компонентов готовности к выявлению нравственно-смыслового содержания учебных текстов.

Перечислим типы заданий для диагностики уровня сформированности у учащихся умения определять «поверхностный» смысл высказывания на основе анализа в нем значений языковых единиц, передающих нравственные понятия, описаний героев и передачи событий (см. табл. 1):

- 1) формулировка темы;
- 2) выделение тематического предложения в тексте;
- 3) толкование значения указанного слова/словосочетания с нравственной семантикой, использованного в высказывании, без учета его контекстуального наполнения;
- 4) разграничение учащимися темы и основной мысли, которые выражены в указанном предложении текста или в заголовке;
- 5) толкование значения указанного слова/словосочетания с нравственной семантикой, использованного в высказывании, с учетом его контекстуального наполнения;
- 6) подбор к слову из текста с нравственной семантикой синонима(-ов), антонима(-ов); нахождение в тексте слова, являющегося синонимом или антонимом данного, передающего нравственное чувство или понятие;
- 7) нахождение в тексте слова, в котором передается указанное в задании нравственное чувство, понятие;
- 8) определение в тексте слов, которыми автор характеризует героев, отмечая их нравственные качества;
- 9) выявление эпизода/детали этической направленности, в котором(-ой) отражается указанный в задании факт;
- 10) определение утверждения(-ий) этического характера из ряда предложенных, которое(-ые) соответствует(-ют) / не соответствует(-ют) содержанию текста;
- 11) выявление предложения(-ий), в котором(-ых) формулируются мотивы поступков героев;
- 12) определение предложения(-ий), в котором(-ых) автор раскрывает ценности героев;
- 13) объяснение на основе фактов, изложенных в тексте, почему указанный герой сделал определенный нравственный выбор;
- 14) соотнесение информации двух столбцов, в первом из которых представлены вопро-

сы, составленные по нравственному содержанию текста, а во втором – факты, которые отражаются в высказывании и являются ответами на них.

Таблица 1

Уровни сформированности первого компонента готовности

Уровни	Низкий	Средний	Повышенный	Высокий
Типы заданий, которые выполняет учащийся	1–3	4–7	8–10	11–14

Рассмотрим типы заданий для диагностики уровня понимания учащимися нравственного смысла сообщаемого, интерпретации текста на основе анализа нравственных взглядов, убеждений, идей автора, собственных нравственных знаний и опыта (см. табл. 2):

- 1) выявление слов, в которых автор выражает нравственную оценку поступков героев;
- 2) определение предложения(-ий), в котором(-ых) передает(-ют)ся отношение автора к героям, оценка событий;
- 3) выявление предложения, в котором выражается авторская мысль;
- 4) определение ключевых слов (отражающих нравственные понятия); разграничение в тексте предложений, в которых передается фактуальная и концептуальная информация;
- 5) объяснение мотивов нравственного выбора героя;
- 6) определение отношения автора к героям, его чувств и доказательство своего мнения;
- 7) сопоставление содержания двух текстов, чтобы определить, в одном или разных значениях используется указанное слово, обозначающее нравственное понятие, и объяснение своего мнения;
- 8) сравнение текстов двух авторов и определение общего и различного в нравственном облике созданных ими указанных героев, направленности их действий; сопоставление персонажей по их личностным качествам;
- 9) формулировка авторской позиции; выявление нравственной идеи автора, которую он раскрывает через определенный образ, указанную деталь;
- 10) определение нравственных качеств, которые, по мнению автора, человек должен в себе воспитывать; формулировка нравственных уроков, которые преподносит автор;

11) объяснение значения указанного слова – лингвокультурного концепта;

12) выбор из перечисленных идей, которые раскрываются в тексте; выбор цитаты известного человека из предложенных, которая является ключевой для понимания текста;

13) выявление в тексте предложения(-ий), в котором(-ых) автор раскрывает или опровергает мысль какой-либо известной личности о нравственных ценностях, абсолютных этических доминантах жизни;

14) определение жанра текста и объяснение выбора его автором; выявление или объяснение использования автором приема для раскрытия нравственной позиции героя;

15) соотнесение элемента(-ов) нравственного содержания текста и указанной(-ых) формы(-м) выражения его (приемов, средств языка), которую(-ые) использует автор;

16) сопоставление текстов по использованным в них авторами приемам для передачи этического компонента содержания.

смоделированную или воспроизведенную ситуацию из своей жизни или жизни других людей, исторические, научные факты;

6) описание нравственного портрета автора, который сложился в сознании подростка после прочтения текста;

7) сопоставление толкований понятия, которое раскрывается в тексте и обозначает нравственное понятие, данных в разных словарях или разными науками (лингвистикой, философией, психологией, социологией, этикой), и выбор учащимся соответствующего его пониманию смысла, эмоционально-оценочного отношения к рассматриваемой ценности;

8) сравнение понятия о семантике слова, которое используется в тексте, сложившегося у учащегося, с точкой зрения, выраженной известной личностью;

9) выражение своих мыслей, чувств по поводу выбора героем ценности или антиценности, обоснование своего мнения на основе материала текста и личного опыта; выражение собственного понимания определенной ценности, выбранной героем, иллюстрация ее проявления людьми примерами из жизни или из литературных источников;

10) сравнение различных точек зрения на нравственный выбор героя и определение позиции, близкой учащемуся, аргументация им своего мнения;

11) сопоставление выводов, которые сделали разные люди после прочтения текста, оценка их мнений, выбор и аргументация учащимся близкой ему позиции;

12) формулировка вопросов, которые волновали при чтении текста и которые задавали учащиеся себе и хотели бы адресовать автору, своих мыслей, чувств, возникших при чтении текста;

13) прогнозирование финала истории, пропущенного компонента текста и сопоставление с авторским вариантом;

14) определение учащимся ситуаций, в которых людям приходится совершать определенный нравственный выбор.

Таблица 2

Уровни сформированности второго компонента готовности

Уровни	Низкий	Средний	Повышенный	Высокий
Типы заданий, которые выполняет учащийся	1–3	4–8	9–12	13–16

Перечислим типы заданий для диагностики уровня сформированности у учащихся способности создавать собственные, индивидуальные нравственные смыслы, осуществлять рефлексию, критическую оценку сообщаемого (см. табл. 3):

1) озаглавливание текста и аргументация выбора названия его;

2) толкование смысла указанных слов в контексте использования их по задаче автора определенным героем;

3) установление ассоциаций, которые возникают со словом, имеющим этическое содержание;

4) определение отношения автора к представленным героям и событиям и аргументация своего мнения словами из текста;

5) оценка позиции автора, обоснование своего согласия или несогласия с его мнением; подтверждение или опровержение утверждения автора, высказанного в определенном предложении/фрагменте текста, с опорой на

Таблица 3

Уровни сформированности третьего компонента готовности

Уровни	Низкий	Средний	Повышенный	Высокий
Типы заданий, которые выполняет учащийся	1–3	4–6	7–10	11–14

Испытуемым, обучающимся двух пятых классов МБОУ «Гимназия № 44», в ходе нескольких уроков предлагались задания закрытого и открытого типов по фрагменту сказки Э.Ю. Шима «Лесной ручей» [22]. Ответы на задания закрытого типа обучающиеся записывали в виде цифр(-ы). При выполнении заданий открытого типа в зависимости от их вида младшие подростки ответ формулировали словом(-ами) или несколькими предложениями. Для определения у младших подростков уровней сформированности компонентов готовности к выявлению смысла мы воспользовались представленными выше типами заданий, шкалами уровней. При оценивании выполнения заданий применялись дихотомическая и политомическая системы оценивания. Задание считалось выполненным, если учащийся получал от 1 до 3 баллов, и невыполненным, если выставлялось 0 баллов (табл. 4).

Таблица 4

Шкала оценивания

Тип задания	Количество баллов
Закрытого типа с выбором ответа из предложенных вариантов	1 балл за каждый правильный ответ
Открытого типа с ответом в виде цифры или слова	1 балл за каждый правильный ответ
Открытого типа с развернутым ответом	1 балл – ответ правильный, но неполный, неаргументированный; 2 балла – ответ правильный, полный, недостаточно аргументированный; 3 балла – ответ правильный, полный, аргументированный

При выполнении обучающимися заданий по фрагменту сказки Э.Ю. Шима «Лесной ручей» спроектировали ситуацию анализа младшими подростками своего поведения в социуме через идентификацию, отождествление себя с героями, которые своим отношением к окружающему миру, людям утверждают в жизни доброту, красоту, свет, и принятия обучающимися этих нравственных доминант.

1) Бегу я меж крутых бережков – я, веселый лесной Ручей. Бегу, не устаю; на пестрых камешках – позваниваю, в древесных корнях – перебулькиваюсь, в камышах да осоке – пришепетываю ласковым шепотом; 2) Мы, лесные ручьи, – говорливые, со всяким встречным-поперечным не прочь по-

болтать; 3) Вот Клен высокий на опушке стоит, смотрится в светлое водяное зеркальце; 4) – Пригож ли я? – спрашивает; 5) – Всем на зависть!!! – отвечаю; 6) – Лапчатые листья красным-красны, ярче огня горят, светлей зореньки полыхают...; 7) Не пожалей для меня пяточка-десяточка! 8) Тряхнул Клен макушкой, опустились на воду листья – поплыли, будто кораблики с красными парусами; 9) Я их подгоняю, несу, всему свету показываю; 10) А попадетс я темный да скушный омуток – оставлю в нем парочку; 11) Чтоб сияли-светили, чтоб место украшали, чей-нибудь глаз порадовали... 12) Вьются крутые бережки, вдаль зовут. Бегу я меж них, бегу – то роплюсь (Э.Ю. Шим. Лесной ручей).

Учащимся предлагалось рассмотреть высказывания на основе анализа значений языковых единиц, включая передающие нравственные понятия, описаний событий и героев, воспроизведения, пересказа (понимания фактуальной информации в нем – фаза репродуктивного чтения). Младшие подростки выполняли следующие задания, в том числе тестового характера.

– Растолкуйте значение сочетания слов «глаз порадовали», употребленного автором в 11-м предложении текста (*задание соответствует низкому уровню готовности*).

– Определите, что отражает заголовок: тему или основную мысль текста (*задание соответствует среднему уровню готовности*).

– Выпишите из текста 4 слова, передающие характер Ручья (*задание соответствует повышенному уровню готовности*).

– Укажите номер предложения, в котором автор отмечает, в чем видит свое предназначение Ручей. Докажите свой выбор 2–3 предложениями, основываясь на фактах, изложенных в тексте (*задание соответствует высокому уровню готовности*).

Для оценки у младших подростков уровней сформированности готовности осознавать внутренний, глубокий, нравственный смысл сообщаемого, интерпретировать текст на основе анализа нравственных взглядов, убеждений, идей автора, собственных нравственных знаний и опыта, духовной, эмоциональной организации, общей эрудиции (понимания концептуальной информации в нем – фаза творческого чтения) обучающимся предлагались нижеследующие задания, в том числе тестового характера.

– Найдите предложение, в котором автор объясняет, почему Ручей не устает от бега «меж крутых берегов», торопится (*задание соответствует низкому уровню готовности*).

– Выпишите 4 ключевых слова из текста и растолкуйте значение одного из них (*задание соответствует среднему уровню готовности*).

– Определите, чему учит читателя Э.Ю. Шим, рассказывая об образе жизни Ручья (*задание соответствует повышенному уровню готовности*).

– Объясните, почему автор уподобляет Ручей живому существу (*задание соответствует высокому уровню готовности*).

Для анализа у младших подростков уровня сформированности готовности создавать собственные, индивидуальные нравственные смыслы, интериоризировать новые этические знания на основе осуществления рефлексии на нравственное содержание и форму текста, критической оценки сообщаемого (понимания подтекстовой, невербально выраженной информации в нем – фаза продуктивного чтения) обучающимся предлагались следующие задания, в том числе тестового характера.

– Растолкуйте значение устойчивого оборота «всем на зависть», который автор использовал в 5-м предложении текста. Объясните, почему это словосочетание произносит именно Ручей (*задание соответствует низкому уровню готовности*).

– Определите, как автор относится к герою сказки – Ручью. Докажите свое мнение словами из текста (*задание соответствует среднему уровню готовности*).

– Сопоставьте разные толкования понятия «зависть» и укажите то, которое соответствует вашему пониманию его смысла, запишите номер выбранного варианта. Аргументируйте свой выбор, приведите в качестве иллюстрации проявления зависти пример из жизни или из литературного источника (*задание соответствует повышенному уровню готовности*).

1. Чувство досады, вызванное превосходством, благополучием другого, желанием иметь то, что есть у другого [20].

2. Свойство того, кто завидует; досада по чужом добре или благе; завидка, завидки; нежеланье добра другому, а одному лишь себе [10].

3. Неприязненно-враждебное чувство к успехам, популярности, моральному превосходству или преимущественному положению другого лица [21].

4. Чувство досады, сниженной самооценки, вызванное благополучием, успехом людей [17].

5. Стремление обладать чем-либо лишь на том основании, что этим обладают другие [Там же].

– Спрогнозируйте финал прочитанной истории, продолжив текст несколькими самостоятельными придуманными предложениями. Например, предположите, кого еще встретил на своем пути ручей, поддержал, кому и как помог, где и почему остановился... (*задание соответствует высокому уровню готовности*).

Учащиеся пятого класса, анализируя текст Э.Ю. Шима, должны были отметить, что автор, уподобляя Ручей живому существу, выступает переводчиком его языка для людей. Э.Ю. Шим показывает чудесный, звонкий мир леса, где удивительно красивы «лапчатые» огненные листья клена, полыхающие на солнце, приветливо улыбается «водяное зеркальце». Автор передает читателю свою радость от узнавания и понимания этого скрытого для неприметного взгляда мира природы, восхищение ею, влюбленность в красоту родной земли. Его простой, открытый всему живущему Ручей торопится выполнять очень важную для других работу: дарит им свет, доброту, любовь, украшает их жизнь. Э.Ю. Шим призывает людей последовать примеру ручья: любить жизнь, уникальный мир вокруг нас, приносить радость, пользу окружающим, созидать красоту.

Проведенная нами диагностика показала, что лишь небольшая группа учащихся поняла, что в предложенном для анализа тексте пейзаж имеет не только буквальное художественное значение, но и метафорическое, философское: передает поэтическое мировосприятие автора, его раздумья о смысле жизни, о месте человека в нем, через образы природы – души людей, раскрывает их личности. Только несколько пятиклассников оценили героя – Ручей, его личностные качества и позицию автора, высказали свое мнение, т. е. значительная часть испытуемых не проникает в глубину авторского слова, образа – на концептуальный и подтекстовый уровни нравственно-смыслового содержания текста.

После анализа результатов констатирующего этапа исследования мы разделили учащихся каждого класса на группы в зависимости от уровней развития компонентов готовности младшими подростками выявлять нравственно-смысловое содержание текстов. В одном классе находятся на низком уровне сформированности готовности к выявлению поверхностного смысла высказывания на основе анализа значений языковых единиц, включая передающие нравственные понятия, описаний событий и героев, воспроизведения, пересказа 30% (8) учащихся, на среднем – 27% (7), повышенном – 20% (5), высоком – 23% (6), в другом – на низком уровне – 21,5% (6), на среднем – 32% (9), повышенном – 21,5% (6), высоком – 25% (7).

Трудности, возникшие у обучающихся при выполнении этого типа заданий, определяют

ся недостаточностью у них словарного запаса, незнанием значений некоторых слов, толкованием слов без оценки их контекстуального наполнения, нецелостным, предметным восприятием элементов высказывания, деталей в нем, т. е. без установления взаимосвязи и взаимообусловленности фактов, эпизодов.

В первом классе находятся на низком уровне сформированности готовности осознавать внутренний, глубокий, нравственный смысл сообщаемого, интерпретировать текст на основе анализа нравственных взглядов, убеждений, идей автора, собственных нравственных знаний и опыта, духовной, эмоциональной организации, общей эрудиции 58% (15) младших подростков, на среднем – 23% (6), повышенном – 12% (3), высоком – 7% (2), во втором – на низком уровне – 53% (15), на среднем – 25% (7), повышенном – 14% (4), высоком – 8% (2). Трудности, возникшие у обучающихся при выполнении такого типа заданий, связаны с неумением определять обобщенно-смысловую, иносказательный уровень содержания, соотносить планы содержания и выражения, сопоставлять и различать фактуальную и концептуальную информацию.

В одном классе находятся на низком уровне сформированности готовности создавать собственные, индивидуальные нравственные смыслы, интериоризировать новые этические знания на основе рефлексии над нравственным содержанием и формой текста, критической оценки сообщаемого 71% (18) обучающихся, на среднем – 15% (4), повышенном – 7% (2), высоком – 7% (2), в другом – на низком уровне – 66% (18), на среднем – 18% (5), повышенном – 8% (2), высоком – 8% (2). Трудности, возникшие у обучающихся при выполнении этого типа заданий, определяются сложностью восприятия, осознания учащимися информации в тексте, представленной в неявном виде, формулирования оценочного суждения, собственного мнения и использования текстового, жизненного материала для его доказательства, выражения своего эмоционального состояния и душевных переживаний героев, решения контекстуальных задач.

Таким образом, факты свидетельствуют о превалировании у пятиклассников готовности к выявлению поверхностного смысла высказывания на основе анализа значений языковых единиц, включая передающие нравственные понятия, описаний событий и героев, воспроизведения, пересказа, т. е. семантизирующего типа понимания нравственно-смыслового со-

держания текста над когнитивным и распределительным.

Младшие подростки с *высоким уровнем* готовности к выявлению нравственно-смыслового содержания учебных текстов проявляют устойчивый интерес к изучению гуманитарных наук, обладают большим опытом работы с текстами этической направленности, выполняют задания осознанно, качественно, поэтому им могут быть предоставлены большая самостоятельность, индивидуальные задания при интериоризации ими разных приемов извлечения аксиологически значимой информации из высказываний.

Младшие подростки, относящиеся к группе учащихся с *повышенным уровнем* готовности к выявлению нравственно-смыслового содержания учебных текстов, обладают достаточным опытом смыслового чтения, стремятся постигнуть ценностное содержание текстов, проявляют самостоятельность и заинтересованность, но при решении ими некоторых этически значимых вопросов требуется помощь-консультация учителя.

Младшие подростки со *средним уровнем* готовности к выявлению нравственно-смыслового содержания учебных текстов имеют небольшой опыт анализа нравственной информации в тексте, проявляют ситуативный интерес к этому виду деятельности, поэтому необходимы включение их в коллективное обсуждение, адресация им дополнительных вопросов и пояснений.

Младшие подростки, относящиеся к группе учащихся с *низким уровнем* готовности к выявлению нравственно-смыслового содержания учебных текстов, не обладают опытом работы с ценностно-смысловыми компонентами текста, проявляют незаинтересованность, не самостоятельность при выполнении заданий, следуют за мнением других учащихся, поэтому требуют постоянной помощи, поддержки и контроля со стороны учителя.

Заключение. Проведенная диагностика позволила установить различия в сформированных у младших подростков умениях и навыках смыслового чтения текстов с этическим содержанием, мотивационных позициях учащихся. Разные уровни готовности младших подростков к выявлению нравственно-смыслового содержания текстов мы будем учитывать при проектировании системы обучения учащихся, ориентированной на целенаправленное, последовательное, поэтапное формирование у них умений и навыков смыс-

лового чтения, на положительную динамику в понимании ими концептуальной и подтекстовой информации, извлечении собственных, индивидуальных нравственных смыслов, при организации дифференцированной по степени самостоятельности и сложности работы младших подростков с этическими компонентами высказываний.

Список литературы

1. Богин Г.И. Типология понимания текста. Калинин, 1986.
2. Божович Е.Д. Психологические особенности развития личности подростка. М., 1979.
3. Бунеева Е.В., Чиндилова О.В. Технология работы с текстом в начальной школе и 5–6-м классах. М., 2010.
4. Вагнер И.В. Развитие социокультурного опыта школьников в процессе воспитания // Пед. журн. 2018. Т. 8. № 2А. С. 130–137.
5. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1984.
6. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. проф. А.В. Петровского. М., 1973.
7. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Избранные психологические труды: в 6 т. М., 1984. Т. 2.
8. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 2006.
9. Граник Г.Г., Соболева О.В. Путешествие в страну Книги: учеб. пособие по литературному чтению: в 4 кн. М., 1998.
10. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Современное написание: в 4 т. М., 2004.
11. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М., 2003.
12. Примерная программа воспитания для образовательных организаций общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.instrao.ru> (дата обращения: 12.12.2020).
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2000.
14. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2008.
15. Сидорова Г.А., Кузнецова М.И., Гостева Ю.Н., Рябинина Л.А., Чабан Т.Ю. Основные подходы к оценке читательской грамотности учащихся основной школы [Электронный ресурс]. URL: http://knmc.centerstart.ru/sites/knmc.centerstart.ru/files/chg_2019_osnovnye_podhody.pdf (дата обращения: 12.10.2020).
16. Соболева О.В. Беседы о чтении, или Как научить детей понимать текст. М., 2013.
17. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках / Ин-т соц.-полит. исслед. Рос. акад. наук. Ин-т социологии Рос. акад. наук. М., 1998.
18. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС: пособие для учителя. М., 2011.
19. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа: обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе. М., 1979.
20. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка: 180 000 слов и словосочетаний. М., 2008.
21. Философский словарь. Энциклопедия философских терминов. // Крупнейший сборник онлайн-словарей [Электронный ресурс]. URL: <https://znachenieslova.ru/slovar/philosoph/> (дата обращения: 12.10.2020).
22. Шим Э.Ю. Рассказы. Сказки. М., 2016.

* * *

1. Bogin G.I. Tipologiya ponimaniya teksta. Kalinin, 1986.
2. Bozhovich E.D. Psihologicheskie osobennosti razvitiya lichnosti podrootka. M., 1979.
3. Buneeva E.V., Chindilova O.V. Tekhnologiya raboty s tekstom v nachal'noj shkole i 5–6-m klassah. M., 2010.
4. Vagner I.V. Razvitie sociokul'turnogo opyta shkol'nikov v processe vospitaniya // Ped. zhurn. 2018. T. 8. № 2A. S. 130–137.
5. Vasilyuk F.E. Psihologiya perezhivaniya. M., 1984.
6. Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya: ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov / pod red. prof. A.V. Petrovskogo. M., 1973.
7. Vygotskij L.S. Istoriya razvitiya vysshih psicheskikh funkciy. Izbrannye psihologicheskie trudy: v 6 t. M., 1984. T. 2.
8. Gal'perin I.R. Tekst kak ob#ekt lingvisticheskogo issledovaniya. M., 2006.
9. Granik G.G., Soboleva O.V. Puteshestvie v stranu Knigi: ucheb. posobie po literaturnomu chteniyu: v 4 kn. M., 1998.
10. Dal' V.I. Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka. Sovremennoe napisanie: v 4 t. M., 2004.
11. Leont'ev D.A. Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. 2-e izd., ispr. M., 2003.
12. Primernaya programma vospitaniya dlya obrazovatel'nyh organizacij obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.instrao.ru> (data obrashcheniya: 12.12.2020).
13. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. SPb., 2000.

14. Serikov V.V. Obuchenie kak vid pedagogicheskoy deyatel'nosti: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2008.

15. Sidorova G.A., Kuznecova M.I., Gosteva Yu.N., Ryabinina L.A., Chaban T.Yu. Osnovnye podhody k ocenke chitatel'skoj gramotnosti uchashchihsya osnovnoj shkoly [Elektronnyj resurs]. URL: http://knmc.centerstart.ru/sites/knmc.centerstart.ru/files/chg_2019_osnovnye_podhody.pdf (data obrashcheniya: 12.10.2020).

16. Soboleva O.V. Besedy o chtenii, ili Kak nachit' detej ponimat' tekst. M., 2013.

17. Sociologicheskij enciklopedicheskij slovar'. Na russkom, anglijskom, nemeckom, francuzskom i cheshskom yazykah / In-t soc.-polit. issled. Ros. akad. nauk. In-t sociologii Ros. akad. nauk. M., 1998.

18. Smetannikova N.N. Obuchenie strategiyam chteniya v 5–9 klassah: kak realizovat' FGOS: posobie dlya uchitelya. M., 2011.

19. Suhomlinskij V.A. Pavlyshskaya srednyaya shkola: obobshchenie opyta uchebno-vospitatel'noj raboty v sel'skoj srednej shkole. M., 1979.

20. Ushakov D.N. Bol'shoj tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka: 180000 slov i slovosochetaniy. M., 2008.

21. Filosofskij slovar'. Enciklopediya filosofskih terminov. // Krupnejshij sbornik onlajn-slovarj [Elektronnyj resurs]. URL: <https://znachenieslova.ru/slovar/philosoph/> (data obrashcheniya: 12.10.2020).

22. Shim E.Yu. Rasskazy. Skazki. M., 2016.

Diagnosics of the readiness of younger teenagers to the revealing of moral and semantic content of texts

The article deals with the issue of the revealing of the moral and semantic content of learning texts by younger teenagers. There are defined the indicators and levels of the development of the readiness of the younger teenagers to the revealing of the moral and semantic content of the texts. There are demonstrated the difficulties of the younger teenagers in the process of the revealing of the axiological content of the texts. There is presented the qualitative and quantitative analysis of the results of the diagnostics.

Key words: *moral and semantic content, readiness components, levels and indicators of readiness.*

(Статья поступила в редакцию 13.01.2021)

А. ЗАГОРАК
(*Нитра, Словакия*)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ УСТНОГО ПЕРЕВОДА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ» В СЛОВАЦКОМ ВУЗЕ

Освещаются дидактические аспекты преподавания академической дисциплины «Основы устного перевода по русскому языку» в словацком вузе. Подробно рассматриваются характеристика профессиональной переводческой компетенции в устном переводе и возможность ее формирования в процессе обучения. Особое внимание уделяется модели предпереводческих упражнений, использованных автором в процессе преподавания устного перевода с целью развития переводческого умения и навыков учащихся, а также анализу эффективности предлагаемых упражнений в процессе обучения.

Ключевые слова: *русский язык, дидактика и методика перевода, устный перевод, переводческая компетенция, подготовка устных переводчиков, предпереводческие упражнения.*

Переводческая компетенция и ее формирование в обучении устному переводу.

Устный перевод – это один из самых сложных видов перевода, при котором переводчик моментально переключается с родного языка на иностранный (или наоборот) с целью перевести смысл слов оратора. Обязанностью профессионального переводчика, по мнению А.К. Купцовой, является «свободное владение родным и иностранным языком, способность выдерживать психологические нагрузки и обладать широкими знаниями о разнообразных сферах человеческой деятельности» [5, с. 4].

Необходимо осознать, что формирование профессиональной переводческой компетенции – это длинный и трудный процесс. Е.Н. Васильева, Е.Н. Громова и Н.С. Курникова определяют переводческую компетенцию как «сложную многомерную категорию, включающую те квалификационные характеристики, которые позволяют переводчику осуществлять акт межъязыковой и межкультурной коммуникации» [2, с. 142]. Переводческая компетенция в целом включает в себя рецеп-

тивное и репродуктивное владение двумя языками, способность к «переводческой интерпретации» письменного или же устного текста, знание переводческих норм, стратегии и т. д.

О.А. Крень в связи с формированием и развитием профессиональных умений описывает переводческую компетенцию, которая «трактруется как интегральная характеристика специалиста, позволяющая ему эффективно осуществлять межязыковую, межкультурную, межличностную профессиональную коммуникацию» [3, с. 125]. Автор вслед за Д. Жилем выделяет следующие аспекты переводческой компетенции в устном переводе: *методологическую составляющую*, включающую представления о формах и видах устного перевода и способах его осуществления; *когнитивную составляющую*, включающую «умения регулирования и контроля лингвокогнитивных механизмов кодовых переключений в условиях повышенной эмоциональной напряженности и извне заданного темпа диалога при устном переводе», и *лингвистическую составляющую*, под которой подразумевается готовность устного переводчика постоянно пополнять языковые знания – активное усвоение словарного запаса, определенной терминологии и т. д. [7, с. 154].

Испанская исследовательская группа РАСТЕ считает, что профессиональная переводческая компетенция включает такие субкомпетенции: билингвальную (владение как минимум двумя языками), экстралингвистическую (фоновые специальные и неспециальные знания), стратегическую (способность контроля и решения проблем в процессе перевода), инструментальную (способность использовать словари, поисковые программы и т. д.) и декларативные знания о переводе [8, с. 88].

Рассмотрим возможности формирования переводческой компетенции будущих переводчиков посредством модели предпереводческих упражнений, использованных в рамках академической дисциплины «Основы устного перевода по русскому языку» на кафедре переводоведения философского факультета Университета им. Константина Философа в Нитре в Словакии (УКФ в Нитре).

«Основы устного перевода по русскому языку» – предмет, изучаемый на третьем курсе бакалавриата по специальности «Переводоведение – русский язык и культура». Основной целью изучения дисциплины является формирование переводческой компетенции студентов для их дальнейшей профессиональной де-

ятельности, в том числе формирование переводческих умений и навыков. В рамках дисциплины студенты знакомятся с проблематикой когнитивной обусловленности процесса устного перевода, занимаются упражнениями на концентрацию, запоминание (прежде всего тренировкой краткосрочной и долгосрочной памяти), развитием беглости речи на иностранном языке, осваивают разные трансформационные методы и техники (способность переключаться с одного языка на другой, парафразировать, выделить основную мысль, использовать речевую компрессию и др.), расширяют словарный запас, занимаются основными видами устного перевода – переводом с листа, последовательным переводом (абзацно-фразовым, а также переводом с записью), тренируют переводческую скоропись. Объем дисциплины составляет 13 аудиторных занятий (1 аудиторное занятие – 90 минут), включая самостоятельную подготовку студентов.

В рамках методических усилий при формировании переводческой компетенции, сосредоточенной на абзацно-фразовом и последовательном переводе, т. е. основных видах устного перевода в обучении дисциплины «Основы устного перевода по русскому языку», А.В. Штанов [6, с. 228–230] выделяет следующие сферы их применения: формирование навыков выделения смысловых пунктов; формирование навыков сегментации текста на уровне предложения, абзаца и смыслового блока; формирование навыков вероятностного прогнозирования смысла; формирование навыков сокращенной записи (использование графических символов и сокращений в скорописи); формирование навыков, связанных с удерживанием информации в оперативной памяти; формирование навыков принятия переводческого решения в ограниченном времени; формирование навыков синхронизации записи и аудиального восприятия и т. д. А.В. Штанов подчеркивает, что система формирования переводческой компетенции, в том числе абзацно-фразового и последовательного перевода, должна включать: 1) методику использования интеллектуально-переводческих разминок, строящихся на примерах, требующих гибкости переводческой реакции в условиях дефицита времени; 2) обучающую стадию, которая состоит из определенных этапов, причем на каждом из них обрабатываются действия переводчика, направленные на принятие адекватного переводческого решения; 3) интегрирующую стадию, в рамках которой студенты

приближаются к реальным условиям переводческой деятельности; 4) итоговую стадию снятия контрольных показателей в условиях непосредственного моделирования условий развертывания последовательного перевода [6, с. 230–231].

На основном этапе активного тренинга устного перевода и формирования переводческой компетенции важными являются упражнения, применяемые во многих школах перевода. Среди самых эффективных и регулярных выделяются следующие: тренинг памяти, тренинг переключения с языка на язык, тренировка темпа, развивание лексики, компрессия и развертывание, освоение техники переводческой записи и др. [1, с. 29]. Многие из приведенных упражнений в актуализированной форме мы используем в процессе преподавания устного перевода в УКФ в Нитре.

Модель предпереводческих упражнений в системе подготовки будущих устных переводчиков. Представим модель упражнений на формирование переводческой компетенции, используемую в процессе преподавания академической дисциплины «Основы устного перевода по русскому языку» в УКФ в Нитре, которая может служить методическими рекомендациями для преподавателей устного перевода на начальном этапе обучения. Необходимо отметить, что студенты в рамках обучения переводят тексты из разных сфер (культура, туризм, бизнес и экология), причем лексика по этим темам отражается и в предпереводческих упражнениях.

Упражнения на отработку дикции служат основой для развития переводческой компетенции будущих устных переводчиков. В начале занятия употребляются скороговорки на русском, а также на словацком языке. Студенты получают карточку с скороговоркой, им ставится следующая задача: как минимум три раза проговорить скороговорку и в это время правильно дышать, сохранять быстрый темп речи и использовать четкую артикуляцию. Приведем несколько примеров скороговорок на русском и словацком языках: *Белый снег, белый мел, белый заяц тоже бел. А вот белка не бела – белой даже не была; Тридцать три корабля лавировали, лавировали, да не вылавировали; У ежа ежата, у ужа ужата; Все скороговорки не перевыскаговоришь; Išiel pštros s pštrošicou a pštrosícatkami Pštrosou ulicou; Levy sa váľali dolu ľávou do váľova; Priemerný Premiér prišiel na priemernú premiéru priemerného filmu o priemernom priemysle; Dolár, libra, rubel’.*

Следующее упражнение – «Снежный ком». Его цель – развитие оперативной памяти и тренировка концентрации. Преподаватель читает первую строчку (или же предложение) короткого текста – первый студент ее повторяет, преподаватель читает вторую строчку – следующий студент повторяет первую и вторую и т. д., причем последний студент повторяет весь текст. Упражнение можно реализовать как на словацком, так и на русском языках, причем словарный запас может соотноситься с темой задания устного перевода.

Похожим является упражнение, известное под английским названием *Shadowing*, которое заключается в как можно более точном повторении услышанного. Преподаватель читает первое предложение (отрывок текста), студент повторяет его, преподаватель читает следующее предложение с дополнением – второй студент повторяет первое, а также второе, добавленное предложение и т. д. *Shadowing* можно реализовать как на родном, так и на иностранном языке. Приведем пример упражнения на словацком языке:

(1) *Marakeš je strediskom Berberov.*

(2) *Marakeš – kráľovské mesto Maroka – je strediskom Berberov.*

(3) *Marakeš – najjužnejšie kráľovské mesto Maroka je strediskom Berberov.*

(4) *Marakeš – najjužnejšie kráľovské mesto Maroka, ktoré je strediskom Berberov, si vyslúžilo prezývku Červená perla.*

(5) *Marakeš – najjužnejšie kráľovské mesto Maroka, ktoré je strediskom Berberov si vyslúžilo prezývku Červená perla, kvôli jeho hradbám.*

Часто используемым упражнением на развитие беглости речи и словарного запаса является упражнение под названием «Три минуты». Преподаватель дает каждому участнику курса карточку с определенной темой (например: «Мое отношение к культуре», «Владение иностранными языками – преимущество или необходимость?», «Загрязнение воздуха и его влияние на здоровье человека»). На эту тему необходимо подготовить рассказ длительностью до трех минут; студент должен его произнести, не колеблясь, не повторяясь и не отклоняясь от темы. При этом упражнении важно дать студентам несколько минут на подготовку, чтобы провести «мозговой штурм идей и лексики».

Упражнения по мнемотехнике являются отличным примером для запоминания большого объема информации и порядка следования единиц в тексте. Цель этих упражне-

ний – развитие оперативной памяти и освоение вспомогательных принципов запоминания [1, с. 35]. На учебной дисциплине «Основы устного перевода по русскому языку» регулярно используем упражнения на запоминание рядов чисел. Упражнения на числа делаем всегда в начале занятия, поскольку на начальном этапе обучения они являются для студентов утомительными. Их сложность заключается в переключении восприятия на другой тип кодирования информации – в том числе цифровой. И.С. Алексеева в рамках методики преподавания устного перевода и подготовки переводчиков отмечает, что продуктивнее сначала давать числовую информацию в виде ряда чисел на русском языке для повторения на слух и затем для перевода на иностранный язык [Там же, с. 38]. Пример модифицированного упражнения – студенты сначала повторяют вслух числа (цифровой ряд), включая имена существительные на русском языке, и затем их перевод на словацкий язык:

(1) 87 директоров, 32 педагога, 45 учительниц;

(2) 8 психиатров, 19 медсестер, 5 аптекарей;

(3) 120 дипломатов, 60 переводчиков, 15 советников.

В ходе упражнения у студентов формируются способность переключения с иностранного на родной язык (или наоборот) и одновременно навык ассоциативного запоминания. Существуют разные его варианты: например, перед последовательным переводом по теме «Культура» студенты повторяют вслух слова или словосочетания, связанные с этой темой, второй раз уже повторяют их перевод на словацкий язык:

(1) театр, балет, танец;

(2) касса, билеты, программа;

(3) постановка, съемка, прямой эфир.

Упражнения на речевую компрессию являются одними из самых важных при подготовке будущих переводчиков, поскольку речевая компрессия, т. е. подача текста и его главных пунктов в сокращенной и более компактной форме, является неизбежной как в последовательном, так и в синхронном переводе. Упражнения на речевую компрессию можно на начальном этапе обучения выполнять на родном (словацком), а затем и на русском языке. Пример упражнения: преподаватель читает короткий текст, например актуальные новости. После прослушивания студенты повторяют текст с помощью более

упрощенной синтаксической структуры, компрессии лишних слов, словосочетаний и т. д. В конце преподаватель предлагает оптимальный вариант и обсуждает его со студентами.

Упражнение «Выделение ключевых элементов» для развития концентрации внимания во время прослушивания относится к самым эффективным предпереводческим упражнениям. Преподаватель читает вслух текст, а студенты в это время могут записать только 3–4 ключевых слова, с помощью которых затем пересказывают основную мысль текста. Важными являются ответы на вопросы «Кто?», «Когда?», «Где?» и «Почему?».

Внимание является неперенным психологическим условием любой деятельности, в том числе и устного перевода. О.А. Крень отмечает, что в условиях устного перевода главным объектом внимания выступает содержание исходного сообщения, в процессе переводческой записи и ее расшифровки объектом внимания становится именно переводческая запись, при этом характерными показателями внимания являются избирательность, объем, концентрация, устойчивость и переключение [4, с. 6].

Поскольку при каждом виде устного перевода переводчик сосредотачивает внимание в разных формах, в процесс формирования переводческой компетенции необходимо включать упражнения на распределение внимания, под которыми подразумевается способность одновременного выполнения нескольких действий. Данная характеристика является очень важной при осуществлении как синхронного, так и последовательного перевода, поскольку при этих видах перевода одновременно реализуются восприятие, осмысление, фиксация исходного текста (в памяти или в форме переводческой скорописи) и его перевод. Приведем пример данного типа упражнения: преподаватель читает студентам вслух текст на словацком языке под названием *10 tipov, ako si zlepšit' pamäť* («10 советов для улучшения памяти»), а студенты одновременно читают про себя другой текст под названием *Profesia prekladateľa a tlmočníka* («Профессия письменного и устного переводчика»). Задание состоит в том, чтобы сосредоточить (распределить) свое внимание на обоих текстах, чтобы в конце уметь ответить на вопросы как первого, так и второго текста.

Приведем несколько примеров возможных вопросов по первому тексту: *Перечислите советы на улучшение памяти, которые вы*

запомнили; *Коротко опишите тест Струпа; Почему для укрепления памяти рекомендуется есть чеснок?* Примеры вопросов по второму тексту: *Перечислите основные различия между письменным и устным переводом; Что помогает переводчику при подготовке к переводу?* и т. д. Упражнение можно реализовать и на иностранном языке, т. е. студенты слушают и в то же время читают текст на русском языке, но языки можно также комбинировать: например, преподаватель читает текст на словацком, а студенты читают текст на русском языке.

Анализ эффективности предпереводческих упражнений в рамках дисциплины «Основы устного перевода по русскому языку». Эффективность предпереводческих упражнений мы проверили на группе 10 испытуемых – студентов третьего курса бакалавриата по специальности «Русский язык и культура» в рамках дисциплины «Основы устного перевода по русскому языку» на кафедре переводоведения УКФ в Нитре. В течение семестра, т. е. 13 недель, студенты регулярно выполняли избранные упражнения на отработку дикции, развитие словарного запаса на иностранном языке, выделение ключевых элементов, распределение внимания, Shadowing и др., причем после каждого упражнения происходила устная оценка их успешности, и впоследствии была получена обратная связь от преподавателя.

К наиболее частым ошибкам и недостаткам избранной группы студентов на начальном этапе обучения относились: 1) недостаточный активный словарный запас на иностранном, т. е. русском, языке; выполняя упражнение «Три минуты», студенты не смогли бегло рассказать на иностранном языке заданную тему в течение определенного времени; 2) недостаточная степень концентрации и оперативной памяти; выполняя упражнения «Снежный ком» и Shadowing, студенты запомнили только первые два (максимум три) предложения (отрывки текста); в рамках упражнения на распределение внимания не смогли оптимально распределить свое внимание, т. е. ответить на вопросы из текста, прочитанного вслух преподавателем, умели сосредоточить внимание только на письменном тексте; в упражнениях, направленных на выделение ключевых элементов, студенты часто прибегали к воспроизведению несущественной информации.

Опыт преподавания дисциплины «Основы устного перевода по русскому языку» показал, что в результате регулярного повторе-

ния предпереводческих упражнений успеваемость студентов постепенно улучшилась. В конце семестра у 70% студентов было обнаружено улучшение показателей в следующих областях:

1) более оптимальная способность активного слушания и чтения (при упражнении на распределение внимания студенты смогли правильно ответить на большее количество вопросов из обоих текстов, т. е. прочитанного вслух и письменного как на словацком, так и на русском языке);

2) способность свободно строить рассказ на выбранную тему на иностранном языке (студенты смогли активно говорить на русском языке по заданной теме в течение трех минут с оптимальным темпом речи и использованием соответствующей лексики);

3) способность улавливать основную идею и использовать более оптимальную речевую компрессию (при упражнении «Выделение ключевых элементов» студенты смогли высказать основную идею и не пропускали важную информацию; добавим, что в конце семестра мы заметили улучшение этой способности не только в ходе выполнения упомянутых упражнений, но и при улучшении переводческих навыков студентов в целом).

4) улучшение концентрации и кратковременной памяти (группа студентов смогла в ходе упражнений «Снежный ком» и Shadowing запомнить в среднем пять предложений или лексических единиц, т. е. больше, чем в начале семестра).

Заключение. Предпереводческие упражнения являются составляющей частью методики и дидактики преподавания устного перевода. Модель приведенных в статье упражнений используется автором при обучении устному переводу на третьем курсе бакалавриата по специальности «Переводоведение – русский язык и культура» в рамках академической дисциплины «Основы устного перевода по русскому языку» на кафедре переводоведения философского факультета Университета им. Константина Философа в Нитре (Словакия) и может служить дидактическим пособием или методическими рекомендациями для преподавателей устного перевода практически при всех комбинациях языка.

Целью предпереводческих упражнений, ориентированных на тренинг дикции, речевой компрессии, распределение внимания, расширение словарного запаса на иностранном языке, мнемотехнику, Shadowing и др., являет-

ся развитие определенных умений, необходимых для успешного осуществления процесса устного перевода. Основываясь на эмпирических заключениях об эффективности предлагаемых заданий, мы можем сказать, что переводческие упражнения на начальном этапе обучения помогают развивать словарный запас, эффективно улучшают кратковременную память и концентрацию, развивают способность передавать ключевые элементы текста, способность активного слушания и чтения (или же распределения внимания) и в значительной мере помогают студентам развивать профессиональную переводческую компетенцию. В будущем мы планируем продолжить данное исследование, более подробно изучить другие переменные предпереводческих упражнений, а также их влияние на формирование переводческой компетенции у студентов-переводчиков по специальности «Русский язык и культура».

Список литературы

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: учеб. пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб., 2001.
2. Васильева Е.Н., Громова Е.Н., Курникова Н.С. Формирование профессиональных компетенций у будущих переводчиков // Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева. 2014. № 2(82). С. 141–148.
3. Крень О.А. К вопросу о формировании профессиональной переводческой компетентности в устном переводе // Язык, речь, общение в контексте диалога языков и культур / отв. ред. О.И. Уланович. Минск, 2012. С. 124–129.
4. Крень О.А. Устный перевод. Конспект лекций для студентов языковых специальностей [Электронный ресурс]. URL: <https://fsc.bsu.by/wp-content/uploads/2018/03/Teoreticheskij-material-po-ustnomu-perevodu-sokrashhenny-j-variant.pdf> (дата обращения: 10.09.2020).
5. Купцова А.К. Устный перевод (экономика и бизнес). Английский язык. М., 2013.
6. Штанов А.В. Технология перевода и методика преподавания (компетентностный подход). М., 2011.
7. Gile D. Testing the efforts' models tightrope hypothesis in simultaneous interpreting – a contribution // Hermes. Journal of Linguistics. 1999. Vol. 23. No. 2. P. 153–172.
8. PACTE Research group. First results of PACTE group's experimental research on translation competence acquisition: the acquisition of declarative knowledge of translation [Electronic resource]. URL: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/43722> (дата обращения: 20.11.2020).

* * *

1. Alekseeva I.S. Professional'nyj trening perevodchika: ucheb. posobie po ustnomu i pis'mennomu perevodu dlya perevodchikov i prepodavatelej. SPb., 2001.

2. Vasil'eva E.N., Gromova E.N., Kurnikova N.S. Formirovanie professional'nyh kompetencij u budushchih perevodchikov // Vestn. Chuvash. gos. ped. unta im. I.Ya. Yakovleva. 2014. № 2(82). S. 141–148.

3. Kren' O.A. K voprosu o formirovanii professional'noj perevodcheskoj kompetentnosti v ustnom perevode // Yazyk, rech', obshchenie v kontekste dialoga yazykov i kul'tur / отв. ред. О.И. Уланович. Минск, 2012. S. 124–129.

4. Kren' O.A. Ustnyj perevod. Konspekt lekcij dlya studentov yazykovykh special'nostej [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fsc.bsu.by/wp-content/uploads/2018/03/Teoreticheskij-material-po-ustnomu-perevodu-sokrashhenny-j-variant.pdf> (дата обращения: 10.09.2020).

5. Kupcova A.K. Ustnyj perevod (ekonomika i biznes). Anglijskij yazyk. M., 2013.

6. Shtanov A.V. Tekhnologiya perevoda i metodika prepodavaniya (kompetentnostnyj podhod). M., 2011.



Formation of professional interpreter's competence in the context of the course "The basis of interpretation of the Russian language" in the Slovak university

The article deals with the didactic aspects of teaching the academic discipline "The basis of the interpretation of the Russian language" in the Slovak university. There are considered the characteristics of the professional translation competence in interpretation and the potential of its formation in the educational process. There is paid special attention to the model of the pre-translation exercises used by the author in the process of teaching the interpretation aimed at the development of the translation skill and students' abilities and the analysis of the efficiency of the suggested exercises in the educational process.

Key words: Russian language, didactics and teaching methods of translation, interpretation, translation competence, interpreters training, pre-translation exercises.

(Статья поступила в редакцию 31.01.2021)

А.Х. САТРЕТДИНОВА, З.П. ПЕНСКАЯ
(Астрахань)

**МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ**

Освещаются проблемы мультикультурного образования в России. Межкультурный подход рассматривается в контексте обучения русскому языку как иностранному. Предлагаются различные формы межкультурного образования и опыт организации внеаудиторных мероприятий на базе Астраханского государственного медицинского университета. В результате исследования было выявлено, что внеаудиторные мероприятия повышают интерес обучающихся к русскому языку.



Ключевые слова: *межкультурное образование, русский язык как иностранный, иностранные студенты, внеаудиторные мероприятия, межнациональное общение.*

Глобальные интеграционные процессы и растущая академическая мобильность в сфере высшего образования определили приоритетное направление учебно-воспитательной деятельности высшей школы: формирование культуры толерантности и гражданской идентичности в условиях поликультурного общества [4]. Соответственно, в полиэтничном российском обществе особую актуальность и сложность приобретает проблема мультикультурного образования. Например, в Астраханской области проживают представители более 140 национальностей, действует 37 национально-культурных общественных объединений. Ежегодно увеличивается число иностранных студентов, желающих получить образование в вузах Астрахани.

Астраханский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации представляет собой крупное образовательное и научное учреждение Прикаспийского макрорегиона, обладающее необходимым кадровым потенциалом, мощной научной и материально-технической базой. Стратегическая цель – повышение конкурентоспособности университета в отечественной и международной научно-образовательной среде, интеграция в инновационное развитие региона и Российской Федерации,

вхождение в международное образовательное пространство.

Развитие отношений народов России между собой, а также с другими народами мира обуславливает цели и содержание воспитания культуры межнационального общения у молодежи. Эта задача четко определена в Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г. В ней подчеркивается необходимость «формирования у детей и молодежи на всех этапах образовательного процесса общероссийской гражданской идентичности, патриотизма, гражданской ответственности, чувства гордости за историю России, воспитания культуры межнационального общения, основанной на уважении чести и национального достоинства граждан, традиционных российских духовно-нравственных ценностей; сохранения и поддержки русского языка как государственного языка Российской Федерации и языков народов Российской Федерации; формирования системы социальной и культурной адаптации иностранных граждан в Российской Федерации и их интеграции в российское общество» [7].

В Астраханском медицинском университете каждый год проходят обучение более 6 000 обучающихся из 32 субъектов Российской Федерации и около 2 000 обучающихся из 56 стран ближнего и дальнего зарубежья. В Астраханском ГМУ созданы условия для содействия консолидации различных слоев гражданского общества, уменьшения социальной напряженности между представителями различных конфессий и национальных культур [2; 3]. Большой вклад в эту работу вносит кафедра русского языка медицинского университета. В течение многих лет она успешно сотрудничает с кафедрами русского языка, литературы, педагогики и психологии, подготовительным отделением для иностранных граждан АГУ, реализуя совместные образовательные, научные, культурно-просветительские проекты. Кафедра русского языка Астраханского ГМУ выступает организатором научно-практических конференций, семинаров, форумов: межвузовский методический семинар «Профессиональное образование иностранных студентов на русском языке» (2012); интернет-конференция с международным участием «Традиции и инновации в преподавании русского языка и культуры

речи в высшей школе», (2013); научно-практическая конференция с международным участием, посвященная 100-летию Астраханского ГМУ «Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в медицинском вузе» (2018); межвузовская научно-практическая конференция студентов и молодых ученых с международным участием «Проблемы толерантности и социокультурной интеграции в поликультурной образовательной среде российского вуза» (2019); межрегиональная научно-практическая онлайн-конференция «Возможности и перспективы обучения русскому языку как иностранному» (2020). Иностранные студенты и слушатели подготовительного отделения Астраханского ГМУ неоднократно становились победителями студенческих олимпиад, викторин и конкурсов, проводимых на базе Астраханского государственного университета.

«В связи с глобальными интеграционными процессами, охватывающими все сферы современного общества, и растущей академической мобильностью в сфере высшего образования приоритетным становится *межкультурное образование* – «индивидуальный процесс развития личности, ведущий к изменению поведения индивидуума, связанного с пониманием и принятием культурно-специфических форм поведения представителей других культур» [5]. «Цель мультикультурного образования состоит в формировании человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований» [6].

Среди форм межкультурного образования особую популярность приобретают внеаудиторные мероприятия. Кафедра русского языка Астраханского ГМУ является площадкой проведения ежегодной культурно-просветительской акции «Большой этнографический диктант», инициатором и организатором различных студенческих мероприятий (фестивалей, конкурсов, олимпиад), которые направлены на популяризацию и продвижение русского языка.

На базе кафедры русского языка Астраханского ГМУ на протяжении многих лет функционирует кружок любителей русской словесности, Образовательный лингвистический центр, деятельность которых нацелена на повышение интереса студентов к изучению

русского языка и культуры России, формирование у будущих врачей коммуникативной компетенции. Преподаватели кафедры ежегодно организуют мероприятия, ориентированные на успешную адаптацию иностранных студентов к условиям проживания и обучения в Астрахани, воспитание у них толерантного отношения к другим народам и их традициям (Неделя русского языка, конкурс русской песни, международный фестиваль искусств иностранных студентов, викторины, олимпиады, форумы, студенческие конференции ко Дню славянской письменности и культуры, Дню русского языка, Дню независимости России и др.). Кроме того, на кафедре разработано учебно-методическое пособие с мультимедийным приложением для иностранных студентов «Добро пожаловать в Астрахань!». Цель данного учебного пособия – формирование лингвокраеведческой компетенции на материале историко-культурного пространства Астрахани. Пособие разработано с учетом особенностей обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе: комплексное формирование речевых умений и навыков, взаимосвязанное обучение фонетике, лексике, грамматике и всем видам речевой деятельности, интенсивность обучения.

Актуальность пособия обусловлена значимостью формирования лингвокраеведческой компетенции для удовлетворения коммуникативных потребностей иностранных студентов. В условиях современного образовательного процесса, когда повышается степень самостоятельности студентов, все большую роль начинают играть учебные пособия справочного типа, позволяющие студентам самостоятельно искать информацию и овладевать ею. Мультимедийное учебное пособие направлено на обеспечение наглядности, комплексности и системности в описании историко-культурного пространства Астрахани на основе методически обоснованного введения лексики с регионально-культурной семантикой, а также самостоятельности в овладении лингвокраеведческим материалом.

При создании такого пособия нового типа использованы достижения информационных и телекоммуникационных технологий: технологии мультимедиа, интернет-технологии. Мультимедийное учебное пособие является трехязычным справочником и представляет собой систему электронных презентаций, видеофайлов. При его построении учитывается ряд принципов.

1. *Компьютерная форма предъявления материала*, предоставляющая возможность хранить большой по объему и разноаспектный по содержанию учебный материал, быстро обновлять и дополнять его, сокращать время поиска по пособию, использовать систему гиперссылок, применять средства мультимедиа для семантизации лексики, расширять информационные возможности пособия за счет ресурсов Интернета и др.

2. *Тематическая организация*, которая позволяет представить многокомпонентность учебной модели представлений об Астрахани в лексических средствах, ее иерархическую организацию и логические связи. Организация лингвокраеведческих единиц по тематическому признаку делает учебное пособие активным из-за возможности моделировать будущую речевую деятельность иностранных студентов, т. е. определить сферы речевой деятельности, выделить основные темы и ситуации, соответствующие целям обучения.

3. *Гипертекстовая организация материала*, помогающая уйти от линейного принципа представления текстового материала, является удобным способом перемещения по пособию, обеспечивает максимальную самостоятельность иностранных студентов в реализации учебно-познавательных задач. Система гиперссылок позволяет полноценно представить парадигматические, синтагматические и ассоциативные отношения между лексическими единицами, формирующими историко-культурный образ города. Особая роль отводится ссылкам на ресурсы Интернета, которые расширяют информационные возможности пособия и погружают обучающегося в аутентичную лингвокультурную среду.

4. *Применение мультимедийных средств*, которые способствуют расширению возможностей традиционной наглядности (рисунки, фотографии) и использованию в качестве иллюстраций графических изображений, фотографий, видео, анимации, аудиоматериалов. В качестве аудиоматериалов использованы музыкальные произведения и аудиозаписи стихотворений, в качестве видеоматериалов – фрагменты художественных и документальных фильмов, телепередач, музыкальные клипы и другие материалы из Интернета.

Структура учебного пособия включает обзорный фильм «Астрахань – каспийская столица», 5 тематических блоков, статей («Древний город Астрахань», «Астрахань – промышленный центр», «Культурная столица», «Образовательный центр», «Известные астрахан-

цы»), алфавитный словник на трех языках (русском, английском, французском).

К каждому тексту предлагается словарная статья, представленная в виде текста и аудио-файла. Статья содержит описание основных признаков значения лингвокраеведческой единицы (например, сведения о местонахождении, функции объектов, профессии, годах жизни персоналий, роли в историко-культурном пространстве города), а также грамматическую информацию, страноведческое описание, в некоторых случаях этимологию названия, информацию о наиболее известных фактах отражения реалии, связанной с лингвокраеведческой единицей, в литературе, музыке, изобразительном искусстве и т. п., мультимедийные элементы (аудио, видео), ссылки на интернет-источники. Регионально-культурное описание подразумевает энциклопедическую справку, например краткую биографию, историко-культурную характеристику, общеизвестные экстралингвистические сведения, ассоциируемые с явлением, событием, объектом, личностью, обозначенные лингвокраеведческими словами или выражениями. Эти внеязыковые сведения отражают особенности географического положения, климата, природы, экономики, истории, культуры и науки Астрахани, а также особенности быта и обычаев астраханцев. В словарных статьях обозначены антропонимы (фамилии писателей, поэтов, художников, актеров, спортсменов, музыкантов, врачей), топонимы (географические названия), эргонимы (названия учреждений, предприятий), даты.

На первом занятии формируются умения понимать текст социально-культурной тематики на слух (текст «Культурная столица») и использовать полученную информацию при построении собственного устного высказывания (пересказ прослушанного текста). На втором и третьем занятиях формируются умения строить собственное высказывание на основе самостоятельного чтения (домашнее чтение словарных статей и подготовка устного выступления), воспринимать информацию на слух (прослушивание 20 докладов студентов), интерпретировать и использовать информацию, полученную на слух, при построении собственного устного и письменного высказывания (выступление с докладом, заполнение учебной матрицы, беседа, работа с картой, составление экскурсии, написание письма). Для подготовки к данным занятиям студентам предлагается самостоятельная домашняя работа с использо-

ванием материалов мультимедийного учебного пособия о достопримечательностях города и известных астраханцев.

Примерные задания: подобрать ключевые слова и словосочетания, необходимые для описания предложенных им регионально-культурных единиц; разработать программу двухдневного пребывания друга в Астрахани с подробным описанием предполагаемых мест посещения. При его выполнении студенты описывают не только объекты культурно-исторического значения (*Кремль, краеведческий музей, театр Оперы и Балета, храм князя Владимира, Набережная Волги*), но и объекты, имеющие бытовые функции (*клуб, ресторан, парк*). Составить диалог туриста и жителя города, подготовить и провести экскурсию по городу (разработать вопросы, минитексты об интересных местах), написать письмо другу.

Практическая значимость, востребованность данного пособия заключается в его многофункциональности, что позволяет использовать его материалы в процессе обучения русскому языку как иностранному в различных формах: аудиторной (фрагментарное использование), внеаудиторной (учебная экскурсия, заседания кружка любителей русской словесности, кураторские часы, олимпиады и т. п.), самостоятельной (выполнение домашнего задания, знакомство с историко-культурным пространством Астрахани в свободное время), дистанционной (на основе индивидуальной программы). Справочная форма построения учебного пособия дает возможность вариативного использования всего объема лингвокраеведческого материала, его введения в учебный процесс на начальном этапе обучения и выбора оптимальных способов постижения специфики историко-культурного пространства Астрахани в зависимости от целей и задач обучения, а также интересов и потребностей иностранных студентов.

Работа над проектом включала в себя четыре этапа: 1) разработка теоретических основ создания пособия; 2) определение его структуры и тематического наполнения, лексического состава на базе лингвокраеведческого минимума; 3) обоснование структуры словарной статьи, способов семантизации лингвокраеведческих единиц; 4) разработка приемов работы с мультимедийным пособием «Добро пожаловать в Астрахань!».

Использование мультимедийного пособия «Добро пожаловать в Астрахань!» способствует лучшему усвоению регионально-культурных фоновых знаний, их использованию

при написании собственных текстов, т. е. эффективному формированию коммуникативной компетенции.

В Астраханском ГМУ обучение ведется на трех языках (русском, английском, французском). На начальном этапе обучения российские и иностранные студенты не вступают в коммуникацию в связи с языковым барьером [1; 8; 9]. Для успешного языкового взаимодействия студентов из России, стран ближнего и дальнего зарубежья в вузе организуется международный студенческий форум «Будь с нами! Говори по-русски!». Целью данного проекта является популяризация русского языка, его продвижение в мировом культурном пространстве [10]. Социальная значимость проекта заключается в укреплении позиций Астраханского ГМУ на международном рынке образовательных услуг и в формировании позитивного имиджа Астраханского региона и страны в целом за рубежом. Таким образом, межкультурное образование ориентировано на формирование коммуникативной и межкультурной компетенций, воспитание толерантной языковой личности современного студента в мультикультурном пространстве, расширение межличностных контактов с представителями иных культур, гармонизации процесса самоидентификации личности.

Участие иностранных студентов во внеаудиторных мероприятиях обеспечивает практику живого общения, повышает их интерес к изучению русского языка и культуры России, способствует социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов, обучающихся в астраханских вузах, их комфортному вхождению в новую образовательную среду, формированию у молодежи толерантного отношения к представителям разных культур и этносов. Проведение подобных мероприятий и проектов обусловлено также необходимостью сохранения русского языка и укрепления его статуса как языка межнационального общения. Успешное языковое взаимодействие студентов из России, стран ближнего и дальнего зарубежья направлено на развитие международных связей и привлечение в вузы Астрахани большего числа иностранных обучающихся.

Список литературы

1. Багринцева О.Б. К вопросу о мотивации изучения иностранного языка студентов инженерных специальностей // Основные проблемы современного языкознания: сб. ст. X Междунар. науч.-практ. конф. Астрахань, 2018. С. 5–9.

2. Башкина О.А. Международная и академическая мобильность как важная составляющая высшего образования // Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в медицинском вузе: материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием. Астрахань, 2018. С. 11–16.

3. Гагарина Е.Ю., Ахминеева А.Х., Красовская А.С. Организация процесса обучения иностранных граждан в Астраханском государственном медицинском университете // Психологическое и педагогическое сопровождение студентов вуза в современном социокультурном пространстве: материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием. Астрахань, 2018. С. 72–75.

4. Джуринский А.Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование. М., 2008.

5. Кон И.С. К проблеме национального характера. М., 1971. С. 122–158.

6. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4. С. 3–10.

7. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]: утв. Указом Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/> (дата обращения: 17.10.2020).

8. Agafonova I.A., Ivanchuk O.V. New Approaches to teaching Physics to medical university foreign students [Electronic resource] // Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. URL: <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/> (дата обращения: 17.10.2020).

9. Ivanchuk O.V., Zabirow R.V. Information-educational environment as means of youth extremism prevention: theoretical aspects [Electronic resource] // Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año: VI, Número: Edición Especial Artículo: Período: Julio, 2019. URL: <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/> (дата обращения: 17.10.2020).

10. Satretdinova A.Kh., Penskaya Z.P. Specificity of Teaching Russian in a bilingual educational environment [Electronic resource] // Revista Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores, Year VII, Special Edition, October, 2019. URL: <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/> (дата обращения: 17.10.2020).

* * *

1. Bagrineva O.B. К вопросу о мотивации изучения иностранного языка студентами инженерных специальностей // Основные проблемы современного языкознания: сб. ст. X Междунар. науч.-практ. конф. Астрахань, 2018. С. 5–9.

2. Bashkina O.A. Mezhdunarodnaya i akademicheskaya mobil'nost' kak vazhnaya sostavlyayushchaya vysshego obrazovaniya // Aktual'nye problemy obucheniya inostrannykh studentov v medicinskom vuze: materialy nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. Astrahan', 2018. S. 11–16.

3. Gagarina E.Yu., Ahmineeva A.H., Krasovskaya A.S. Organizaciya processa obucheniya inostrannykh grazhdan v Astrahanskom gosudarstvennom medicinskom universitete // Psihologicheskoe i pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov vuza v sovremennom sociokul'turnom prostranstve: materialy nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. Astrahan', 2018. S. 72–75.

4. Dzhurinskij A.N. Konceptii i realii mul'tikul'turnogo vospitaniya: sravnitel'noe issledovanie. M., 2008.

5. Kon I.S. K probleme nacional'nogo haraktera. M., 1971. S. 122–158.

6. Makaev V.V., Mal'kova Z.A., Suprunova L.L. Polikul'turnoe obrazovanie – aktual'naya problema sovremennoj shkoly // Pedagogika. 1999. № 4. S. 3–10.

7. Strategiya gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda [Elektronnyj resurs]: utv. Ukazom Prezidenta RF ot 19 dekabrya 2012 g. № 1666. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/> (data obrashcheniya: 17.10.2020).

Intercultural education in the context of teaching the Russian Language as a Foreign Language

The article deals with the issues of the multicultural education in Russia. The intercultural approach is considered in the context of teaching the Russian Language as a Foreign Language. There are suggested the different forms of the intercultural education and the experience of the organization of the extracurricular activities on the basis of Astrakhan State Medical University. There was revealed in the result of the research that the extracurricular activities increase the students' interest to the Russian language.

Key words: *intercultural education, Russian Language as a Foreign Language, foreign students, extracurricular activities, multicultural communication.*

(Статья поступила в редакцию 01.02.2021)

ЛИ БАОХУН
(Москва)

ВЛИЯНИЕ ЭПИДЕМИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ НА ИНФОРМАТИЗАЦИЮ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

До недавнего времени информатизация считалась исключительно удобным инструментом. Она оказывала огромное влияние на человеческое образование и методы обучения, постоянно вызывая новые идеи и формы на всех ступенях образования. Однако пандемия коронавирусной инфекции стала серьезным испытанием для систем образования всех стран.



Ключевые слова: *эпидемия, информатизация, высшее образование, технология, влияние, Россия, Китай, вуз.*

С непрерывным развитием науки и техники объединение интернет-технологий с образовательной деятельностью приводит к появлению новых форм обучения. Информационные технологии проникли во все сферы жизни общества, и сфера образования не стала исключением.

Информатизация высшего образования представляет собой инновационный процесс совершенствования форм и методов обучения, организации учебного процесса, автоматизации информационно-методического обеспечения и организационного управления на основе информационно-коммуникативных технологий. Страны всего мира хорошо понимают важность информатизации высшего образования и делают упор на использование информационных технологий для содействия общей трансформации университетской системы.

С точки зрения разработки политики информатизация стала важной опорой для реформы высшего образования. Информатизация образования переместилась с периферии в центр, став основной проблемой, на которую обратили внимание университеты. И после более чем 20-летнего строительства информатизация высшего образования достигла значительных успехов в области инфраструктуры, значительно расширились пропускная способность и охват Сети, ресурсы цифрового образования стали более доступными, а различное техническое оборудование постоянно обновлялось [9]. Информационная среда обучения,

информационные технологии сыграли важную роль в поддержке развития высшего образования.

Если посмотреть на международную и внутреннюю ситуацию, информатизация высшего образования в Китае достигла исторического переломного момента – сегодня данный процесс находится в важном периоде стратегических возможностей, политическая поддержка значительно улучшилась, капитальные вложения продолжили увеличиваться, вспомогательная роль информационных технологий в развитии высшего образования становится более заметной, предлагая большие возможности для будущего развития [8]. В России информатизация системы высшего образования также является важной поддержкой для воспитания высококвалифицированных работников и квалифицированных талантов. Однако пандемия коронавирусной инфекции COVID-19 в конце 2019 – начале 2020 г. затронула систему образования во всем мире, что привело к массовому закрытию образовательных учреждений [6]. С конца декабря 2019 г. в провинции Хубэй и других частях Китая были зарегистрированы случаи пневмонии. Комитеты по образованию по всей стране последовательно задержали процесс обучения, переведя его в онлайн-форму.

Сложившаяся в мире и России эпидемиологическая ситуация привела к необходимости организации образовательного процесса в условиях массового перевода учащихся на обучение с применением дистанционных образовательных технологий. Почти все российские университеты перешли на дистанционное обучение с 16 марта 2020 г. [4, с. 4].

Прочная основа информатизации образования и адекватные финансовые ресурсы являются ключом к победе в битве за национальную профилактику эпидемий и образование. Ключевыми элементами крупномасштабных организаций должны быть гладкая коммуникационная платформа, соответствующие цифровые ресурсы, удобные инструменты обучения, разнообразные методы обучения, гибкие обучающие организации, эффективные службы поддержки и тесное сотрудничество между правительством и школой. По сравнению с Азией, Африкой и Латинской Америкой развитые страны и регионы подчеркнули свои преимущества с точки зрения общего цифрового развертывания, предоставления мобильного терминального оборудования или сба-

лансированных и скоординированных усилий всей страны по обеспечению справедливости в образовании. Возникший «цифровой разрыв» самоочевиден. 27 марта президент США Трамп подписал Закон о помощи и экономической безопасности (также известный как Закон CARES), в результате чего общий объем финансирования достиг 2,2 трлн долларов США, из которых 13,5 млрд долларов США было выделено для государственных школ. Они в основном используются для того, чтобы помочь учащимся удовлетворить свои учебные потребности и соответствующие действия, в том числе помочь учащимся проводить дистанционное обучение.

Коронавирус изменил и мир, и живущих в нем людей. Сегодня происходят фундаментальные социальные трансформации, а немислимое становится обыденным. На данный момент имеются выраженные сложности, препятствующие эффективному процессу обучения в ситуации пандемии. Часть из них обусловлена проблемами с надежным подключением к Интернету и доступом к цифровым устройствам. Для поддержания системы образования в странах сегодня наметился целый ряд возможных решений.

Одной из таких мер стало централизованное обеспечение населения смартфонами и планшетами, создание публичных точек доступа Wi-Fi, переход национальных ТВ-каналов на образовательное вещание. В отдельных странах начато распространение бесплатных SIM-карт, также широко используются телефоны горячей линии и СМС-рассылки.

Другим вызовом кризисной ситуации является уровень технологической оснащенности учебных заведений и подготовки учителей к онлайн-обучению. В условиях информатизации образования существенно возросла нагрузка на преподавателей, многие из которых до ситуации с эпидемией не имели опыта работы в виртуальной среде. Сохранение качества образования потребовало от педагогов больше времени и дополнительных усилий для подготовки к занятиям. Кроме того, информационная инфраструктура большинства вузов оказалась не готова к полному переводу учебного процесса в онлайн [2].

И вместе с тем можно сделать вывод, что, несмотря на очевидную неготовность системы образования страны в целом к всеобщему переходу в онлайн, первая волна в период пандемии пройдена успешно, обеспечив низкий уровень заболеваемости коронавирусом у пе-

дагогов и обучающихся. Одновременно стал очевиден низкий уровень сформированности цифровой грамотности, эффективности использования цифровых технологий. Вторая волна (которая практически неизбежна) приведет ко все большему росту эффективности работы на цифровых образовательных платформах, хорошо зарекомендовавших себя как со стороны обучающихся, так и со стороны учителей и семей.

Сегодня можно спрогнозировать несколько этапов дальнейшего развития информатизации образования.

Первый этап – обучение в удаленном доступе (март – май 2020 г.) – уже пройден. Это этап переноса традиционной классно-урочной системы образования в формат удаленного взаимодействия.

Второй этап (2020/21 уч. г.) продемонстрирует все более расширяющееся применение современных цифровых инструментов и технологий, обеспечивающих разнообразное взаимодействие, многообразие форм и видов деятельности участников образовательных отношений, рост эффективности и качества образования, применения различных моделей организации образовательного процесса (очной, очно-заочной, заочной) в решении задач образования сетевой эпохи.

Надо отметить, что ситуация апреля 2020 г. дала, кроме прочего, серьезный толчок развитию психолого-педагогической науки и росту ее роли в развитии индустрии EdTech. Стало очевидным, что без серьезных научных исследований дальнейшее развитие образования невозможно. Индустрия EdTech в условиях стремительного распространения онлайн-образования имеет хорошие перспективы роста как за счет трансформации финансируемой из бюджета системы формального образования (школа, детские сады, колледжи, вузы и др.), быстрого роста услуг неформального образования, так и за счет государственной поддержки программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки высвободившихся в условиях пандемии и экономического спада кадров, быстрого роста услуг неформального образования. Решение этих задач требует ее опережающего развития.

На втором этапе будут также происходить оптимизация доставки контента до конечного пользователя и его персонализация на основе расширяющегося использования инструментов искусственного интеллекта, оценивающего образовательное поведение, достижения

или неудачи обучающегося и предлагающего ему соответствующие задания, в том числе и в игровой форме, стирая различия между образовательным и развлекательным контентом. Это требует принципиально новых подходов к отбору содержания образования.

Третий этап (2022–2024 гг. и далее) видится как широкое внедрение роботов (cobots) – роботов, которые отвечают за командное взаимодействие в общей конвергентной образовательной среде, обеспечивающей максимальную персонализацию процессов учения и обучения.

Таким образом, главным драйвером развития образования и индустрии EdTech становится анализ образовательного поведения человека – запрос на новые навыки, знания и компетенции (включая их выявление и анализ) на основе его интересов, потребностей и особенностей, оказывающих влияние на деятельность всех участников образовательных отношений (обучающихся, учителей, семей), расширение числа вовлеченных в процесс учения и обучения человека людей (за счет роста числа участников распределенных проектных команд, в том числе в рамках дополнительного образования – как формального, так и неформального и информального).

Компании по информатизации образования могут предоставить онлайн-сценарии для занятий в классе. Эпидемия может способствовать продолжающимся инвестициям страны в индустрию информатизации образования. Информационно-образовательные компании могут предоставить школам и учителям дистанционные инструменты обучения и услуги по выполнению домашних заданий после школы, помочь школам прекратить преподавание без остановки и обеспечить планирование карьеры, помощников преподавателей с золотой медалью, а также онлайн-курсы по аудированию и говорению на английском языке для учащихся всех возрастов.

Во время эпидемии прямое обучение стало одним из основных методов онлайн-обучения. По сравнению с записанным обучением прямое вещание может лучше удовлетворять насущные потребности учителей и учащихся в общении в режиме реального времени. Однако огромное количество пользователей, подключившихся к платформе прямой трансляции, вызвали выброс трафика. Как обеспечить стабильность и плавность процесса прямой трансляции – основная проблема, которую необходимо решать при обучении прямой трансляции. Практика показала, что в условиях эпидемии существуют определенные проблемы с

обучением в режиме реального времени: перед лицом большого количества одновременных обучений в режиме реального времени трудности входа в систему, сильные зависания, длительные задержки и даже прямые сбои стали основными препятствиями, влияющими на пользовательский опыт преподавателей и студентов.

Хочется надеяться, что в будущем, с продвижением национальной стратегии 5G и реализацией новых проектов инфраструктуры искусственного интеллекта, технологические обновления будут способствовать дальнейшему повышению качества обучения в режиме реального времени. Считается, что обучение с технологиями 5G, искусственного интеллекта и больших данных в будущем поможет большему количеству учителей и студентов осуществлять образовательный процесс, а с ускорением технологии VR/AR на образовательной сцене, 5G + VR – улучшит опыт преподавания и обучения учителей и студентов, тем самым помогая живому обучению выйти на новый этап развития [10].

Когда министерство образования предложило «Информатизацию образования 2.0» в 2018 г., работа по информатизации образования в Китае вышла на новый этап – от предыдущего внимания к сетевым и аппаратным средствам – к платформам и приложениям. Среди них образование широко используется в этой эпидемии. Облачная платформа является ключевым конструктивным содержанием Education Information 2.0. Активное развитие онлайн-образования под влиянием эпидемии зависит от создания образовательных облачных платформ: развертывание и создание облачных платформ на национальном, местном и корпоративном уровнях, которые гарантируют разработку онлайн-курсов и обмен образовательными ресурсами между регионами. С расширением возможностей технологии 5G неизбежно, что образование будет ускоряться в направлении облачных вычислений и новыми возможностями для образовательной индустрии в будущем.

По мере постепенной стабилизации ситуации в Китае по предотвращению эпидемий и борьбе с ними возобновление занятий в учебных заведениях в различных регионах в автономном режиме также становится устойчивым и упорядоченным. Как интегрировать автономное и онлайн-обучение в будущем – это общая проблема, стоящая перед всей китайской системой образования.

По словам научного руководителя Департамента исследований китайской терминаль-

ной системы IDC Су Хонг [7], в целом новая эпидемия коронарной пневмонии является серьезным испытанием для эффективного развертывания и быстрого реагирования системы образования в Китае. Интеллектуальное оборудование, программное обеспечение и контент-услуги, особенно онлайн-образование, высоко ценятся. После этой эпидемии развитие информатизации образования в Китае будет в некоторой степени ускоряться.

Мировой кризис, вызванный пандемией, несколько отодвигает образование на задний план, поскольку правительства стран сегодня больше сосредоточены на мерах в сферах здравоохранения, экономической и социальной политики, направленных на преодоление пандемии и ее последствий. Однако для образования кризис и меры по его преодолению должны стать предметом пристального внимания, поскольку не только важны для тех, кто сейчас учится, но и несут с собой важнейшие последствия для будущего системы образования. Сегодня необходимо тщательно документировать соответствующие исследования в этой области, различные решения, внедренные в странах, и их результаты, поскольку многие идеи и их реализации могут затем анализироваться и использоваться на международном уровне. В современном непредсказуемом мире крайне необходимо преодолеть цифровой разрыв и привить навыки сопротивления различным угрозам от стихийных бедствий до насилия. Преодоление цифрового разрыва сможет обеспечить устойчивость в самом важном секторе человеческого развития – образовании.

Вспышка новой эпидемии коронавирусной инфекции привела к тому, что в китайском образовании появилась модель «остановленной школы». 29 января 2020 г. министерство образования официально выпустило уведомление об использовании онлайн-платформы для «приостановки занятий без откладывания». Благодаря строительству облачных классов комнат общая организация и интеграция национальных, местных и школьных учебных ресурсов обеспечат проведение онлайн-обучения учащихся упорядоченным образом.

В сложившихся обстоятельствах важна не только помощь учреждениям и студентам, лишенным возможностей удаленного доступа. Не менее остро на качестве образования во всех странах, включая развитые, сказывается отсутствие цифровых учебных программ и ресурсов, полностью удовлетворяющих требованиям момента. Другими словами, содержательная сторона образовательного процесса становится главным направлением работы [3].

Система высшего образования находится в ситуации форс-мажора. Переход на удаленную работу и на дистанционную форму обучения – это вынужденная мера, которая стала необходимой для максимального сокращения рисков здоровья людей. Система высшего образования, студенты, преподаватели, администрации вузов не были готовы к экстренной «эвакуации» в дистанционную среду. Здесь ключевым моментом является не готовность к цифровой трансформации как таковой, а резкость изменений в устоявшихся процессах, к которым никто не готовился заранее. Разные дистанционные форматы много практиковали и обсуждали в последние десятилетия, но вирус показал, что их реальная применимость и эффективность невысоки. Потребуется не только оцифровать учебные материалы, но также подготовить педагогов, обновить методики. Опция резкого перехода в онлайн должна стать естественной и доступной повсеместно.

В условиях затишья эпидемии информатизация образования сталкивается с возможностями и проблемами быстрого развития. Непрерывное вливание большого количества средств, одновременные исследования, проводимые образовательными аналитическими центрами разных стран, и постоянное совершенствование построения системы образования выведут онлайн-образование на новый уровень. В таком историческом процессе важно, с одной стороны, опираться на уже имеющиеся собственные преимущества, опыт и решительно содействовать развитию и совершенствованию системы образования, с другой – уделять больше внимания международному опыту и использовать новые формы борьбы с затяжной войной образования против эпидемии [5].

Во-первых, прогнозировать вторичное влияние приостановки образования на экономику и другие области и своевременно вводить контрмеры. Ненормальная работа системы образования будет непосредственно влиять на связанные с образованием отрасли, финансовые ассигнования, рынки труда и т. д., а затем затрагивать все аспекты макроэкономики и общества. В «постэпидемический период» активно использовать международный опыт для своевременного прогнозирования и оценки вышеупомянутого вторичного воздействия и его масштабов. Требуется качественный прогноз, который позволяет учитывать общую ситуацию возобновления работы и производства.

Во-вторых, необходимо сделать переходное развертывание «военного времени к мирному», чтобы соответствовать новой ситуации с образованием и противозидемией. В условиях двойного риска международной эпидемической реакции и локального отскока в Китае возобновление занятий в разных школах в разных регионах не означает, что онлайн-образование вот-вот закончится. Сосуществование автономного образования и онлайн-образования в контексте кампуса станет «новым нормальным» в обозримый период после эпидемии. В рамках этого серьезного теста реагирования на эпидемию онлайн-образование в разных странах пережило процесс от поспешного реагирования до постепенной рационализации и использовало возможности реагирования на кризис, создав ряд новых окон и новых возможностей. Во всем мире образовательные и технологические инновации являются мощными инструментами борьбы с эпидемией. Необходимо воспользоваться возможностью преобразования онлайн-энергии в автономную власть, а также искать возможности и прорывы для построения новой модели обучения и преподавания на основе информационных технологий, метода предоставления образовательных услуг и модернизации системы управления образованием и возможностей управления.

В-третьих, важны дальнейшее использование преимуществ централизованной системы управления, упрощение построения системы и снабжения ресурсами, а также избежание множественного администрирования, избыточного построения и перегрузки ресурсов. Централизованная система управления образованием имеет естественные преимущества в реагировании на внезапные кризисы, однако на реалистичном фоне огромных размеров Китая и неравномерного экономического и культурного развития в различных регионах меры, принимаемые административными департаментами образования на всех уровнях в ответ на эпидемию, включают:

- изоляцию больных инфекционными заболеваниями;
- своевременную доставку пациента в назначенную больницу для лечения;
- применение мер санитарии, изоляции и дезинфекции, предложенных департаментом здравоохранения;
- осуществление «ежедневного отчета» и «нулевого отчета» (очистка определенных типов данных), ужесточение утренних проверок;
- стабилизация настроений общества, поддержание нормального порядка преподавания.

Совпадения неизбежны. Необходимо опираться на опыт других стран с традицией централизации образования, далее начать с рационализации построения систем и снабжения ресурсами, активно исследовать различные пути и использовать потенциал интенсивного, недорогого и качественного онлайн-образования и в полной мере использовать возможности управления сектором образования Китая.

В-четвертых, надо преодолеть «цифровой разрыв», который онлайн-образование выявило в разных регионах и разных семьях. «Цифровой разрыв», на который указывает онлайн-образование, является глобальной общностью, и преодоление этого дисбаланса и несправедливости должно стать смыслом нынешней «поддержки нуждающихся» в сфере образования Китая. В качестве комплексного стресс-теста практика онлайн-образования во время эпидемии заложит диагностическую основу и направление для совершенствования и трансформации информационной образовательной инфраструктуры Китая с целью дальнейшего продвижения баланса с инфраструктурой и обеспечения справедливости с технологиями в будущем.

В-пятых, надо открыть образовательные онлайн-ресурсы и укрепить международное сотрудничество в сфере образования. Эпидемия принесла необычайные возможности для международного сотрудничества в сфере образования. Преимущество информатизации образования заключается в том, что лучшие ресурсы можно распространять и распространять с наименьшими затратами, наибольшим масштабом и максимальной эффективностью, что дает прорыв в развитии региональной и международной интеграции и сотрудничества в сфере образования. Таким образом, накопленный в период пандемии опыт реализации образовательных программ с использованием информационных технологий многогранен и по-своему уникален и специфичен для каждого вуза.

Список литературы

1. Минобрнауки рекомендовало вузам организовать дистанционное обучение // Рос. газ. 2020. 3 марта. С. 4.
2. Образование в условиях Covid-19 [Электронный ресурс]. URL: https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2613 (дата обращения: 04.08.2020).
3. Пандемия как вызов мировому образованию. Мнение эксперта [Электронный ресурс]. URL: <https://sn.ria.ru/20200415/1570022927.html> (дата обращения: 04.08.2020).

4. Студентам грозит дистанционное проживание // Коммерсантъ. 2020. № 49. С. 5.

5. Шабанов Г.А. Пять уроков пандемии // Высшее образование сегодня. 2020. № 7. С. 11–17.

6. Education: From disruption to recovery [Electronic resource]. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (дата обращения: 04.08.2020).

7. IDC : 教育终端市场在新冠疫情影响下逆势而上, 迎来更多发展机会 [Electronic resource]. URL: <https://www.idc.com/getdoc.jsp?containerId=prCHC46212520> (дата обращения: 04.08.2020).

8. 赵秀红. 我国教育信息化工作协同推进三年取得六大进展 [N]. 中国教育报, 2015-05-06(1).

9. 教育部科技发展中心. 高等教育信息化发展研究报告[M]. 北京: 清华大学出版社, 2015.

10. 疫情对教育信息化市场的影响 // 强仔的日常. 2020.02.10.

* * *

1. Minobrnauki rekomendovalo vuzam organizovat' distancionnoe obuchenie // Ros. gaz. 2020. 3 marta. S. 4.

2. Obrazovanie v usloviyah Covid-19 [Elektronnyj resurs]. URL: https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2613 (data obrashcheniya: 04.08.2020).

3. Pandemiya kak vyzov mirovomu obrazovaniju. Mnenie eksperta [Elektronnyj resurs]. URL: <https://sn.ria.ru/20200415/1570022927.html> (data obrashcheniya: 04.08.2020).

4. Studentam grozit distancionnoe prozhivanie // Kommersant. 2020. № 49. S. 5.

5. Shabanov G.A. Pyat' urokov pandemii // Vysshee obrazovanie segodnya. 2020. № 7. S. 11–17.

Influence of the epidemical situation on the informatization of higher education

Informatization has been considered a convenient tool until more recent times. It had a dramatic impact on the human education and the methods of education constantly causing new ideas and forms at all levels of education. The coronavirus pandemic has become a challenge for the systems of education in all the countries.

Key words: *epidemic, informatization, higher education, technology, influence, Russia, China, university.*

(Статья поступила в редакцию 01.09.2020)

Р.Е. ТИМОФЕЕВА
(Якутск)

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ ЯКУТСКИХ НАСЛЕГОВ

Рассматривается неформальное образование взрослого населения якутских сельских наслегов на основе исследований взрослости, стадий и кризисов взрослого периода жизни человека, теории и практики неформального образования взрослых, использования проектного обучения, потенциала самобытной национальной культуры. Такое образование способствует формированию нового типа граждан, способных созидательно мыслить и трудиться, ответственных за свою малую родину.

Ключевые слова: *неформальное образование взрослых, стадии и кризисы взрослости, образовательно-проектные практикумы, национально-культурный компонент.*

История развития образования взрослых свидетельствует о том, что интерес к неформальному образованию возрастает в переломные времена. Неформальное образование получает ощутимый толчок в периоды резких социально-экономических и социокультурных изменений в окружающей действительности. Изменения порождают в обществе «осознание того, что развитие в первую очередь зависит от самих людей и что гораздо больше внимания следует уделять повышению качества их жизни» [10, с. 159].

В настоящее время мировое сообщество переживает значительные перемены и «закономерностью развития современного мирового общества является несформированная способность человека адаптироваться к динамике перемен в окружающем мире» [18, с. 9]. Сейчас в России, охваченной сложными процессами экономического, социального, культурного переустройства, наблюдается значительная востребованность неформального образования взрослых. В условиях кардинальных изменений первостепенной стала задача формирования и развития у людей способностей адаптироваться к переменам в окружающей действительности, переоценивать жизненные цели и ценности, искать новые смыслы и возможности, определять свое место в меняющейся жизни. Само время диктует «рассматривать массовую неформальную образовательную дея-

тельность взрослых в качестве важнейшего фактора преодоления негативных социальных явлений и действенного средства реализации внутренних ресурсов для позитивных перемен в обществе» [2, с. 47]. В наши дни, когда необходимы продвижения в различных областях общественной жизни страны, когда в каждом ее регионе актуальны гражданская позиция и социальная включенность людей, неформальное образование взрослого населения востребовано и выходит на передний план.

Обзор работ, посвященных данной теме, показывает, что исследователи рассматривают понятие и сущность, историю и развитие неформального образования за рубежом и в России [1; 3; 21], подходы к практике их реализации в системе повышения квалификации педагогов [12], в социальной работе [14] и др. Неформальное образование признается ими как точка приложения усилий по развитию человеческого потенциала [6], как доминирующий фактор социокультурной модернизации российского общества [8], как главный ресурс социально-экономического развития страны и ее регионов [9]. Специальными исследованиями выявлены характерные признаки неформального образования – добровольность, доступность, ориентация на педагогические цели, взаимодополнение, приоритет активной деятельности и социальных компетентностей, опора на опыт, стремление к удовлетворению запросов взрослых обучающихся, индивидуализация, направленная на конкретные целевые установки каждого обучающегося [5; 17; 19]. Наличие таких признаков говорит о высокой развивающей силе неформального образования, позволяющей взрослому преодолевать как внутренние, так и внешние кризисы. Неформальное образование стимулирует личностное развитие, и потому человек становится способным ставить перед собой цели и находить пути, способы, средства их достижения в меняющихся жизненных условиях.

При рассмотрении категории «взрослость» исследователи едины во мнении, что взрослость является важнейшим этапом жизненного пути личности по длительности, по времени расцвета творческих сил, по социальным и трудовым достижениям, по вкладу в собственное и общественное развитие. Взрослость имеет свои стадии, временные границы которых непостоянны. В современной науке существует достаточно много периодизаций жизни взрослого человека. Среди них выделяется концепция Э. Эриксона, согласно которой период взрослости состоит из четырех стадий,

сопряженных со специфическими внутренними кризисами [16].

Для начальной стадии жизненного цикла взрослого человека характерен кризис идентификации (16–23 года), который обусловлен определением своих представлений о будущей жизни, выработкой жизненных планов, стремлением к ясному представлению о своей личности, целеполаганием, поисками выхода из разных жизненных ситуаций. Вторая стадия взрослого периода жизни характеризуется кризисом коррекции (28–32 года). В этот период часто обнаруживается, что прежние планы и представления не совсем верны, а выбранное поведение не приводит к намеченным целям. Кризис тридцати лет связан с переоценкой ценностей, пересмотром отношений с окружающими людьми, сменой профессии, т. е. определением своего места в жизни. На следующей стадии проявляется кризис середины жизни (37–42 года). В этом возрасте человек, заглядывая вперед, впервые видит конец жизни. Растет чувство сопричастности, человек интересуется судьбами других людей, задумывается о будущем устройстве общества. Тот, у кого чувство сопричастности не выработалось, сосредоточивается на самом себе, заботится о своем комфорте, потребностях и потому закрывается от нового опыта, оригинальных идей, творческого решения проблем, креативного подхода. Последняя стадия отличается кризисом нравственного смысла жизни (55 лет и старше). Это период аккумуляции опыта и знаний, интеллекта и личностного потенциала, когда человек оглядывается на прошлое. Удовлетворение от прожитой жизни возникает у того, кто ощущает целостность и осмысленность жизни. Тот же, кому жизнь представляется цепью упущенных возможностей, осознает, что упущенного не вернуть.

На основе изучения характеристик стадий жизненного цикла взрослого человека и внутренних кризисов, сопровождающих весь взрослый период жизни, С.Г. Вершловский сделал вывод о том, что одним из важных условий успешного выхода из кризисного состояния является включенность взрослых людей в систему непрерывного образования, особенно неформального. При этом он подчеркнул, что важнейшим атрибутом неформального образования, отличающегося максимальным приближением к запросам взрослых учащихся, является диалог, который «позволяет взрослым прийти к согласию по ключевым вопросам, к некой общности, новому осмыслению своего “Я” в различных сферах жизнедеятельности» [4, с. 294].

Проблема реализации неформального образования взрослых в Якутии выпукло обозначилась после запуска первого национального социального проекта «Народная взаимовыручка для образования молодежи» [11]. Это общественное движение не приобрело массового характера. Основная причина заключалась в укоренившейся привычке населения якутских наслегов жить под постоянной опекой государства, надеяться на помощь государства.

Однако, когда произошли резкие перемены в окружающей жизни и рухнула ощутимая поддержка государства, взрослые люди оказались в проблемно-конфликтной ситуации, которая требовала от них таких решений и действий, которые они не могли осуществить. Для выхода из создавшейся ситуации требовался механизм преодоления общего кризисного состояния взрослого населения наслегов, выведения их из пассивной жизненной позиции, формирования нового типа жителей, способных созидательно мыслить и осуществлять активную трудовую, социальную, культурную деятельность. Именно неформальное образование взрослых смогло дать такой механизм.

Реализация неформального образования в условиях якутских наслегов была основана на подходе, утвержденном шестой международной конференцией ЮНЕСКО по образованию взрослых. В ее итоговом документе утверждается, что необходимые условия развития неформального образования взрослых – это его привлекательный характер, учет потребностей взрослых как активных граждан, возможность средствами образования развития самостоятельной, независимой личности, созидания и перестройки жизни взрослого человека в сложной и быстро меняющейся культурной, социальной и экономической ситуации [7]. Исходя из этого, сложились ведущие положения неформального образования взрослых якутян: демократичность, открытость, ярко выраженная социальная направленность, ориентация не на простое пополнение знаний, а на приобретение человеком новых качеств и нравственных ценностей.

Неформальное образование взрослых проводится на фоне явлений, происходящих в мире, стране, республике. При этом в фокусе внимания находятся следующие явления:

– глобализация, представляющая процесс стремительного формирования единого общемирового финансово-информационного пространства на базе высоких технологий;

– переход страны на инновационные рельсы развития, означающий переход от «кормя-

щего ландшафта к кормящим технологиям» и развитие экономики знаний;

– усиление миграционных потоков внутри не только России, но и Республики Саха (Якутии);

– становление и развитие местного самоуправления в улусах (районах) Якутии, являющейся периферийным российским регионом.

При таком подходе к неформальному образованию взрослого населения наслегов, когда фоном служит широкий горизонт видения мировых, отечественных и местных проблем, реализуется принцип «думать глобально, действовать локально». Поэтому собственно образовательный процесс представляет собой восхождение человека на уровень личности, интегрирующей в себе качества неравнодушного гражданина мира и страны, создающего представителя своего народа, активного местного жителя, ответственного труженика. В силу объективных причин – суровых природно-климатических условий Якутского края, его обширной территории, периферийности и потому низкой обеспеченности инфраструктурой, особенностей менталитета местных жителей – наиболее оправдало себя неформальное образование взрослого населения по месту проживания [13].

Субъектами неформального образования стали местные жители наслегов – якутских сельских поселений. Это работники муниципальных образований, хозяйствующих субъектов, бюджетных учреждений, члены общественных объединений граждан, национальных общин и ассоциаций, сотрудники коммерческих и некоммерческих организаций, деловые люди, предприниматели. Они жили в одном наслеге, состоящем из нескольких *туөлбэ*, представляющих собой якутское соседско-сельское сообщество.

Неформальное образование местных жителей наслегов осуществлялось в форме образовательно-проектных практикумов, нацеленных на устранение торможения в сознании людей, привыкших жить за долгие годы пятилетних планов «по указке сверху», на повышение их мотивации к улучшению качества жизни, активизацию мышления и деятельности. Содержание и методы обучения были направлены на приобщение взрослых учащих к поискам нестандартных (и что особенно важно – недорогих) вариантов решения актуальных местных проблем. В процессе активного поиска коллективный разум взрослых людей, живущих на своей земле и хорошо знающих все реалии, начиная от природы, климата, человеческих и производственных ресурсов и

кончая особенностями, менталитетом и образом жизни местного населения, создает именно тот социальный проект, который востребован здесь и сейчас на данной локальной территории. Проект – это ключевой результат практикума, состоящего из пяти этапов, включающих выделение конкретной проблемы, выбор пути решения проблемы, разработку проекта, обсуждение проекта, запуск проекта. Слушатели практикумов – сами жители наслегов – разрабатывают проекты, нацеленные на решение наиболее острых в данное время местных проблем, для улучшения качества жизни түүлбэ, наслега, улуса [21]. Как известно, теория и практика проектной работы получили широкое развитие с 90-х гг. XX в. В последнее время проектная деятельность рассматривается как источник развития образования, в том числе образования взрослых. Достаточно широкая картина различных определений терминов «проект» и «проектирование» раскрыта в работе, авторы которой видят проектное обучение как освоение реально-практического мира. Анализ исследований позволил им сделать выводы о том, что проект – это замысел решения проблемы, имеющий для создающего его жизненно важное значение, а само «проектирование – это планирование, прогнозирование, программирование, моделирование, конструирование» [15, с. 85].

Роль национально-регионального компонента в неформальном образовании взрослых на местах. Важно построить обучение взрослых учащихся так, чтобы оно не было однообразным, скучным, чтобы работа над проектом была притягательной и давала его авторам удовольствие от самого процесса созидания, приносила удовлетворение от результатов проектирования. Только тогда у взрослых учащихся может формироваться ценностное отношение к обучению. С этой целью в практикум органично включается содержательный блок культурно-просветительского характера. Его введение задает ходу практикума четкий ритм: период напряженной работы над проектом должен чередоваться периодом усвоения материала культурно-просветительского характера. Культурно-просветительский материал практикума представляет собой национально-культурный компонент. Особенность его содержания заключается в насыщенности якутской культурой. То, что преподносится из сокровищницы культуры родного народа, отвечает национально-культурным потребностям, национальной психологии местных жителей и тем самым активизирует процесс работы над проектом. Опыт обучения жителей насле-

гов показывает, что они проявляют большой интерес ко всему, что касается здоровьесбережения, полезного питания, экологичной одежды, особенностей труда и отдыха предков. Их мудрый опыт жизнедеятельности в суровых климатических условиях дает современным людям пищу для размышлений и практических действий. К сожалению, в реальной жизни знания о национальных традициях сохранения физического и психического здоровья, материального и духовного благополучия северных людей размываются в огромном информационном потоке. Поэтому в содержание национально-культурного компонента обязательно включаются подобного рода сведения. Так, неизменно большой интерес у обучающихся вызывает система здорового долголетия Евдокии Николаевны Лихановой, прожившей более ста лет в одном из наслегов республики. Она выработала свои пять золотых правил здоровья, которые она показывала буквально на пальцах: 1) самое бесценное на свете – это жизнь; 2) в жизни всегда есть и хорошее, и плохое, не может быть все только хорошее или все плохое; 3) не впускай в себя плохое и не выплескивай на окружающих людей плохое; 4) все должно быть в меру, не нарушай меру в любой сфере жизни; 5) у человека должен быть спутник жизни, своя половинка для продолжения рода, ощущения семейного, отцовского, материнского, женского, мужского счастья.

Национально-региональный компонент на практикумах также может включать демонстрацию национальной одежды, дегустацию блюд и напитков, приготовленных по народным рецептам, показ природосообразных практик самооздоровления, раскрытие секретов строительства теплого жилья в условиях вечной мерзлоты и др. В содержание рассматриваемого компонента входят разнообразные занятия национально-культурного содержания, в том числе танцевальные, музыкальные паузы, а также игровые. В национально-культурный компонент включаются народный эпос *олонхо*, национальный круговой танец *осуохай*, игра на *хомусе*, якутские настольные игры (*хабылык*, *хаамыска*).

Олонхо. Материнский язык якутов – это язык *олонхо* – эпоса, который ни в чем не уступает другим великим мировым эпосам. С языком *олонхо* взрослые учащиеся знакомятся во время встречи с *олонхосутом* – сказителем эпоса. Слушание *олонхосута* позволяет ощутить богатство живого народного языка, неповторимого по строению, звучанию, интонации, воздействию на умы и сердца слушате-

лей. Импровизируя, олонхосут открывает для своих слушателей огромный многоярусный мир, не дискретный, а непрерывный. В этом мире идет непрерывная борьба между добром и злом. Слушатель благодаря словесному и художественному мастерству сказителя оказывается в пространстве олонхо, видит эту борьбу не со стороны, а изнутри. Он становится или участником, или очевидцем всего происходящего с персонажами олонхо, поэтому испытывает глубокие чувства и эмоции, которые духовно возвышают его. Олонхосут побуждает людей задуматься над смыслом жизни и смерти. По сути, встреча с олонхосутом есть встреча в философском смысле, форма диалога, при котором осуществляется процесс глубинного общения, реализуется ориентированность или направленность личности на Другого, в том числе и на свое «я».

Осуохай. Это национальный круговой танец. Его введение оправдано тем, что он представляет пласт информации о народной философии, поэзии, песне, национальном танце. Его богатое содержание можно усвоить, только реально погрузившись в него. Динамичный, энергичный ритм осуохая привлекает людей. Поэтому его круг, постепенно расширяясь, втягивает в себя все больше и больше людей, стоящих в стороне. Участники хоровода вторят запевале, который, свободно импровизируя, воспеваает мудрость жизни, красоту природы, яркое солнце, чистое небо, бодрящий воздух, плодородную землю-матушку, прекрасных девушек и юношей, красивых женщин, благородных мужчин, мудрых стариков. В какой-то момент люди чувствуют мощный прилив энергии, и тогда наступает апогей осуохая – творческий экстаз: весь круг дружно подтанцовывает и подпевает. На смену одному запевалу приходит другой, который по-другому преподносит то же содержание, но со своими особенностями и нюансами, его манера ведения осуохая другая, и ритм совсем иной. Эмоциональное напряжение людей растет, расширяется спектр чувств. Заряд, полученный во время осуохая, его энергетика надолго сохраняются в душе человека. Они помогают ему работать, жить, любить, быть самодостаточным.

Хомус. Это старинный якутский музыкальный инструмент, дошедший до наших дней из глубины веков. Его звуки, выражая таинственную музыку души северного человека, имеют релаксационный эффект. В пространстве звуков хомуса у человека активизируется воображение, которое на якутском языке определяется как «мастер ума». Музыка хомуса улучшает

ет не только интеллектуальную деятельность, она также положительно влияет на оздоровление тела и очищение духа человека.

Якутские настольные игры. Для игры *хабылык* используются 30 палочек длиной 16 см, шириной 0,9 см, толщиной 0,5 см, а для игры *хаамыска* – 5, 7 или 9 кубиков 2х2х2 см. Правила игры почти одинаковые: кубики или палочки (в зависимости от игры) кладутся на ладонь, подбрасываются вверх, при их падении подставляется тыльная сторона ладони. С этого положения производится повторное подбрасывание вверх. А ловить необходимо по одному. На первый взгляд, игры *хаамыска* и *хабылык* очень просты. Смысл игр заключается в умении управлять пальцами и кистями рук, а это умение достигается благодаря четкой деятельности определенных отделов головного мозга. В этой игре победителем выходит тот, кто уверенно переносит высокую физическую и психическую нагрузку.

Все элементы национально-культурного компонента способствуют созданию на практиках атмосферы непринужденности, служат позитивным фоном во время процесса напряженной проектной деятельности, а самое главное – помогают духовному единению обучающихся.

О достигнутых результатах неформального образования взрослых. При рассмотрении конечных результатов обучения взрослых на образовательно-проектных практиках оправдан подход, разработанный М.С. Якушкиной. По мнению исследователя, результаты образовательной деятельности взрослых представляют систему, состоящую из трех уровней. Первый – это уровень, отражающий приобретение взрослыми учащимися новых знаний, навыков, компетенций. Второй – это уровень, показывающий формирование у взрослых обучающихся позитивного отношения к базовым ценностям общества, ценностного отношения к окружающей реальности в целом. Третий – это уровень, отражающий получение взрослыми людьми опыта самостоятельного структурирования образовательной деятельности [17, с. 28].

Несомненно, в ходе образовательно-проектной деятельности взрослые учащиеся овладевают необходимыми знаниями, приобретают новые навыки и компетенции. Очевидно и то, что в процессе проектирования обучающиеся расширяют горизонт видения жизни и проблем, испытывают незаурядные эмоции и чувства, у них формируется позитивное отношение к ценностям общества (природа, общество, человек, отечество, культура и

др.). Взрослый учащийся, погруженный в социальное проектирование для решения острой жизненной проблемы, формируется как ответственный гражданин, общественный деятель, созидающий местный житель, личность, понимающая важность образования в течение жизни. Все это говорит о том, что неформальное образование, включающее взрослых обучающихся в практическую деятельность по социальному проектированию, обеспечивает достижение результатов на всех уровнях. Интегральным результатом видится пробуждение и реализация глубинного потенциала взрослых людей. Проектирование меняет людей так, что их взгляды и позиции, мышление и поведение оказываются направленными не столько на адаптацию к новым условиям жизни, сколько на ее преобразование через решение реальной жизненной проблемы собственными силами. Для выявления результатов влияния образовательно-проектных практикумов на ключевые компетенции, самочувствие и ценности взрослых людей проводились опросы.

Подавляющее большинство взрослых учащихся (91%) отметили, что работа по созданию проекта помогает формировать поисковые умения, что в самом начале им было трудно увидеть актуальную для всех проблему, выделить главную идею, искать необходимую информацию, рассматривать несколько вариантов решения проблемы. На следующее место опрошенные поставили коммуникативные умения. Для 86% большую трудность представляли общение в диалоге, ведение дискуссии, отстаивание своих взглядов. Умение работать в сотрудничестве выделил 81%. Взрослые учащиеся отметили, что в процессе проектирования снимаются затруднения во взаимодействии друг с другом, в установлении партнерских отношений, без которых невозможно коллективное планирование и решение общих задач. Далее, 75% опрошенных указали на рефлексивные умения – анализировать и осмысливать проблему, находить ответы на вопросы; 62% обозначили менеджерские умения – планировать ход и этапы деятельности, искать время, находить материальные, нематериальные, человеческие ресурсы, принимать решения, предвидеть возможные трудности. Абсолютное большинство респондентов ответило, что обучение на практикумах сильно повлияло на мышление, убеждения и поведение. Так, 82% взрослых учащихся указали на улучшение социального самочувствия, 78% – на укрепление психоэмоциональной устойчивости, 73% – на повышение личной активности. Многие обученные (72%) поставили в

центр внимания свое здоровье и потому повернули жизнедеятельность в сторону здоровьесбережения, ведения здорового образа жизни. Значительная доля опрошенных (58%) обратила внимание на продолжение собственного образования, 52% – на воспитание детей. Немало тех, кто занялся повышением своего благосостояния и развитием семейной экономики на основе расширения личного подсобного хозяйства (48%), благоустройства дома и усадьбы (46%), строительства собственного дома (39%), предпринимательской деятельности (21%).

Особенностью организации образовательно-проектных практикумов является то, что группа взрослых обучающихся набирается только по желанию. При этом ни возраст, ни профессия, ни пол, ни социальный статус не играют никакой роли. Главный критерий – желание обучаться. Иногда приходят и те, кто в силу разных причин и обстоятельств находится в неблагоприятной жизненной ситуации. И, как показывает опыт, после обучения такие люди через собственную самоорганизацию освобождаются от вредных привычек, ищут и находят для себя сферы труда и занятости. Так, немало безработных жителей населенных пунктов стали самозанятыми, открыли свое дело, которое они сочетают с активной общественной работой.

Все изложенное свидетельствует о том, что в процессе неформального образования люди проходят через глубокие преобразования. Поэтому все респонденты оценили образовательно-проектный практикум как событие, которое повлияло на их дальнейшую жизнедеятельность. Существенная информация о результатах обучения на практикуме была получена во время бесед со взрослыми, которые обычно проводятся спустя некоторое время. Беседы показали, что после обучения на практикуме у многих его участников произошли в жизни счастливые события – это вступление в брак и создание семьи, рождение ребенка, трудоустройство, продвижение на работе, переезд в новый дом, успехи детей в различных областях, открытие своего дела, развитие подсобного хозяйства, интересный досуг, достижения в творческой деятельности, путешествия по республике, стране и миру и др. Все это отражает реальную эффективность неформального образования взрослых, которое служит толчком к раскрытию, проявлению скрытых потенциальных способностей людей.

Во время проектной работы (обсуждение этапов и сроков проекта, поиск материальных, нематериальных и финансовых акти-

вов, участников и сподвижников, планирование результатов, прогнозирование трудностей и препятствий) между взрослыми людьми возникают и развиваются человеческие и деловые отношения. В ходе подготовки, запуска и внедрения проекта взрослые обучающиеся становятся ядром объединения местного населения. Объединение растет и крепнет по мере того, как члены команды приобщают к осуществлению проекта своих родных и близких, друзей и коллег, соседей и знакомых, односельчан, земляков и заинтересованных лиц. Так реализация проекта становится общим делом для всего местного населения.

Положительные результаты деятельности объединения местных жителей отражаются в росте числа семей со средним достатком, увеличении количества зарегистрированных браков, повышении рождаемости детей, снижении числа правонарушений, уменьшении числа лиц с алкогольной зависимостью, появлении крепких домашних хозяйств, усилении предпринимательской активности и деловой предприимчивости жителей, создании различных клубов и обществ по интересам, активном участии населения в благоустройстве түүлбэ, наслэга.

Таким образом неформальное образование местных жителей выводит их из зоны пассивности, не позволяет им равнодушно относиться к тому, что происходит, а дает импульсы для личного участия в улучшении жизни. Жители северного края заинтересованно осуществляют социально значимые проекты и становятся активными строителями новой жизни в своем крае.

Список литературы

1. Бабаева Э.С. История неформального образования за рубежом // Гуманизация образования. 2015. № 2. С. 131–137.
2. Букина Н.Н. Неформальное образование как фактор преодоления негативных социальных явлений // Человек и образование. 2006. № 6. С. 42–47.
3. Букина Н.Н. Развитие государственной системы неформального образования взрослых в России // Человек и образование. 2010. № 1. С. 56–61.
4. Вершловский С.Г. Взрослость как категория андрагогики // Вопр. образования. 2013. № 2. С. 285–296.
5. Европейский опыт признания профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и спонтанного обучения / под ред. Э.М. Калицкого; пер. с англ. И.В. Павлючик, Е.С. Харченко. Минск, 2011.
6. Илакавичус М.Р. Неформальные образовательные практики в отечественной истории развития образования взрослых // Вестн. Балт. фед. ун-та им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2016. № 3. С. 75–83.
7. Использование широких возможностей обучения и образования взрослых в интересах благополучного будущего: итоговая декларация шестой международной ЮНЕСКО-конференции по образованию взрослых КОНФИНТЕА VI, Белен/Бразилия, 2009 // Адукатар. 2010. № 1(17). С. 1–10.
8. Ковалев И.В. Неформальное образование взрослых в контексте социокультурной модернизации // Дискуссия. 2015. № 11(63). С. 88–95.
9. Коршунов А.И., Гапонова О.С., Гапонова Н.С. Обучение и образование взрослых в контексте экономического развития регионов // Экономика региона. 2019. Т. 15. Вып. 1. С. 107–120. DOI: 10.17059/2019-1-9.
10. Мухлаева Т.В. Международный опыт неформального образования взрослых // Человек и образование. 2010. № 4(25). С. 158–162.
11. Народная взаимовыручка для образования молодежи: национальный социальный проект. Якутск, 2004.
12. Ройтблат О.В. Неформальное образование педагогических работников: вчера, сегодня, завтра: моногр. Тюмень, 2014.
13. Тимофеева Р.Е. Особенности неформального образования взрослых в региональных условиях // Наука и образование: проблемы, идеи, инновации. 2019. № 12(24). С. 65–69.
14. Харланова Е.М. Неформальное образование в социальной работе: моногр. Челябинск, 2018.
15. Шерайзина Р.М., Медник Е.А., Александрова Н.В. Проектное обучение как освоение реально-практического мира – новый вектор развития // Человек и образование. 2020. № 1(62). С. 83–87.
16. Эрикссон Э.Г. Детство и общество / пер., науч. ред., примеч. А.А. Алексеев. 2-е изд., перераб. и доп. СПб., 2000.
17. Якушкина М.С. Неформальные образовательные практики в пространстве непрерывного образования педагогов // Человек и образование. 2020. № 1(62). С. 9–15.
18. Якушкина М.С. Неформальные образовательные практики в пространстве непрерывного образования педагогов // Человек и образование. 2020. № 1(62). С. 9–15.
19. Якушкина М.С. Результаты и эффекты неформальных образовательных практик для взрослых // Человек и образование. 2015. № 2(43). С. 26–29.
20. Bowyer J. Bridges for Recognition [Electronic resource]. URL: <https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-630/BridgesForRecognition.pdf> (дата обращения: 08.11.2020).
21. Rogers Alan. Non-formal education: flexible schooling or participatory education (CERC studies in comparative education): Springer science +Business Media, Inc, New-York, USA, 2005.

22. Timofeeva R.E. On the Practice of Implementing Non-Formal Adult Education in the Sakha Republic (Yakutia) // Journal of History Culture and Art Research. 2019. № 8(4). P. 238–250. DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2379>.

* * *

1. Babaeva E.S. Istoriya neformal'nogo obrazovaniya za rubezhom // Gumanizatsiya obrazovaniya. 2015. № 2. S. 131–137.

2. Bukina N.N. Neformal'noe obrazovanie kak faktor preodoleniya negativnykh social'nykh yavlenij // Chelovek i obrazovanie. 2006. № 6. S. 42–47.

3. Bukina N.N. Razvitie gosudarstvennoj sistemy neformal'nogo obrazovaniya vzroslykh v Rossii // Chelovek i obrazovanie. 2010. № 1. S. 56–61.

4. Vershlovskij S.G. Vzroslost' kak kategoriya andragogiki // Vopr. obrazovaniya. 2013. № 2. S. 285–296.

5. Evropejskij opyt priznaniya professional'nykh kvalifikacij, poluchennykh v rezul'tate neformal'nogo i spontannogo obucheniya / pod red. E.M. Kalickogo; per. s angl. I.V. Pavlyuchik, E. S. Harchenko. Minsk, 2011.

6. Ilakavichus M.R. Neformal'nye obrazovatel'nye praktiki v otechestvennoj istorii razvitiya obrazovaniya vzroslykh // Vestn. Balt. fed. un-ta im. I. Kanta. Ser.: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2016. № 3. S. 75–83.

7. Ispol'zovanie shirokikh vozmozhnostej obucheniya i obrazovaniya vzroslykh v interesah blagopoluchnogo budushchego: itogovaya deklaratsiya shestoju mezhdunarodnoj YUNESKO-konferencii po obrazovaniyu vzroslykh KONFINTEA VI, Belen/Braziliya, 2009 // Adukat. 2010. № 1(17). S. 1–10.

8. Kovalev I.V. Neformal'noe obrazovanie vzroslykh v kontekste sociokul'turnoj modernizatsii // Diskussiya. 2015. № 11(63). S. 88–95.

9. Korshunov A.I., Gaponova O.S., Gaponova N.S. Obuchenie i obrazovanie vzroslykh v kontekste ekonomicheskogo razvitiya regionov // Ekonomika regiona. 2019. T. 15. Vyp. 1. S. 107–120. DOI: [10.17059/2019-1-9](https://doi.org/10.17059/2019-1-9).

10. Muhlaeva T.V. Mezhdunarodnyj opyt neformal'nogo obrazovaniya vzroslykh // Chelovek i obrazovanie. 2010. № 4(25). S. 158–162.

11. Narodnaya vzaimovyruchka dlya obrazovaniya molodezhi: nacional'nyj social'nyj projekt. Yakutsk, 2004.

12. Rojtlat O.V. Neformal'noe obrazovanie pedagogicheskikh rabotnikov: vchera, segodnya, zavtra: monogr. Tyumen', 2014.

13. Timofeeva R.E. Osobennosti neformal'nogo obrazovaniya vzroslykh v regional'nykh usloviyakh // Nauka i obrazovanie: problemy, idei, innovatsii. 2019. № 12(24). S. 65–69.

14. Harlanova E.M. Neformal'noe obrazovanie v social'noj rabote: monogr. Chelyabinsk, 2018.

15. Sherajzina R.M., Mednik E.A., Aleksandrova N.V. Proektnoe obuchenie kak osvoenie real'no-prakticheskogo mira – novyj vektor razvitiya // Chelovek i obrazovanie. 2020. № 1(62). S. 83–87.

16. Erikson E.G. Detstvo i obshchestvo / per., nauch. red., primech. A.A. Alekseev. 2-e izd., pererab. i dop. SPb., 2000.

17. Yakushkina M.S. Neformal'nye obrazovatel'nye praktiki v prostranstve nepreryvnogo obrazovaniya pedagogov // Chelovek i obrazovanie. 2020. № 1(62). S. 9–15.

18. Yakushkina M.S. Neformal'nye obrazovatel'nye praktiki v prostranstve nepreryvnogo obrazovaniya pedagogov // Chelovek i obrazovanie. 2020. № 1(62). S. 9–15.

19. Yakushkina M.S. Rezul'taty i efekty neformal'nykh obrazovatel'nykh praktik dlya vzroslykh // Chelovek i obrazovanie. 2015. № 2(43). S. 26–29.

Informal education of adult population of the Yakut nasleg

The article deals with the informal education of the adult population of the Yakut rural nasleg based on the study of the adulthood, the stages and crises of the adult life, the theory and practice of the informal adult's education, the use of the project learning and the potential of the authentic national culture. The education supports the development of the new type of citizens who are able to think constructively and work and who are responsible for their small motherland.

Key words: *informal adult education, stages and crises of adulthood, educational and project practicum, national and cultural component.*

(Статья поступила в редакцию 31.01.2021)

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

К.И. ДЕКАТОВА
(Волгоград)

**ПОЛИТИЧЕСКИЕ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ
НЕОЛОГИЗМЫ**

Описываются существующие в современной лингвистике подходы к определению признаков фразеологических неологизмов, анализируются базовые процессы формирования неопразем и основные источники пополнения русской политической фраземики.

Ключевые слова: *политический дискурс, фразеология, неологизмы.*

Политическая фраземика – один из тех пластов лексико-фразеологического фонда языка, который стремительно обновляется, отражая постоянную модификацию политического дискурса – сферы функционирования политических фразеологизмов [6; 7]. В ходе исследования процессов неологизации русской фраземики, которые проводились в рамках фразеологии (В.М. Мокиенко, А.М. Мелерович, Н.Ф. Алефиренко, И.Ю. Третьякова, Е.В. Ганапольская, Н.В. Баско, Е.П. Бережная, О.В. Григоренко и др.) и лексической неологии (Р.А. Будагов, Г.О. Винокур, Н.З. Котелова, Ю.С. Сорокин, Е.Н. Ермакова и др.), в фокусе внимания оказались проблемы определения природы нового языкового явления, типологизации новых единиц языка, их функционирование в речи и др.

Самым сложным, остающимся до сих пор дискуссионным является вопрос об определении критериев, позволяющих отнести языковые единицы к неологизмам. Многие работы, посвященные вопросам формирования и функционирования новообразований в языковой системе, начинаются с перечисления существенных признаков, составляющих понятие термина «неологизм». В числе лингвистов-неологов есть сторонники как узкого, так и широ-

кого понимания значения этого термина. Первая группа ученых предлагает называть неологизмами только новые лексические единицы, полагая, что «неологизм и другие виды инноваций (в частности, морфема и ФЕ) – понятия близкие, но не пересекающиеся, поэтому и не могут быть объединены одним понятием “неологизм”» [18, с. 74]. Вторая группа исследователей относит к неологизмам все новые явления в языке, утверждая, что «типология новаций может быть расширена за счет изучения неологизации на фонетическом, грамматическом и стилистическом уровнях» [1, с. 24]. В современной фразеологии активно используется термин «неологизм» с определением «фразеологический», однако в кругу фразеологов не существует единого понимания того, какие устойчивые единицы необходимо называть фразеологическими неологизмами. Как правило, исследователи фразеологических новообразований следуют за основателями отечественной неологии, которые новыми языковыми единицами (неологизмами) называют «слова, значения слов или сочетания слов, появившиеся в определенный период в каком-либо языке или использованные один раз (“окаzionaliальные слова”) в каком-либо тексте или акте речи. Принадлежность слов к неологизмам <...> является свойством относительным и историчным» (Н.З. Котелова) [20, с. 331]. Это определение позволяет отнести к неологизмам все языковые единицы, обладающие новой формой и содержанием, либо только новой формой, либо только новым содержанием. Однако, как справедливо отмечает Е.В. Ганапольская, такое понимание неологизмов оставляет за рамками анализа устаревшие языковые единицы, но со временем актуализировавшиеся, а значит, ставшие для определенного поколения носителей языка новыми [5, с. 188]. Этот недочет был устранен в определении членов Петербургского фразеологического семинара, рассматривавших фразеологические неологизмы как «не зарегистрированные толковыми словарями современных литературных языков устойчивые экспрессивные обороты, которые либо созданы заново, либо актуализированы в новых социальных условиях, либо образованы трансформацией извест-

ных прежде паремий, крылатых слов и фразем, а также сочетания, заимствованные из других языков» [9, с. 66]. При всей широте понимания фразеологических неологизмов, отраженного в данном определении, его сторонниками за рамки круга новообразований выводятся зафиксированные в словарях языковые единицы. Признавая факт хронологической относительности новизны языковых единиц, с определением объема фразеологических неологизмов петербургскими лингвистами можно отчасти согласиться: действительно, словари, как справедливо отмечает Е.А. Жданова, «не могут мобильно реагировать на любые языковые изменения, фиксировать все (или большинство) новые лексические единицы», поскольку подготовка к изданию словаря «длится достаточно долго, за это время появляются слова, которые объективно уже нельзя внести в словник» [8, с. 388]. Именно поэтому всегда существует в языке группа новых единиц, не внесенных в словари и справочники. Но хотелось бы отметить, что сам факт фиксации в словаре не является моментом перехода языковых единиц из разряда новых в разряд общеизвестных, часто используемых в речи единиц. Справедливость этой мысли подтверждается существованием словарей неологизмов (см., например: [11; 12; 15]), а также наличием в разного рода словарях единиц с пометами, указывающими на новизну языковых единиц. В связи с этим считаем необходимым в группу политических фразеологических неологизмов внести как зафиксированные в словарях с соответствующими пометами, так и не вошедшие в словари новые языковые единицы.

Говоря о широком понимании значения термина «фразеологические неологизмы», нельзя не затронуть еще один вопрос, связанный с терминологическим разграничением разных видов новых языковых единиц. Наименование неологизмами и единиц с модифицированной только формой или только содержанием, и единиц с абсолютно новым планом выражения и содержания лишает последние уникального имени – термина, используемого для номинации только фразеологизмов этого типа. Иногда фразеологизмы с новой формой и содержанием противопоставляются новым фразеологическим вариантам, трансформациям, фразео-семантическим вариантам, и для их наименования избирается сочетание слов «собственно фразеологические неологизмы». Однако более интересное решение этой проблемы предложено теми лингвистами, которые помимо термина «неологизм» используют

другие терминологические номинации новых явлений в языке. Так, Е.В. Ганапольская для устранения терминологической недифференцированности предлагает использовать для наименования всех видов новых языковых единиц термин, встречающийся в работах В.Г. Гака, – «инновации». Описывая фразеологические «новшества», Е.В. Ганапольская предлагает называть инновациями «неоднословные выражения, значение которых не вытекает непосредственно из значений составляющих их компонентов и которые являются новыми либо по форме, либо по значению, либо по форме и значению вместе для рассматриваемого периода развития литературного языка (подъязыка и т. п.) относительно предшествующего (условно взятого за точку отсчета) периода (вне прямой зависимости, хотя и с учетом словарных и иных письменных фиксаций)» [5, с. 187]. В этой связи термин «фразеологические неологизмы» становится видовым по отношению к термину «фразеологические инновации», поскольку к неологизмам предлагается относить только новые по форме и содержанию фразеологические единицы. Такое терминологическое разграничение представляется целесообразным и позволяет рассматривать все новые явления во фраземике, не смешивая фразеологические неологизмы и фразео-семантические варианты, фразеологические варианты, модификации фразеологизмов в речи.

Политическая фраземика русского языка непрерывно обновляется, пополняясь всеми видами инноваций, которые можно разделить на следующие группы: 1) политические фразеологические неологизмы, неологизмы (Н.Ф. Алефиренко); 2) новые фразео-семантические варианты (ФСВ) политических фразеологизмов; 3) новые лексические, грамматические и др. варианты политических фразеологизмов; 4) новые единицы, образующиеся в результате модификаций политических фразеологических единиц в речи.

1. Самой многочисленной группой политических фразеологических инноваций является группа фразеологических неологизмов. Происхождение данных единиц неоднородно: политическая фраземика русского языка пополняется как исконными, так и заимствованными новыми устойчивыми единицами. К исконным можно отнести следующие фразеологические неологизмы.

А. Фразеологизмы, обладающие оригинальными, т. е. ранее не функционировавшими в данной формально-семантической связ-

ке, формой и содержанием. Нередко такого рода неологизмы являются вербальной объективацией новых политических понятий, явлений, реалий. Например, в период перестройки в России протекали процессы, которые называли *аппаратными играми*. Данное выражение, став часто используемым в публицистике и речи политиков, вошло в языковую систему со значением ‘деятельность государственного и партийного аппарата, создающая внешний эффект демократизации жизни общества, но фактически не приводящая к изменению господствующего положения аппарата’ [16, с. 17]. Политическая фраземика русского языка обогащается не только за счет номинативов – языковых единиц, номинирующих появившиеся впервые реалии, понятия, но и вследствие формирования транснаминативов – имен, «обозначающих реалии, уже известные ранее, но под другим наименованием» [14, с. 12]. Значимые события в новейшей истории России, как правило, заставляют переосмыслить политические явления и политическое поведение и народа, и политических элит. Результат этих идейных и идеологических трансформаций нередко находит отражение во фраземике русского языка. Так, в 1999 г. после начала военных действий НАТО в Югославии председатель Правительства РФ Е.М. Примаков, направлявшийся в самолете в США, в знак протеста принял решение вернуться в Россию. Это событие стало частью дискурсивной основы для формирования в русской фраземике новой устойчивой языковой единицы *разворот над Атлантикой* – ‘выражение решительного протеста’ [17, с. 151].

Б. Фразеологизмы, перешедшие из одной сферы употребления в другую, так называемые относительные неологизмы (их еще называют локальными, функциональными, стилистическими неологизмами, внутренними заимствованиями, внутренними вхождениями) [1, с. 18]. Основным источником данных политических фразеологических неологизмов, как правило, является терминологический фонд политологии, юриспруденции, экономики. Например, экономический термин *полюс бедности* – ‘показатель, который рассчитывается для семьи в целом, исходя из величины принятого прожиточного минимума для каждого члена семьи, ее размера и состава по полу и возрасту’ [4] – пополнил фразеологический фонд русского языка и функционирует со значением ‘признаваемый государством предельный уровень личного благосостояния, ниже которого человек не в состоянии поддер-

живать нормальное физическое существование; черта бедности’ [10, с. 523; 16, с. 165].

Обогащают фразеологический фонд выражения, термины и таких сфер человеческой деятельности, как спортивная, военная, медицинская, например: *скамейка запасных* – ‘резерв кандидатов на замещение значимых государственных должностей’ (заимствовано из спортивного жаргона) [17, с. 163].

Процесс заимствования политических фразеологизмов является непрекращающимся, поэтому на каждом временном отрезке развития фраземики русского языка можно обнаружить немало заимствованных из других языков единиц. В последние 20 лет, т. е. в начале XXI в., основными «поставщиками» политических фразеологических неологизмов являются европейские языки, в первую очередь английский язык, например: *мягкий брекзит* (англ. soft Brexit) – ‘выход Великобритании из ЕС с сохранением в определенной степени договоренностей, без выхода из Таможенного союза и единого рынка’; *жесткий брекзит* (англ. hard Brexit) – ‘выход Великобритании из ЕС с заключением новых договоренностей в различных областях – торговле, безопасности, по другим ключевым вопросам’ (ТАСС. 2019. 30 июля); *ось зла* (англ. axis of evil) – ‘государства, в которых, по мнению президентской администрации США, установлены одиозные режимы и которые являют собой угрозу миру – разрабатывают оружие массового уничтожения и поддерживают международный терроризм’ [Там же, с. 117]. Реже источником новых фразеологических единиц русской политической фраземики становятся неевропейские языки, например: *арабская весна* (араб.) – ‘волна демонстраций и путчей, начавшихся в арабском мире 18 декабря 2010 г., когда произошли перевороты в Тунисе, в Египте и в Йемене; гражданские войны в Ливии и в Сирии’ [3, с. 61].

2. Нередко уже функционирующие в речи политические фразеологизмы переходят в разряд неологизмов, приобретая новое значение. Группа новых фразео-семантических вариантов политических фразеологизмов становится частью обновляющейся русской фраземики. Например, фразеологизм *рука Москвы (Кремля)* до развала СССР имел два значения: 1) о политике СССР (в западной прессе); 2) о деятельности советской агентуры за рубежом [10, с. 576]. Развал Советского Союза не стал событием, которое превратило данный фразеологизм в устаревшую языковую единицу: фразеологизм в речи современных политиков

встречается регулярно, приобретая новое значение – 3) деятельность российской правящей элиты за рубежом (нередко фантазмагорическое представление о всемогуществе российской правящей элиты): *Самое смешное, что в случае, если движение «сепаратистов» начнет набирать силу, то снова найдутся те, кто увидит в этом «руку Москвы»* (Комс. правда. 2017. 29 янв.).

3. Обновление состава фонда политической фраземики происходит и за счет образования фразеологических вариантов. Вопросы об определении сущностных признаков вариантов фразеологизмов и их отличий от синонимических устойчивых единиц в современной фразеологии все еще остается дискуссионным. Проанализировав разные подходы к решению данных лингвистических проблем, Н.Ф. Алефиренко предложил определение, включающее все основные признаки фразеологических вариантов: ученый называет фразеологическими вариантами «те видоизменения фраземы, которые характеризуются относительным тождеством фразеологического значения и этимологического образа, различаются отдельными компонентами плана выражения, что придает им определенное экспрессивно-стилистическое своеобразие» [2, с. 69–70]. Примерами политических фразеологических вариантов могут послужить фразеологизмы (*иностранные*) *агент(ы) влияния* – ‘о видном общественном или государственном деятеле, проводящем политику в интересах другого государства’ [11, т. 1, с. 36]; *идти (пойти) во власть* – ‘избираться, быть избранным во властные структуры’ [Там же, с. 649].

4. Одним из активных процессов, приводящих к возникновению фразеологических новаций, является модификация фразеологизмов в речи. Структурно-семантические или семантические преобразования политических фразеологических единиц пополняют группу окказиональных новаций. Например, в следующем фрагменте статьи происходит замена компонента фразеологизма *холодная война* – ‘враждебная политика, враждебное поведение’ [13, с. 112]: *Чем «теплая война» против России отличается от холодной? <...> Наше дело понимать, что «теплая война» – это не aberrация, а естественное состояние отношений России и Запада на нынешнем этапе* (РИА Новости. 2017. 29 авг.).

Некоторые модифицированные политические фразеологизмы подхватываются носителями языка, спустя какое-то время стано-

ваясь общеизвестными. Такого рода устойчивые единицы обогащают политическую фраземику новыми элементами. Так, устойчивое выражение *ударник социалистического труда* в конце XX в. нередко преобразовывалось в речи в выражение *ударник капиталистического труда*. Модифицированная речевая единица приобрела общеизвестное значение – *ирон.* ‘демонстрирующий повышенную производительность труда в условиях капиталистических отношений в обществе’ – и пополнила фонд русской фраземики [11, т. 1, с. 734]: *Селянин по пьянке попал под административный арест чуть ли не каждую неделю. За это время он стал настоящим ударником капиталистического труда* (Комс. правда. 2013. 15 февр.).

Таким образом, политическая фраземика, чутко реагирующая на все процессы в общественно-политической сфере, постоянно пополняется новыми единицами, которые выполняют в политическом дискурсе важнейшие функции, позволяя номинировать новые политические реалии и выразить отношение к ним, дать им оценку.

Список литературы

1. Алаторцева С.И. Проблемы неологии и русская неология: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1999.
2. Алефиренко Н.Ф., Семенов Н.Н. Фразеология и паремология. М., 2009.
3. Баско Н.В. Фразеологические неологизмы русского политического дискурса // Политическая лингвистика. 2016. № 1(55). С. 58–65.
4. Большой экономический словарь / под ред. А.Н. Азрилияна. М., 1997 [Электронный ресурс]. URL: <https://rus-big-economic-dict.slovaronline.com/10722-ПОРОГ%20БЕДНОСТИ> (дата обращения: 06.09.2020).
5. Гананольская Е.В. Неология во фразеологии // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2010. № 2(111). С. 183–189.
6. Декатова К.И. Манипулятивная функция политических фразеологизмов // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 5(138). С. 111–115.
7. Декатова К.И. Фразеологическое значение как средство изучения политической картины мира // Жизнь фразеологии – фразеология в жизни. Кострома, 2018. С. 70–78.
8. Жданова Е.А. Лексикографическая фиксация неологизмов в словарях разных типов // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 3(1). С. 388–392.

9. Мокиенко В.М. Проблемы европейской фразеологической неологии // *Słowo. Tekst. Czas. Mat. VI Międzynarodowej Konferencji Naukowej / pod red. M. Aleksiejnki, W. Mokijenki, H. Waltera. Szczecin, 2002. S. 63–79.*
10. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М., 2007.
11. Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века: в 2 т. / отв. ред. Т.Н. Буцева. СПб., 2009.
12. Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 70-х годов / под ред. Н.З. Котеловой. М., 1984.
13. Русская фразеология: историко-этимологический словарь / сост. А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова. 3-е изд., испр. и доп. М., 2005.
14. Сенько Е.В. Неологизация в современном русском языке: межуровневый аспект. СПб., 2007.
15. Словарь новых слов русского языка (середина 50-х – середина 80-х годов) / под ред. Н.З. Котеловой. СПб., 1995.
16. Словарь перестройки [1985–1992] / В.И. Максимов [и др.]. СПб., 1992.
17. Словарь современного жаргона российских политиков и журналистов / А.В. Моченов, С.С. Никулин, А.Г. Ниясов, М.Д. Савваитова. М., 2003.
18. Шалина Л.В. К вопросу о сущности неологизма в современной лингвистике // *Изв. Пенз. гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского. 2007. № 4(8). С. 73–77.*
19. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений / авт.-сост. В. Серов. М., 2005.
20. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Яранцева. М., 1998.
- * * *
1. Alatorceva S.I. Problemy neologii i russkaya neografiya: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. SPb., 1999.
2. Alefirenko N.F., Semenenko N.N. Frazeologiya i paremiologiya. M., 2009.
3. Basko N.V. Frazeologicheskie neologizmy russkogo politicheskogo diskursa // *Politicheskaya lingvistika. 2016. № 1(55). S. 58–65.*
4. Bol'shoj ekonomicheskij slovar' / pod red. A.N. Azriliyana. M., 1997 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rus-big-economic-dict.slovaronline.com/10722-POROG%20BEDNOSTI> (data obrashcheniya: 06.09.2020).
5. Ganapol'skaya E.V. Neologiya vo frazeologii // *Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. 2010. № 2(111). S. 183–189.*
6. Dekatova K.I. Manipulyativnaya funkciya politicheskikh frazeologizmov // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 5(138). S. 111–115.*
7. Dekatova K.I. Frazeologicheskoe znachenie kak sredstvo izucheniya politicheskoy kartiny mira // *Zhizn' frazeologii – frazeologiya v zhizni. Kostroma, 2018. S. 70–78.*
8. Zhdanova E.A. Leksikograficheskaya fiksa-ciya neologizmov v slovaryah raznykh tipov // *Vestn. Nizhegor. un-ta im. N.I. Lobachevskogo. 2012. № 3(1). S. 388–392.*
9. Mokienko V.M. Problemy evropejskoj frazeologicheskoy neologii // *Słowo. Tekst. Czas. Mat. VI Międzynarodowej Konferencji Naukowej / pod red. M. Aleksiejnki, W. Mokijenki, H. Waltera. Szczecin, 2002. S. 63–79.*
10. Mokienko V.M., Nikitina T.G. Bol'shoj slovar' russkikh pogovorok. M., 2007.
11. Novye slova i znacheniya. Slovar'-spravochnik po materialam pressy i literatury 90-h godov XX veka: v 2 t. / отв. ред. Т.Н. Буцева. СПб., 2009.
12. Novye slova i znacheniya: slovar'-spravochnik po materialam pressy i literatury 70-h godov / pod red. N.Z. Kotelovoj. M., 1984.
13. Russkaya frazeologiya: istoriko-etimologicheskij slovar' / sost. A.K. Birihi, V.M. Mokienko, L.I. Stepanova. 3-e izd., ispr. i dop. M., 2005.
14. Sen'ko E.V. Neologizatsiya v sovremennom russkom yazyke: mezhhurovnevyy aspekt. SPb., 2007.
15. Slovar' novyh slov russkogo yazyka (seredina 50-h – seredina 80-h godov) / pod red. N.Z. Kotelovoj. SPb., 1995.
16. Slovar' perestrojki [1985–1992] / V.I. Maksimov [i dr.]. SPb., 1992.
17. Slovar' sovremennogo zhargona rossijskikh politikov i zhurnalistov / A.V. Mochenov, S.S. Nikulin, A.G. Niyasov, M.D. Savvaitova. M., 2003.
18. Shalina L.V. K voprosu o sushchnosti neologizma v sovremennoj lingvistike // *Izv. Penz. gos. ped. un-ta im. V.G. Belinskogo. 2007. № 4(8). S. 73–77.*
19. Enciklopedicheskij slovar' krylatyh slov i vyrazhenij / avt.-sost. V. Serov. M., 2005.
20. Yazykoznanie. Bol'shoj enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V.N. Yaranceva. M., 1998.

Political phraseological neologisms

The article deals with the approaches of the modern linguistics to the definition of the features of the phraseological neologisms. There are analysed the basic processes of the development of the new phraseological units and the basic sources of the addition of the Russian political phrasemics.

Key words: *political discourse, phraseology, neologisms.*

(Статья поступила в редакцию 10.01.2021)

ВЭН ЦЗЯТУН
(Волгоград)

**ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СЛОВА
ЖЕМЧУГ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

Рассматривается функционирование в русском языке слова «жемчуг», заимствованного из китайского языка через тюркское посредничество. Выявлены первоначальное и переносные значения, зафиксированные в словарях и не зафиксированные в них, но используемые в художественной литературе. Анализируются словообразовательная активность этой лексемы и устойчивые словосочетания с ней.



Ключевые слова: заимствование, семантика, первичное значение, переносное значение, русский язык, китайский язык, реалия, жемчуг, дериват, устойчивое словосочетание.

Все языки мира в результате экономических, политических и культурных контактов народов в той или иной степени обогащают свой лексико-семантический ярус заимствованными единицами. Чаще всего это происходит при непосредственном контакте народов, однако некоторые слова и фраземы могут приходиться сложными путями через несколько языков-посредников.

Из истории дипломатии известно, что первые контакты русских со Срединной империей произошли в 1618 г., когда группа российских землепроходцев посетила Пекин во время правления династии Мин [9]. Безусловно, какие-то сведения о Китае доходили до русских и ранее. В русский язык через тюркское и иное посредничество проникают китайские слова. Так, еще в праславянский период было заимствовано слово *книга*, первоисточником которого послужило древнекитайское слово *king* [29, т. 2, с. 262].

Гун Лэй разделяет все китайские заимствования в русском языке на восемь групп: 1) названия растений; 2) продуктов; 3) предметов быта; 4) наименования философских и религиозных понятий; 5) названия игр и видов спорта; 6) животных; 7) людей по политическим воззрениям; 8) языковых явлений [7, с. 17]. Слово *жемчуг* входит в третью группу.

В русском языке слово первоначально фиксируется в форме *жънчюгъ* еще в 1161 г. в надписи на кресте княгини Ефросинии (Предславы) Святославны Полоцкой (1104–1167), встречается оно также в текстах православ-

ного писателя епископа Кирилла Туровского (1130 – около 1182). М. Фасмер считает, что эта лексема восходит к древнетюркскому *jāncū*, заимствованному у китайцев [29, т. 2, с. 46]. Китайское слово 珍珠 [*zhēnzhū*] возникло путем сложения элементов 珍 ‘редкий, дорогой, ценнейший’ и 珠 ‘шарик, жемчуг, бисер’ [34, с. 1453, 1494].

П.Я. Черных считает, что слово попало в русский язык из языков кочевников, пришедших из Средней Азии и осевших в Северном Причерноморье. У тюрков Алтая (кумандинцы, челканцы-лебединцы) название жемчуга имеет аффрикату в инициали – *чиңчи*, тогда как у других тюркоязычных народов слово начинается с *и*, *э*, *х* или *ј*, в монгольском языке употребляется слово *жинжүү* ‘бисер’. Ученый предполагает, что финаль *-гъ* появилась в слове под влиянием слова *камыкъ*, имевшего также значение ‘драгоценный камень’, а затем произошло озвончение под воздействием слов на *-уг/-юг*, как и в более позднем случае *овсюк > овсюг* [31, с. 298]. Ссылаясь на Ф.Е. Корша, о суффиксе *-угъ/-югъ* говорит А.Г. Преображенский [19, с. 228]. Отметим, что в русском народном языке наблюдается чередование звонкого и глухого заднеязычного и в других суффиксах: *клубника – клубнига, земляника – землянига* [23, вып. 11, с. 257; вып. 13, с. 310].

В форме *женчугъ* название этого предмета употребляется до первой четверти XV в. (последняя фиксация – примерно 1425 г.), от него образовано прилагательное *женчужьный (женчюжьный)*, получившее дополнительное значение ‘украшенный жемчугом’ [20, с. 248]. Однако уже в конце XIV в. для удобства произношения в слове происходит прогрессивная контактная диссимилиация и в сочетании двух переднеязычных [нч] первый согласный заменяется на губной, появляются формы *жемчугъ / жемчюгъ / жомчюгъ* [Там же, с. 244], первая из них впоследствии закрепляется в языке и становится единственно правильной. Возможно, этот фонетический процесс произошел ранее, т. к. слово фиксируется в Ипатьевской летописи под 1175 и 1197 гг., но сохранился список летописи только 1410–1420-х гг. (судя по водяным знакам, бумага для летописи была изготовлена в конце 10-х – начале 20-х гг. XV в. [13]), поэтому нельзя точно установить более древнюю форму слова. Однако прежняя форма с *н* удивительным образом сохранилась в русском диалектном языке: она отмечена в олонецких, архангельских, рязанских говорах [23, вып. 9, с. 129].

Жемчуг занял важное место в русской культуре, в духовной и бытовой жизни русского народа. Им украшали оклады икон, кресты, шкатулки и другие бытовые предметы, нарядную одежду и головные уборы [25]. Утилитарное использование жемчуга на Руси относится к древним временам. Византийский писатель и историк Лев Диакон так описал русского князя Святослава (942–972) при его встрече с императором Цимисхием после заключения мира: «В одно ухо у него была вдета золотая серьга; она была украшена карбункулом, обрамленным двумя жемчужинами» [16]. Из истории известны многочисленные примеры украшенных жемчугом одеяний русских царей и цариц. Жемчуг нашел свое место и в одежде крестьянок. В 1840-х гг. прусский чиновник и писатель барон Август фон Гакстаузен-Аббенбург (1792–1866) пишет, что «у всех женщин, которых я тут видел, даже у самых бедных рыбачек, было на шее по крайней мере по 3–4 нитки настоящего жемчугу» [5, с. 200]. Подробно описывает роль жемчуга в русском народном женском костюме М.Н. Мерцалова [17].

Столь широкое распространение жемчуга в обыденной жизни русского народа привело к развитию семантики его наименования в языке и к образованию большого числа дериватов и словосочетаний с ним. В современном русском языке слово *жемчуг* имеет основное значение ‘драгоценное перламутровое вещество в форме зерен белого, желтоватого, розоватого (реже черного) цвета, добываемое из раковин некоторых моллюсков’, его оттенок (смысловое варьирование) ‘изделие, украшение из таких драгоценных зерен’, а также смысловой сдвиг (образное употребление) ‘о белоснежных зубах’ [2, с. 302]. Употребляется устоячивое сравнение *зубы как жемчуг* [Там же].

Первым дериватом от слова *жемчуг* является прилагательное *жемчужный*, образованное с помощью суффикса *-ьн-* с закономерной первой палатализацией заднеязычного *г > ж*. Безусловно, к моменту образования этого слова произошло падение редуцированных, *ь* исчез из суффикса, первая палатализация заднеязычных прекратила свое непосредственное действие в древнерусском языке (в научном мире существует значительный разнобой в определении времени действия этого фонетического процесса: от VI–V в. до н. э. до VII века н. э. [32, р. 530]), однако ее рефлексии продолжали возникать в аналогичных условиях и в более поздние времена. Ср.: *петербуржец, екатеринбуржец*. С суффиксом *-ьн-* образуются многие прилагательные от существительных, в том числе с регулярно прояв-

ляемой первой палатализацией: *огуречный, радужный, вечный, грешный, успешный, табачный, тележный, сапожный* и мн. др.

У прилагательного *жемчужный* имеются значение ‘сделанный из жемчуга, с жемчугом’ и его переносный оттенок ‘напоминающий жемчуг своим видом, блеском, оттенком’ [24, с. 477]. От прилагательного образовано наречие *жемчужно* [2, с. 302]. Основа этого прилагательного входит в состав многих сложных адъективных дериватов: *жемчужно-серый, жемчужно-розовый, жемчужно-белый, жемчужно-серебряный, жемчужно-серебристый, жемчужно-золотой, жемчужно-зеленый, жемчужно-зеленоватый, жемчужно-изумрудный, жемчужно-голубой, жемчужно-синеватый, жемчужно-синеватый, жемчужно-сизый, жемчужно-фиолетовый, жемчужно-черный, жемчужно-матовый, жемчужно-палевый, жемчужно-восковой* и др. (НКРЯ).

В художественной литературе встречается дериват *жемчужовый*: «Запомнился и удивительный крест, осыпанный жемчугом, – подарок Никифора Фоки. Хранится он в золотом ковчеге, лежит на его шелках тихо и таинственно, и не без волнения наблюдаешь, как монах открывает все эти тайные упокоения, и нам, несколько опьяненным, “объявляет” тысячелетнюю реликвию <...> Все проходит. И ушла Лавра св. Афанасия. Похожа она на тот золотой ковчег, из которого вынимал монах жемчужовый крест Никифора Фоки». Б.К. Зайцев использует в этом же тексте и нормативное прилагательное *жемчужный* в прямом и переносном значениях: «Ну и утешили, уж как утешили, и сказать не могу! – говорил он мне, показывая скромные параклисы Руссика, где нет ни жемчужных крестов, ни золотых чаш, ни бесценных миниатюр на Псалтырях <...> Справа глубокая долина, в ее ущелье жемчужной нитью висит водопад – беззвучный» [11].

Прилагательное *жемчужовый* в переносных значениях отмечено в рассказе А.А. Оцуца (Сергея Горного) «Сквозь сон (На острове Кипре)»: «Хочешь жизни, светлой и прозрачной, как жемчужовая вода, которую все пили сегодня за городом. <...> Без причины, или вдруг почувяла что-то беспокойное, или просто вспомнила плавные закорючки книг, выводившие жемчужовый рассказ о чужой боли, о горе, о слезах, и кнута» [18]. Суффикс *-ов(ый)* образует слова от основ существительных (*дубовый, айвовый, ледовый, грундовый, розовый, бирюзовый* и мн. др.), однако в литературный язык лексема *жемчужовый* не вошла, поскольку ранее было образовано слово *жемчужный*.

Кроме того, дериваты на *-ов(ый)* обычно образуются от односложных основ.

Для обозначения одного зерна жемчуга с помощью суффикса *-ин(а)* с закономерной палатализацией заднеязычного перед гласным переднего ряда было образовано слово *жемчужина*, имеющее основное значение ‘отдельное зерно жемчуга’ с двумя смысловыми сдвигами ‘о белоснежных ровных зубах’ и ‘о слезах’, а также переносное значение ‘о ком-, чем-либо, выделяющемся своими достоинствами среди других, являющемся украшением, сокровищем чего-либо’ [2, с. 302]. В МАС смысловые сдвиги не отмечены [24, с. 477]. Модель образования существительных со значением единичности при помощи суффикса *-ин(а)* от основ вещественных существительных продуктивна в русском языке: *горошина, фасолина, виноградина, клубничина* [12, с. 261]. Уменьшительно-ласкательным дериватом к первому значению слова является лексема *жемчужинка* [2, с. 302].

Был также образован глагол *жемчужиться*. В литературном языке он получил значение ‘напоминать жемчуг своим видом, блеском, оттенком’ (ср. с переносным значением прилагательного *жемчужный*). Это слово отмечено в романе И.А. Гончарова «Фрегат “Паллада”» (1855): «Океан как будто лелеет эти островки: он играет с берегами, то ревет, сердится, то ласково обнимает любимцев со всех сторон, жемчужится, кипит у берегов и приносит блестящую раковину, или морского ежа, или красивый, выработанный им коралл, как будто игрушки для детей» [6]. Писатель наблюдает за природой во время стоянки в порту Сан-Пио-Квинто на филиппинском острове Камигин (Камигуин). В этих своих «очерках путешествия» И.А. Гончаров использует при описании красоты воды и ее состояний также слова *жемчуг* и *жемчужный*: «Запылает небо опять, обольет золотом и Петергоф, и Мурино, и Крестовский остров. Сознайтесь, что и Мурино и острова хороши тогда, хорош и Финский залив, как зеркало в богатой раме: и там блестят, играя, жемчуг, изумруды <...> палуба вдруг как будто вырвалась из-под ног и скрылась, а перед глазами очутилась целая изумрудная гора, усыпанная голубыми волнами, с белыми, будто жемчужными, верхушками, блеснула и тотчас же скрылась за борт» [Там же].

В народной речи произошла еще одна метафоризация слова *жемчуг*, в результате был образован глагол *жемчужиться* ‘о девице: спесиво красоваться, непомерно дорожа собой’ [8, т. 1, с. 532].

Жемчуг первоначально появлялся в России в основном тремя путями: из иранского города Ормуза (Гурмыза), из крымской Кафы и из русских жемчугоносных рек. В Персидском заливе жемчуг начали добывать еще во II в. до н.э. По названию города Гурмыза и залива, именуемого в старину Гурмыжским морем, жемчуг стал называться *гурмыжским*, *гурмыцким* или *гурмицким*. Поскольку топоним был у русских не на слуху, название передавалось устным путем, произошла замена первого звука, стали употребляться названия *бурмыжские*, *бурмитские*, *бурмицкие*, *бурминские зерна*: *Две нити жемчугу бурмыжского* [22]. Слова с начальными *г* и *б* употреблялись первоначально параллельно, без предпочтения одного из вариантов: *по зерну по бурминскому* (1589), *жемчугомь бошимь Гурмыцкимь* (после 1645 г.) [26, с. 193, 609]. Позже закрепился вариант с начальным *б*. Бурмитский жемчуг был крупным, высоко ценился [15, с. 61]. Привозимое из Кафы *кафимское* (*кафское*) зерно было более мелким [30, с. 253]. Речной жемчуг назывался *русским* [15, с. 61].

Непонятно, откуда М. Фасмер взял определение *бурмитского жемчуга* как поддельного [29, т. 1, с. 247]. У А.Г. Преображенского отмечено значение ‘крупный (о жемчуге)’ [19, с. 54]. У В.И. Даля к слову *жемчужина* дается такой контекст: «одно зерно самокатного жемчуга крупное: *бурмитское*» [8, т. 1, с. 532]. Немецкий этимолог ссылается на Крылова, но если речь идет о знаменитом русском баснописце (в указателе литературы эта фамилия не упоминается), то у него в стихотворении «Послание о пользе страстей» говорится о праотце Адаме, который «под ноги не стлал ковров персидских, ни жемчугов не нашивал бурмитских», т. е. явно дорогих, а в басне «Петух и жемчужное зерно» только с точки зрения петуха жемчуг определяется как «вещь пустая» [14, с. 307, 18], да и в стихотворении нет определения *бурмитский*. Эта басня была написана И.А. Крыловым по мотивам произведения Ж. Лафонтена «Петух и жемчужина (*Le Coq et la Perle*)» (1668), которое в свою очередь было переложением басни римского поэта Федра (Phaedrus) «Цыпленок к жемчужине (*Pullus ad margaritam*)» (I в. н. э.). Возможно, на решение М. Фасмера повлияла семантика румынского слова *hugmiz* ‘стеклянный шарик, имитирующий жемчужину’ [33, с. 216–217].

Следует отметить, что первоначально искусственный жемчуг был вовсе недешевым, это были посеребренные стеклянные бусины, покрытые еще одним слоем стекла. Изготовление стеклянных шариков было делом хлопот-

ным. Делали его в Риме, чтобы удовлетворить спрос римлян на подлинный жемчуг, которого не хватало. В XV–XVI вв. в Европе стали делать стеклянные шарики, заполненные воском, позже парафином. Считается, что первым сделал такие искусственные жемчужины французский мастер-изготовитель четок по имени Жако из городка Пасси около Парижа в конце XVII в. Это изделие в Европе и России стали называть *римский жемчуг* [28, с. 152–154].

В торговле в России появился термин *скатный жемчуг*, так называли зерно круглой формы, которое легко скатывалось по наклонной поверхности [15, с. 61; 30, с. 254]. Этот термин встречается в художественной литературе. Русский писатель XIX в. А.Ф. Вельтман (1800–1870) в «былине старого времени» «Кощей бессмертный» (1833), описывая внешний вид героини – «красной дочери боярина Мирианы», упоминает, что «на шее у нее скатный жемчуг», а «пояс шит бисером скатным и самоцветными камнями» [4]. Сравнивает течение воображаемой реки со скатным жемчугом А.Н. Толстой в стихотворении «Весенний дождь» (1911): *Ты, река Бугай, серебром горишь; Скатым жемчугом по песку звенишь* [27, с. 8]. Отметим, что этот контекст отсутствует в НКРЯ, что говорит о необходимости при анализе словоупотреблений не ограничиваться его материалами.

Встречается также определение *окатистый*. Его использует известный ученый-востоковед, первый русский синолог, архимандрит Русской Православной Церкви Иакинф (Бичурин). В своей книге «Собрание сведений о народах, обитавших в Средней Азии в древние времена» (1851) он упоминает о загадочной стране Гибинь (исследователи располагают ее на территории северной Индии [3], ныне это север Индии, Пакистана и юг Афганистана). Он пишет: «Гибинь производит зубрей, буйволов, слонов, крупных собак, обезьян, мартышек, павлинов, окатистый жемчуг, неровный жемчуг, кораллы, земляной янтарь, мрамор, цветные стекла» [1, с. 179]. В этом контексте противопоставляются прилагательные *окатистый* и *неровный*. В словаре В.И. Даля словосочетание *бурмитское зерно* определено ‘крупная, окатистая жемчужина’ [8, т. 1, с. 143]. В этом словаре также встречается словосочетание *окатистая вещь* ‘к одному концу сильно окаченная, закругленная, округло спущенная’ [Там же, т. 2, с. 587]. В вышедшем в начале XX в. словаре иностранных слов под редакцией А.Н. Чудинова имеется статья *бурмитские зерна* ‘(вместо Ормуские, с о. Ормуса) зерна крупного и окатистого

жемчуга, привозимые с Востока’ [21]. В современной лексикографии слово *окатистый* отмечено только в словаре Т.Ф. Ефремовой: ‘закругленной формы; округлый’ [10, с. 445].

Лексема *жемчуг*, пройдя сложным путем из китайского языка через тюркское посредничество, попала в древнерусский язык и закрепилась в нем уже в XII в. Она получила активное употребление в языке, приобрела семантическое развитие, обросла дериватами, которые также приобрели переносные значения и дополнительные коннотации, стала употребляться в различных устойчивых словосочетаниях. В настоящее время это слово входит в активный словарный запас русских людей, широко используется в художественных текстах и фольклоре.

Список литературы

1. Бичурин Н.Я. (Иакинф). Собрание сведений о народах, обитавших в Средней Азии в древние времена. М.; Л., 1950. Т. II.
2. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. СПб., 1998.
3. Боровкова Л.А. Запад Центральной Азии во II в. до н.э. – VII в. н.э. (историко-географический обзор по древнекитайским источникам) / отв. ред. А.А. Бокшанин. М., 1989.
4. Вельтман А.Ф. Романы / сост., вступ. статья В.И. Калугина; послесл. и коммент. А.П. Богданова. М., 1985.
5. Гакстгаузен А. Исследования внутренних отношений народной жизни и в особенности сельских учреждений России. М., 1870. Т. 1.
6. Гончаров И.А. Фрегат «Паллада»: очерки путешествия в 2 т. Волгоград, 1986.
7. Гун Лэй. Процесс и результаты лексического взаимодействия русского и китайского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2018.
8. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М., 1955–1956.
9. Дацьшен В.Г. История русско-китайских отношений (1618–1917 гг.): учеб. пособие. Благовещенск, 2005.
10. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. М., 2006. Т. 2.
11. Зайцев Б.К. Афон. Paris, 1928.
12. Земская Е.А. Современный русский язык: Словообразование: учеб. пособие. М., 2011.
13. Клосс Б.М. Предисловие к изданию 1998 г. // Полное собрание русских летописей. М., 1998. Т. II.
14. Крылов И.А. Полное собрание сочинений: в 3 т. М., 1946. Т. 3.
15. Куликов Б.Ф. Словарь камней-самоцветов. Л., 1982.
16. Лев Диакон. Книга 9 // Его же. История / пер. М.М. Копыленко; отв. ред. Г.Г. Литаврин. М., 1988. С. 82–90.

17. Мерцалова М.Н. Поэзия народного костюма. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1988.
18. Оцуп А.А. (Сергей Горный). Сквозь сон (На острове Кипре) // Спохохи. 1922. № 5. С. 21–26.
19. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка. М., 1910–1914. Т. 1.
20. Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.): в 10 т. / гл. ред. Р.И. Аванесов. М., 1990. Т. III.
21. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка: материалы для лексической разработки заимствованных слов в русской литературной речи / сост. под ред. А.Н. Чудинова. 3-е изд., тщательно испр. и знач. доп. Спб., 1910.
22. Словарь обиходного русского языка Москва Русии XVI–XVII веков / под ред. О.С. Мжельской. Спб., 2004. Вып. 1.
23. Словарь русских народных говоров / гл. ред. Ф.П. Филин, ред. Ф.П. Сороколетов. Л., 1965–2014.
24. Словарь русского языка: в 4 т. / гл. ред. А.П. Евгеньева. М., 1981–1984.
25. Сребродольский Б.И. Жемчуг / отв. ред. Н.А. Созинов. М., 1985.
26. Срезневский И.И. Словарь древнерусского языка. Репринтное изд. М., 1989.
27. Толстой А.Н. Собрание сочинений в десяти томах. М., 1960. Т. 8.
28. Фарн А. Жемчуг: натуральный, культивированный и имитации / пер. с англ. В.Б. Александрова и Д.Н. Хитарова. М., 1991.
29. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. М., 1986–1987.
30. Ферман А.Е. Очерки истории камня: в 2 т. М., 2003. Т. 1.
31. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. М., 1994. Т. 1.
32. Greenberg M. Slavic // *The Indo-European Languages*. Ed. by M. Kapović. Second edition. London; New York, 2017. P. 519–551.
33. Şaineanu L. Influenţa orientală asupra limbii şi culturii române. Vol. 2. Bucureşti: Editura librăriei Socecu & comp., 1900.
34. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典. 商务印书馆. 北京. 1978.
4. Vel'tman A.F. Romany / sost., vstup. stat'ya V.I. Kalugina; poslesl. i komment. A.P. Bogdanova. M., 1985.
5. Gakstgauzen A. Issledovaniya vnutrennih ot-noshenij narodnoj zhizni i v osobennosti sel'skikh uchrezhdenij Rossii. M., 1870. T. 1.
6. Goncharov I.A. Fregat «Pallada»: ocherki puteshestviya v 2 t. Volgograd, 1986.
7. Gun Lej. Process i rezul'taty leksicheskogo vzaimodejstviya russkogo i kitajskogo yazykov: avto-ref. dis. ... kand. filol. nauk. Ufa, 2018.
8. Dal' V.I. Tolkovij slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka: v 4 t. M., 1955–1956.
9. Dacyshen V.G. Istoriya russko-kitajskih ot-noshenij (1618–1917 gg.): ucheb. posobie. Blagoveshchensk, 2005.
10. Efremova T.F. Sovremennij tolkovij slovar' russkogo yazyka: v 3 t. M., 2006. T. 2.
11. Zajcev B.K. Afon. Paris, 1928.
12. Zemskaya E.A. Sovremennij russkij yazyk: Slovoobrazovanie: ucheb. posobie. M., 2011.
13. Kloss B.M. Predislovie k izdaniyu 1998 g. // *Polnoe sobranie russkikh letopisej*. M., 1998. T. II.
14. Krylov I.A. Polnoe sobranie sochinenij: v 3 t. M., 1946. T. 3.
15. Kulikov B.F. Slovar' kamnej-samocvetov. L., 1982.
16. Lev Diakon. Kniga 9 // *Ego zhe. Istoriya* / per. M.M. Kopylenko; отв. red G.G. Litavrin. M., 1988. S. 82–90.
17. Mercalova M.N. Poeziya narodnogo kostyuma. 2-e izd., pererab. i dop. M., 1988.
18. Ocup A.A. (Sergej Gornij). Skvoz' son (Na ostrove Kipre) // *Spolohi*. 1922. № 5. S. 21–26.
19. Preobrazhenskij A.G. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. M., 1910–1914. T. 1.
20. Slovar' drevnerusskogo yazyka (XI–XIV vv.): v 10 t. / gl. red. R.I. Avanesov. M., 1990. T. III.
21. Slovar' inostrannyh slov, voshedshih v sostav russkogo yazyka: Materialy dlya leksicheskoi razrabotki zaимstvovannyh slov v russkoj literaturnoj rechi / sost. pod red. A.N. CHudinova. 3-e izd., tshchitel'no ispr. i znach. dop. Sпb., 1910.
22. Slovar' obihodnogo russkogo yazyka Moskovskoj Rusii XVI–XVII vekov / pod red. O.S. Mzhel'skoj. SPb., 2004. Vyp. 1.
23. Slovar' russkikh narodnyh govorov / gl. red. F.P. Filin, red. F.P. Sorokoletoв. L., 1965–2014.
24. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / gl. red. A.P. Evgen'eva. M., 1981–1984.
25. Srebrodol'skij B.I. Zhemchug / отв. ред. N.A. Sozinov. M., 1985.
26. Sreznevskij I.I. Slovar' drevnerusskogo yazyka. Reprintnoe izd. M., 1989.
27. Tolstoj A.N. Sобрание сочинений в desyati tomah. M., 1960. T. 8.
28. Farn A. Zhemchug: natural'nyj, kul'tivirovannyj i imitacii / per. s angl. V.B. Aleksandrova i D.N. Hitarova. M., 1991.

* * *

29. Fasmer M. Etimologičeskij slovar' russkogoazyka: v 4 t. M., 1986–1987.

30. Fersman A.E. Očerki istorii kamnya: v 2 t. M., 2003. T. 1.

31. Chernyh P.Ya. Istoriko-etimologičeskij slovar' sovremennogo russkogoazyka: v 2 t. M., 1994. T. 1.

Functioning of the word “pearl” in the Russian language

The article deals with the functioning of the word “pearl” in the Russian language, borrowed from the Chinese language through the Turkic mediation. There are revealed the original and figurative meanings recorded in the dictionaries and un-fixed but used in fiction. The author analyzes the word-formative activity of this lexeme and the established collocations with it.

Key words: *loanword, semantics, primary meaning, figurative meaning, Russian, Chinese, reality, pearl, derivative, established collocation.*

(Статья поступила в редакцию 10.12.2020)

Н.Ю. МАЗИКОВА
(Ростов-на-Дону)

ПРАГМАТИКА СИНТАКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ЧЛЕНИМОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

На материале текста романа Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза» исследуются прагматические возможности сегментированных конструкций. Синтаксические средства членимости текста (вставочные, парцелированные конструкции, повторы, абзацирование) реализуют прагматические установки автора. Так писатель расставляет смысловые акценты, воздействует на чувства читателя, меняет модально-речевые планы, создает кульминацию, формирует диалогичность.

Ключевые слова: *сегментация, членимость, синтаксис, прагматика, художественный текст, парцелляция, абзац.*

Современный художественный текст, отражающий новые тенденции в языке, особенности мышления человека XXI в., несомненно, является привлекательным для ученых. С

одной стороны, интерес лингвистов к анализу нового текста обусловлен желанием увидеть, как современные авторы применяют весь арсенал имеющихся в языке средств для реализации эстетической функции, описывая новые реалии, раскрывая новые темы и характеры. С другой стороны, анализ современного текста может дать примеры совершенно новых языковых приемов. Так, с середины XX в. уже стала проследиваться тенденция к использованию в тексте средств разговорной речи, к языковой экономии, сегментации, «рубленности» и др. Возникают понятия «актуализирующая проза», «рубленный синтаксис».

Художественная литература XXI в., думается, развивает начатое и стремится к установлению своего «канона качества» текста. Однако сегодня в большей степени мы должны говорить о прагматике текста, т. к. современный автор пишет для современной аудитории. Невнимательность к особенностям восприятия нынешним читателем текста может привести к неукладу писательского творения. Например, писатель не имеет права не знать, что современный читатель книге может предпочесть кино, роману – рассказ, рассказу – пост в социальной сети, а также что сегодня существует такое понятие, как «клиповое мышление» и т. д. И если уж объемная книга, например роман, доходит до читателя и принимается им с интересом, если роман становится бестселлером, то данный факт обязан привлечь исследователей языка текста.

Этим и обусловлен выбор нами в качестве материала для анализа современный роман писательницы Гузель Яхиной «Зулейха открывает глаза» 2015 г. издания о раскулачивании 1930-х гг. Роман быстро приобрел популярность среди широкой читательской аудитории, по книге в 2019 г. был снят 8-серийный фильм.

Опираясь на данный материал, мы проведем исследование прагматических возможностей самого, по нашему мнению, сильного синтаксического явления – сегментации, расчлененности текста. Надо отметить, что тяготение к членимости характерно и для других стилей и жанров современного русского языка: рекламного текста, блогерского текста. Объясняется эта тенденция все большим влиянием разговорного стиля. Сегодня, как никогда, мы видим исполнение завета классика XVIII в. Н. Карамзина: писать, как говоришь. Современные писатели стараются не рассказывать читателям, а разговаривать с ними.

Сегментация, т. е. линейное членение речевого потока на отрезки, свойственна языковым единицам всех уровней. Нас же интересует сегментация синтаксическая. Пожалуй, самыми яркими синтаксическими средствами, расчленяющими художественный текст, являются вставные (вставочные) конструкции, парцелированные конструкции, повторы, абзацирование. Все перечисленные средства связаны с интонационным и, следовательно, смысловым, часто концептуально важным, членением предложения и текста.

Обозначенные сегментированные конструкции актуализируют наиболее значимый по иллюкутивному замыслу автора компонент информации. В этом случае «возникает несоответствие между структурно-грамматическим и актуальным членением предложения: компонент, играющий незначительную структурную роль (но важную смысловую роль, отражая авторские интенции), выходит на первый план» [4, с. 58]. Полученный в результате того или иного средства сегментации элемент текста, рема, становится темой и обращается на себя особое внимание.

Рассмотрим подробнее каждое названное средство сегментации. На уровне высказывания расчленяют речевой поток вставные конструкции, парантезы [5; 9]. Вставки разрывают высказывание, намеренно создают паузу, интонационно маркируют, выделяя включившийся чужеродный компонент. С точки зрения прагмалингвистики [7], несомненно, важно понимать интенции автора, включающего вставки в текст, отвлекая тем самым читателя. Вставки многофункциональны. В современном художественном тексте они часто переключают модально-речевые планы, показывают внутреннюю речь героев, оживляя тем самым повествование о событиях. Кроме того, парантезы задают определенный ритм в тексте, что помогает создать особый эмоциональный настрой, важный для восприятия замысла автора.

В романе Г. Яхиной именно парантезы помогают передать внутреннюю эмоциональную речь главной героини, внешне скупой на эмоции и молчаливой. Например: *Хитрые завитушки ползут по фронтонам, щекочут пятки полуголым мужикам и девицам (и Алла, срам какой!), держащим на своих мускулистых плечах тяжелые карнизы. Барышни в каблучастых башмачках (и как они только не падают с таких!), военные в мышинового цвета шинелях (в точности как у красноордынца Игнатова), продорогие в заплатанных пальто служащие, торгующие пирожками тетки*

в огромных валенках (а запах-то какой чудный, запах...), дородные няньки с закутанными в шали детьми на деревянных санях... [10]. Перед нами пример эмоционально маркированной вставной конструкции. Экспрессивность, не нейтральность парантезы подчеркивается и пунктуацией: две ВК с восклицательной интонацией и одна – с многоточием, в которой, однако, заложена семантика восклицания. Такие металингвистические вставки относят читателя к сфере внутреннего мира героя произведения. Именно во вставках автор передает оценки и чувства Зулейхи, что помогает оживить «гладкое описание» видимого ею на улицах Казани. Скульптура огромных, незнакомых ей ранее зданий поражает деревенскую женщину, она искренне стыдится вида обнаженных скульптур (*срам какой*). Удивляют Зулейху и городские дамы, обутые в обувь на высоких каблучках (*как не падают!*). Подмечает она и знакомые черты: шинели, как у везущего раскулаченных Игнатова. Видим, как женщина сравнивает, размышляет (*в точности*), попутно называя в своей внутренней речи Игнатова *красноордынцем*, т. е. давая ему оценку, выражая к нему отрицательное чувство. Он для нее «чужой», служащий в жестокой «красной Орде» – Красной армии, пленившей ее саму и убившей ее семью. Как видим, все четыре вставки представляют собой несобственно-прямую речь героини.

Таким образом автор в парантезах осуществляет переключение модально-речевых планов: с реальных событий на ментальный план, внутреннюю речь героев. Это типично для художественной литературы (например, для прозы А.И. Солженицына), особенно современной. Такие вставные конструкции отличаются разговорностью, даже диалогичностью: автор, передавая оценки героя, как бы ставит его – реального, живого, настоящего – перед читателем, который может легко откликнуться на реплики героя.

Кроме того, эмотивно-оценочные парантезы, представляющие собой внутреннюю речь персонажа, несут некоторую интимность, доверительность. Это особенно ценно, когда о герое у читателя скудные сведения. Героиня романа Г. Яхиной Зулейха обрисована крайне сдержанно. Она и сама по себе тихая, молчаливая, спокойная, к тому же и автор рассказывает о ее мыслях и чувствах крайне мало. В таком случае именно подобные ВК с НПР помогают писателю раскрыть образ героини полнее. Так вставки становятся своего рода «окнами» во внутренний мир героев. Для современного автора это еще один из художественных при-

емов раскрытия образов, разнообразие которых в художественном тексте, как известно, свидетельствует о реализации писателем эстетической функции.

В следующем довольно объемном фрагменте Яхина с помощью вставных конструкций «проникает» во внутренний мир уже Игнатова:

*Многое не нравилось ему в комендантском купе. И бесшумное, по-лакейски услужливое скольжение двери (1 **вправо-влево, вправо-влево...**), и щегольские фестончатые занавески в тонкую, еле заметную полоску (2 **положим, с открытыми окнами – никак, но рюшечки-то зачем?**), и безукоризненно чистое большое зеркало над объемистой воронкой рукомойки (3 **смотрелся в него только по необходимости – утром, когда брился**). Такие дела вокруг! А тут – кружавчики, подстаканники...*

*Везти состав – не такое уж и шуточное дело, как показалось вначале. Ехали уже два месяца. Да ладно бы ехали – все большие стояли. Дергались, как безумные, – то срочно вперед (4 **«Сдурел, что ли, комендант? Видишь – все забыто! Давай свои бумаги и чеши, чеши отсюда скорей – освобождай мне пятый путь!»**), то опять – в отстойник на неделю (5 **«Не было на ваш счет никаких распоряжений, товарищ. Велено ждать – ждите. И не ходите вы ко мне каждый час! В случае чего мы сами вас найдем»**). Ни тпру ни ну [10].*

Сначала 1–3-е вставки в первом абзаце переводят повествование в ментальный план. Затем, указав таким образом курс на внутреннюю речь, писательница, закрыв скобку третьей вставки, уже вне ВК представляет субъективные оценки героя. Весь второй абзац – несобственно-прямая речь Игнатова. И здесь вставные конструкции (4 и 5-я) передают уже другой голос: реплики станционных начальников разных городов, куда прибывал с составом герой. Таким образом в тексте создается многоголосие, полифония, что, конечно, делает данный отрывок динамичным и эмоциональным.

Можно также сделать вывод о том, что для современной прозы как раз характерна не прямая, явная характеристика персонажа, часто даваемая самим автором (как, например, встречаем у классиков XIX в. (Н.В. Гоголь) и начала XX в. (Т. Драйзер)), а косвенная, скрытая то во вставках, то в метких словах других персонажей, а чаще и в описании действий героев. Это говорит о том, что писатель XXI в. пишет текст для читателя, который сам лю-

бит делать выводы, разгадывать загадки автора, без его назидательного, всезнающего тона.

В качестве следующего примера сегментации текста на уровне высказывания рассмотрим парцелляцию [6]. С помощью данного синтаксического приема, членившего целостный текст, образуются две или более части с интонационной и смысловой самостоятельностью, но не структурной. И если основное предложение, от которого отсекается точкой (чаще всего) парцеллят, как правило, является структурно полным, то парцеллаты по своей сути эллиптические. Но именно в них содержится признак, особо важный для замысла автора. Например: *Он **мычит, отстраняется, отлепляется**. Скидывает с себя ее жадные руки, **выкарабкивается** из объятий [10].* В данном фрагменте автор активно парцелирует действия главных героев. В нераспространенных эллиптических глагольных рядах переданы не только динамика, скорость смены и насыщенность событий, но и экспрессия чувств Юзуфа и Зулейхи. Особенность семантики таких глаголов, как *мычит, отлепляется, выкарабкивается* (разговорных), в том, что они передают общее настроение юноши, с трудом освобождающегося от матери, в прямом и переносном смысле не отпускающей его. Эллипсис в комплексе с парцелляцией создает рваное стремительное повествование. Такая возведенная в степень сегментация глаголов движения помогает автору сделать текст кинематографичным, зримым и постоянно меняющимся, передать экспрессию ссоры.

В следующем примере к перечисленным выше средствам синтаксиса добавляется и экспрессивное абзацное членение текста:

*Она **машет** до тех пор, пока его бледное лицо не исчезает за огромным холмом. **И еще много после, долго машет**.*

*Наконец **опускает** руки. С силой, намертво **затягивает** узел платка на шею. **Поворачивается** спиной к Ангаре и **уходит** с утеса [Там же].*

Здесь все глаголы действия, передающие движения Зулейхи, которая провожает уходящего сына, могли бы уместиться в одном сложном предложении: *Она машет... долго машет, наконец опускает руки, затягивает платок, поворачивается спиной и уходит.* Однако автор намеренно членит, дробит свою мысль, уделяя каждому глаголу свое особенное место. Ведь задача писательницы здесь, в кульминационной сцене, – не просто передать смену действий, а в каждом из этих действий, в деталях передать новые чувства. *Машет, еще долго машет* – значит, еще надеет-

ся, радуется, что видит сына в последний раз, еще «общается, соприкасается, разговаривает» с ним жестами. *Наконец опускает руки* – этот не только парцеллированный, но и оторванный от текста новым абзацем, фрагмент передает иную семантику – окончание надежд еще увидеть сына, бесполезность всяких движений. Неслучайно здесь приведен фразеологизм *опустить руки*, хотя употребляет это выражение автор как раз в прямом значении, но игра смыслов, несомненно, подразумевается Гузель Яхиной. *Намертво затягивает узел платка*: в этой фразе видим полное закрытие распахнувшейся в порыве чувств души героини от внешнего мира. И о полном разрыве, расставании с сыном, который сейчас там, на Ангаре, говорят заключительные парцелляты: *Поворачивается спиной к Ангаре и уходит*.

Обратимся к следующим примерам:

1. *На очередной станции, выждав неделю, а то и две в отстойнике, Игнатов получал неизменное распоряжение: «Следовать до точки такой-то и далее – до востребования». Следовал. Прибывал. Спешил с докладом к начальнику станции. И – снова ждал востребования.*

2. *Люди, люди, люди – сотни лиц встают перед ним. Он был тем, кто встречал их здесь, на краю света. 1 Гнал в тайгу, морил непосильной работой, железной рукой выжимал план, издевался, страдал, предавал наказанию. 2 Строил для них дома, кормил, выбивал продовольственный фонд и лекарства, защищал от Центра. 3 Держал на плаву. 4 А они – держали его [10].*

В данных фрагментах, как видим, автор создает особую динамику действия именно благодаря сегментации перечислительных рядов с активными глаголами. Помогают писательнице в этом парцелляция и повторы, часто кольцевые. При этом практически все подобные примеры строятся по похожей схеме: «основное предложение с ключевыми словами – три и более парцеллятов (одно слово, чаще глагол или распространенные глагольные парцелляты)» – *последний парцеллят-вывод с соединительным или противительным союзом (и, а), как правило, содержащий повтор слов из основного предложения (как в примере 1: до востребования – ждал востребования)*. Надо отметить, что парцеллируемые части относятся к плану героя, часто являются его внутренней речью. Сегментация с помощью парцелляции помогает Г. Яхиной переключить речевые планы: с авторского повествования на внутренний план персонажа. Обратим внимание на второй пример. Здесь по-

сле основного предложения четыре парцеллята, выстроенных по принципу «нравственной градации». От парцеллята к парцелляту нарастает экспрессия: Игнатов осознает важность для себя охраняемых им репрессированных людей. Сначала (парцеллят 1 с перечислением 6 глаголов) герой видит и внутренне признает, как тяжелы были его действия для вверенных ему людей. Затем (парцеллят 2 с перечислением 4 глаголов) он понимает и ту пользу, те блага, которые он давал этим людям. Третий и четвертый парцеллят – своеобразный вывод героя о том, что они с репрессированными дороги друг другу, можно даже сказать, любят друг друга. Реализовать такой сильный смысловой конец автору романа помог комплекс синтаксических средств: парцелляция с противительным союзом *а* и повтор слов *держал – держали*, закольцовывающий смысл взаимности чувств обеих сторон. Повторимся, у Яхиной часто последний парцеллят связывается с основным предложением. В данном фрагменте видим то же: выражения *встречал на краю света* и *держал на плаву* семантически связаны. Они объединены темой выживания людей в суровых условиях. Так писательница реализует свой прагматический замысел: добивается максимальной эмпатии читателя в отношении к чувствам персонажей.

Упомянув несколько раз кольцевой повтор как излюбленный прием автора романа «Зулейха открывает глаза», приведем еще один пример: *Не было в его жизни больше Казани. А Семрук – был [10]*. Здесь снова видим сегментированную парцелляцией конструкцию, которая относится ко внутренней речи героя. Использование писательницей дополнительно кольцевого повтора с отрицанием (*не было Казани – Семрук был*) и инверсии (основное предложение должно было бы, согласно нормам русского языка, выглядеть так: *В его жизни больше не было Казани*) способствуют созданию контраста в тексте. Тем самым автор как бы затрагивает боль персонажа (основное предложение благодаря созданному ритму звучит как плач, как заунывная песня) и тут же дает лекарство, «лечит» израненную душу Игнатова, передавая завет того, что нужно ценить настоящее.

Неоднократно показав активное участие в прагматических намерениях автора романа еще одного синтаксического средства, также сегментирующего текст, а именно повторы, обратимся к анализу их возможностей в современном художественном тексте.

Ранее мы рассматривали функции повтора и особо выделяли в качестве основной ак-

туализирующую функцию. «Повторяя разными способами те или иные слова или выражения, адресант старается также передать свои эмоции, оценки, свое видение происходящего, свою картину мира. Таким образом происходит актуализация авторской оценки, которую говорящий предлагает с ним разделить» [4]. Повторы актуализируют «ключевые понятия, важные детали, концептуальные смыслы», «формируют подтекст, способствуют приращению смыслов. Таким образом повтор становится мощным средством интенсификации авторского воздействия» [Там же].

Проиллюстрируем прагматические возможности повторов на примерах из романа Г. Яхиной: *Зулейха не смогла удержать боль внутри, и боль выплеснулась, затопила все вокруг <...>. Чайки режут лезвиями крыльев воздух – больно, ветер гнет лохматые верхушки елей – больно, весла Юзуфа в спарывают реку, унося его за горизонт, к Енисею, – больно. Смотреть на это – больно. Даже дышать – больно* [10]. Г. Яхина использует лексический повтор и параллелизм: трехкратный повтор одинаковых синтаксических конструкций (подлежащее + сказуемое + дополнение в Вин. п.). Затем следуют также две параллельные конструкции иного типа: сказуемое в инфинитиве, в которых автор, кроме того, осуществляет переключение на внутреннюю речь. В конце каждой из этих пяти параллельных конструкций рефреном добавлено наречие *больно* (также из внутренней речи героини). Таким образом, видим, что автор использует пятикратный повтор одной и той же словоформы (лексический повтор, геминация). Более того, в первом предложении семантически уже было заявлено это слово как основная тема абзаца – в форме существительного *боль*, кстати, также дважды повторенного. Такой морфемный повтор словоформы во всем абзаце можно рассматривать и как пятикратный – гомеологию. Итак, в данном примере видим, как с помощью целого комплекса разных повторов писательница настойчиво, циклически, с нарастанием вводит и детализирует тему душевной боли героини Зулейхи, впервые расстающейся (может быть, навсегда) с сыном. Благодаря такой актуализации создается смысловой акцент, своего рода «концепт» романа – «боль».

Этот же комплекс повторов используется автором романа несколько раз, что позволяет говорить уже как об излюбленном приеме в ее манере. Например: *Глаза – не видят, уши – не слышат. Покидает. Покидает. Она встает и, шатаясь, бредет вон. В*

лицо – ветер, крики чаек, шум леса; под ногами – земля, трава, камни, корни. Покидает. Покидает [10]. Обращение к таким языковым средствам сближает подобные фрагменты текста с почти сказовыми жанрами, напоминает фольклорные обрядовые песни. Двукратный повтор слова *покидает* встречается снова, словно припев, в котором, кроме того, автор переключает модально-речевые планы, уводя (только в нем) повествование во внутренний душевный мир своей героини. Безусловно, этот комплекс языковых средств несет в себе мощный прагматический заряд. Описываемая сцена расставания матери с ребенком является одной из кульминационных в романе. Тем ценнее выбор автором для передачи экспрессии, чувств героев не более традиционных внешних средств (в том числе синтаксических: восклицательных, вопросительных предложений, диалогических форм), а скорее «нейтральных», «ровных» в обычном повествовании и описании, на фоне природы.

Таким образом, комплекс различных повторов (многократного лексического и синтаксического параллелизма) с эллипсисом конструкций (*в лицо – ветер; под ногами – земля; Покидает. Покидает*) и сменой модально-речевых планов в повторенных словах является действенным прагматическим средством создания кульминации в художественном произведении. Кульминация, как известно, связана с пиком экспрессии в тексте. Писательница так достигает своего иллюкутивного намерения: воздействовать на чувства читателя, заставить его сопереживать героям, «вжиться» в их действительность. Пережитый вместе с ними катарсис – доказательство успешной реализации еще одной функции художественного произведения – эстетической.

Нередки в романе «Зулейха открывает глаза» и примеры таких повторов, которые создают языковую игру, каламбур, что, несомненно, повышает выразительность и образность текста: *Комната у нее в коммуналке большая, двенадцать метров. В общем, живи – не хочу. Она ему так и сказала: «Живите со мной, Иван!» А вот получается: не хочу!* [Там же]. Комический эффект, возникающий в результате такого повтора, связан с реализацией автором эстетической функции: читатель развлекается и получает удовольствие от понимания шуток и тонкой языковой игры писателя.

Частотным в романе надо признать синтаксический повтор – повтор параллельных конструкций. Например: *Самое страшное: он не хотел уезжать. Как получилось, что за годы он прикипел к этой недружелюб-*

ной и суровой земле? **К этой опасной реке, коварной в своем вечном непостоянстве, имеющей тысячи оттенков цвета и запаха? К этому бескрайнему урману, утекающему за горизонт? К этому холодному небу, дарящему снег летом и солнце – зимой? Черт возьми даже к этим людям** [10]. Пятикратное повторение конструкции *к этой(-му)* задает определенный мерный ритм в тексте и акцентирует важный для героя смысл: ему дорого и близко настоящее, «здесь и сейчас». Это очень важно для развития персонажа: ведь ранее автор подчеркивала, как Игнатов ценит прошлую жизнь в своей родной Казани, мечтает о лучшем будущем и тяготится настоящим. В данном фрагменте мы также видим, что писательница усиливает смысловой акцент с помощью излюбленной парцелляции: в тексте появляются три парцеллята с указанными анафорическими повторами. Кроме того, в завершении перечисления Г. Яхина усугубляет выделение, согласно своему иллокутивному замыслу: четвертый парцеллят с повторяющейся конструкцией максимально дистанцирован и представляет собой кольцевой повтор. И это неслучайно, ведь последний элемент – самый важный для развития Игнатова. Таким образом, создается нарастающая градация новых ценностей героя: земля, река, урман, небо, люди.

Для передачи концептуально значимых слов в романе «Зулейха открывает глаза» довольно часто используются семантические повторы: *С Бакиевым вышла ошибка. Определенно – чудовищная, невероятная, смешная ошибка. Возможно, из-за чьей-то клеветы. А может, просто – опечатка, нелепый казус? Бывает такое: перепутали фамилии и взяли не того. По халатности* [Там же].

Особого внимания, по нашему мнению, заслуживают такие повторы, которые создают ритм, напоминая народную песню. Это повтор-подхват (анадиплосис). В тексте анализируемого романа они могут быть как контактные (по сути, это лексические повторы с синтаксическим распространением), так и дистантные, часто фразовые:

1) *Почему ж ты убегаешь, как трус, как последняя крыса? Почему не вернешься? Не ворвешься в развороченный кабинет? Не крикнешь в лицо темно-серому: «Бакиев ни в чем не виноват!».*

2) *«Кого я в точке прибытия сдавать буду?» – «Да где она, твоя точка прибытия?!» – махали рукой.*

И правда: где? Он не знал. Видимо, этого не знал никто.

3) *Все знают: Мишка Бакиев – умница, партиец, революционер. Наш человек – до последней капли крови, до последнего вздоха. Непременно разберутся и отпустят. Не может такого быть, чтобы не отпустили. Отпустят и извинятся, перед всем коллективом. А виновных – накажут.*

Наверняка [10].

В первом примере мы снова видим сегментированный парцелляцией повтор конструкции «не + глагол». Серия разных повторов (*почему убегаешь – почему не вернешься; не вернешься – не ворвешься – не крикнешь; как трус – как крыса*) способствует нарастанию экспрессии во внутренней речи героя. Такие отрывки весьма риторичны, поэтичны.

Во втором и третьем примерах замечаем, что автор снова целые серии сменяющих друг друга повторов усиливает дополнительной сегментацией тех слов и предложений, которые переключают речевые регистры (от диалога – ко внутренней речи) или меняют ход повествования, или являются выводами. Таким дополнительным сегментирующим средством выступает экспрессивное абзацное членение [1, с. 23–26].

Перейдем к более детальному изучению отмеченного выше синтаксического средства членности. Еще Н.С. Валгина отмечала, что «абзацы более связаны с авторской волей» и выполняют основные функции: логико-смысловую, экспрессивно-эмоциональную, акцентно-выделительную [2, с. 61]. В экспрессивном же абзацировании авторская целеустановка направлена на достижение коммуникативных задач текста. Такие абзацы (которые могут неожиданно для читателя сегментировать даже одно слово – см. пример выше) реализуют коммуникативно-прагматические задачи автора: «обратить внимание читателя на наиболее значимые фрагменты повествования; начать новую мысль; обозначить смену планов повествования» [3, с. 74–77].

Следует признать экспрессивное абзацирование в авторской манере Гузель Яхиной эффективным маркером нарастания экспрессивности. Весь текст романа довольно «гладкий, ровный» для восприятия читателем, но иногда встречаются фрагменты, не могущие не привлечь его внимания. В таких местах мысль членится, буквально дробится по словам. Посмотрим на следующий фрагмент:

1 *Замечает: одна из дверных ручек медленно и бесшумно наклоняется, замирает, а затем вновь встает на место (словно внутри кто-то хотел выйти, но передумал).*

2 Да что за черт?!

3 Дверь в кабинет Бакиева распахнута. Рядом – двое незнакомых солдат с винтовками. Смотрят на Игнатова внимательно, не мигая.

4 Неужели что-то с Бакиевым?

5 Не может быть.

6 Не может – а случилось.

7 Игнатов опускает взгляд. Не останавливаться. Ноги несут его мимо кабинета. Солдаты неохотно хоронятся, пропуская. Краем глаза он замечает в глубине кабинета несколько перевернутых стульев на заваленном бумагами полу, широко распахнутый рот сейфа и темно-серый силуэт у окна, погруженный в чтение документов.

8 Не смотреть. Не ускорять шаг. В конце коридора – выход на черную лестницу. По ней – вниз и вон отсюда. На вокзал! Игнатов шагает по коридору.

9 – Эй! – раздаётся окрик сзади.

10 Останавливается и оборачивается [10].

Как видим, данный фрагмент передает динамику разворачивающихся событий: в реальной действительности и в ментальной сфере. Верно подметила И.Г. Сагирян, в художественном тексте как в динамическом единстве, «постоянно происходит смена реальной и ирреальной модальности» [8, с. 247]. Автор романа «Зулейха открывает глаза» демонстрирует здесь цельный клубок сложно переплетенных разных модально-речевых планов, ракурсов повествования. Писательница мастерски показывает внутреннюю речь Игнатова: не монологическим куском, а дробленной, рассыпанной по тексту, как короткие реплики-реакции героя на то, что он реально видит и слышит. Причем задача передать мысли и чувства персонажа выполняется автором разносторонне: начинается внутренняя речь со вставочной конструкции в конце первого абзаца. Это предположение Игнатова. Следующая мысль героя очень эмоциональна, это уже возмущение, негодование. И автор сознательно членит внутреннюю речь, используя для смыслового выделения этой эмоции именно абзац. Кроме того, предложение *Да что за черт?!* усилено вопросительной и восклицательной интонацией.

Далее видим такую смену планов: 3-й абзац – повествование о реальных событиях; 4–6-й абзацы – внутренняя речь Игнатова. Обратим внимание: автор представляет одну мысль в виде диалога и потому особо членит ее на три абзаца, в первом из них выражен тревожный вопрос героя, во втором – сомнение

в негативном ответе на него, в третьем – уже признание этого ответа, ужасающего самого героя. Кстати, в 5–6-х абзацах снова встречаем комплекс средств членимости: парцелляция + повтор-подхват + абзац. 7–8 абзацы повествуют о реальных событиях, переданных с точки зрения персонажа, но включают предложения из внутренней его речи (здесь уже не членимым абзацем, но выделенных эллипсисом, парцелляцией).

Этот комплекс синтаксических средств способствует реализации авторских коммуникативно-прагматических задач, в данном случае передаче динамики действий, демонстрации страха и ужаса главного героя (понявшего, что его товарищ попал в страшную беду) и невероятной его спешки, почти бегства. Частая смена модально-речевых планов, экспрессивно маркированная, создает эффект картинности и кинематографичности текста.

Такие же задачи реализует Яхина в следующем отрывке:

И Игнатов в ответ кулаком – жак! Но-но! Как это без разницы?! Я скачу, куда партия велит!

Она тебе и велит – отставить демагогию! Сегодня же принять дела по эшелону К-2437. Завтра – отправка!

Слушаюсь...

Отдыхались. Помолчали. Закурили.

Пойми, Бакиев, друг: сердце у меня за партию – даже не болит – горит [10].

Автор показывает картину настолько динамичной, что старается употребить максимум синтаксических средств, подчеркивающих скорость и эмоциональность происходящих событий. Это и отказ от кавычек при передаче прямой речи героев или пунктуационных знаков для оформления диалога; это и обилие восклицательных предложений, и абзацирование, и парцелляция, и асиндетон (бессоюзие, например: *Отдыхались. Помолчали. Закурили*), и эллипсис, выгодно выделяющий глаголы, которых в данном отрывке больше, чем других частей речи.

Таким образом, можно заключить, что экспрессивное абзацирование в романе Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза» как мощное средство членимости текста определено сильной прагматической целеустановкой автора и выполняет множество оригинальных функций. «Графическая маркировка художественного текста становится стиливым признаком современной прозы» [8].

Подводя итоги исследования, отметим, что выявленные нами в качестве основных

синтаксических средств членности текста вставочные конструкции, парцелированные конструкции, различные типы повторов, абзацирование, очень часто употребляемые в комплексе, служат реализации прагматической установки автора текста. Автор современного романа «Зулейха открывает глаза» Г. Яхина с помощью обозначенных средств привлекает внимание читателя к важным, по ее замыслу, словам и выражениям; расставляет смысловые и логические акценты; делает текст оригинальным, имитируя в особо значимых местах рубленый, рваный стиль; воздействует на чувства читателя, заставляет его сопереживать героям; меняет модально-речевые планы, создавая многомерность изображаемой картины; мастерски создает и кульминацию в романе; формирует диалогичность, разговорность; реализует коммуникативную и эстетическую функцию художественном тексте.

Список литературы

1. Акимова Г.Н. Еще раз об абзацах // Материалы XLI Международной филологической конференции, Санкт-Петербург. СПб., 2013. С. 23–26.
2. Валгина Н.С. Теория текста: учеб. пособие. М., 2003. С. 61.
3. Коломийцева А.С. Коммуникативно-прагматический потенциал полипредикативных сложных предложений-абзацев как единиц текста // Культурная жизнь Юга России. 2011. № 1(39). С. 74–77.
4. Луговая Н.В., Мазикова Н.Ю. Проза русского зарубежья: актуальные вопросы изучения языка (на материале рассказов А. Солженицына и романа «Домой с небес» Б. Поплавского): моногр. Ростов н/Д., 2018.
5. Мазикова Н.Ю. Диалогическая функция вставочных конструкций (на примере художественного, рекламного текста и спонтанной речи) // Уч. зап. Крым. фед. ун-та им. В.И. Вернадского. Филологические науки. 2020. Т. 6(72). № 2. С. 95–115.
6. Марышова М.А. Стилистическая функция парцелляции в текстах разных жанров [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rastko.rs/filologija/stil/2011/14Marisova.pdf> (дата обращения: 03.10.2020).
7. Матвеева Г.Г. Основы прагмалингвистики: моногр. М., 2013.
8. Сагирян И.Г. Парантезный абзац в функционально-прагматическом аспекте // Вестн. Иркут. гос. техн. ун-та. 2014. № 7(90). С. 245–251.
9. Шишкина И.С. Парантетические конструкции в художественном и публицистическом тексте: структура, семантика, прагматика: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2012.
10. Яхина Г. Зулейха открывает глаза. М., 2015.

* * *

1. Akimova G.N. Eshche raz ob abzakah // Materialy XLI Mezhdunarodnoj filologicheskoy konferencii, Sankt-Peterburg. SPb., 2013. S. 23–26.
2. Valgina N.S. Teoriya teksta: ucheb. posobie. M., 2003. S. 61.
3. Kolomijceva A.S. Kommunikativno-pragmaticheskij potencial polipredikativnyh slozhnyh predlozhenij-abzacev kak edinic teksta // Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii. 2011. № 1(39). S. 74–77.
4. Lugovaya N.V., Mazikova N.Yu. Proza russkogo zarubezh'ya: aktual'nye voprosy izucheniya yazyka (na materiale rasskazov A. Solzhenicyna i romana «Domoj s nebes» B. Poplavskogo): monogr. Rostov n/D., 2018.
5. Mazikova N.Yu. Dialogicheskaya funkciya vstavochnyh konstrukcij (na primere hudozhestvennogo, reklamnogo teksta i spontannoj rechi) // Uch. zap. Krym. fed. un-ta im. V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki. 2020. T. 6(72). № 2. S. 95–115.
6. Maryshova M.A. Stilisticheskaya funkciya parcelljacji v tekstah raznyh zhanrov [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.rastko.rs/filologija/stil/2011/14Marisova.pdf> (data obrashcheniya: 03.10.2020).
7. Matveeva G.G. Osnovy pragmalingvistiki: monogr. M., 2013.
8. Sagiryan I.G. Paranteznoj abzac v funkcional'no-pragmaticheskom aspekte // Vestn. Irkut. gos. tekhn. un-ta. 2014. № 7(90). S. 245–251.
9. Shishkina I.S. Paranteticheskie konstrukcii v hudozhestvennom i publicisticheskom tekste: struktura, semantika, pragmatika: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Izhevsk, 2012.
10. Yahina G. Zulejha otkryvaet glaza. M., 2015.

Pragmatic of the syntactic means of the divisibility in the modern fiction text

There is studied the pragmatic potential of the segmented constructions based on the novel "Zuleykha opens eyes" by G. Yakhina. The syntactic means of the divisibility of the text (insertable and parcel constructions, repetitions and paragraph division) implement the author's pragmatic guidelines. The writer highlights the semantic points, acts on the readers' emotions, changes the modal and speech plans, creates the high point and models the dialoguesness.

Key words: *segmentation, divisibility, syntax, pragmatic, fiction text, parcelling, abstract.*

(Статья поступила в редакцию 10.12.2020)

Р.Т. ГАМИДОВА
(Баку, Азербайджан)

**ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ
ЛЕКСИКИ, ОБОЗНАЧАЮЩЕЙ
РОДСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ,
В НОВГОРОДСКИХ БЕРЕСТЯНЫХ
ГРАМОТАХ**

Рассматривается употребление лексем, называющих родственные отношения, в новгородских берестяных грамотах XI–XV вв. В частности, описываются лексико-семантические особенности их употребления.



Ключевые слова: термины родства и свойства, новгородские берестяные грамоты, лексико-семантический анализ, коммуникативная культура, антропонимы, древнерусский язык.

В научной литературе существует большое количество работ, описывающих термины родства и свойства в разных аспектах: этимологическом [2; 12; 14; 17], лингвокультурологическом [7], диалектологическом [9]. В настоящей статье на материале новгородских берестяных грамот XI–XV вв. проводится лексико-семантический анализ терминов родства и свойства.

В качестве материала исследования выбраны новгородские грамоты на бересте, которые позволяют судить об особенностях не только развития древнерусского языка в структурно-системном отношении, но и лексико-семантического употребления слов разных лексико-тематических групп, в частности терминов родства и свойства. Временной охват в период с XI по XV в. создает синхронный срез, на основе которого прослеживаются некоторые нюансы такого употребления исследуемых терминов.

Анализ усложняется тем, что в качестве материала исследования используются только письменные источники, которые не могут в полной мере отразить богатство и своеобразие лексико-семантического употребления исследуемых терминов в устной речи древних новгородцев. Однако тексты новгородских грамот на бересте, как известно, приближены к разговорной речи древних новгородцев и в своем большинстве представляют собой их частную переписку.

Таким образом, цель настоящей статьи – выявить лексико-семантические особенности употребления терминов родства и свойства на материале новгородских берестяных грамот XI–XV вв., а также определить способы и варианты их употребления в письменной речи древних новгородцев. Заметим, что анализ лексико-семантических особенностей использования данных терминов позволяет говорить и об особенностях их коммуникативного употребления. При этом «под коммуникативной культурой понимается часть национальной культуры, обуславливающая совокупность норм и традиций общения народа и воплощаемая в его коммуникативном поведении» [10, с. 107], т. е. в их «бытовой культуре <...> реализуемой в повседневном поведении и общении людей» [13, с. 35–36].

Новгородские берестяные грамоты были исследованы по следующим изданиям: [3–6; 15; 16; 20]. Основными методами исследования были метод лингвистического описания и лексико-семантический анализ материала.

Лексико-семантические особенности употребления терминов родства и свойства. Путем сплошной выборки в новгородских берестяных грамотах зафиксированные лексемы, обозначающие родственные отношения, были разделены нами на две группы:

- а) слова, которые передают понятие ‘родственник’;
- б) термины родства и свойства.

Рассмотрим эти две группы слов более подробно.

А. Слова, передающие понятие ‘родственник’. В новгородских берестяных грамотах слова, передающие понятие ‘родственник’, представлены двумя корнями *-род-* и *-племя-*. По замечанию С.В. Фирсовой, «корень род – один из самых значимых, так как все самые важные, интегрирующие понятия, связывающие в единую систему принцип взаимодействия человека с обществом, общества с природой, связаны именно с этим корнем» [18]. В новгородских берестяных грамотах этот корень встречается в таких словах, как *родъ*, *родъникъ*, *роди* и *родичи*: *ходити оу моего рода* (№ 748, XII в.); *роду племни своѣму* (НБГ № 519, 1380-е гг. – первая половина XV в.); и *роди съда҃гали* (№ 9, середина 30-х гг. – середина 70-х гг. XII в.); *постоитъ в орудии томъ за родника* (№ 1097, вторая половина XIV в.); *родъникоу задѣ* (№ 1103, 1160-е – 1180-е гг.).

Корень *-племя-* встречается в двух словах – *племя* и *пелемчахъ*. В древнерусском языке слово *племя* было многозначным. Оно передавало такие значения, как ‘потомство’, ‘род’, ‘семья’, ‘родня, родственники’, ‘совокупность родов, народ’ [12]. В этих же значениях оно употребляется в новгородских берестяных грамотах: *дѣтми съ племенемъ* (№ 250, XIV в. – XV в.); *климѣць с племенѣмъ* (№ 417, 10-е – 30-е гг. XIV в.); *роду племани своѣму* (НБГ № 519, 1380-е гг. – первая половина XV в.).

Словоформа *пелемчахъ* является, согласно А.В. Арциховскому, «своеобразной формой слова “на племянниках”, что тогда значило “на родственниках”» [1, с. 48]. Образованная от лексемы *племя*, *пелемчахъ* встречается в новгородских берестяных рамотах всего 1 раз: *на онане на пелемчахъ полтина* (№ 162, 20-е гг. XV в.).

Б. Термины родства и свойства. Общая особенность терминов родства и свойства заключается в том, что в данной лексике реализуется относительная номинация, показывающая родственную связанность данного лица с другим. «Лицо, названное тем или другим термином родства, является таковым <...> только по отношению к каким-либо другим, в каждом конкретном случае определенным лицам. <...> одно и то же реальное лицо может быть названо по-разному – и отцом и сыном, и дедом и внуком <...> – в зависимости от того, по отношению к каким другим лицам это лицо определяется» [11, с. 122].

Термины родства и свойства представлены следующими лексемами.

1. Кровное родство

1. Дедъ/дидѣ: *вѣтина наша и дидѣна а нас оу вымолчовѣ господи имали* (№ 248, 80-е – 90-е гг. XIV в.); *и диду молиса* (№ 354, 40-е – 70-е гг. XIV в.); *и вѣтѣць и дѣдѣ ѡго пѣль* (№ 963, начало XV в.).

2. Баба: *ѡ онцифора к бабѣ к маргѣмъ-анѣ* (№ 578, 60-е – 70-е гг. XIV в.).

3. Отѣць: *еже ми отѣць давалъ и роди съдавали* (№ 9, середина 30-х гг. – середина 70-х гг. XII в.); *отѣправитъ отѣцу* (№ 19, 20-е гг. XV в.); *во има вѣца і сна* (№ 28, XIV/XV в.); *вѣ има оца и сына* (№ 42, 80-е – 90-е гг. XIV в.); *вѣтина наша и дидѣна а нас оу вымолчовѣ господи имали* (№ 248, 80-е – 90-е гг. XIV в.); *вт михала к отѣци* (№ 404, XIII в.); *господи благослови отѣче* (№ 418, конец XIII в.); *благослови отѣць* (№ 419, 1290–1300 гг.); *поклонъ отѣ гюргеа къ отѣчеви и къ матери* (№ 424, первая четверть XII в.); *а на*

то богъ полухъ и отѣць мои душевней (№ 520, XIV в. – первая четверть XV в.); *от отци поклонъ к олоскадру* (№ 528, 70-е – 80-е гг. XIV в.); *далъ есемъ полотину отѣць юдшевному нестеру* (№ 689, 60-е – 80-е гг. XIV в.); *слава отѣцу и сыну во вѣкы* (№ 727, середина 50-х гг. XII в. – первая четверть XIII в.); *поклонъ отѣ кувана к лѣнѣтею со вѣтѣмъ* (№ 749, вторая половина XIV в. – первая четверть XV в.); *от радѣко къ отѣцѣви поклонание* (№ 952, вторая половина XII в.); *и вѣтѣць и дѣдѣ ѡго пѣль* (№ 963, начало XV в.); *вт лоукѣ ко отѣцеви* (№ 999, середина XII в.); *вт лоукы къ вѣтѣцеви* (№ 1004, вторая четверть – середина XII в.); *вт лоукѣ поклонание ко отѣцѣви* (№ 1005, вторая четверть – середина XII в.); *вт лоукѣ грамота ко вѣтѣцеви* (№ 1006, вторая четверть – середина XII в.); *поклонание к отѣцеви* (№ 1012, вторая четверть – середина XII в.);

4. Батька: *беи чело батку* (№ 290, первое десятилетие XIV в.).

5. Мати/матка: *поклонание ко матери, не моги же ми матоко согре, одино матери* (№ 227, 60-е гг. – 90-е гг. XII в.); *нѣ дома ни дровня ни матери* (№ 272, 70-е гг. – начало 80-х гг. XIV в.); *вт стѣпана и о матери ко полюдоу* (№ 350, вторая треть XIII в.); *ко госпожи матери* (№ 354, 40-е гг. – 70-е гг. XIV в.); *поклонъ оспожи матери* (№ 358, 10-е гг. – 60-е гг. XIV в.); *вт стѣнѣга къ матери* (№ 384, вторая половина XII в.); *поклоно от григори ко матери* (№ 395, вторая половина XIII в.); *поклонъ отѣ гюргеа къ отѣчеви и къ матери* (№ 424, первая четверть XII в.); *вт радиле ко матери* (№ 442, конец XII в. – середина XIII в.); *поклонание к онотану ото матери* (№ 670, середина 50-х гг. XII в. – начало 1210-х гг.); *а матери ти знаетъ* (№ 1025, 60-е гг. – середина 90-х гг. XII в.); *мати микула* (№ 1091, конец XII в. – начало XIII в.); *ѡ лукерии ки макти* (№ 1102, середина XIV в.).

6. Чадо: *и ты чадо издѣи при собѣ* (№ 125, конец XIV в. – 1400-е гг.).

7. Дитѣ / дѣтѣ / дѣтѣтичѣ / дѣтѣти / дѣти / дѣтѣ: *какъ се господо мною попецалуеи и моими дѣтми* (№ 49, вторая половина XIV в. – первая половина XV в.); *і дѣтѣи моіхо* (№ 100, 40-е гг. – 70-е гг. XIV в.); *ѡси посла дѣтину да съдла да выжла* (№ 135, последнее десятилетие XIV в.); *се доконѣцаху мысловѣ дѣтѣи трупале з братѣю давати оусповѣ* (№ 136, 40-е гг. – 70-е гг. XIV в.); *отѣ завидѣ къ мѣн кх женѣ и къ дѣтѣмъ* (№ 156, середина 30-х гг. – 50-е гг. XII в.); *і дѣтѣи к онсвору* (№ 180, первая половина

XIV в.); *дѣтми съ племенемъ, косте с дѣтми* (№ 250, XIV – XV вв.); *у вдовкиныхъ дѣтѣи* (№ 353, 80-е гг. XIV в. – 1400-е гг.); *пережата черось межъ дѣтѣи моихъ* (№ 474, конец 1380-х гг. – 1400-е гг.); *сидовы... детемъ* (№ 476, середина XIV в.); *а призывае животъ свои детемъ своимъ* (№ 519, 1380-е гг. – первая половина XV в.); *а то даниловимъ детемъ* (№ 520, XIV в. – первая четверть XV в.); *вологу соби коупи а дитѣмо порти* (№ 687, 60-е гг. – 80-е гг. XIV в.); *хоцьтъ ти твоего дѣтѣици* (№ 731, 50-е гг. – 70-е гг. XII в.); *дѣтѣициу присли весте* (№ 771, конец XIII в. – первая половина XIV в.); *от коузѣме и отъ дети его* (№ 831, вторая четверть XII в.); *кузму з дитѣми* (№ 932, конец XIV в. – первая четверть XV в.); *дѣта* (№ 1017, середина XIII в.); *а мнѣтъ и моимъ дѣтѣмъ .в. соху* (№ 1066, вторая четверть XIV в.); *оу дитѣи на берези* (№ 1068, вторая четверть XIV в.); *поклонъ ѿт смена и ѿт яго дѣтеи* (№ 1079, XIV в.); *се еси продаде дѣтѣа мое* (№ 1105, конец XII в.).

8. Сынъ: *ходилъ исподину сынъ мои* (№ 22, 1380 – 1400-е гг.); *во имѣ ѿца і сна* (№ 28, XIV/XV в.); *во имѣ оца и сына* (№ 42, 80-е гг. – 90-е гг. XIV в.); *а ци воспрашеетъ Местиловъ сына зого малаго даи* (№ 68, конец 60-х гг. – 70-е гг. XIII в.); *иванко сыно дѣмѣанко* (№ 72, XIII в.); *пклонъ ѿт маринѣ къ сыну к моему григорью* (№ 125, конец XIV в. – 1400-е гг.); *мтръ сына божию* (№ 128, 80-е гг. – 90-е гг. XIV в.); *надо мною мнѣ мои ѿлоферей* (№ 183, середина XIV в.); *оу питина сына, ...вужѣа сына, киреѣвъ сыно ино възъ, оу гювиѣва сына, ой вармина сына* (№ 249, XIV/XV в. или начало XV в.); *костка сына лукина, ѿфрѣмова сына, купра иванова сына, купра фомина сына, игнатѣа юрьѣва сына* (№ 298, 30-е гг. – середина 40-х гг. XV в.); *осподиню михаилу юрьѣвицу синю посадницу* (№ 301, 20-е гг. – середина 40-х гг. XV в.); *у хоцу у сына его цетверте* (№ 348, 40-е – 70-е гг. XIII в.); *олександровичю сну посадничю* (№ 352, 20-е гг. XV в.); *а на то радѣць и послуѣ давидъ лукѣнь сынъ* (№ 366, 40-е – 70-е гг. XIV в.); *а поцне прошати жени или синови жени 2 бѣли а сину белка* (№ 406, середина XIV в. – начало XV в.); *пойди соуноу домовъ свободне еси* (№ 421, 20-е – 30-е гг. XII в.); *ни его сыну фоми* (№ 535, вторая половина XIV в.); *улеана опишу рукѣписание синѣмъ моимъ* (№ 580, 40-е – 50-е гг. XIV в.); *блзюке селатине сыно* (№ 632, середина 20-х гг. – середина 50-х гг. XII в.); *а попроводи ко мене сестроу* (№ 705, первое двадцатилетие XII в.); *годъ ти село возати а сыно ти* (№ 719, вто-

рая половина XII в. – первая половина XIII в.); *слава отецю и сыну во вѣкы* (№ 727, середина 50-х гг. XII в. – первая четверть XIII в.); *оу котораго т сыноу вѣрьшь повели* (№ 798, 60-е – 80-е гг. XII в.); *сыноу его гривѣна* (№ 926, первая половина XIII в.); *выправиле ти есмъ сыно съ гавошею* (№ 934, 1180-е гг. – 1220 г.); *ѿт оноса поклоно ко данилѣ сыну моему* (№ 1053, первая половина XIV в.); *сыну моему полторъ грѣвни* (№ 1054, вторая половина XIII в.); *сынъ* (№ 1074, XIV в.); *во имѣтьца и сына и стго дха* (№ 1077, XIV в.); *федере сънѣми схмене съ братѣмъ* (№ 1088, XIII в.); *оубѣле сына можго* (№ 1094, конец XIV в. – первая четверть XV в.); *оу боткова сына .з. бѣль* (№ 1118, рубеж XIII/XIV вв.).

В новгородских берестяных грамотах значение ‘сын’ передавалось также словообразовательным способом, а именно через посредство суффикса притяжательности *-ич-*, который употреблялся в составе не только патронимов (более позднее функционирование этого суффикса), но и в составе слов, называющих званія, профессии, социальный статус человека. Например: *у поповица по 10 резано* (№ 215, вторая половина XIII в.) – *поповиць (поповиць)*, т. е. сын попа; *а ѿт бирица бѣль в отъсилкѣ билъ ми труфане* (№ 471, конец 1400-х – 1410 гг.) – *бириць (бириць)*, т. е. сын бирича; *оузда кована робична* (№ 500, 20-е – 30-е гг. XIV в.) – *робичѣна*, т. е. сын рабыни; *а ж лжкѣ ж бирицьвичѣ възъми* (№ 1106, вторая половина XII в.) – *бириць (бириць)*, т. е. сын бирича.

9. Доць: *на мою сестроу и на доцьеръ еи, назовало еси състроу мою коровою и доцьере бладею, и дадла моѣ доци коуны* (№ 531, конец XII в. – первая половина XIII в.).

10. Вноукъ: *позвале дворанине ѿдоре вездове вноуке* (№ 289, 10-е – 30-е гг. XIV в.); *и нѣпробоужѣа вноука* (№ 630, середина 20-х гг. – середина 50-х гг. XII в.); *малата радонезѣ вноуке* (№ 688, середина 50-х гг. – середина 90-х гг. XII в.); *внуцаты а мнѣтъ* (№ 1066, вторая четверть XIV в.); *за вѣноухъцью ти .ѿ. коунъ* (№ 1087, не позднее середины XII в.).

11. Дѣдѣ: *с дорѣфѣмъ з дѣдею слова твоего* (№ 183, середина XIV в.).

12. Тетѣка: *тетѣка ѿ микивора ко тѣтоке* (№ 346, 80-е гг. XIII в. – 1300-е гг.); *къ тетѣке приде* (№ 635, середина 20-х гг. – начало 40-х гг. XII в.).

13. Сестра: *а возывахо тѣ състроу нѣвъстокою* (№ 487, середина 20-х гг. – середина 50-х гг. XII в.); *и ко сестори моеи ко ули-*

ти (№ 497, 40-е – середина 80-х гг. XIV в.); возложило пороукоу на мою сестроу, назовало еси състроу мою коровою, выгонало състроу мою, оже боудоу люди на мою състроу, тебе не сестра (№ 531, конец XII в. – первая половина XIII в.); а не сестра а вамо (№ 644, середина 10-х гг. – 20-е гг. XII в.); а попроведи ко мене сестроу, ныне слышу болену сестроу (№ 705, первое двадцатилетие XIII в.); сестръ мое пришли полотена (№ 1053, первая половина XIV в.).

14. Сеструха ‘родная сестра’, ‘старшая сестра’, ‘двоюродная сестра’ [14]: *любо пришли сеструхои* (№ 1102, середина XIV в.).

15. Братъ: *павлу петрову брату* (№ 5, 10-е гг. – 60-е гг. XIV в.); *къ моеи къ братьи* (№ 49, вторая половина XIV в. – первая половина XV в.); *на смьне три гривнѣ со братомъ* (№ 73, XII/XIII вв.); *кланяюся братъ* (№ 82, последняя четверть XII в.); *на брате юго лосць* (№ 92, 40-е гг. – 60-е гг. XIV в.); *а имеши двое за ведора з братомъ* (№ 96, 1410–1420 гг.); *слово добро ит юсифа брату фомъ* (№ 122, 10-е гг. – начало 20-х гг. XV в.); *цолобитыи ит юсифа брату фомъ* (№ 129, 80-е гг. – 90-е гг. XIV в.); *поклонъ ит синофонта ко брату моему офоносу* (№ 178, 80-е гг. – 90-е гг. XIV в.); *овьса оу боуакъва брата дови гривене* (№ 219, конец XII в. – первая четверть XIII в.); *пограбила ма въ братни долгъ* (№ 235, 60-е гг. – 70-е гг. XII в.); *а братъ не надъби* (№ 274, 70-е гг. – начало 80-х гг. XIV в.); *поклоно ит индора со братию* (№ 276, 70-е гг. – начало 80-х гг. XIV в.); *у италиа брата полорубль* (№ 278, 70-е гг. – начало 80-х гг. XIV в.); *азъ тобъ много кланяся брату своєму* (№ 283, 70-е гг. – начало 80-х гг. XIV в.); *покланяние и къ братъ* (№ 296, последняя четверть XII в.); *се замъните михалу брату* (№ 318, 40-е гг. – 60-е гг. XIV в.); *назо тебе братоу своєму приказале* (№ 344, 1280-е гг. – начало 1310-х гг.); *у гымукева брата полторъ бълки* (№ 403, XIV в.); *ты брате смене даи жене моеи* (№ 414, 40-е гг. – 50-е гг. XIV в.); *носишь фодорку слепеткову съ з братъю* (№ 417, 10-е – 30-е гг. XIV в.); *ты обромъ жила братом* (№ 487, середина 20-х гг. – середина 50-х гг. XII в.); *иевъка степана братомъ* (№ 528, 70-е – 80-е гг. XIV в.); *брате господине, ты же браце господине молови ему, ты пако брате испытаво* (№ 531, конец XII в. – первая половина XIII в.); *ваоустове брате* (№ 570, вторая половина XIV в.); *покланяние ит ефргма къ братоу моему исоухиъ* (№ 605, вторая четверть XII в.); *братъ милато* (№ 675, 40-е гг. – начало 60-х гг. XII в.); *ты моибратъ*

(№ 749, вторая половина XIV в. – первая четверть XV в.); *азъ та есмгъла акы братъ собтъ* (№ 752, 80-е гг. XI в. – 1100 гг.); *покланяние ит данила ко брату к ызнату, братъ попецъдился о мне, братъ даи ми место зади* (№ 765, первая половина XIII в.); *а брате его* (№ 806, последняя четверть XII в.); *а се даю въхо братоу* (№ 818, 60-е – 70-е гг. XII в.); *братъ сотвори жъ ми добро* (№ 829, середина – третья четверть XII в.); *крани ти братъни холопи* (№ 907, конец XI в. – начало XII в.).

16. Братанъ ‘племянник’, ‘двоюродный брат’ [2]: *а скутовескаа земла матфею и его братану григорию* (№ 519, 1380-е гг. – первая половина XV в.); *у братана поль коробы ржи* (№ 938, последняя четверть XIV в.); *за родника моего теретил за братана его* (№ 1097, вторая половина XIV в.).

17. Сестричь ‘племянник’ [14]: *оувъри на състрича на молодогъ* (№ 974, 60-е гг. – середина 90-х гг. XII в.).

II. Термины свойства

18. Близокъ ‘свойственник’: *тоудорове блезоке* (№ 632, середина 20-х гг. – середина 50-х гг. XII в.); *а нынъ ти са съмълъвивъ съ близокъ* (№ 907, конец XI в. – начало XII в.).

19. Моужъ: *тобе не сестра а моужеви не жена* (№ 531, конец XII в. – вторая половина XIII в.).

20. Жена: *а ныне вода новую жену* (№ 9, середина 30-х гг. – середина 70-х гг. XII в.); *возми дворнюю х воimine жене в аковсо* (№ 55, XIII в.); *хръстелнова жена* (№ 70, XIII в.); *хона жена тое грамоте господыни* (№ 112, конец XII в. – 1230 г.); *или къ жене мъеи* (№ 142, 1300-е гг. – начало 1310-е гг.); *отъ завида къ мън къ женъ и къ дътъмъ* (№ 156, середина 30-х гг. – 50-е гг. XII в.); *про женъню татбу буди сто суднеи куне* (№ 213, середина – третья четверть XIII в.); *доброю женою* (№ 227, 60-е – 90-е гг. XII в.); *а поцне прошати жени или синове, жени 2 бели* (№ 406, середина XIV в. – начало XV в.); *а что буде надобе жене моеи; даи жене моеи* (№ 414, 40-е – 50-е гг. XIV в.); *жона моа зобижона* (№ 474, конец 1380-х гг. – 1400-е гг.); *жъна маа* (№ 513, вторая половина XII в.); *тобе не сестра а моужеви не жена* (№ 531, конец XII в. – первая половина XIII в.); *нынеча жена моа заплатила 20 гривнъ* (№ 603, 60-е – 70-е гг. XII в.); *въльли бь себъ жънитиса* (№ 672, середина 50-х гг. – середина 90-х гг. XII в.); *възмутиса море изиудоша .з. женъ простовласыхъ* (№ 930, конец XIV в. – первая четверть XV в.); *приказъ къ смену о жени, о женъ* (№ 931, конец XIV в. – первая четверть XV в.); *со женои* (№ 939, вторая половина XIV в.); *къ жени своеи улыгани*

(№ 942, последняя четверть XIV в.); *со женою не помену* (№ 1004, вторая четверть – середина XII в.); *ѡма стии жена* (№ 1091, конец XII в. – начало XIII в.).

Значение ‘жена’, как и понятие ‘сын’, в новгородских берестяных грамотах могло передаваться не только конкретной лексемой *жена*, но и присоединением притяжательных суффиксов к мужским антропонимам. Например: *оу сологовѣи дова дьсать* (№ 1063, конец XII в.) – слово *сологова* образовано из сочетания антропонима *Сологъ* и притяжательного суффикса *-ов-*, т. е. жена человека по имени *Сологъ*; *оу съмьюнѣ кадъ* (№ 1029, 60-е гг. – середина 90-х гг. XII в.) – слово *съмьюнѣ* образовано из сочетания антропонима *Семень* и притяжательного суффикса **-је-*, т. е. жена Семена; *а повъжъ и оу твѣрдатъ чѣто са ало коуно* (№ 672, середина 50-х гг. – середина 90-х гг. XII в.) – слово *повъжъ* образовано из антропонима *Поведа* и притяжательного суффикса **-јѣ-*.

Из всех представленных до настоящего дня берестяных грамот только в одной грамоте при антропониме с притяжательным суффиксом употреблена также лексема *жена*: *оспожѣтъ нашеи настасѣи михаиловѣ женѣ чоломъ бѣю хрѣстьянѣ* (№ 307, 20-е гг. – середина 40-х гг. XV в.). Как видно из примера, это сочетание употреблено в отношении *Настасѣи*, жены Михаила Юрьевича, который являлся одним из представителей древнего новгородского боярского рода Мишиничей-Онцифоровичей [19]. С социолингвистической точки зрения такое использование обозначает указание на различие статусов общающихся. «Статусный признак (признак социального статуса человека) устанавливается в значении слов, употребляемых в функции обращения и выражающих соотносительную позицию человека в социальной иерархии» [8, с. 196].

21. *Тестъ*: *а пожарискаа земла тесту* (№ 519, 1380-е гг. – первая половина XV в.).

22. *Свекръ*: *чѣто далѣе свекре мѣе* (№ 580, 40-е – 50-е гг. XIV в.);

23. *Сватъ*: *ѡ лаѣана ко свату* (№ 91, 70-е гг. – начало 80-х гг. XIV в.);

24. *Зать*: *от посени ко зати моему* (№ 497, 40-е гг. – середина 80-х гг. XIV в.); *дала роукоу за зате, при комо боудоу дала роукроу за зате* (№ 531, кон. XII в. – первая половина XIII в.); *на сопшахъ съ затомъ коробѣа соли* (№ 568, 40-е гг. – 70-е гг. XIV в.); *баранта оу зата* (№ 1077, XIV в.);

25. *Невѣстѣка*: *поклонѣ ѡ смена к невѣстѣкѣ* (№ 363, 1380-е – 1400-е гг.); *а возы-*

вахо та състрою невѣстокою (№ 487, середина 20-х гг. – середина 50-х гг. XII в.);

26. *Сноха*: *и снохоу и своимъ грабъжѣмъ поедѣмъ в городъ* (№ 252, вторая половина XIV в.); *ѡ фомине снохы* (№ 263, 70-е – 90-е гг. XIV в.).

27. *Своакъ*: *своака а мати ти знаетъ* (№ 1025, 60-е гг. – середина 90-х гг. XII в.);

28. *Шуринъ*: *у вѣщина шурина на кони* (№ 78, 60-е – 70-е гг. XII в.); *моли вонъзда шурина* (№ 82, последняя четверть XII в.); *на шурина его лосо* (№ 92, 40-е – 60-е гг. XIV в.);

29. *Мацеха*: *аюка мацеха* (№ 1091, конец XII в. – начало XIII в.). Фонетическая замена *ч* на *ц* является характерной чертой древненовгородского диалекта [6, с. 34 и след.].

30. *Пасынокъ*: *убиле ма пасынке* (№ 415, 40-е – 50-е гг. XIV в.);

31. *Падцерица*: *моа падцерица на радатинѣ оулице* (№ 1113, 1180-е – 1200-е гг.);

III. Индивидуальный статус

32. *Вѣдова*: *нѣту у вдовниныхъ дѣтѣи* (№ 353, 80-е гг. XIV в. – 1400-е гг.); *ѡ тѣшькакѣ вѣдѣвиноу* (№ 954, первая половина XII в.). В новгородских берестяных грамотах корень *-вѣдова-* отмечен только в составе притяжательных прилагательных.

IV. Духовные отношения

33. *Кумъ*: *ѡ давида къ матѣиоу кѣме* (№ 146, 10-е – 30-е гг. XIV в.); *ѡ кѣма полоцетѣе* (№ 218, середина – третья четверть XII в.); *поклоно ѡ акова куму* (№ 271, 70-е гг. – начало 80-х гг. XIV в.); *ко горигори жи куму* (№ 497, 40-е гг. – середина 80-х гг. XIV в.).

Представленные лексемы вызывают определенный интерес в разных аспектах. Так, с точки зрения гендерной распределенности следует отметить, что из 33 слов 19 лексем указывают на лиц мужского пола, а 13 – на лиц женского пола. При этом среди терминов родства и свойства выделяются:

1) лексемы, образующие гендерные пары: *дѣдъ* – *баба*, *отѣць* – *мати*, *сынѣ* – *дочь*, *пасынокъ* – *падцерица*, *дѣдѣ* – *тетѣка*, *братанѣ* – *сеструха*, *моужь* – *жена*, *сноха* – *зать*;

2) лексемы, не образующие гендерные пары: *невѣстѣка*, *своакъ*, *шуринѣ*;

3) слова, имеющие гендерные пары, но не употребленные в новгородских грамотах на бересте: *вноукъ*, *сестричь*, *тестъ*, *свекръ*, *кумъ*, *вѣдова*, *сватъ*.

Заметим также, что данные термины могли употребляться в грамотах в прямом и переносном значениях. Так, в берестяных грамотах с частным содержанием лексемы *отѣць* и *сынѣ* встречаются, как правило, в значении

терминов родства, тогда как в грамотах с церковным содержанием переосмысливались и наполнялись значением христианской идеологии: слово *отец* обозначало 1) Бога и 2) духовного наставника; лексема *сынъ* употреблялась для обозначения сына «Божьего» или в качестве обращения к мужчине-христианину.

В новгородских грамотах на бересте термины родства и свойства употребляются не только в нормативном порядке, свойственном для литературного древнерусского языка, но также в их диалектных вариантах. В новгородских берестяных грамотах диалектные формы отмечены только у лексем, обозначающих родителей: *отьць* – *батька*, *мати* – *матка*.

Термины родства и свойства в древнерусском языке встречались также в составе личных имен и прозвищ: *шидовицихъ на нъгостъмь на рьжъковъ зати* (№ 789, последняя четверть XI в.) – *Нъгостъмь* ‘любящий свою семью’; *къде ти недоемае безьдѣде ть вѣдаеши* (№ 788, последняя четверть XII в.) – *Безьдѣдъ* ‘не имеющий деда’; *ит навѣла из ростова къ братонгъжскоу* (№ 745, конец XI в. – первая четверть XII в.) – *Братонгъжска* (уменьшительное от *Братонгъгъ* ‘любящий брата’); *поклонъ ит шижнанъ ит братиловиць господину такову* (№ 361, конец XIV в. – 1400-е гг.) – как отмечает А. Зализняк, «братиловичи – жители волостки, которая в ту эпоху тоже называлась Братиловичи, а в документах XVI–XVII вв. уже именуется Братловичи; она располагалась по течению реки Паши и входила в Спасский Шиженский погост Обонежской пятины» [6, с. 614]; *итбогоиши ко оуике* (№ 114, конец XII в. – первая четверть XIII в.) – *оуикъ* ‘дядюшка’ и др. В основном эта тенденция была характерна для дохристианских имен, которые входили в «архаический пласт» (по А. Зализняку) и были вытеснены позднее группой христианских имен.

Выводы. Исследование употребления лексики, обозначающей родственные отношения, в новгородских берестяных грамотах позволяет заключить следующее.

1. Понятие родства передавалось как отдельными лексемами, так и словообразовательными способами, в частности суффиксами притяжательности.

2. Гендерное распределение употребительности лексем указывает на преимущественное предпочтение слов, обозначающих лиц мужского пола. Тому свидетельством может служить не только количественный перевес терминов родства и свойства, указывающих на лиц мужского пола (19 лексем, называющих мужчин, 13 лексем, называющих жен-

щин), но и преимущественное употребление притяжательных прилагательных, образованных соединением мужских имен с притяжательными суффиксами и обозначающие жен этих мужчин.

3. В употреблении лексем, называющих родственные отношения, доминирует разговорный стиль общения, что выражается в употреблении как диалектных форм, так и разговорных вариантов, выраженных притяжательными прилагательными, передающими значение ‘жены’ посредством соединения мужского имени с суффиксами притяжательности.

Список литературы

1. Арциховский А.В., Борковский В.И. Новгородские грамоты на бересте (из раскопок 1956 г.). М., 1963.
2. Брат [Электронный ресурс] // Трубочев О.Н. История славянских терминов родства и некоторых древнейших терминов общественного строя. URL: <https://history.wikireading.ru/145169> (дата обращения: 17.10.2020).
3. Гиппиус А.А., Зализняк А.А. Берестяные грамоты из новгородских раскопок 2015 г. // *Вопр. языкознания*. 2016. № 4. С. 7–17.
4. Гиппиус А.А., Зализняк А.А. Берестяные грамоты из раскопок 2017 г. в Великом Новгороде и Старой Руссе // *Вопр. языкознания*. 2018. № 4. С. 7–24.
5. Гиппиус А.А., Зализняк А.А., Торопова Е.В. Берестяные грамоты из раскопок 2016 г. в Великом Новгороде и Старой Руссе // *Вопр. языкознания*. 2017. № 4. С. 7–24.
6. Зализняк А.А. Древненовгородский диалект. М., 2004.
7. Зализняк А.А., Левонтина И., Шмелев А. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М., 2005.
8. Карасик В.И. Язык социального статуса. М., 2002.
9. Качинская И.Б. Термины родства и языковая картина мира (по материалам архангельских говоров). М., 2018.
10. Лихачева А. Лексика родства в русской коммуникативной культуре // *Studies about languages*. 2011. № 19. С. 106–112.
11. Моисеев А.И. Термины родства в современном русском языке // *Филол. науки*. 1963. № 3. С. 120–132.
12. Племянник // *Виноградов В.В. История слов* [Электронный ресурс]. URL: www.wordhist.narod.ru/plemjannik.html (дата обращения: 17.10.2020).
13. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. М., 2006.
14. Сестра [Электронный ресурс] // Трубочев О.Н. История славянских терминов родства и

некоторых древнейших терминов общественно-го строя. URL: <https://history.wikireading.ru/145170> (дата обращения: 17.10.2020).

15. Сичинава Д. Берестяные грамоты – 2018: первая лекция без А. Зализняка [Электронный ресурс]. URL: arzamas.academy/mag/610-beresta (дата обращения: 17.10.2020).

16. Сичинава Д. Берестяные грамоты – 2019: кто украл бобров? Орки?! [Электронный ресурс]. URL: arzamas.academy/mag/745-beresta (дата обращения: 17.10.2020).

17. Филин Ф.П. О терминах родства и родственных отношений в древнерусском литературном языке // Язык и мышление. Т. XI. М.; Л., 1948. С. 329–346.

18. Фирсова С.В. Развитие семантической структуры урод в русском языке // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. 2010. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/3144> (дата обращения: 17.10.2020).

19. Черепнин Л.В. Новые документы о классовый борьбе в новгородской земле в XIV – первой половине XV в. [Электронный ресурс]. URL: http://www.spbiiran.nw.ru/wp-content/uploads/2016/08/zerepnin_L_V_9.pdf (дата обращения: 17.10.2020).

20. Янин В.Л., Зализняк А.А., Гиппиус А.А. Новгородские грамоты на бересте (из раскопок 2001–2014 гг.). М., 2015. Т. XII.

* * *

1. Arcihovskij A.V., Borkovskij V.I. Novgorodskie gramoty na bereste (iz raskopok 1956 g.). М., 1963.

2. Brat [Elektronnyj resurs] // Trubachev O.N. Istoriya slavjanskij terminov rodstva i nekotoryh drevnejshih terminov obshchestvennogo stroya. URL: <https://history.wikireading.ru/145169> (дата обращения: 17.10.2020).

3. Gippius A.A., Zaliznyak A.A. Berestyanye gramoty iz novgorodskih raskopok 2015 g. // Vopr. yazykoznanija. 2016. № 4. S. 7–17.

4. Gippius A.A., Zaliznyak A.A. Berestyanye gramoty iz raskopok 2017 g. v Velikom Novgorode i Staroj Russe // Vopr. yazykoznanija. 2018. № 4. S. 7–24.

5. Gippius A.A., Zaliznyak A.A., Toropova E.V. Berestyanye gramoty iz raskopok 2016 g. v Velikom Novgorode i Staroj Russe // Vopr. yazykoznanija. 2017. № 4. S. 7–24.

6. Zaliznyak A.A. Drevnenovgorodskij dialekt. М., 2004.

7. Zaliznyak A.A., Levontina I., Shmelev A. Klyuchevye idei russkoj yazykovoj kartiny mira. М., 2005.

8. Karasik V.I. Yazyk social'nogo statusa. М., 2002.

9. Kachinskaya I.B. Terminy rodstva i yazykovaya kartina mira (po materialam arhangel'skih govorov). М., 2018.

10. Lihacheva A. Leksika rodstva v russkoj kommunikativnoj kul'ture // Studies about languages. 2011. № 19. S. 106–112.

11. Moiseev A.I. Terminy rodstva v sovremennom russkom yazyke // Filol. nauki. 1963. № 3. S. 120–132.

12. Plemjannik // Vinogradov V.V. Istoriya slov [Elektronnyj resurs]. URL: www.wordhist.narod.ru/plemjannik.html (дата обращения: 17.10.2020).

13. Prohorov Yu.E., Sternin I.A. Russkie: kommunikativnoe povedenie. М., 2006.

14. Sestra [Elektronnyj resurs] // Trubachev O.N. Istoriya slavnskij terminov rodstva i nekotoryh drevnejshih terminov obshchestvennogo stroya. URL: <https://history.wikireading.ru/145170> (дата обращения: 17.10.2020).

15. Sichinava D. Berestyanye gramoty – 2018: pervaya lekcija bez A. Zaliznyaka [Elektronnyj resurs]. URL: arzamas.academy/mag/610-beresta (дата обращения: 17.10.2020).

16. Sichinava D. Berestyanye gramoty – 2019: kto ukral bobrov? Orki?! [Elektronnyj resurs]. URL: arzamas.academy/mag/745-beresta (дата обращения: 17.10.2020).

17. Filin F.P. O terminah rodstva i rodstvennyh otnoshenij v drevnerusskom literaturnom yazyke // Yazyk i myshlenie. Т. XI. М.; Л., 1948. С. 329–346.

18. Firsova S.V. Razvitie semanticheskoi struktury urod v russkom yazyke // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. 2010. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/3144> (дата обращения: 17.10.2020).

19. Cherepnin L.V. Novye dokumenty o klassovoj bor'be v novgorodskoj zemle v XIV – pervoj polovine XV v. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.spbiiran.nw.ru/wp-content/uploads/2016/08/zerepnin_L_V_9.pdf (дата обращения: 17.10.2020).

20. Yanin V.L., Zaliznyak A.A., Gippius A.A. Novgorodskie gramoty na bereste (iz raskopok 2001–2014 gg.). М., 2015. Т. XII.

Peculiarities of the use of the vocabulary in the Novgorod birchbark letters characterizing the kinship relationships

The article deals with the use of the lexical units naming the kinship relationships in the Novgorod birchbark letters of the XI–XV centuries. Particularly there are described the lexical and semantic peculiarities of their usage.

Key words: *terms of relationship and properties, Novgorod birchbark letters, lexical and semantic analysis, communicative culture, anthroponyms, the Old Russian language.*

(Статья поступила в редакцию 31.01.2021)

Л.С. РЕВЕКО
(Брянск)

**СЛОВА-СИМВОЛЫ
В НЕМЕЦКО-РУССКИХ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ
ПАРАЛЛЕЛЯХ**

Рассматривается символическое значение компонентов фразеологических единиц (ФЕ), выраженных именами прилагательными. Проводится анализ ФЕ со словами-символами немецкого и русского языков, а также устанавливаются определенные универсалии в семантической мотивированности определенных видов ФЕ.



Ключевые слова: *слова-символы, цветовые прилагательные, фразеологическая номинация, изоморфность, алломорфность.*

Современную теорию фразеологии характеризует не только усиленное внимание к внутренним связям фразеологизмов, но и стремление выявить изоморфные и алломорфные черты в области фразеологических систем как родственных, так и неродственных языков. Решение проблемы экспликации изоморфных и алломорфных черт даст возможность проникнуть в тайны фразеобразующих закономерностей и установить фразеологические универсалии, что представляется весьма важным как для общей теории семантики, так и для всестороннего изучения проблемы взаимосвязи языка и мышления.

Поскольку фразеология занимается изучением устойчивых словесных комплексов как особых единиц языка, в которых взаимодействие формы и содержания имеет свою специфику, обусловленную прежде всего тем, что при цельности семантики фразеологизм имеет членимую структуру, предметом исследований здесь являются закономерности сочетаемости слов на уровне означающих смысловое содержание фразеологической единицы, рассматриваемой в качестве семантического контекста для экспликации и описания значения слов-компонентов и их сочетаемостных признаков.

Сложность и многоаспектность указанной проблематики предполагает прежде всего решение вопроса о компонентах ФЕ в семантическом аспекте, в роли которых могут выступать самые разнообразные словесные знаки.

Следовательно, проблема семантической ценности компонентов ФЕ остается актуальной.

Считая вслед за В.П. Жуковым [5, с. 35], что компоненты подлинных фразеологизмов лишены семантической самостоятельности и, следовательно, не обладают лексическим значением вследствие своей деактуализации, представляется небезынтересным рассмотрение ФЕ в неблизкородственных языках (немецком и русском) со словами-символами, выступающими в качестве смысловых центров ФЕ и выполняющих в их составе смыслообразующую функцию, а также «...сближающих ряд ФЕ своим символическим значением» [4, с. 40]. Это определяет широту фразеологических связей слов-символов и возможность субституций, базирующихся на забвении внутренней формы и семантико-ассоциативных семантических оттенков.

Обращение к данному аспекту ФЕ представляется важным в связи с тем, что эта сторона оказывается ведущей при формировании и речепотреблении фразеологически несвободных словесных комплексов, где выбор слов в их фразеологически связанных значениях опирается на выбор семантических опорных «ключевых» слов.

В качестве таких опорных слов-компонентов мы рассматриваем цветовые прилагательные в ФЕ немецкого и русского языков, выступающие не в своей функции наименования (в которой они в обоих языках совпадают), а в функции общего названия и символизирующие закрепленное в слове и регулярно воспроизводимое отражение предметного символа в речи, в которой они значительно расширяют свою семантическую структуру. Известно, что устойчивая лексическая символика – это репрезентанты социокультурных стереотипов определенного лингвокультурного сообщества. Важность исследования языковых символов объясняется тем, что за ними также может скрываться не значение, а культурное содержание с характерными векторами и измерениями культуры [7, с. 44]. Если любой другой знак дает возможность проникнуть в предметную область значений, то символ позволяет войти в непредметный мир смысловых отношений.

По мнению Н.Ф. Алефиренко, «подлинный символ не просто выражает некий смысл, он еще передает весь спектр его магической силы. Символ обращен к неосознаваемым глубинам человеческой души и, будучи непод-

контрольным нашему сознанию, непосредственно затрагивает аффективную сферу человеческого естества» [1, с. 239].

Символизируемые объекты по своей сущности – ментальные структуры. Отсюда следует, что за языковым знаком как культурным символом скрывается не значение, а культурное содержание с характерными векторами и измерениями культуры [6, с. 44]. Слова-символы, таким образом, представляют собой знак, условный образ знаковой природы, в котором видимое, конкретное представляется неким сигналом о скрытом от глаз предмете номинации, служащем копией иной действительности. Отсюда его культурологический смысл – фиксирование связей между реальным и иным мирами, рассмотрение их в единстве, стремление «во временном увидеть вечное» [3, с. 249].

В специфических особенностях слов-символов, которые образуют ФЕ немецкого и русского языков, кроется национальное своеобразие языка. Более того, данный подход позволяет начертить некоторые направления изучения проблемы регулярности в сфере фразеологической номинации, которая проявляется в тенденции к использованию в составе ФЕ определенной группы слов (соматизмов, зоосемизмов, антропонимов, числительных и т. п.), а также и многих других лексических единиц. Следовательно, анализ ФЕ со словами-символами немецкого и русского языков предусматривает и установление определенных универсалий в семантической мотивированности определенных видов ФЕ, т. е. аттракции к определенной семантической сфере.

В немецком и русском языках выделяется значительная группа ФЕ, семантически господствующим компонентом которых являются цветные прилагательные, выполняющие в немецко-русских фразеологических параллелях смыслообразующую функцию. Они содержат не единичное, а обобщенное отражение реальной действительности и свидетельствуют о некоторых изоморфных и алломорфных явлениях в сфере сопоставляемых фразеологических систем.

В группу прилагательных, обозначающих цвет, входит значительное количество лексических единиц, имеющих широкие фразеологические связи и характеризующихся изменчивостью семантического содержания в зависимости от их функционального использования. В этом плане среди основных цветов особо выделяется группа ядерных цветов – наи-

более распространенных и наиболее употребляемых как в немецком, так и в русском языках: *белый, черный, красный, зеленый, синий, желтый*, выступающих в качестве компонентов ФЕ.

При сопоставительном анализе обнаружился комплексный план содержания цветочных прилагательных, имеющих, как правило, бинарную структуру, т. е. в них четко выделяется два аспекта: аспект прямого и аспект символического значений. Прилагательные-символы характеризуют определенные системные отношения, в частности отношения тождества и отношения противопоставления, отличающиеся, кроме того, спецификой фразеологического значения.

Общей для сопоставляемых языков является оппозиция прилагательных *белый – черный*, символизирующее значение которых – «хороший», «честный», «счастливый», «добрый», «светлый», «ясный» и «неприятный», «мрачный», «тяжелый», «зловещий»: в немецком языке *eine weiße Weste haben* («иметь чистую, незапятнанную репутацию»); *weiße Tage* («счастливые дни»); *sich weiß waschen wollen* («пытаться обелить, оправдать себя») и т. п., в русском – *на белом свете, среди белого дня, белый стих, белая магия, принц на белом коне* и т. п.; в немецком – *ein schwarzer Tag* («несчастный день, трудное время»); *mit etwas sieht es schwarz* («дело с чем-либо обстоит плохо»); *schwarz auf weiß* («черным по белому, четко, ясно»); *schwarz sehen* («быть настроенным пессимистически») и т. п.; в русском – *держаться в черном теле* («сурово обращаться с кем-либо»), *чернее тучи* («очень мрачный угрюмый»), *черная магия, черными красками (описывать, очерчивать), на черный день* («запасать что-либо на самое трудное время») и т. п.

И другие наиболее распространенные цветочные обозначения – *красный, зеленый, синий, желтый* – имеют символическое значение в сфере немецко-русских фразеологических параллелей. Так, прилагательное *красный*, символизирующее значение которого «что-то основное», «выделяющееся», «основная мысль», «основная идея», обнаруживает в составе ФЕ немецкого и русского языков ряд изоморфных и алломорфных черт: в немецком – *der rote Faden* («красная нить, лейтмотив»); *etwas zieht sich wie ein roter Faden* («что-либо проходит красной нитью через что-либо») и т. п.; в русском – *красною нитью проходить (тянуться), красноречивый взгляд*,

красное слово («острота, меткое изречение»), *красная строка*, *красный угол* («почетное место») и т. п.

Цветовые прилагательные-символы играют ведущую роль в определении семантики ФЕ, детерминируя ее коммуникативную значимость и придавая ФЕ сопоставляемых языков специфическое значение, которое они обнаруживают только в пределах ФЕ, выступая в качестве компонентов. Так, общей для сопоставляемых языков является оппозиция прилагательных *черный* – *красный*, символизирующее значение которых – «неприятный», «мрачный», «тяжелый», «зловещий» и «хороший», «радостный», «приятный», «праздничный»: в немецком – *schwarze Gedanken* («мрачные мысли»); *schwarzen Gedanken nachhängen* («предаваться мрачным мыслям»); *ein schwarzer Tag* («несчастный день»); в русском – *черная неблагодарность*, *черная метка*, *черная душа*, *в черном цвете* («представлять хуже, чем есть на самом деле») и т. п.; в немецком – *den Tag im Kalender rot anstreichen* («отметить что-либо как событие, запомнить какой-либо день как особо знаменательный») и т. п.; в русском – *красная цена*, *красное лето*, *красный день календаря*, *красная доска* («доска почета») и т. п.

Отмеченные цветовые прилагательные обладают в сопоставляемых языках и алломорфными чертами, обусловленными экстралингвистическими факторами: в немецком – *der schwarze Mann* («пугало»); *das schwarze Schaf* («белая ворона»); *der schwarze Tod* («чума»); *der Schwarzfahrer* («безбилетник») и т. п.; в русском – *черная кошка пробежала между ним*, *черная кость* («человек незначительного происхождения»), *с черного входа* («нечестным путем») и т. п.

Прилагательное *зеленый* в качестве смыслового центра обнаруживает в немецко-русских фразеологических параллелях ряд специфических отличительных черт, свидетельствующих о своеобразии и специфике мировосприятия носителей данных языков. Так, прилагательное *зеленый* широко варьируется в семантическом контексте ФЕ немецкого языка: *der grüne Bube* («валет (король)»); *die grüne Grenze* («зеленая, государственная граница (проходящая по природным рубежам)»); *die grüne Minna* («полицейский автомобиль для арестованных», ср. *черный ворон* в русском языке); *grüne Woche* («сельскохозяйственная выставка в Берлине»), *bei Mutter Grün* («на лоне природы»); *Ach du grüne neune!* («Боже мой!»); *das ist*

dasselbe in Grün («без разницы, никакой разницы») и т. п. Данное прилагательное редко используется в качестве смыслового центра ФЕ русского языка. Только незначительное число ФЕ русского языка обнаруживает определенное сходство в плане содержания с немецкими ФЕ. Ср.: *j-m grünes Licht, geben* («дать зеленую улицу кому-нибудь»); *grüne Welle* («зеленая улица (для автотранспорта)») и т. п.; в русском – *зеленая улица*, *дать кому-нибудь зеленую улицу* и т. п.

Прилагательное *зеленый* актуализирует значение «незрелый», «неспелый», которое в дальнейшем функционировании развивает значение «неопытный», «новичок». Ср.: *der grüne Junge* – «зеленый юнец»; в русском – *желторотый птенец*, *молодо-зелено* и т. п.

Что касается прилагательного *синий* в немецких ФЕ, то оно, в отличие от русского, характеризуется широкой фразеологической активностью и изменчивостью плана содержания в семантическом контексте немецких ФЕ, в основе которых лежат конкретные исторические факты. В немецком – *die blaue Blume* («голубой цветок») (лозунг романтиков, в литературной речи получило значение несбыточной мечты, неосуществленного идеала; данный фразеологизм восходит к произведению «Генрих фон Офтердинген» Новалиса, герой которого увидел во сне голубой цветок, ставший воплощением всех его мечтаний); *ein blauer Brief* («увольнительное письмо, извещение об увольнении»); *blauer Montag* («самовольная неявка на работу в понедельник, прогул в понедельник»); *blau sein wie ein Veilchen* («пьяный в стельку»); *er ist blau* («он пьян»); *die blaue Ferne* («туманная даль») и т. п.; в русском – *голубая кровь* («дворянское, аристократическое происхождение»); *синяя птица* (символ неосуществленной мечты) и т. п. Следует подчеркнуть, что прилагательное *синий* широко используется в немецко-русских фразеологических параллелях со значением «бить», «избивать», иными словами, здесь имеет место совмещение в содержательной структуре слова нескольких символических значений: *Jemanden grün und blau schlagen* («избить до полусмерти»); *du wirst dein blaues Wunder erleben* («ты у меня допрыгаешься, доиграешься»), в русском – *синяя борода* («о ревнивом муже, зверски обращающемся с женой») и т. п.

Анализ фактического материала двух неблизкородственных языков свидетельствует о том, что ФЕ с цветовыми прилагательными в качестве компонентов не только обнару-

живают связь с семантикой данных компонентов в их прямом значении, но и образуют ряды ФЕ со сходным значением, что свидетельствует также о регулярном характере семантических преобразований и о системном характере мотивированности значения ФЕ. Наличие в двух сопоставляемых языках ФЕ с цветочными прилагательными, характеризующихся элементами как сходства, так и различия, нельзя объяснить ни генетической общностью этих языков, ни влиянием одного языка на другой. Очевидно, здесь можно говорить о том, что изоморфность базируется на тождественном восприятии и осмыслении фактов и явлений объективной действительности.

Синхронно-сопоставительный анализ немецких и русских фразеологизмов с учетом использования в их составе цветочных прилагательных позволяет говорить об определенных межъязыковых изоморфных и алломорфных чертах. Наличие межъязыковых сходств в сфере фразеологии в двух неблизкородственных языках является закономерным явлением, которое объясняется взаимодействием факторов интра- и экстралингвистического порядка. Изоморфные фразеологизмы в сопоставляемых языках свидетельствуют также и о материальной сущности человеческого мышления, подчиняющегося общим законам логики и психологии.

Наряду с этими ФЕ в каждом из сопоставляемых языков функционируют и такие, в которых конденсируются национальные специфические черты соответственно особенностям конкретного языка, материальных и историко-культурных условий жизни носителей данного языка. Если же учесть тот факт, что «каждая эпоха, каждый исторический пласт в жизни человеческого общества шифрует знаки реальности по-своему, в соответствии со своими целями и представлениями об истине, добре, справедливости и красоте...» [2, с. 9], то исследование слов-символов любого аспекта «...есть путь к сердцу фразеологии, оно поможет узнать не только закономерности образования ФЕ, но и их функционирование в речи» [4, с. 44].

Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. М., 2010.
2. Арсентьев Н.М. и др. Истина в слове: прошлое и настоящее Историко-социологического института Мордовского государственного универ-

ситета им. Н.П. Огарёва / под ред. чл.-кор. РАН Н. М. Арсентьева. Саранск, 2014.

3. Белый А. Критика. Эстетика. Теория символизма: в 2 т. М., 1994. Т. 1.
4. Гвоздарев Ю.А. Современный русский язык: Лексикология и фразеология: учеб. курс. Ростов н/Д., 2009.
5. Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов. 2-е изд., доп. М., 2019.
6. Кравченко А.В. Когнитивный горизонт языкознания. Иркутск, 2008.
7. Мильруд Р.П. Язык как символ культуры // Язык и культура. 2013. № 2(22). С. 43–60.

* * *

1. Alefirenko N.F. Lingvokulturologiya: cennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka: ucheb. posobie. M., 2010.
2. Arsent'ev N.M. i dr. Istina v slove: proshloe i nastoyashchee Istoriko-sociologicheskogo instituta Morдовского государственного университета им. Н.П. Огарьова / pod red. chl.-kor. RAN N.M. Arsent'eva. Saransk, 2014.
3. Belyj A. Kritika. Estetika. Teoriya simbolizma: v 2 t. M., 1994. T. 1.
4. Gvozdarev Yu.A. Sovremennyy russkiy yazyk: Leksikologiya i frazeologiya: ucheb. kurs. Rostov n/D., 2009.
5. Zhukov V.P. Semantika frazeologicheskikh oborotov. 2-e izd., dop. M., 2019.
6. Kravchenko A.V. Kognitivnyj gorizont yazykoznanija. Irkutsk, 2008.
7. Mil'rud R.P. Yazyk kak simvol kul'tury // Yazyk i kul'tura. 2013. № 2(22). S. 43–60.

Words-symbols in the German and Russian phraseological parallels

The article deals with the symbolic meaning of the components of the phraseological units expressed by the adjectives. There is conducted the analysis of the phraseological units with the words-symbols of the German and Russian languages, there are established the definite universals in the semantic motivation of the definite kinds of the phraseological units.

Key words: *words-symbols, colour adjectives, phraseological nomination, isomorphism, allomorphy.*

(Статья поступила в редакцию 04.12.2020)

Э.Н. ГИЛЯЗЕВА, Л.В. БАЗАРОВА,
Д.Д. ХАЙРУЛЛИНА
(Набережные Челны)

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО
МАРКИРОВАННЫЕ
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ
(ТЕРМИНОЛОГИЗМЫ)
КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОЦЕССА
ДЕТЕРМИНОЛОГИЗАЦИИ
(на примере немецкоязычного
научного дискурса)**

Освещается феномен детерминации терминологических сверхсловных единиц: описываются профессионально маркированные фразеологизмы (терминологизмы). Приведены примеры из немецкого научного дискурса разных предметных областей, послуживших источниками появления таких языковых единиц. Выделены факторы, способствующие детерминации терминологических сочетаний.



Ключевые слова: профессионально маркированный фразеологизм, терминологизм, немецкоязычный научный дискурс, детерминация.

На современном этапе развития языка терминологические сочетания разных сфер деятельности и областей знания, детерминируясь и приобретая новые значения, часто проникают в общепотребительный язык. Такие языковые единицы начинают использоваться не как «специальное слово (или словосочетание), принятое в профессиональной деятельности и употребляющееся в особых условиях» [4, с. 14], а как совсем другие языковые единицы, которым присущи эмотивность, экспрессивность и устойчивость.

Такие сверхсловные образования в лингвистике принято обозначать как фразеологические единицы. Однако данные единицы, в отличие от обычных фразеологизмов, одновременно функционируют в качестве термина определенной области знаний и в качестве фразеологической единицы.

Научная терминология, выходя за рамки специального использования, становится достоянием общего словаря. В результате процесса детерминации границы словарного запаса общелитературного языка значительно расширяются.

Феномен детерминации терминологических сверхсловных единиц изучался и изучается на материале разных языков. Е.А. Никулина, рассматривая «словосочетания, в которых в зависимости от контекста актуализируется либо терминологическое, либо фразеологическое значение», обозначает их как «терминологизмы» [3]. Е.И. Шестак и Е.И. Голованова определяют такие языковые единицы как «профессионально маркированные фразеологические единицы» [1; 5]. Такие единицы «не подпадают под рубрику профессиональных, хотя и могут считаться специальными» [1, с. 22].

Термином *fachbezogene Phraseologismen* (специальные фразеологизмы) такие единицы обозначены в трудах немецких лингвистов. Это фразеологизмы с терминологическим прошлым, ставшие впоследствии достоянием общепотребительного языка. Немецкий лингвист В. Фляйшер особое внимание обращает на проблему соотношения терминологических словосочетаний и фразеологизмов [8]. При этом он отделяет терминологические группы слов от нетерминологических (фразеологических и свободных) словосочетаний. В. Фляйшер приводит в качестве примеров:

1) терминологические сочетания: *spezifisches Gewicht* – «удельный вес», *erweiterte Reproduktion* – «расширенное воспроизводство», *spitzer Winkel* – «острый угол»;

2) нетерминологически свободные сочетания: *spezifischer Anteil* – «конкретная пропорция», *erweiterte Fragestellung* – «расширенная постановка вопроса»;

3) нетерминологическое фразеологическое сочетание: *langer Atem (große Ausdauer)* – букв. «долгое дыхание» («большая выносливость»), *harter Brocken* – букв. «жесткий кусок» («сложная задача»).

В. Фляйшер утверждает, что принципиальная разница между терминологическим словосочетанием и нетерминологическим фразеологическим сочетанием представляет собой примерно то же, что разница между термином и нетермином [Ibid., S. 72]. Термин однозначно связан с понятием, поэтому он не зависит от контекста. Г. Бургер, напротив, относит термины к фразеологии, приводя в качестве доказательства тот факт, что многочисленные специализированные области знания имеют непосредственное отношение к повседневной жизни или становятся все более актуаль-

ными для нее [6]. Некоторые термины и терминологические сочетания, например экономические, обычно понимаются и неспециалистами и часто используются повсеместно. При этом Г. Бургер рассматривает не только те терминологические сочетания, которые в общелитературном языке подверглись «вторичной метафоризации» (например, jmdn. *Schachmatt setzen* – «поставить кого-л. в безвыходное положение») как фразеологические, а любые терминологические сочетания [Ibid., S. 51].

Еще в 1986 г. знаменитый отечественный фразеолог А.В. Кунин выделил языковые единицы, которые, являясь составными терминами или терминологическими сочетаниями, имели осложненное значение, а преобразуясь во фразеологические единицы, приобретали переосмысленное значение. А.В. Кунин назвал эти единицы идиофразеоматическими [2, с. 24]; указывая на их асимметричность, он привел следующие примеры: *«chain reaction* – физический термин и образный, оборот, *lay down one's arms* – военный термин и образный оборот» [Там же, с. 27].

При анализе немецкого научного дискурса разных предметных областей, послуживших источниками появления таких языковых единиц, нами были выделены 6 сфер-источников: морское дело, военная терминология, техническая сфера, спорт, сфера экономики и коммерции, охотничье дело. Приведем примеры профессионально маркированных фразеологизмов (терминологизмов) из выделенных сфер-источников:

1) из области морского дела: *auf dem Trocknen sitzen/sein* (букв. «сидеть на сухом») – «зайти в тупик и не находить решения; быть неспособным к действию, особенно по финансовым причинам; сидеть с пустой рюмкой»; *Anker werfen / vor Anker gehen* (букв. «бросить якорь») – «остановиться где-либо, устроиться на постоянное жительство», *die Flagge streichen / die weiße Flagge hissen* (букв. «спустить флаг / поднять белый флаг») – «признать свое поражение, капитулировать», *Flagge zeigen* (букв. «показать флаг») – «твердо и открыто выразить свою точку зрения»; *auf Deck sein* (букв. «быть на палубе») – «быть снова правым, здоровым, в строю»; *mit etwas Schiffbrücher leiden* (букв. «потерпеть кораблекрушение») – «не иметь успеха, потерпеть крах»; *mit vollen Segeln* (букв. «на полных парусах») – «с полной отдачей сил» и др.;

2) из военной терминологии: *zum Fussvolk gehören* (букв. «принадлежать к пехоте») –

«иметь незначительное положение в обществе»; *die Fahne hochhalten* (букв. «высоко держать знамя») – «что-либо защищать, что-то настойчиво продолжать», *etw. von der Pike auflernen, studieren* (букв. «изучить что-л. от пики») – «научиться чему-л. с нуля, знать что-либо досконально»; *ins Kreuzfeuer geraten* (букв. «попасть под перекрестный огонь») – «публично подвергаться резкой критике»; *geladen sein auf jdn.* (букв. «быть заряженным») – «о человеке, готовом в любую минуту напасть на кого-либо»; *jn auf der Kimme haben* – «держат кого-либо на прицеле» и др.;

3) из технической сферы: *die Notbremse ziehen* (букв. «дернуть стоп-кран») – «предпринимать срочные, экстренные меры, остановить опасное развитие событий»; *ein toter Punkt* (букв. «мертвая точка») – «[временное] бездействие в переговорах, состояние наибольшей усталости», *die gleiche Wellenlänge haben, auf der gleichen Wellenlänge sein* (букв. «иметь такую же волну / находиться на одной волне») – «хорошо понимать друг друга» и т. д.;

4) из спорта: *ein Eigentor schießen* (букв. «забить гол в свои ворота») – «причинить себе вред»; *sich die Bälle zuspielen / zuwerfen* (букв. «отпасовать мяч») – «подыгрывать друг другу» и др.;

5) из экономической сферы: *schwarzer Markt* (букв. «черный рынок») – «рынок, который не одобрен государством»; *auf jemandes Konto gehen / kommen* (букв. «перейти на чей-л. текущий счет») – «быть ответственным за что-л.»; *jemanden, etwas auf dem Konto haben* (букв. «иметь что-л. на счету»); *rote Zahlen schreiben* (букв. «писать красные цифры») – в коммерции цифры дефицита пишутся красными цифрами, а черным, наоборот, прибыль; *totes Kapital* (букв. «мертвый капитал») – «не приносящий прибыли капитал»;

6) из сферы охоты: *auf die Spur kommen* – «напасть на след», *jemandem auf die Schliche kommen* (букв. «красться за кем-л.») – «вывести на чистую воду, раскрыть замыслы», *eine Falle stellen* (букв. «поставить ловушку») – «незаметно сделать так, чтобы человек оказался в трудной ситуации, из которой сложно найти выход» и др.

Таким образом, детерминологизация терминологических сочетаний возникает благодаря растущей тенденции к употреблению терминов в расширенно-метафорическом смысле. Имея терминологическое происхождение, такие языковые единицы переходят в общеупо-

требительный язык, попадают на страницы литературы, пополняют фразеологический фонд языка. В связи с этим возникает закономерный вопрос о факторах, способствующих детерминации терминологических сочетаний.

Рассматривая в динамике причинную зависимость семантических трансформаций терминов, ученые указывают на социальную причинность, психологическую и лингвистическую. Е.А. Никулина в своей диссертации выделяет следующие причинные зависимости: «1) компетенция субъекта в конкретной области знаний; 2) номинативная потребность (необходимость обозначить новое понятие); 3) экспрессивная потребность (создание более выразительного или краткого обозначения предмета, уже имеющего название), правомерно подчеркивая при этом, что лингвистическая компетенция является одним из основных факторов создания таких единиц» [3]. Данные языковые единицы реализуют свое терминологическое (первое) значение в научном дискурсе; подвергшись процессу метафоризации, указанные языковые единицы попадают в художественный дискурс, где реализуют фразеологическое (второе) значение.

Анализ научных исследований в области детерминации позволил выделить несколько взаимосвязанных и взаимозависимых этапов, а именно:

- 1) первичное употребление терминосочетания в нетерминологическом контексте;
- 2) закрепление переносного значения путем регулярного употребления в речи и общелитературном языке;
- 3) способность терминологического фразеологизма к словообразованию (если это позволяет его структура).

Покажем функционирование профессионально маркированных фразеологизмов (терминологизмов) в общелитературном языке и на примере немецкоязычного научного дискурса: *...Elastisch bedeutet, dass sie die gleiche Wellenlänge wie die des eingestrahnten Laserlichts hat...* (M. Schmitt, J. Popp / Chemie in unserer Zeit, 2011); *Man lernt viele interessante Leute kennen, die auf derselben Wellenlänge sind* (SZ-Serie: Start-up, Folge 8, 10.09.2019); *Von den 133 000 zusätzlichen Abgängen gingen 74 000 (56%) auf das Konto der Übergänge* (D. Groll / Wirtschaftsdienst, 2016); *Mindestens 20 Autodiebstähle sollen auf ihr Konto gehen* (SZ-Serie: Kriminalität / Minden Reihenweise Luxusautos gestohlen: Bande in U-Haft, dpa, 4.12.2019).

В приведенных выше примерах терминологическое словосочетание в своем эксплицитном значении (*die gleiche Wellenlänge haben / sein* – «находиться на одной волне», *auf das Konto gehen* – «поступать на счет»), будучи употреблено в ненаучном контексте, реализует свое имплицитное значение (*die gleiche Wellenlänge haben / sein* – «хорошо понимать друг друга», *auf das Konto gehen* – «быть ответственным за что-л.»). Таким образом, эксплицитное значение профессионально маркированного фразеологизма или терминологизма будет являться основой, прообразом для имплицитного значения. Если в сфере охотничьего хозяйства при употреблении сочетания *eine Falle stellen* говорится о установке ловушки, то и в жизни данное терминологическое сочетание имеет сходное значение «незаметно сделать так, чтобы человек оказался в трудной ситуации, из которой сложно найти выход».

Е.А. Никулина в своей диссертации указывает на идиоматичность термина. Под этим имеется в виду то, что отдельные значения компонентов, входящих в состав терминосочетаний, переосмысливаются и, следовательно, воспринимаются только в своем совокупном составе, «они являются строительным материалом для обозначения нового денотата лишь будучи единым целым» [3].

Приведенные примеры наглядно показывают, что на современном этапе развития языка наблюдается активный обмен языковыми единицами между различными областями языка. Попадая в литературный язык, терминологические сочетания переосмысливаются и приобретают переносные, фразеологические значения, часто одновременно являясь полноправными представителями и определенной терминосистемы.

Список литературы

1. Голованова Е.И. Введение в когнитивное терминоведение: учеб. пособие. М., 2011.
2. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. М., 1986.
3. Никулина Е.А. Терминологизмы как результат взаимодействия и взаимовлияния терминологии и фразеологии современного английского языка: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2005.
4. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: вопросы теории. М., 2012.
5. Шестак Е.И. Профессионально маркированные фразеологические единицы в когнитивно-коммуникативном аспекте: дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2008.

6. Burger H. Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin, 2007.

7. Duden. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten: Wörterbuch der deutschen Idiomatik / bearb. von Günther Drosdowski und Werner Scholze-Stubenrecht. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverl., 1988.

8. Fleischer W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen, 2007.

9. Idiomatiche Redewendungen von A–Z / A. Herzog. Berlin, 1993.

* * *

1. Golovanova E.I. Vvedenie v kognitivnoe terminovedenie: ucheb. posobie. M., 2011.

2. Kunin A.V. Kurs frazeologii sovremenogo anglijskogo yazyka. M., 1986.

3. Nikulina E.A. Terminologizmy kak rezul'tat vzaimodejstviya i vzaimovliyaniya terminologii i frazeologii sovremenogo anglijskogo yazyka: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2005.

4. Superanskaya A.V., Podol'skaya N.V., Vasil'eva N.V. Obshchaya terminologiya: voprosy teorii. M., 2012.

5. Shestak E.I. Professional'no markirovannyye frazeologicheskie edinicy v kognitivno-kommunikativnom aspekte: dis. ... kand. filol. nauk. Chelyabinsk, 2008.

Professionally marked phraseological units (phraseological terminological units) as the result of determinologization (based on the German scientific discourse)

The article deals with the phenomenon of the determinologization of the terminological hyperword units: there are described the professionally marked phraseological units (phraseological terminological units). There are given the examples of the German scientific discourse of the different subject areas used as the sources of the origin of these language units. The authors reveal the factors supporting the determinologization of the terminological combinations.

Key words: *professionally marked phraseological unit, terminological phraseological unit, German scientific discourse, determinologization.*

(Статья поступила в редакцию 22.01.2021)

М.Г. ГАДЖИМУРАДОВА
(*Пятигорск*)

**СПЕЦИФИКА
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НЕМЕЦКИХ
ГЛАГОЛОВ С ПРЕФИКСОИДАМИ
В СУБСТАНДАРТЕ**

Рассматривается характер мотивированности глаголов, которые образуются по нестандартным моделям словопроизводства, а именно субстандартных глаголов с префиксоидами. Анализ материала по данной проблеме показывает, что 1) префиксоиды имеют собственные значения; 2) в словопроизводстве глаголов с префиксоидами в субстандарте имеют место закон внутренней валентности, нарушение морфологической валентности и правил сочетаемости; 3) префиксоиды обладают широкими возможностями в словообразовательном плане.

Ключевые слова: *словообразование, глагол, префиксоид, субстандарт, аффикс.*

Особый интерес у лингвистов в немецком языке вызывает стилистический аспект словообразования в субстандарте. Именно в субстандарте отсутствуют полные описания словообразовательных возможностей языка, т. к. в нем описаны только основные специфические для субстандarta типы словообразования, такие как каламбурное словообразование, контаминация, обратное словообразование и др. [15]. В результате того, что субстандартное словопроизводство заимствует разнообразные аффиксы и средства модификации значений из других вариантов речи, субстандартное словообразование не ограничивается вышеуказанными способами. Важно отметить, что в стилистическом плане образующие основы часто имеют нейтральные характеристики.

При этом производящие основы очень часто стилистически нейтральны. По мнению лингвистов, это тот случай, когда ни аффикс, ни производящая основа, а сам акт образования нового слова придает «разговорность» производящему слову [13]. В связи с этим перед исследователями субстандартного словообразования появляются новые задачи, решение которых должно помочь более полному раскрытию специфики субстандартного словообразования.

Не нашел отражения в лингвистической литературе такой важный вопрос, как «характер мотивированности» субстандартных образований по стилистически неотмеченным моделям в немецком языке. Недостаточность разработки указанных вопросов и побудила обратиться к теме нашей статьи.

Критический анализ точек зрения лингвистов по этим вопросам привел нас к следующему исходному положению.

1. Словообразовательные средства *ab-*, *an-*, *auf-*, *aus-*, *bei-*, *ein-*, *mit-*, *nach-*, *vor-*, *zu-* можно характеризовать следующим образом. Можно утверждать, что данные морфемы обладают абстрактной семантикой, которая наиболее приближена к словообразовательному значению аффиксов. При этом имеют функции суффиксов или приставок. В то же время, используя как аффиксы, они все же функционируют как корневые морфемы или основы, при этом проявляя все свои генетические и семантические связи с соответствующими корнями [16].

2. Префиксоиды имеют собственные значения. Данное утверждение основывается на концепции, что носитель словообразовательного значения – словообразовательный формант (И.С. Улукханов, Е.А. Земская, Л.И. Полякова, В.В. Лопатин).

3. Префиксоид обладает следующими функциями:

а) «уточняющей» – префиксоид только уточняет действие, которое выражается исходным глаголом;

б) «архисемной» – префиксоид выражает основное родовое понятие, т. е. префиксоид является выразителем основного действия производного [4, с. 81].

4. В словопроизводстве с префиксоидами действует закон внутренней валентности [9].

Многие субстандартные префиксоидные единицы сосредотачивают в своей семантике самые различные семы, в результате чего выступают в семантическом плане насыщенными «конденсатами» [5].

Благодаря «архисемной» функции префиксоидов в субстандартных глаголах возникает насыщенность смысловой информации. Это происходит благодаря тому, что префиксоиды в соединении с производными основами начинают выражать основные родовые понятия, а производящие основы при этом демонстрируют характеристики этих действий.

Например, в субстандартном глаголе *abwohnen* (eine Geldsumme durch Wohnen auf-

brauchen) префиксоид *ab-* является носителем основного родового значения «использовать, истратить» (*aufbrauchen*). Основа *wohnen* является характеристикой этого основного действия, указывая, как использованы деньги: «как плата за квартиру».

В субстандартных глаголах *aufschwindeln* (jmdm. mit schwindelhaften Beteuerungen (zum Kauf) aufdrängen, aufschwätzen, *aufschwätzen* (jmdm. etw. Durch Überredungskunst (zum Kauf) aufdrängen) префиксоид *auf-* выражает основное действие «навязывать», которое характеризуется производящими основами: *schwindeln* означает здесь «обманным путем» (навязать), *schwätzen* – «уговорами» (навязать) [17].

Активное действие «архисемной» функции можно обнаружить у префиксоидов в соединении со вспомогательными глаголами *haben*, *sein*, с глаголами *kriegen*, *machen* и т. п. Данные производные возникают в результате проявления тенденции к языковой экономии. Например, субстандартный глагол *aufhaben* многозначен. Значения производного можно рассматривать как лексикализацию значений префиксоида *auf-*: значение *auf-* «размещение поверх чего-л.» лексикализовалось в значение 1) ‘etw. auf dem Kopf haben, tragen’, 2) ‘etw. aufgegeben bekommen’; значение *auf-* «открытие» – ‘etw. geöffnet haben’; значение *auf-* – «завершенность действия» – ‘etw. aufgegessen haben’. Раскодировка значений происходит за счет контекста [8].

Следует подчеркнуть, что префиксоиды отличаются особой способностью сочетаться с различным спектром производящих основ.

1. При производстве субстандартных префиксоидных единиц используются основы таких частей речи, соединение с которыми исключается словообразовательными правилами [2]:

– имена существительные: *andackeln* – ‘langsam herbeikommen’ (основа – *der Dackel*); *sich antheken* – ‘sich betrinken’ (основа – *die Theke* (der Verkaufstisch));

– прилагательные: *angrobsen* – ‘jmdn. grob anherrschen’ (основа – *grob*); *anhübschen* – ‘jmdn. (sich) hübsch anziehen’ (основа – *hübsch*); *ausätschen* – ‘jmdn. Verspotten’ (основа – *ätsch* / *Ausdruck des (gutmütigen) Spotts*); *anbuhen* – ‘gegen jmdn. laut Mißfallen äußern’ (основа – *buh* (*Ausruf des Mißfallens*)).

2. При образовании субстандартных глаголов префиксоиды взаимодействуют со стилистически нейтральными (*auf* + *bringen* = ‘etw. öffnen können’; *an* + *klingleln* = ‘jmdn. te-

lefonisch anrufen') и со стилистически маркированными основами (*vor* + *quatschen* = 'jmdm. etw. vorschwatzen, quatschen – umg. Unsinnig reden'; *zu* + *ballern* = 'Lärmend schließen, ballern – umg. wiederholt dröhnend klopfen') [17].

Следует отметить тот факт, что стилистический эффект производного достигается за счет того, что в субстандарте нарушаются правила словообразования. Основной причиной «разговорности» субстандартных глаголов, состоящих из компонентов «префиксоид» и «стилистически нейтральная основа», является нарушение закона внутренней валентности.

А. Расширение смысла в производном и семантическое преобразование происходят за счет нарушения семантического согласования; *ab-* в значении «удаление» по закону семантической внутренней валентности должен соединяться с основами, обозначающими «горизонтально направленное перемещение в пространстве». Следовательно, соединение с *ab-* в значении «удаление» с глаголами «разнонаправленного движения в пространстве» можно рассматривать как отклонение от этих правил, например: *abtanzen* 'weggehen'. В результате семантического преобразования производящей основы значение танца исчезает.

Примерами нарушения семантического согласования являются и субстандартные глаголы *abbekommen* 'etw. als Teil eines ganzen, aus einer Menge erhalten'; *abbezahlen* 'etw. in Raten bezahlen', которые образованы в результате соединения префиксоида *ab-* в значении «удаление (отделение части целого)» с исходными глаголами *bekommen* («получать»), *bezahlen* («платить»). Такое сочетание значений префиксоида и производящих основ является нарушением семантической внутренней валентности: префиксоид *ab-* в значении «удаление» (отделение части от целого) должен соединяться с глаголами, выражающими физическое расчленение предмета (*schneiden, scheeren sägen* и т. п.). Необычность сочетаний: *ab-* «удаление» (отделение части от целого) + *bekommen* «получать»; *ab-* «удаление» (отделение части от целого) + *bezahlen* («платить») ведет к приросту смысла и «разговорности» производных [2].

Б. Нарушение морфологической валентности. Ярким примером нарушения морфологической валентности является способность префиксоидов соединяться с такими частями речи, как прилагательное (*angrobsen* 'jmdn. grob anherrschen' (основа – *grob*)), междоме-

тие (*ausätschen* 'jmdn. Verspotten' (*ätsch* – Ausdruck des gutmütigen Spotts)).

Нарушение морфологической валентности может быть соединением префиксоидов с заимствованными словами:

– *aufsprayen* – 'in Form von Spray auftragen, aufsprühen';

– *sprayen* – 'engl. etw. s (etw. mit einem Spray besprühen)';

– *aufaddieren* – '1) zusammenzählen, 2) (a. + sich) sich summieren';

– *addieren* – 'lat. 1) zusammenzählen, 2) (a. + sich) sich zusammensetzen';

– *auspowern* – 'jmdn., etw. völlig aussaugen, ausbeuten, power – franz. armselig, dürftig'.

Как нарушение словообразовательных правил можно рассматривать префиксоидные субстандартные глаголы с *sich*. Большинство анализируемых глаголов с *sich* возникло в результате присоединения *sich* к стилистически нейтральным префиксоидным глаголам: *sich ausgeben* – 'seine Kräfte verbrauchen, verausgeben'. Глагол *ausgeben* «выдавать, потратить» употребляется с прямым дополнением (*Geld, Essen, Getränke, Bücher, Gepäck* и т. п.). Но присоединение *sich* вызывает семантическое преобразование: «происходит имплицитное включение прямого дополнения „Kräfte“, которое в стилистически нейтральных условиях не употребляется с *ausgeben* из-за их семантической несовместимости» [13]. *Sich* сопутствует также процессу префиксоидизации. При этом производящая основа может быть глаголом (*sich ein regnen: es regnet sich ein – es wird lange ohne aufzuhören regnen; sich ein henkeln – seinen Arm in jmds Arm schieben*), существительным (*sich ein ärmeln – sich einhaken*) [17].

Необходимо отметить, что производные, значение которых соответствуют сумме значений префиксоида и производящей основы, считаются мотивированными. Полной мотивированностью обладает небольшое число субстандартных глаголов. Многие глаголы с префиксоидами *ab-, an-, auf-, aus-, bei-, ein-, mit-, nach-, vor-, zu-* обладают фразеологичностью семантики (М.В. Панов, А.И. Смирницкий, М.Я. Гловинская и др.).

В процессе образования префиксоидных глаголов в субстандарте на появление фразеологичности их семантики влияют следующие факторы.

1. В результате взаимодействия семантически несовместимых значений производящих основ и префиксоидов изменяется семантика производного и происходит расширение

смысла. Это фактор можно охарактеризовать как нарушение правил сочетаемости. За счет этого и происходит фразеологичность значения производного. Например, глагол *auflaufen* приобретает просторечную окраску в значении 'wundlaufen' [8]. Производное *auflaufen* возникло в результате соединения префиксоида *auf-* в значении 'открывание' и исходного глагола *laufen*, что является нарушением правила сочетаемости: *auf-* в сочетании с глаголами, обозначающими «перемещение в пространстве», должен указывать на «направленность вверх» [Там же]. Нарушение выбора значений *auf-* привело к фразеологизации значения префиксоида и приобретения им семантики 'wund' [Там же]. Причина фразеологичности значения субстандартного глагола *abrennen (suchend herumlaufen)* также заключена в нарушении правила сочетаемости. Префиксоид *ab-*, соединяясь с исходным глаголом *rennen*, выражает «интенсивность, полный охват предмета действием», хотя по правилу сочетаемости аффиксов с производящими основами *ab-* в соединении с глаголами «перемещение в пространстве» должен был бы реализовать значение «удаление» [6].

2. Говоря о семантическом сдвиге, необходимо сразу различить глаголы по принципу их производящих основ, а именно: а) глагол; б) не глагол.

2.1. Глаголы с префиксоидами, возникающие в процессе метонимического переосмысления, образуют глагольные производные – метонимии. «Их специфика заключается в том, что признаки, сопутствующие основному действию, имеют эксплицитное выражение в корневых глаголах, а основное действие – обобщенное выражение в значениях префиксоидов» [13]. Здесь проявляется одно из свойств метонимического переноса, а именно обозначение действия по его признаку. Например, в метонимиях *anschwänzeln (mit dem Schwanz wedelnd herankommen)*, *anschnaufen (schnaufend herankommen)*, *ankeuchen (keuchend herankommen)* – основное действие *herankommen* («приближаться») имеет обобщенное выражение через префиксоид *an-*, а сопутствующие действия эксплицитно выражены через исходные глаголы: *mit dem Schwanz wedelnd* (исходный глагол *schwänzeln*), *schnaufend* («пыхтя»), исходный глагол – *schnaufen*), *keuchend* («с трудом переводя дыхание»), исходный глагол – *keuchen*).

Для субстандартных глаголов-метонимий типично также обозначение действия через

звук, шум, сопровождающий его: *aufbumsen* 'etw. mit einem Bums dröhnend auf etw. Aufsetzen', *aufknacken* 'etw. knackend aufbrechen', *antuckern* 'ratternd nahen'.

2.2. Наряду с вышеуказанным следует отметить, что при совмещении префиксации с переносом значения исходного глагола на основе сравнения значения этих глаголов в субстандарте становятся также фразеологичными. Следовательно, семантический сдвиг исходного глагола происходит за счет взаимодействия со значением префиксоида. Вне данной словообразовательной структуры аналогичное переносное значение не возникает [15].

В качестве платформы перенесения значения выступают как значимые признаки предмета (определяющие семы), так и вторичные семы ('кропотливость', 'частота действия', 'внезапность действия'), описательные семы ('неблагоприятность действия' и т. п.). Необходимо отметить, что в случае с побочными семами степень фразеологичности выше. Например, между субстандартным глаголом *beibiegen* 'jmdm. etw. Unangenehmes diplomatisch sagen, beibringen' и исходным глаголом *biegen* 'etw. Sich aus seiner bisherigen (geraden) Form in eine andere krümmen' семантическая связь просматривается достаточно четко благодаря релевантной семе 'поворот, загиб', лежащей в основе метафорического переосмысления исходного глагола: дипломатическое действие сравнивается с действием, производимым с целью изменения формы предмета из прямой в кривую, согнутую, т. е. «делать что-либо не прямо, а окольно, в обход».

Субстандартные же глаголы *anschnarchen* 'jmdn. derb anherrschen', *einschustern* 'jmdm. etw. mühsam beibringen', *sich aufdonnern* 'sich überladen und geschmacklos kleiden' почти полностью утратили семантическую связь с исходными глаголами. Основой метафорического переосмысления производящих основ при образовании данных производных являются побочные семы. Например, в слове *anschnarchen* присоединение префиксоида *an-*, который имеет значение «обращенность действия», влечет за собой метафорический сдвиг глагола *schnarchen*, в результате чего сохраняется и включается в значение производного побочная сема (оценочная) 'неэстетичность (грубость, негативность) действия'.

При образовании *einschustern* происходит переосмысление исходного глагола *schustern* («сапожничать»), которое вызвано соединением *ein-* в значении «направленность внутрь». Причем основой метафорического переноса

являются такие признаки, как «трудоемкость, сосредоточенность», которые в силу своей абстрактности не могут быть определяющими, характерными только для процесса «сапожничание». Поэтому семантическая связь между *schustern* («сапожничать») и *einschustern* («вдолбить кому-либо что-либо») почти полностью утрачивается [17].

Глагол *sich aufdonnern* возник на базе переосмысления побочной семы «неожиданность», которая и сохраняется в значении производного *sich aufdonnern* и «*sich überladen und geschmacklos kleiden*».

3. Фразеологичны, как правило, значения префиксоидных субстандартных глаголов с неглагольными основами. Подобные образования отличаются своей сложностью, поскольку они совмещают в себе префиксацию + семантический сдвиг префиксоида + семантический сдвиг производящей основы + вербализацию [3, с. 24]. Примером образования в результате совмещения вышеназванных словообразовательных моментов являются *ausätschen*. При образовании глагола *ausätschen* «jmdn. ver-spotten» префиксоид *aus-* и основа *ätsch* / *Ausdruck des (gutmütigen) Spotts*, соединяясь, вызывают семантическое изменение у друг друга: *aus-* в значении «направленность наружу» вызывает метонимический сдвиг основы *ätsch*, в свою очередь производящая основа *ätsch* качественно преобразует значение префиксоида *aus-*, в результате чего возникает переносное значение «высмеять».

В отличие от вышеуказанного примера при образовании субстандартного глагола *aufhalsen* «jmdm. etw. aufbürden» имеет место двойное переосмысление производящей основы *Hals*. Основа *Hals*, соединяясь с префиксоидом *auf-*, который имеет значение «помещение поверх чего-либо» подвергается вначале метонимическому сдвигу: обозначение действия по месту – «ношение тяжелого груза на шее», далее это метонимическое значение проходит метонимическое переосмысление на основе ассоциации, вызываемой «ношением тяжелого груза на шее», а именно «трудоемкость и неприятность действия», в результате чего возникает значение *aufhalsen* «jmdm. etw. aufbürden».

Более сложный путь образования проходят субстандартные префиксоидные глаголы с неглагольными основами с *sich*. Данные субстандартные единицы возникают в результате совмещения префиксации + семантического сдвига префиксоида + семантического сдвига

производящей основы + вербализации + присоединения *sich*. Например, при производстве *sich anwanzen* «*sich einschmeicheln*» префиксоид *an-* в значении «присоединение», производящая основа «*die Wanze*» (клоп) и *sich*, соединяясь, вызывают семантическое преобразование друг друга. Основа «*die Wanze*» подвергается метафорическому сдвигу: лъстец по назойливости и по негативности (омерзительности) его действия сравнивается с клопом. Префиксоид *an-* качественно преобразуется при взаимодействии с производящей основой «*die Wanze*» и *sich* и выражает «лъстить, подхалимничать» [17].

Sich einärmeln «*sich einhaken*» также является результатом семантических преобразований составляющих его компонентов. При соединении производящей основы *der Ärmel* с префиксоидом *ein-* в значении «направленность внутрь» и *sich* подвергается двойному метонимическому сдвигу: «*der Ärmel*» («рукав»), становится обозначением «руки», в результате вторичного метонимического переосмысления «*der Ärmel*» («рука») служит обозначением действия, производимого рукой.

Что касается других семантических преобразований, то следует отметить, что лишь малая часть префиксоидных субстандартных глаголов приобретает фразеологичность в результате подобных преобразований. Например, *einholen* имеет разговорное значение «*etw. für den täglichen Bedarf kaufen*», которое возникло в результате сужения значения. Производное *einholen*, означая «добыть, достать», употреблялось с существительными типа *Buch, Heft, Fleisch, Brot, Milch* и т. п. Но постепенно происходит сужение значения за счет включения в семантику *einholen* общей семы прямых дополнений «то, что необходимо для жизни». Отсюда фразеологизованное наращение «*etw. für den täglichen Bedarf*».

Существует также ряд глаголов с префиксоидами, фразеологичность семантики которых зависит напрямую от экстралингвистических факторов. Сюда можно отнести единицы, обозначавшие раньше конкретные обычаи, традиции народа, род занятий и с течением времени вышедшие из употребления: *ankreiden* «*Schulden anschreiben*». Раньше долги записывали мелом на двери на черной доске. С исчезновением этой традиции произошла демонстрация слова *ankreiden*.

Возникновение значения субстандартного глагола *aufsitzen* «*im Stich gelassen werden*» связано с ловлей птиц. Птицы, сев на прутья,

обмазанные смолой или клеем, не могли взлететь, что и послужило основой для переосмысления [16].

Список литературы

1. Билимович Н.П. К стиливой дифференциации приставочных глаголов // Тр. Самарк. ун-та. Нов. сер. Вып. 209: Русское языкознание. Самарканд, 1971.
2. Большой немецко-русский словарь = Das grosse Deutsch-Russische Wörterbuch: в 2 т. / под рук. О.И. Москальской. М., 1980.
3. Виноградов В.В. Русский язык. М.; Л., 1947.
4. Гак В.Г. Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования. М., 1971.
5. Девкин В.Д. Немецкая разговорная речь. Синтаксис и лексика. М., 1965.
6. Денисенко С.Н. К проблеме фразеологической деривации: дис. ... канд. филол. наук. М., 1972.
7. Земская Е.А. Словообразование как действительность. М., 1992.
8. Кан Е.Н. Коллоквиальные глаголы с префиксоидами в современном немецком языке: дис. ... канд. филол. наук. М., 1978.
9. Лопатин В.В. Аффиксоид // Русский язык. Энциклопедия / под ред. Ю.Н. Караулова. М., 1997.
10. Полякова Л.С. Речевое воздействие: теоретические аспекты // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2010. № 12. С. 118–121.
11. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка. М., 2007.
12. Улуханов И.С. Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация. М., 1996.
13. Хомутская Н.И. К проблеме создания словообразовательных элементов немецких коллоквиальных глаголов // Иностр. яз. в высш. шк. 2006. № 4. С. 46–51.
14. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию. М., 1968.
15. Erben J. Zur Einführung // Deutsche Wortbildung Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache. 1. Hauptteil. Das Verb / 1. Kühnhold, H.
16. Fleischer W., Barz I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Berlin/Boston: de Gruyter, 2012.
17. Küpper H. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. Bd. 1–6. Hamburg, 1963–1970.
2. Bol'shoj nemecko-russkij slovar' = Das grosse Deutsch-Russische Wörterbuch: v 2 t. / pod ruk. O.I. Moskal'skoj. M., 1980.
3. Vinogradov V.V. Russkij yazyk. M.; L., 1947.
4. Gak V.G. Semanticheskaya struktura slova. Psiholingvisticheskie issledovaniya. M., 1971.
5. Devkin V.D. Nemeckaya razgovornaya rech'. Sintaksis i leksika. M., 1965.
6. Denisenko S.N. K probleme frazeologicheskoy derivacii: dis. ... kand. filol. nauk. M., 1972.
7. Zemskaya E.A. Slovoobrazovanie kak deyatel'nost'. M., 1992.
8. Kan E.N. Kollokvial'nye glagoly s prefiksoidami v sovremennom nemeckom yazyke: dis. ... kand. filol. nauk. M., 1978.
9. Lopatin V.V. Affiksoid // Russkij yazyk. Enciklopediya / pod red. Yu.N. Karaulova. M., 1997.
10. Polyakova L.S. Rechevoe vozdejstvie: teoreticheskie aspekty // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 2010. № 12. S. 118–121.
11. Stepanova M.D. Slovoobrazovanie sovremennogo nemeckogo yazyka. M., 2007.
12. Uluhanov I.S. Edinicy slovoobrazovatel'noj sistemy russkogo yazyka i ih leksicheskaya realizaciya. M., 1996.
13. Homutskaya N.I. K probleme sozdaniya slovoobrazovatel'nyh elementov nemeckih kollokvial'nyh glagolov // Inostr. yaz. v vyssh. shk. 2006. № 4. S. 46–51.
14. Shanskij N.M. Ocherki po russkomu slovoobrazovaniyu. M., 1968.

Specifics of the functioning of the German verbs with prefixoids in substandard

The article deals with the character of the verbs' motivation formed by the substandard models of the derivation, especially the substandard verbs with prefixoids. The analysis of the material devoted to the issue shows that 1) the prefixoids have their own meanings; 2) there are the rule of the inner valency, the violation of the morphological valency and the rules of the cooccurrence in the word-formation of the verbs with prefixoids in substandard; 3) the prefixoids has a great potential in word-formation.

Key words: *word-formation, verb, prefixoid, substandard, affix.*

* * *

1. Bilimovich N.P. K stilevoj differenciacii pristavochnyh glagolov // Tr. Samark. un-ta. Nov. ser. Vyp. 209: Russkoe yazykoznanie. Samarkand, 1971.

(Статья поступила в редакцию 24.01.2021)

Т.В. БУРДАЕВА
(Самара)

ИНФОРМАЦИОННАЯ СТРУКТУРА НЕМЕЦКОГО СЛОЖНОПОДЧИНЕННОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Исследуется информационная структура сложноподчиненных предложений в немецких научных статьях железнодорожной тематики с точки зрения формального, прагматического и когнитивного критериев. В качестве главных компонентов информационной структуры рассматриваются тема, фема и рема, взаимосвязь которых определяется порядком слов. Выявляется значение рамочной конструкции в сложноподчиненном предложении, анализируется ее наполнение.



Ключевые слова: *информационная структура предложения, тема-фема-рематическое членение, рамочная конструкция, сложноподчиненное предложение.*

Исследованию информационной структуры сложноподчиненного предложения, как показывает анализ лингвистической литературы, посвящено множество работ как в отечественной лингвистике [3; 4; 6–10], так и в зарубежной [12; 15–17; 19]. Понятие «информационная структура» часто выступает как синоним понятиям «актуальное членение предложения», «коммуникативное членение предложения», «функциональная перспектива предложения» и т. п. Поясним, почему мы используем понятие информационной структуры.

Информационная структура в теории Т. Гивона определяется с точки зрения пропозициональной семантики. Будучи одной из важнейших сфер функционирования языка, информация как предмет пропозициональной семантики проявляется тогда, когда лексические единицы включаются в пропозиции, которые кодируются синтаксически в форме предложений [15, р. 31f]. Иными словами, информационная структура показывает, каким образом распределяются пропозиции в предложении.

К. Ламбрехт вслед за Т. Гивоном определяет информационную структуру как компонент грамматики, который позволяет структурировать пропозиции прагматически. Под пропозициями автор понимает концептуаль-

ные репрезентации каких-то событий. Пропозиции кодируются средствами языка и проявляются в контексте [17, с. 3–5].

М.К. Морони понимает под информационной структурой распределение различных информационных компонентов на цепочку языковых знаков. Согласно ее мнению, информационная структура включает в себя три критерия: 1) прагматический, 2) формальный, 3) когнитивный [19, S. 29–41]. Прагматический критерий связан с мыслимым, т. е. с интенцией говорящего, формальный критерий – с разложением предложения на модели, структурные схемы. Когнитивный критерий связан с ментальными репрезентациями (субъективным видением происходящего). Среди других критериев информационной структуры называются порядок слов и интонация, а также модальные частицы, артикли, формы залогов и т. д. Первые два критерия можно сопоставить со схожими критериями, которые выражают формально-грамматические и коммуникативные (прагматические) отношения внутри актуального членения предложения.

По сравнению с теорией актуального членения предложения, теория информационной структуры, включая третий критерий – когнитивный, расширяет само понятие актуального членения и позволяет проводить анализ синтаксических единиц в совокупности трех вышеназванных главных критериев. Если первые два критерия всегда учитываются при анализе сложноподчиненных предложений, то третьему уделяется меньше внимания. Как справедливо отмечает С.Г. Виноградова, принципы и процедуры структурирования знаний, используемые говорящим для формирования смысла высказывания в ходе распределения информации в пределах сложного предложения, когнитивные и языковые механизмы, обеспечивающие этот процесс, до сих пор остаются нераскрытыми [4, с. 3–4].

Вышесказанное обуславливает цель данной работы – исследование информационной структуры сложноподчиненного предложения (далее СПП) в совокупности формального, прагматического и когнитивного критериев. Материал исследования представлен научными статьями железнодорожной тематики, отобранными методом сплошной выборки из немецких специальных журналов 2000–2017 гг. (1200 СПП). Были проанализированы СПП с определительными, подлежащими, дополнительными и причинными придаточными пред-

ложениями (далее ПП). Статистический анализ показал их высокий количественный фактор в исследуемом материале.

Главными компонентами информационной структуры предложения принято считать тему (Thema) и ремю (Rhema). Иногда тема отождествляется с топиком, а рема – с фокусом, комментарием или ассерцией. С темой связывают, как правило, такие признаки, как известное, ранее упомянутое, имеющее минимальную коммуникативную важность информации. Рема ассоциируется с чем-то новым, неизвестным и содержит особую коммуникативную важность [19, S. 29]. Иными словами, тема обычно представляет собой то, о чем сообщают, а рема – то, что сообщают. Как правило, тема находится в начале предложения, а рема – в конце [16, S. 218].

В лингвистике существует, однако, и тема-фема-рематическое членение предложения. Идея данной трихотомии принадлежит французскому ученому Ж.-М. Зембу, который исследовал предложения в немецком и французском языках [23; 24]. Сначала речь шла об отрицательных частицы и их место в информационной структуре предложения. Затем теория Ж.-М. Земба стала применяться для исследования модальности и перлокуции. В его теории под ремой понимается то, что сообщается в теме. Фема, или предикатор, представляет собой связующее звено между темой и ремой, указывает на способ, с помощью которого говорящий выражает свое отношение (Ja, Nein, vielleicht...) к той части действительности, о которой сообщается в теме [23, S. 397; 24, S. 29]:

*das Wetter
heute leider unbeständig sein dürfte
in der Normandie*
ТЕМА ПРЕДИКАТОР РЕМА

Таким образом, под фемой условимся понимать отношения, характеризующие тему и ремю, которые могут быть выражены посредством утверждения/отрицания, а также модально-оценочных значений.

Теория тема-фема-рематического членения открывает дополнительные возможности в исследовании предложения в соответствии с вышеназванными критериями: формальным, прагматическим и когнитивным. Особенно это касается сложноподчиненных предложений, поскольку их информационная структура в гораздо большей степени характеризуется

полипропозитивностью, по сравнению с простыми предложениями.

Взаимосвязь темы, фемы и ремы в предложениях, функционирующих в письменных текстах, возможно установить при помощи анализа порядка слов. Как известно, немецкий язык характеризуется фиксированным порядком слов и рамочной конструкцией предложения (Satzklammer). Наличие рамки провоцирует множество трудностей как при производстве высказывания, так и при его восприятии. Возможности выделения рамки в составе простого (в том числе распространенного) и сложного предложения во многом различаются. Открытым остается, например, вопрос о том, куда в рамочную модель помещаются отдельные явления, имеющие место в придаточных предложениях. Часто указывается на интуитивный характер распознавания рамки в предложении [18, S. 119].

Рамочная конструкция, следуя традиционному описанию, состоит из синтаксически и/или функционально связанных элементов, выступающих по отношению друг к другу дистантно. При этом не принимается во внимание, что некоторые элементы рамки (союз + сказуемое) в ПП не имеют такой взаимосвязанности [20, S. 90–91] (*weil sie die Äpfel schon gegessen hat*). Та часть предложения, которая находится вне рамки, содержит скорее грамматическую информацию, а рамочная конструкция – семантическую информацию [14, S. 286]. Рамка главного предложения и именная рамка, в отличие от рамки ПП, состоят из функционально взаимосвязанных частей, при этом первый элемент рамки представляет некоторую многозначную информацию, которая выражается посредством второго элемента рамки. Например, в одном периоде могут быть выделены несколько рамок, но основной считается рамка главного предложения [20, S. 92].

Наличие нескольких рамок в немецком СПП позволяет предположить наличие иерархичной структуры тема-фема-рематического членения. О.И. Москальская при анализе сложных предложений и периодов пишет о нескольких ремах, т. е. автор различает ремю главной информации (Rhema₁) и ремы с второстепенной информацией (Rhema₂, Rhema₃...) [5, с. 271]. Подобное выделение ремы находим и у Ж.-М. Земба, но кроме нескольких рем он выделяет и несколько фематических составляющих [23, S. 420]:

dass ab Mitternacht keine Bahn mehr nach Frankfurt geht
ТЕМА ФЕМА₁₁ РЕМА₂ ФЕМА₁₂ РЕМА₁ РЕМА₃

Существует мнение, что в некоторых предложениях выделяется только рема, например в рассказах, сказках, романах [5, с. 270], а тема вовсе отсутствует. В таком случае возможно предположить, что при отсутствии темы фема также не выделяется.

Взаимосвязь информационной структуры предложения и рамочной модели можно проследить при подробном рассмотрении наполнения рамки, в которой выделяются предполье (Vorfeld), левая (linke Satzklammer) и правая (rechte Satzklammer) рамки, срединное поле (Mittelfeld) и заполье (Nachfeld).

Согласно следующей схеме главное предложение в составе СПП может образовывать рамку, а придаточное предложение находится в заполье. Однако и само придаточное предложение может образовывать рамочную конструкцию, в которой в качестве левой рамки выступает подчинительное средство, середину поля составляют подлежащее и второстепенные члены предложения, в правой рамке находится сказуемое [14, S. 147–150]:

Предполье	ЛР	Середина	ПР	Заполье
Sie	haben	mir nur	gesagt,	dass sie kommen.
–	dass	sie ins Seminar	gehen.	–

Не все лингвисты склонны выделять рамочную конструкцию у ПП. Когда речь идет о подчинении, то ПП рассматривается как составная часть главного предложения, как член предложения, который принимает форму предложения, но не имеет собственной иллокутивной силы, и только в главном предложении содержится основная информация. И, таким образом, СПП имеет только одно тематическое деление, в том числе один фокус [22, S. 36–37]. Следуя вышесказанному, предполье есть топик или тема сообщения, а срединное поле и/или заполье представляются как рема в предложении.

В «Грамматике» издательства Duden ПП рассматривается в разных позициях по отношению к главному. Если ПП находится в предполье, то оно образует тему сообщения, если в заполье, то представляет собой рему. ПП может занимать и срединное поле, в этом случае

оно также характеризуется как рема. Определительные ПП в интерпозиции относятся вместе с опорным словом к предполью, образуя тему [11, S. 786–789].

Учитывая разногласия ведущих немецких лингвистов по данному вопросу, мы считаем, что при исследовании информационной структуры СПП необходимо принимать во внимание разные типы СПП, степень зависимости придаточного предложения от главного, способность придаточного предложения к иллокутивной самостоятельности/несамостоятельности, а также контекст, стилистические особенности анализируемого текста. Рассмотрим следующие примеры.

В СПП с определительными ПП отношение относительного ПП к главному предложению не маркировано порядком слов. Любые члены предложения, которые следуют за опорным словом, могут быть тематизированы в придаточном предложении, т. е. могут образовывать топик. При этом тема-рематическое деление происходит очень органично не только для придаточного предложения, но и для всего предложения. Относительные ПП могут так «подключать» пропозиции к опорному слову, что оказываются не связанными с соответствующей иллокутивной силой [13, S. 290].

(1) *Bahnhöfe und Haltepunkte gelten als unregelmäßige Sonderbauten, bei denen der Nachweis der Sicherheit über ein Brandschutzkonzept (BSK) zu führen ist* (ETR № 11'2010, S. 758);

(2) *Durch den KV können so auch Firmen, die keinen Gleisanschluss besitzen, den Schienenverkehr nutzen* (Inter. Verkehrswesen № 05'2010, S. 22);

(3) *Infrastrukturelemente, die ihren aktuellen Anlagenzustand zuverlässig und selbstständig melden, würden das Instandhaltungsmanagement der Eisenbahninfrastrukturbetreiber signifikant verbessern* (EI № 03'2015, S. 24).

В примере (1) представлено СПП с определительным ПП, вводимым относительным местоимением на *d-* с предлогом. В главном предложении подлежащее (*Bahnhöfe und Haltepunkte*) образует предполье, сказуемое (*gelten*) – левую рамку, *als* – середину, именная часть сказуемого (*unregelmäßige Sonderbauten*) – правую рамку, а ПП *bei denen der Nachweis der Sicherheit über ein Brandschutzkonzept (BSK) zu führen ist*, находящееся в постпозиции, относится к заполью. В предложении описываются вокзалы и станции, на которых должны быть документы по технике пожарной безопасности. Мы рассматриваем *Bahnhöfe und Haltepunkte* в главном предложении как тему,

сочетание *ungeregelte Sonderbauten* вместе с ПП – как ремю, а фема выражается через факт утверждения в главном предложении (сказуемое, выраженное глаголом *gelten* в изъянительном наклонении) и модальную пропозицию необходимости в ПП, выраженную конструкцией *sein + zu + Infinitiv*.

В примере (2) интерпозиция ПП обеспечивает несколько другую информационную структуру, поскольку главное предложение образует здесь рамку. В предполье находится обстоятельство *durch den KV*, модальный глагол *können* образует левую рамку, в серединном поле находится опорное существительное – подлежащее с ПП *Firmen, die keinen Gleisanschluss besitzen*, и правую рамку занимают дополнение и инфинитив основного глагола *den Schienenverkehr nutzen*. Здесь мы имеем дело с рестриктивным СПП с определительным придаточным, поэтому для него не характерна иллокутивная самостоятельность [1, с. 93], что также подтверждается тем фактом, что ПП в интерпозиции выполняет роль парантеза. Инверсивный порядок слов в главном предложении определяет ремю сообщения (*durch den KV_{Rhema1}, den Schienenverkehr nutzen_{Rhema2}*), где внимание акцентируется на возможности использования фирмами железнодорожного транспорта. Опорное существительное *Firmen* вместе с дополнительной (рестриктивной) информацией, которая содержится в ПП, относится к теме сообщения. Фема определяется модальной пропозицией возможности.

Пример (3) представляет собой описание составных частей железнодорожной инфраструктуры, которые смогут существенно улучшить контроль за содержанием железнодорожных предприятий. Подлежащее главного предложения, выраженное существительным *Infrastrukturelemente*, вместе с ПП *die ihren aktuellen Anlagenzustand zuverlässig und selbstständig melden* входит в предполье, к левой рамке относится спрягаемая часть сказуемого *würden*, в серединном поле находятся дополнение с обстоятельством образа действия *das Instandhaltungsmanagement der Eisenbahninfrastrukturbetreiber signifikant*, правую рамку занимает вторая часть сказуемого *verbessern*. В этом предложении, в отличие от (2), предполье содержит тему сообщения, а ремю образует содержание рамки. Фема определяется отношением между темой и ремой, которое характеризуется субъективной модальностью, выражающей значение предположения в результате употреб-

ления конструкции Konditionalis I + Infinitiv (*würden... verbessern*).

Отличительной чертой СПП с подлежащими ПП, функционирующих в научно-технических текстах, является доминирующая постпозиция ПП. При этом в главном предложении первое место занимают либо обстоятельство образа действия, либо обстоятельство места (времени). Как правило, информация в ПП более объемна по сравнению с главным предложением.

Другой отличительной чертой СПП с подлежащими придаточными предложениями, которые функционируют в научно-технических текстах, является клишированность главного предложения, что проявляется в наличии так называемых глаголов интеллектуальной деятельности [2, с. 303]: (*sich*) *zeigen, annehmen, gewährleisten, feststellen, sicherstellen, ermitteln, vorsehen, erfassen, testen, überprüfen, absichern, beachten* и т. д.

(4) *In Tab. 3 wird gezeigt, wie die gewählten Formate diesen Anforderungen gerecht werden* (EI № 11'2016, S. 11);

(5) *Dabei wird anhand der Checkliste 804.9040A02 überprüft, ob im Projekt die Parameter für die Anwendung der Standardisierung gegeben sind* (EI № 04'2016, S.48);

(6) *Was früher so einfach mal als „Absperzraun“ deklariert wurde, hat sich durch die Entwicklung der vergangenen 25 Jahre zu einem innovativen Multifunktionselement weiterentwickelt...* (EI № 10'2016, S.25).

В (4) сообщается, что выбранные размеры соответствуют требованиям, и в главном, и в придаточном предложении сказуемое выражено глаголом в форме презенса пассива. Главное предложение стоит в предполье, а ПП образует рамку, в которой союзное слово *an* тяготеет к левой рамке, в серединном поле находится подлежащее с дополнением *die gewählten Formate diesen Anforderungen*, а правую рамку занимает сказуемое *gerecht werden*. Благодаря такой схеме главное предложение заключает в себе тему, а ПП выражает ремю всего сообщения. Фема выражается утверждением.

Похожий порядок следования наблюдается в примере (5). Однако главное предложение, образуя рамку за счет обстоятельства, отодвигает ПП в заполье. Тема в главном предложении мотивирована глаголом *überprüfen*, рема раскрывается связью глагола с союзом *ob* и содержанием всей придаточной части, а фема, как и в (4), выражается утверждением. В этом предложении сообщается о контроле данных

(включены ли они в проект), в главном предложении сказуемое употребляется в форме презенса пассива действия, в ПП – в форме презенса пассива состояния.

В примере (6) подлежащее ПП находится в препозиции, что обеспечивает отличное от предыдущих двух примеров тема-фема-рема-матическое членение. Сказуемое в обоих предложениях, выраженное перфектом индикативом в действительном залоге, указывает на то, что было раньше (известное) и что стало сейчас (новое). Рассуждая логически, ПП можно рассматривать как тему, а главное предложение – как рему сообщения. Фема в таком случае соответствует утверждению. Следовательно, ПП *Was früher so einfach mal als „Absperren“ deklariert wurde* занимает предполье, в левой рамке находится спрягаемая часть глагола *hat*, в середине – основное содержание главного предложения *sich durch die Entwicklung der vergangenen 25 Jahre zu einem innovativen Multifunktionselement*, в правой рамке – вторая часть сказуемого *weiterentwickelt*. Но, опираясь на изложенные выше идеи О.И. Москальской, можно предложить, что все СПП есть рема, поскольку ПП, находясь в препозиции по отношению к главному предложению, является одним членом предложения – подлежащим или группой подлежащего, образуя тем самым единую информационную структуру с главным предложением.

При анализе СПП с подлежащими ПП хотелось бы также обратить внимание на критерий истинности передаваемой информации. В примерах (4), (5), (6) информация передается как истина (утверждение), что есть факт свершившегося действия в главном предложении по отношению к придаточному предложению. Однако дополнительные модальные пропозиции, выражающие часто возможность/невозможность, необходимость/ненужность, рекомендацию, ослабляют истинность описываемых событий. Например:

(7) *Grundsätzlich wäre ergänzend ebenfalls zu untersuchen, dass ein Gleitkörper entlang der angenommenen Kluftneigung α abgeleitet* (EI № 03'2015, S. 18).

В примере (7) показывается необходимость дополнительного исследования тела скольжения при отклонении от заданной величины. Необходимость выражается модальной конструкцией *sein + zu + Infinitiv* в главном предложении, в которой глагол *sein* выступает в форме конъюнктива претерита, что обеспечивает дополнительную пропозицию рекомендации. Из примера видно, что образуются две рамочные конструкции: в главном пред-

ложении *wäre... zu untersuchen*, и в ПП союз *dass* образует левую рамку, сказуемое *abgeleitet* – правую рамку, в серединном поле находится основное содержание ПП *ein Gleitkörper entlang der angenommenen Kluftneigung α* . Выделение двух рамок в этом предложении можно объяснить отчасти интуитивным способом, отчасти самим построением предложения. В обеих частях содержится важная информация (необходимость исследования + описание величины). Поэтому логично выделить несколько тем: обстоятельство образа действия *grundsätzlich* в главном предложении (Thema₁), отвечающее на вопрос «Как?», и подлежащее в ПП *ein Gleitkörper*, отвечающее на вопрос «Что?» (Thema₂). И, соответственно, выделяются две ремы: выражение необходимости исследования *wäre ergänzend ebenfalls zu untersuchen* (Rhema₁) и описание величины *entlang der angenommenen Kluftneigung α abgeleitet* (Rhema₂). Фема содержит утверждение и модальную пропозицию необходимости.

СПП с дополнительными придаточными обозначают то, что сообщается о предмете высказывания или о субъекте. ПП выполняет функцию структурно-семантического распространения сказуемого главного предложения [7, с. 23–24]. Дополнительное придаточное предложение функционально приравнивается к объекту в соответствующем. Это обстоятельство позволяет довольно часто рассматривать ПП как основную часть серединного поля в рамочной конструкции. СПП с дополнительными ПП так же, как и СПП с подлежащими ПП, свойственна стандартизованность синтаксической структуры. Поэтому в главном предложении часто употребляются аналогичные глаголы интеллектуальной деятельности.

Анализ фактического материала исследования позволил выявить, что дополнительные ПП занимают в СПП постпозицию. Постпозиция дополнительного ПП характерна для всех СПП, независимо от средства подчинения. В пре- и интерпозиции дополнительные придаточные предложения не обнаружены, что, по всей видимости, обусловлено спецификой научно-технических текстов. Например:

(8) *Die in den vergangenen Jahren gewonnenen Erfahrungen zeigen, dass kontinuierliche Informationen über den geotechnischen Zustand einer Strecke vor der Planung einer Umbaumaßnahme immer sinnvoll sind* (EI № 08'2016, S. 38);

(9) *Man kann weiter prüfen, ob bei Herabsetzung des Schallpegels $L_{s,m}$ z.B. bei den WSG L1 und L2, die Bedingung $SIN \geq 6$ dB auch noch erfüllt wird* (EI № 9'2009, S. 27).

В примере (8) речь идет об опыте предыдущих лет, который показывает, что всегда имеет смысл отслеживать информацию о геотехническом состоянии пути перед планированием реконструкции. Наполняемость рамочной конструкции в этом предложении значительно отличается от рассмотренных ранее примеров. В предполье входит группа подлежащего *Die in den vergangenen Jahren gewonnenen Erfahrungen*, в левую рамку – сказуемое – *zeigen*, а ПП образует срединное поле. Тема-фематическое членение этого предложения соответствует сказанному выше, что тема здесь заключена в главном предложении, а рема – в ПП. Фема, как и в большинстве случаев, имеет утвердительный характер.

В примере (9) сообщается о возможности проверки выполнения условий, описываемых в ПП. Модальная пропозиция возможности, выраженная модальным глаголом *können* и инфинитивом в главном предложении, указывает на то, что информация в данном предложении не может восприниматься как истинная. В добавление к этому союз *ob* также вносит сомнения по поводу выполнения условий в ПП. Главное предложение, находясь в препозиции, представляет собой тему сообщения. ПП располагается в заполье и рассматривается как рема, а фема проявляется в сочетании утверждения и модальной пропозиции возможности.

СПП с причинными придаточными предложениями обозначают обстоятельства, которые служат для обоснования или разъяснения другого обстоятельства, отвечают на вопрос «Почему?» (*Warum?*). Союз *weil* употребляется, если называется причина, ранее не известная. Как правило, ПП с союзом *weil* занимают постпозицию, поскольку, выражая что-то новое, они представляют собой рему высказывания. Рассмотрим следующие примеры:

(10) *Weichen- und Kreuzungsbereiche waren in der Vergangenheit die Schwachstelle beim Einsatz von Festen Absperrungen, weil sie dort aus konstruktiven Gründen grundsätzlich nicht montiert werden konnten...* (EI № 10'2016, S. 23);

(11) *Kann der Zug ausnahmsweise nicht durch eine Wärterhaltscheibe angehalten werden, weil z.B. ein Mitarbeiter zum Erteilen des Signals nicht verfügbar ist, darf dem Triebfahrzeugführer durch Befehl 10 der durch einen markanten Punkt gekennzeichnete Halteplatz vorgeschrieben werden* (EI, № 09'2009, S. 31).

В примере (10) описывается свойство объектов. При этом в главном предложении со-

держится негативная оценка этих объектов (стрелочных переводов и перекрестков) в силу невозможности их основательного укрепления, составное именное сказуемое состоит из глагола-связки *sein* в форме претерита индикатива и именной части. В ПП причина определяется невозможностью действия (оценка невозможности действия), которая маркирована употреблением модального глагола *können* в форме претерита индикатива и инфинитива пассива. Таким образом, в главном предложении тема *Weichen- und Kreuzungsbereiche waren... die Schwachstelle* выражает свойство (оценку) предметов. Одновременно с этим обстоятельства времени *in der Vergangenheit*, места *beim Einsatz von Festen Absperrungen* и причины *weil sie dort aus konstruktiven Gründen grundsätzlich nicht montiert werden konnten* относятся к реме высказывания (Rhema₁, Rhema₂, Rhema₀). Фема реализуется через утверждение + отрицание + модальную пропозицию невозможности. Рамку образует главное предложение, а ПП находится в заполье.

Пример (11) характеризуется тем, что в нем два ПП: бессоюзное условное ПП (ПП первой степени) и ПП причины (ПП второй степени), вводимое союзом *weil*. Занимая место между условным ПП и главным предложением, ПП причины можно рассматривать здесь как парентез, вставную конструкцию, которая как бы между делом объясняет причину описываемого события в предложении (недоступность сотрудника для подачи сигнала для остановки поезда). В этом случае возникает вопрос, имеет ли такое ПП собственную иллокутивную силу, если указание на причину служит дополнительной информацией. Сравнивая этот пример с (2), можно предположить, что ПП причины теряет свою иллокутивность. В предполье помещается условное ПП вместе с ПП причины *Kann der Zug ausnahmsweise nicht durch eine Wärterhaltscheibe angehalten werden, weil z.B. ein Mitarbeiter zum Erteilen des Signals nicht verfügbar ist* (тема сообщения), главное предложение формирует рамку: слева модальный глагол *dürfen*, справа – инфинитив пассив *vorgeschrieben werden*, в срединном поле содержится основная информация (допустимость получения машинистом приказа с указанием остановочного пункта) *...dem Triebfahrzeugführer durch Befehl 10 der durch einen markanten Punkt gekennzeichnete Halteplatz...* (рема сообщения). Фема определяется сочетанием утверждения с отрицанием и модальной пропозицией возможности.

ПП с союзом *da* обозначают причину, как правило, уже известную и могут рассматриваться как тема высказывания. В этой связи они в большинстве случаев находятся в препозиции по отношению к главному предложению. Если ПП с союзом *da* находятся в постпозиции, то они могут обнаруживать свой собственный фокус, но при этом никогда не могут представлять единый фокус всего высказывания [21, S. 505]:

(12) *Da die DB Netz AG den Betrieb ihrer Gleisanlagen mit möglichst wenigen Einschränkungen durchführen möchte, müssen die Arbeiten in der Regel nachts ausgeführt werden* (EI № 02'2015, S. 38).

Пример (12) включает в себя информацию, связанную с необходимостью проведения работ на рельсовых путях преимущественно в ночное время. ПП, вводимое союзом *da*, занимает препозицию, в нем содержится уже известная причина (желание АО «Немецкие железные дороги» обойтись без ограничений), что раскрывает тему сообщения, это позволяет отнести ПП в предполье. Главное предложение образует рамку, в которой слева располагается спрягаемая часть сказуемого *müssen*, справа – вторая часть сказуемого *ausgeführt werden*, в середине – основное содержание главного предложения *...die Arbeiten in der Regel nachts...* ПП рассматриваем здесь как рему. Фема выражает утверждение и две модальные пропозиции желания и необходимости, которые выражаются, соответственно, модальным глаголом *mögen* в форме сослагательного наклонения *möchte* + инфинитивом основного глагола и глаголом *müssen* в форме презенса индикатива и инфинитивом пассивом.

Итак, информационная структура немецкого сложноподчиненного предложения реализуется через трихотомию: тему, рему и фему. Взаимосвязь тема-фема-рематического членения определяется порядком слов, характеризующимся рамочной конструкцией. В зависимости от наполняемости рамки придаточное предложение может выполнять функцию темы или ремы по отношению к главному предложению. В некоторых случаях допускается рассмотрение всего СПП как ремы. В перспективе видится изучение информационной структуры СПП с точки зрения выражаемых в них когнитивно-прагматических ситуаций.

Список литературы

1. Аверина А.В. Эпистемическая модальность как языковой феномен (на материале немецкого языка). М., 2010.

2. Бабенко Л.Г. Толковый словарь русских глаголов. М., 1999.

3. Белошапкина В.А. Сложное предложение в современном русском языке: Некоторые вопросы теории. М., 1967.

4. Виноградова С.Г. Когнитивные основы коммуникативного членения сложного предложения: автореф. ... д-ра филол. наук. Тамбов, 2016.

5. Москальская О.И. Теоретическая грамматика современного немецкого языка. 2-е изд., доп. М., 1975.

6. Поздерева Г.Ф. Некоторые особенности топологии немецкого предложения // Вестн. Башкир. ун-та. 2015. Т. 20. № 3. С. 1011–1015.

7. Поспелов Н.С. Сложноподчиненное предложение и его структурные типы // Вопр. языкознания. 1959. № 2. С. 19–27.

8. Ракова К.И. Левостороннее расширение многочастного сложноподчиненного предложения // Филология на рубеже XXI века: материалы Междунар. науч. конф., Белгород, 26–27 мая 1998 г. / ред.-сост. В.К. Харченко. Белгород, 1999. С. 72–75.

9. Таранец Н.А. Порядок слов в простом и сложном предложениях: лингвопрагматический аспект: на материале немецкого и русского языков: дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2000.

10. Якубенко И.В. Семантико-прагматический потенциал актуального членения сложноподчиненного предложения (на материале современного немецкого языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 6(36): в 2 ч. Ч. 1. С. 213–217.

11. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Hrsg. von der Dudenredaktion. Bearbeitet von P. Eisenberg, H. Gelhaus, H. Henne, H. Sita u. H. Wellmann. 6., neu bearb. Aufl. Mannheim. Leipzig. Wien. Zurich, 1998.

12. Engel U. Syntax der deutschen Gegenwartssprache: 3. Auflage. Berlin, 1994.

13. Eroms H.-W. Syntax der deutschen Sprache. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2000.

14. Fleischer J., Schallert O. Historische Syntax des Deutschen. Eine Einführung. Tübingen, 2011.

15. Givón T. Syntax. A Functional-Typological Introduction. Vol. 1. Amsterdam – Philadelphia, John Benjamins, 1984.

16. Hoffmann L. Kommunikationsmittel Fachsprache. 2. völlig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, 1985.

17. Lambrecht K. Information Structure and Sentence Form: Topic, Focus and the Mental Representations of Discourse Referents. Cambridge, 1994.

18. Lötscher A. Satzgliedstellung und funktionale Satzperspektive // Sprache der Gegenwart. Bd. LX: Pragmatik in der Grammatik / Hrsg. von G. Stickel. Düsseldorf, 1984. S. 118–151.

19. Moroni M.C. Modalpartikeln zwischen Syntax, Prosodie und Informationsstruktur. Frankfurt a.M., 2010.

20. Nübling D. Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels. Tübingen, 2006.

21. Satztypen des Deutschen / Jörg Meibauer, Markus Steinbach, Hans Altmann 2013, Berlin, Boston: Walter de Gruyter Satztypen des Deutschen / Jörg Meibauer, Markus Steinbach, Hans Altmann, Berlin, Boston, 2013.

22. Wegener H. Koordination und Subordination // Subordination in Syntax, Semantik und Textlinguistik. Tübingen: Stauffenburg, 2000. S. 36–44.

23. Zemb J.-M. Vergleichende Grammatik Französisch-Deutsch. Teil 1: Comparaison de deux systemes. Mannheim: Bibliographisches Institut (Duden-Sonderreihe Vergleichende Grammatiken Bd. 1), 1978.

24. Zemb J.-M. Vergleichende Grammatik Französisch-Deutsch. Teil 2: L'économie de la langue et le jeu de la parole. Mannheim: Bibliographisches Institut (Duden-Sonderreihe Vergleichende Grammatiken Bd. 2), 1984.

* * *

1. Averina A.V. Epistemicheskaya modal'nost' kak yazykovoj fenomen (na materiale nemeckogo yazyka). M., 2010.

2. Babenko L.G. Tolkovyj slovar' russkikh glagolov. M., 1999.

3. Beloshapkova V.A. Slozhnoe predlozhenie v sovremennom russkom yazyke: Nekotorye voprosy teorii. M., 1967.

4. Vinogradova S.G. Kognitivnye osnovy kommunikativnogo chleneniya slozhnogo predlozheniya: avto-ref. ... d-ra filol. nauk. Tambov, 2016.

5. Moskal'skaya O.I. Teoreticheskaya grammatika sovremennogo nemeckogo yazyka. 2-e izd., dop. M., 1975.

6. Pozderova G.F. Nekotorye osobennosti topologii nemeckogo predlozheniya // Vestn. Bashkir. unta. 2015. T. 20. № 3. S. 1011–1015.

7. Pospelov N.S. Slozhnopodchinennoe predlozhenie i ego strukturnye tipy // Vopr. yazykoznanija. 1959. № 2. S. 19–27.

8. Rakova K.I. Levostoronnee rasshirenie mnogochastnogo slozhnopodchinennogo predlozheniya // Filologiya na rubezhe XXI veka: materialy mezhdunar. nauch. konf., Belgorod, 26–27 maya 1998 g. / red.-sost. V.K. Harchenko. Belgorod, 1999. S. 72–75.

9. Taranec N.A. Poryadok slov v prostom i slozhnom predlozheniyah: lingvopragmaticheskij aspekt: na materiale nemeckogo i russkogo yazykov: dis. ... kand. filol. nauk. Krasnodar, 2000.

10. Yakubenko I.V. Semantiko-pragmaticheskij potencial aktual'nogo chleneniya slozhnopodchinennogo predlozheniya (na materiale sovremennogo nemeckogo yazyka) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2014. № 6(36): v 2 ch. Ch. 1. S. 213–217.

Informational structure of the German complex sentence

The article deals with the informational structure of the complex sentences in the German academic papers of the railway theme from the perspective of the formal, pragmatic and cognitive criteria. There are considered the theme, fema and rhema, the interrelation of which is defined by the order of words, as the main components of the informational structure. There is revealed the significance of the closed-in construction in the complex sentence, there is analysed its content.

Key words: *information structure of sentence, theme-fema-rhematic division, closed-in construction, complex sentence.*

(Статья поступила в редакцию 06.12.2020)

Н.А. КРАСАВСКИЙ
(Волгоград)

ОБОЗНАЧЕНИЕ И ВЫРАЖЕНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОНЦЕПТОВ В НОВЕЛЛЕ АРТУРА ШНИЦЛЕРА «ЛЕЙТЕНАНТ ГУСТЛЬ»

Установлены ключевые эмоциональные концепты в новелле «Лейтенант Густль» австрийского писателя XX в. Артура Шницлера – «страх», «душевные страдания», «стыд», «отчаяние», «жалость к себе». Статус ключевых концептов обусловлен идейным содержанием произведения. Экспликация данных концептов в новелле является доминантным способом их вербализации.

Ключевые слова: *новелла, концепт, обозначение, экспликация, протагонист, текст, текстовой пассаж.*

Вопросы лингвокультурологии, оказавшиеся в последнюю четверть века в орбите интересов многих отечественных филологов, не теряют своей актуальности, судя по публикациям, и сегодня, что обусловлено целым рядом причин. Одной из них является ценностная проблематика, которой занимается эта научная дисциплина. Ценность как центральная философская категория, равно как и оценка

как категория лингвистическая, традиционно были и остаются предметом дискуссий в гуманитарной области знания [1; 4, с. 64–74; 7, с. 14–23; 9, с. 15–26; 10, с. 102–112; 15, с. 16–21; 16; 17]. Их обсуждение, в особенности в лингвистике, активизировалось по мере формирования и в последующем интенсивного развития во второй половине – конце 90-х гг. прошлого века лингвоконцептологии, стержневым термином которой стал *концепт*. Одной из облигаторных составляющих данного понятия многими лингвистами признается ценностный компонент [5; 7, с. 14–23; 18, с. 23–29 и др.]. Ученые, придерживающиеся ценностного подхода к изучению языковых фактов, обогатили не только лингвоконцептологию, в целом лингвистику, но и сопряженные с ней психологию, социологию, этнологию и, естественно, аксиологию.

При ретроспективном взгляде на этапы развития лингвоконцептологии, ее нынешнее состояние можно заметить (в особенности с учетом тематики диссертационных работ) некоторое угасание интереса к ней в последние 5–7 лет. Перемещение лингвоконцептологической проблематики из поля мейнстрима на периферию лингвистики, как представляется, можно объяснить прежде всего следующим обстоятельством. За истекшие два десятилетия исследователями уже основательно изучены многочисленные концепты и родственные им ментальные структуры (фрейм, сценарий и др.), описаны концептосферы национальных языков. При этом часто концептологические работы выполнялись в сопоставительном аспекте, т. е. на материале двух или более языков, что позволяло ученым выявить этнокультурные особенности концептов (например, пунктуальность в немецкой и русской лингвокультурах, галантность во французской и русской лингвокультурах).

Концепты с ярко выраженной этнокультурной спецификой уже достаточно полно описаны, по крайней мере на материале европейских языков. В рамках лингвоконцептологии в последнее десятилетие продуктивно развивается теория лингвокультурных типажей, предложенная В.И. Карасиком [8, с. 86–89]. В отечественной лингвоконцептологии уже появилось значительное количество работ, посвященных данной разновидности концептов – «английский сноб», «английский пират» и др. [2, с. 94–97; 3, с. 55–63; 13, с. 49–54].

Лингвокультурные типажы, в частности этнокультурные типажы, исчисляемы. Мож-

но предположить, что и работ, их изучающих, окажется ограниченное количество. Обращает на себя внимание увеличивающееся количество трудов, авторы которых исследуют индивидуально-авторские концепты и концептосферы [6; 11, с. 149–170; 12; 14, с. 282–285]. Как правило, материалом для анализа при этом являются художественные произведения (обычно проза) наиболее известных писателей. Выявление смысловых приращений в содержании концептов, специфики способов их выражения, установление ценностной составляющей данной ментальной структуры индивидуального сознания – перечень основных задач лингвоконцептологов, сосредоточившихся на изучении индивидуально-авторских концептосфер.

В предлагаемой читателю статье дается описание концептосферы новеллы «Лейтенант Густль» известного австрийского писателя Артура Шницлера (1862–1931). Уточним наши задачи: 1) выявление ключевых эмоциональных концептов в указанной новелле; 2) определение доминантного способа их речевого воплощения в этом произведении.

Вначале несколько слов о произведении и ее авторе. Новелла была опубликована на исходе 1900 г. в рождественском номере «Новой свободной прессы» (Neue Freie Presse) и стала заметным общественным событием в Австро-Венгрии. Артур Шницлер считается среди писателей, пишущих на немецком языке, родоначальником такого способа повествования, как внутренний монолог.

Язык новеллы экспрессивен, что обусловлено, во-первых, напряженностью ее фабулы и, во-вторых, способом самого повествования – все произведение представляет собой внутренний монолог протагониста Густля, своеобразный поток его сознания, сплошную ассоциативную связь между людьми, предметами, событиями в сознании конкретного индивида. Этот лингвистический факт легко объясним – А. Шницлер, по крайней мере в начале своей писательской карьеры, был импрессионистом, состоял в общественной организации «Свободная сцена, союз молодых литераторов», члены которой выступали с новаторскими идеями – в частности, зафиксировать впечатления человека, его внутренние переживания, ход мыслей, бесконечно перемещающиеся в пространстве и времени.

Австрийский импрессионизм балансировал между уходящим натурализмом и зарождающимся символизмом. Новелла молодого

го писателя вызвала бурную реакцию в высшем венском обществе. Многие австрийские читатели после выхода «Лейтенанта Густля» увидели в образе протагониста сатирически и гротескно изображенного офицера Австро-Венгерской империи конца XIX в. Сам автор произведения был вскоре лишен офицерского звания.

В лейтенанте Густле как типичном представителе офицерства А. Шницлер показывает такие черты характера, как высокомерие (в отношении к гражданским лицам и всем тем, кто ниже его по статусу), себялюбие (сравнение себя исключительно с позиции превосходства с другими людьми), цинизм (в особенности в отношении женщин), низкий уровень образованности (нелепые рассуждения об искусстве), беспринципность (размышления об офицерской чести и низкие поступки) и трусость (страх перед разоблачением своего поступка – не вызвал на дуэль оскорбившего его в гардеробе оперы старика-булочника). Идея новеллы – показать чванливое, циничное, малообразованное, страдающее комплексами неполноценности лицо австро-венгерского офицерства империи как своеобразный сигнал ее близкого развала – имеет в качестве своей результирующей концептосферу (т. е. совокупность концептов) произведения «Лейтенант Густль». В ней значительные позиции занимают эмоциональные концепты, что, по всей видимости, объясняется интенцией А. Шницлера в деталях, изображение которых близко к натурализму, показать всю анатомию внутреннего мира переживаний протагониста, мира переживаний, вызванных, казалось бы, незначительным эпизодом его жизни – конфликтом со знакомым булочником Габетсвальнером, завсегдаем кофейни, в которой Густль часто бывал.

Определение ключевых (базисных) концептов эмоций в художественном тексте – важная задача лингвоконцептолога. Критерием их выделения могут быть, на наш взгляд, количественные показатели употребления слов, обозначающих и выражающих тот или иной концепт. Сам факт высокочастотного использования в тексте номинанта эмоции (например, *радость, гнев*) свидетельствует о релевантности концепта.

Помимо обозначения концепта выделяют и иной тип его вербализации – выражение. В данном случае само слово, непосредственно номинирующее концепт, не употребляется, а используются лексические единицы, контекстуально его эксплицирующие (например, ин-

вективы как вербализация гнева). Наш опыт работы с художественными текстами как исследовательским материалом показывает, что любой из упомянутых способов вербализации эмоциональных концептов может иметь статус доминирующего в том или ином художественном произведении. Так, в ряду новелл Стефана Цвейга (*Brief einer Unbekannten, Die Wunder des Lebens, Der Stern über dem Walde*) преобладает обозначение эмоций (эмоции «любовь»). Аналогичный факт обнаружен и в романе австрийского прозаика Роберта Музиля «Душевные смуты воспитанника Тёрлеса» (*Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*) при вербализации концепта «отвращение», в то время как у его соотечественника Ф. Кафки (новеллы *Das Urteil, Die Verwandlung*) – их выражение. Во многих художественных контекстах нередко имеет место сочетание обоих способов вербализации эмоций, что можно объяснить коммуникативной интенцией создателя текста дать образную характеристику объекту описания и придать экспрессивность повествованию, тем самым усилить психологическое воздействие на читателя. Предпочтение выбора того или иного способа – это вопрос художественного вкуса писателя, проявление специфики его идиолекта.

Художественный текст, выполняющий множество функций, в том числе и эстетическую, непременно апеллирует к чувственной сфере человека, к его переживаниям. Их описание предполагает использование художественно-выразительных ресурсов языка. К ним относятся, в частности, номинанты и экспликанты эмоций.

Хорошо известен установленный психологами факт: наши эмоции переживаются комплексно, они представляют собой некий кластер. В чистом виде они не существуют. Эмоции, эмоциональные переживания являются достаточно сложным образом структурированными комбинациями. Их вербализация по этой причине осложнена в коммуникации – как при кодировании автором текста, так и при декодировании читателем. В данном случае надежными языковыми маркерами могут служить наименования (т. е. номинанты) самих эмоций.

В новелле «Лейтенант Густль» подобного рода маркеров достаточно количество. Максимальным числом вербальных репрезентантов представлен концепт страха – *Angst* (9 словоупотреблений), *Furcht, fürchterlich* (2 словоупотребления), *Grausen* (1 словоупотребле-

ние). Концепт «душевные страдания», как и вышеназванный, репрезентирован в новелле. Он обозначен словом *Schmerz* и его производными (5 словоупотреблений), глаголом *sich plagen* (1 словоупотребление), *zermartern* (1 словоупотребление). Свою относительно частотную актуализацию на уровне обозначения как способа вербализации имеет и концепт стыда – *Scham* и его производные (5 словоупотреблений) и *Schande* (2 словоупотребления). Таким образом, если исходить из статистических данных, в интересующем нас произведении через обозначение как номинативную технику наиболее часто актуализированы эмоциональные концепты страха, душевных страданий и стыда. Общее количество употребления обозначающих их слов равно 26.

Названные выше эмоциональные концепты находят в новелле речевое воплощение и через их выражение. Концепт страха эксплицитирован в 8 речевых высказываниях, концепт стыда – в 9, концепт душевных страданий – в 13. Перечень этих эмоциональных концептов дополняется концептами отчаяния (11 речевых высказываний) и жалостью к себе (8). Проиллюстрируем вышесказанное примерами. Ниже приведенный текстовый пассаж показывает жуткий страх Густля в гардеробе театра в тот момент, когда булочник Габетсвальнер, раздраженный его невежливой, шепотом произнесенной репликой, призывающей к молчанию, схватил рукоятку сабли офицера: *Was sagt er da? Um Gottes willen, es hat's doch keiner gehört? Nein, er red't ganz leise... Ja, warum laßt er denn meinen Säbel net aus?... Herrgott noch einmal... Ah, da heißt's rabiat sein... ich bring' seine Hand vom Griff nicht weg... nur keinen Skandal jetzt!... Ist nicht am End' der Major hinter mir?... Bemerk't's nur niemand, daß er den Griff von meinem Säbel hält? Er red't ja zu mir! Was red't er denn?* [19]. Как можно видеть из примера, страх Густля усугубляется тем обстоятельством, что где-то рядом мог бы оказаться майор, которого он видел несколько минут назад в гардеробе. Скандальная сцена перед своим начальником была совсем нежелательной. Первоначальная растерянность Густля, смешанная с удивлением, перерастает в быстро им овладевающий страх – *nur keinen Skandal, Um Gottes willen, Herrgott*. Свой страх лейтенант осознает (понимая, что военному не подобает бояться!) и находит ему объяснение в физическом превосходстве оппонента: *...er hat ja den Griff nicht auslassen, und er ist zehnmal stärker als ich...* [Ibid.]. Животный страх

преследует протагониста весь вечер и ночь, когда он, не находя покоя, бродит по Пратеру (парк в центре Вены), потрясенный случившимся событием в гардеробе: *Um Gottes willen, morgen seh' ich ihn ja wieder!* [19]. Завтра (уже завтра!) они увидятся в кофейне как ее завсегдатаи. Внутреннее напряжение Густля нарастает. Его беседа с самим собой доходит до предела, граничащего с нервным срывом: *Was heißt das: in der nächsten Woche? Was heißt das: übermorgen?... Wie? Zähneklappern? Oho! – Na, lassen wir's nur ein biss'l klappern... Herr Leutnant, Sie sind jetzt allein, brauchen niemandem einen Pflanz vorzumachen... es ist bitter, es ist bitter...* [Ibid.]. Лексические единицы *Zähneklappern* («зубная дрожь»), *bitter* («горестно») выражают крайнюю степень страха, даже зарождающейся паники отчаявшегося офицера, равно как и бесконечные, противоречащие здравой логике вопросы, направленные само себе.

Переживаемый Густлем страх граничит с отчаянием. Вся жизнь протагонисту теперь видится разделенной на две части – до и после: *...ich bin ja überhaupt nicht mehr auf der Welt... es ist ja aus mit mir...* [Ibid.]. Бытовой конфликт представляется протагонисту фатальным – «со мной все кончено...». Мысль о суициде начинает преследовать Густля: *Im Zimmer schieß' ich mich tot, und dann is basta! Montag ist die Leich'...* [Ibid.]. А. Шницлер психологически мастерски и художественно выразительно показывает ступени перехода протагониста из одних эмоциональных состояний в другие: его первоначальные опасения и тревоги сменяются страхом, страх переходит в ужас и отчаяние, уступившие затем место панике.

Примечательно, что градуальные переходы главного действующего персонажа из одного в другое состояние обнаруживают смену «техник» их вербализации – система обозначений эмоций заменяется их экспликациями. В новелле ни разу не употребляются слова, непосредственно называющие такие эмоции, как паника (*Panik*), отчаяние (*Verzweiflung*) и их синонимы (*Ausweglosigkeit, Bedrückung*), в то время как частотно использование лексем, номинирующих менее интенсивные переживания – страх, боязнь (*Angst, Furcht*). Данный факт, как представляется, объясняется более высоким прагматическим потенциалом экспликантов эмоций по сравнению с их номинантами. Авторская интенция А. Шницлера обнажить механизм нарастания эмоционального накала состояния протагониста, показать

развертывание всей длинной спирали переживаний служит причиной определенного доминирования экспликаций эмоций над их обозначениями. При этом, правда, следует указать, что в ряде случаев в новелле имеет место в одном и том же текстовом фрагменте комбинированное применение обеих «техник» вербализации эмоций главного персонажа: *Was ist denn das, daß ich auf einmal so ein blödes Herzklopfen krieg'?* – *Das wird doch nicht deswegen sein... Nein, o nein... es ist, weil ich so lang' nichts gegessen hab'.* – *Aber Gustl, sei doch aufrichtig mit dir selber: – Angst hast du – Angst, weil du's noch nie probiert hast... Aber das hilft dir ja nichts, die Angst hat noch keinem was geholfen, jeder muß es einmal durchmachen, der eine früher, der andere später, und du kommst halt früher d'ran...* [19]. В приведенном текстовом пассаже эмоция страха и называется (*Angst*), и выражается (*Herzklopfen*). Учащенное сердцебиение, ощущаемое Густлем, им правильно истолковывается – страх перед предстоящим публичным позором. Быть униженным гражданским лицом, не постоять за себя, вызвав обидчика на дуэль – большего посрамления для австро-венгерского офицера было трудно себе представить.

А. Шницлер, подобно искусственному психоаналитику, раскрывает в своем пребывающем в депрессивном состоянии персонаже бессознательное желание поиска виновника в случившейся истории. Мысли Густля судорожно находят его – это подаривший ему накануне трагического события билет в театр сослуживец Копецки: *...der Kopetzky ist doch der einzige... Und grad der hat mir heut' das Billett geben müssen... und das Billett ist an allem schuld... ohne das Billett wär' ich nicht ins Konzert gegangen, und alles das wär' nicht passiert...* [Ibid.].

Однако поиск и нахождение виновного – слабое утешение для Густля. Он вспоминает своих знакомых, которым теперь завидует, и приходит к выводу, что все они ему уступают по самым различным оценочным критериям (уму, остроумию, внешности, успешности в карьере и т. п.). Он начинает себя жалеть. Концепт «жалость к себе» в новелле не обозначается. Лексемы *Mitleid*, *Mitgefühl*, *Mitempfinden* не используются в произведении. Однако этот концепт находит достаточно частотное речевое воплощение на страницах новеллы (6 текстовых фрагментов). Приведем два примера: *Deswegen soll ein Kerl wie ich, so ein junger, fescher Mensch... Ja, nachher möchten's*

gewiß alle sagen: das hätt' er doch nicht tun müssen, wegen so einer Dummheit; ist doch schad'!... [19]. Густль задается вопросом: «Как же он, такой молодой и лихой, должен покончить с собой? Все люди потом непременно скажут: “Он не должен был этого делать из-за какой-то глупой истории”». *Ich hab' ja nichts anderes zu tun, als meinen Revolver zu laden und... Gustl, Gustl, mir scheint, du glaubst noch immer nicht recht d'ran? Komm' nur zur Besinnung... es gibt nichts anderes...* [Ibid.].

Показательны в новелле диалог протагониста с самим собой, сентиментальные обращения к себе по фамилии. Его поведение напоминает поступки школьника, которым овладевает желание лечь тут же на мостовую и расплакаться (*heulen*): *Am liebsten läg' ich da auf dem Steinboden und tät' heulen... Ah nein, das darf man nicht tun! Aber weinen tut manchmal so gut...* [Ibid.]. Обращает на себя внимание оборот речи с глаголом *tun* (*weinen tut gut*). Конструкция с этим глаголом в сочетании с инфинитивом используется, как правило, в детской речи.

Помимо ключевых концептов, актуализованных в новелле на уровне обозначения и экспликации, выявлен ряд и периферийных концептов – зависть, желание мести, вина, скука. О периферийном статусе этих концептов свидетельствует лишь эпизодическое употребление их репрезентантов (как номинантов, так и экспликантов). Этот лингвистический факт обусловлен незначимостью названных концептов для концептосферы новеллы, ее идейного содержания, авторской интенции при раскрытии образа протагониста.

Подытожим изложенное выше.

В новелле Артура Шницлера «Лейтенант Густль» ключевыми являются эмоциональные концепты «страх», «душевные страдания», «стыд», «отчаяние», «жалость к себе». Первые три из них в произведении как обозначаются, так и эксплицируются. Данные концепты чаще выражаются, чем обозначаются, что, по всей видимости, объясняется более богатым арсеналом лексических средств экспликации любого ментального образования по сравнению с их обозначениями. Эмоциональные концепты «отчаяние» и «жалость к себе» вербализуются только как экспликанты. В ряде случаев в одном и том же текстовом фрагменте имеют место оба способа речевого воплощения эмоциональных концептов – обозначения и экспликации, что усиливает силу воздействия текста на читателя.

Статус ключевых у данных концептов обусловлен самой идеей произведения – показать типичного представителя австро-венгерского офицерства, которому приписываются такие качества характера, как психологическая неустойчивость, несдержанность, трусость, ложное понимание офицерской чести, высокомерие к гражданским лицам. Зависть, желание мести, вина и скука относятся в новелле к периферийным концептам, что обусловлено их невысокой значимостью для раскрытия идейного содержания произведения самого образа протагониста.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1999.
2. Асадуллаева А.В. Образные и оценочные характеристики типажа «английский пират» в современной художественной литературе // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2011. № 5(59). С. 94–97.
3. Бобырева Е.В. Сопоставительное рассмотрение лингвокультурных типажей «Батюшка»: «Pastor» в русской и американской лингвокультурах // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2020. № 3. С. 55–63.
4. Воркачев С.Г. Российская лингвокультурная концептология: современное состояние, проблемы, вектор развития // Изв. Рос. академии наук. Сер. литературы и языка. 2011. Т. 70. № 5. С. 64–74.
5. Воркачев С.Г. Lumen naturale: аксиология интеллекта в языке. Краснодар, 2016.
6. Выстროпова О.С. Индивидуально-авторская концептосфера Роберта Бёрнса: моногр. Казань, 2020.
7. Карасик В.И. Концепт как категория лингвокультурологии // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2002. № 1(01). С. 14–23.
8. Карасик В.И. Лингвокультурный типаж // Язык. Текст. Дискурс. 2007. № 5. С. 86–89.
9. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопр. философии. 1996. № 4. С. 15–26.
10. Майленова Ф.Г. Любовь и свобода в мире нравственных ценностей современного человека // Рефлексии: журнал по философской антропологии. 2010. № 1. С. 102–112.
11. Макарова О.С. Индивидуально-авторская концептосфера Фридриха Ницше: образные и ценностные признаки // Немецкая концептосфера: национальные и индивидуально-авторские концепты: кол. моногр. / науч. ред. В.И. Карасик. Волгоград, 2012. С. 149–170.
12. Маслова В.А. Поэт и культура: концептосфера Марины Цветаевой: учеб. пособие. М., 2004.
13. Мурзинова И.А. Речевые характеристики лингвокультурного типажа «неудачник» в англоязычном кинодискурсе [Электронный ресурс] // Грани познания. 2019. № 5(64). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1573111963.pdf> (дата обращения: 17.11.2020).
14. Пономарева А.Ю. Реализация значимой составляющей концепта «Haus» в индивидуально авторской картине мира Генриха Белля (на материале романа «Бильярд в половине десятого» // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2015. № 33. С. 282–285.
15. Смирнов Л.М. Базовые ценности современных россиян // Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы / отв. ред. А.В. Рябов, Е.Ш. Курбангалеева. М., 2003. С. 16–21.
16. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997.
17. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: моногр. М., 2008.
18. Якимович Е.В. Вариативность лингвокультурного концепта «Смарт» // Гуманит. науч. вестн. 2018. № 4. С. 23–29.
19. Schnitzler Arthur. Leutnant Gustl [Electronic resource]. URL: <https://libcat.ru/knigi/proza/klassicheskaya-proza/219796-arthur-schnitzler-leutnant-gustl.html> (дата обращения 20.12.2020).

* * *

1. Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka. M., 1999.
2. Asadullaeva A.V. Obraznye i ochenochnye harakteristiki tipazha «anglijskij pirat» v sovremennoj hudozhestvennoj literature // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2011. № 5(59). S. 94–97.
3. Bobyreva E.V. Sopotavitel'noe rassmotrenie lingvokul'turnyh tipazhej «Batyushka»: «Pastor» v ruskoj i amerikanskoj lingvokul'turah // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 2020. № 3. S. 55–63.
4. Vorkachev S.G. Rossijskaya lingvokul'turnayakonceptologiya: sovremennoe sostoyanie, problemy, vektor razvitiya // Izv. Ros. akademii nauk. Ser. literatury i yazyka. 2011. T. 70. № 5. S. 64–74.
5. Vorkachev S.G. Lumen naturale: aksiologiya intellekta v yazyke. Krasnodar, 2016.
6. Vystropova O.S. Individual'no-avtorskaya konceptosfera Roberta Byornsa: monogr. Kazan', 2020.
7. Karasik V.I. Koncept kak kategoriya lingvokul'turologii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Filologicheskie nauki. 2002. № 1(01). S. 14–23.
8. Karasik V.I. Lingvokul'turnyj tipazh // Yazyk. Tekst. Diskurs. 2007. № 5. S. 86–89.
9. Leont'ev D.A. Cennost' kak mezhdisciplinarnoe ponyatie: opyt mnogomernoj rekonstrukcii // Vopr. filosofii. 1996. № 4. S. 15–26.

10. Majlenova F.G. Lyubov' i svoboda v mire npravstvennyh cennostej sovremennogo cheloveka // Refleksii: zhurnal po filosofskoj antropologii. 2010. № 1. S. 102–112.

11. Makarova O.S. Individual'no-avtorskaya konceptosfera Fridriha Nicshe: obraznye i cennostnye priznaki // Nemeckaya konceptosfera: nacional'nye i individual'no-avtorskie koncepty: kol. monogr. / nauch. red. V.I. Karasik. Volgograd, 2012. S. 149–170.

12. Maslova V.A. Poet i kul'tura: konceptosfera Mariny Cvetaevoj: ucheb. posobie. M., 2004.

13. Murzinova I.A. Rechevye harakteristiki lingvokul'turnogo tipazha «neudachnik» v angloyazychnom kinodiskurse [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. 2019. № 5(64). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1573111963.pdf> (data obrashcheniya: 17.11.2020).

14. Ponomareva A.Yu. Realizaciya znachimostnoj sostavlyayushchej koncepta «Haus» v individual'no avtorskoj kartine mira Genriha Bellya (na materiale romana «Bil'yard v polovine desyatogo») // Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty. 2015. № 33. S. 282–285.

15. Smirnov L.M. Bazovye cennosti sovremennyh rossiyan // Bazovye cennosti rossiyan: Social'nye ustanovki. Zhiznennye strategii. Simvol. Mify / otv. red. A.V. Ryabov, E.Sh. Kurbangaleeva. M., 2003. S. 16–21.

16. Stepanov Yu.S. Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya. M., 1997.

17. Shahovskij V.I. Lingvisticheskaya teoriya emocij: monogr. M., 2008.

18. Yakimovich E.V. Variativnost' lingvokul'turnogo koncepta «Smart» // Gumanit. nauch. vestn. 2018. № 4. S. 23–29.

Designation and expression of the key emotional concepts in the novel “Leutnant Gustl” by Arthur Schnitzler

The article deals with the key emotional concepts in the novel “Leutnant Gustl” by the Austrian writer of the XXth century – “fear”, “anguish of mind”, “shame”, “despair” and “self pity”. The status of the key concepts is conditioned by the writer’s theme of the work. The explication of these concepts in the novel is a dominant way of their verbalization.

Key words: *novel, concept, designation, explication, protagonist, text, text passage.*

(Статья поступила в редакцию 15.01.2021)

А.С. ОСОСКОВА
(Донецк)

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СИНТЕТИЧЕСКИХ ДИМИНУТИВНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Рассматриваются структурно-семантические особенности синтетических диминутивных наименований лица в английском языке. Устанавливается специфика образования синтетических диминутивов, изучаются их семантика и экспрессивные возможности.

Ключевые слова: *диминутив, уменьшительность, синтетический, наименования лица, оценочность, суффиксы.*

Диминутивность – это «обобщенное значение малого объема, размера и т. п., обычно выражаемое посредством уменьшительных аффиксов и сопровождающееся различными эмоциональными окрасками – ласкательности, уничижительности и т. п.» [7]. Из данного определения следует, что диминутивность – это сложная языковая категория объективно-субъективного характера. Наряду со значением уменьшительности или объективной «малости», она содержит субъективный эмоционально-оценочный компонент.

Немаловажно также отметить тот факт, что диминутивность является когнитивно-прагматической категорией, поскольку она пересекается с категориями эмотивности и экспрессивности. Это явление находит свое отражение в эмоционально-оценочных пометках словарных дефиниций: *a term of endearment* ‘нежное обращение’, *derog.* ‘уничижительное’, *contempt.* ‘презрительное’, *abusive* ‘бранное’. Диминутивам свойственна прагматическая неоднозначность, т. е. одна и та же единица языка сочетает в себе два полюса оценки – мелиоративный и пейоративный. Следовательно, в зависимости от контекста диминутив может выражать положительную и отрицательную оценку, нежность и пренебрежительность. Таким образом, амбивалентность категории диминутивности определяет модели поведения – инвективные и ласкательно-эмпативные. Показательно, что сферой употребления диминутивных наименований лица выступает разговорно-фамильярная речь, о

чем свидетельствуют следующие стилистические пометы в словарях: *colloq.* 'разг.', *dial.* 'диалектное', *slang* 'сленг', *joc.* 'шутливое', *iron.* 'ироническое'.

Категория диминутивности обнаружена в разных языках мира, однако средства ее вербализации зависят от формальной организации самого языка. Так, в языках аналитического строя диминутивность передается синтаксическим способом, когда значение выражено не в самом слове. Такие диминутивы называются аналитическими, или синтаксическими. В синтетических языках диминутивность представлена преимущественно на морфологическом уровне в виде развитой системы префиксов и суффиксов. Такие диминутивы определяются как синтетические, или лексические.

Объектом нашего исследования выступают диминутивные наименования лица в английском языке, отобранные методом сплошной выборки из авторитетного толкового словаря английского языка *The New Shorter Oxford English Dictionary* [18] и словаря сленга *The Concise New Partridge Dictionary of Slang and Unconventional English* [17].

Анализ литературы показал, что проблеме категории диминутивности посвящено небольшое количество работ [2; 3; 6; 10; 15; 19]. Методологическую основу исследования составляют труды российских ученых и зарубежных лингвистов в области теории номинации [4], морфопрагматики [13], теории оценки [9; 12], связи оценки с другими категориями, в частности категорией эмотивности [8; 11], труды, связанные с дифференциацией денотативного и коннотативного значений слова [1; 5; 16]. Наряду с общенаучными методами анализа и синтеза использовалась методика анализа словарных дефиниций и метод компонентного анализа, который нацелен на изучение языковых единиц путем разложения их значения на семы, минимальные семантические составляющие.

С точки зрения способов словообразования в английском языке выделяют два типа диминутивов:

- аналитические;
- синтетические.

В настоящей статье мы рассмотрим синтетические диминутивные наименования лица в английском языке. Здесь семантика диминутивности реализуется на уровне слова посредством аффиксации, усечения, метафорического переноса.

Суффиксация выступает наиболее продуктивным способом образования новых слов.

Например, *girlie* 'девчушка' – 1) (*a term of endearment*) a girl, esp. a little girl; 2) *an offensive word used by men when talking to a woman who they think is less sensible or intelligent than a man*. Диминутивность выражена в денотативном и коннотативном значениях слова. Первый тип значения выражает «малость», в данном примере это низкий рост и юный возраст. Второй тип значения раскрывается поразному в зависимости от контекста. Диминутив *girlie* может использоваться в качестве ласкового обращения к девочке. В данном случае это уменьшительно-ласкательная форма слова, что подтверждается словарной пометой *a term of endearment*. Однако в определенном контексте *girlie* приобретает уменьшительно-уничижительную форму и обозначает «глупую девчонку».

Из приведенного выше примера видно, что диминутивам свойственны противоположные прагматические функции. Это имеет логическое объяснение. Известно, что центральными значениями диминутивности выступают «малость» и «ребенок». С одной стороны, маленькие создания (дети) вызывают в сознании человека положительные ассоциации. С другой стороны, «малость» воспринимается как не соответствующее стандарту («меньше нормы» – плохо) и вызывает негативную реакцию.

В качестве примера диминутивного наименования лица, образованного путем усечения основы, возьмем *gent*. Данная лексема считается вульгаризмом и образована от *gentleman* 'джентльмен' путем усечения конечного слога, менее информативно значимой части слова.

При функционировании таких диминутивов отмечается тенденция к языковой экономии в рамках стилистически сниженной лексики. В целом следует отметить, что это вполне естественная тенденция, т. к. любой язык подчиняется законам эволюции, движется от простого к сложному. Как следствие, длинные слова становятся короткими с сохранением их содержания и изначального смысла.

Диминутивы употребляются часто при разговоре детей или с детьми. Так, чрезмерное использование уменьшительно-ласкательных образований взрослыми людьми воспринимается как «сюсюканье». В то же время ребенок может невольно исказить слова, поскольку у него еще не сформировался в должной мере речевой аппарат.

Например, ребенок произносит английское *banana* 'банан' как *nana*, тем самым ис-

какая звуковую форму слова, обозначающего фрукт. Проследим процесс семантической деривации, т. к. данная единица со временем приобрела дополнительные значения и семантические коннотации: *nana* – 1) *a banana*; 2) *the head*; 3) *a headmaster*; 4) (*also narna*) *a fool, an idiot, an incompetent*. Как видно из словарного толкования диминутива, данная единица речи стала использоваться в отношении пустоголова и неумелого человека. Наблюдается усиление первого слога.

В некоторых случаях в результате деятельности первой и второй сигнальных систем человека отдельные лексические единицы используются для выражения впечатлений от предметов и явлений окружающего мира. За счет метафоричности и ассоциативности своей внутренней формы подобные лексемы обозначают одно явление или предмет окружающего мира в ассоциативной связи с другим явлением или предметом на основе их сходства посредством метафорического переноса.

С помощью образности выражается отношение говорящего к объекту номинации. Например, *dumpling* ‘клецка, галушка’ – ‘*a small fat person*’. В данном случае человека сравнивают с клецкой на основании ассоциаций. Обладателя низкого роста и полного телосложения обозначают названием блюда, которое представляет собой небольшие кусочки теста, сваренные в бульоне, с начинкой или без. Кроме того, слово *dumpling* образовано суффиксацией, негативная оценка выражается через суффикс *-ling*.

В связи с тем, что семантика диминутивности имплицитно выражена в названиях детенышей животных, продуктивной является модель метафорического переноса «животное – человек». Зооморфизмы играют в речи роль экспрессивного образного средства, которое обычно обладает пейоративной окраской. Такие зоонимы, как *calf* ‘теленочек’, *colt* ‘жеребенок’, *chicken* ‘цыпленок’, *shoat* ‘поросенок’, обозначают человека юного, неопытного, глупого, нерешительного, бесхарактерного, никчемного. Таким образом, в данных единицах речи актуализируются семы возраста, интеллекта, характера и поведения.

Удалось выделить отдельную группу диминутивных наименований лица, которые называют человека по его национальности: *Aussie* ‘австралиец’ – от ‘*Australian*’, *Frenchie* ‘француз’ – от *French*, *Gerry* ‘немец’ – от *German*, *Russky* ‘русский’ – от *Russian* или русского варианта ‘русский’. Перечисленные дими-

нутивы образованы от названия жителя данной страны с уменьшительным суффиксами *-y* или *-ie*.

Вызывает особый интерес слово *froggie* – 1) *joc. A frog*; 2) *slang. derog. A Frenchman or Frenchwoman*. Суффикс *-ie*, который активно участвует в образовании диминутивов, добавляется к основе *frog* ‘лягушка’. Данная лексема используется в отношении земноводного, чтобы подчеркнуть его маленький размер. В то же время иностранцы неодобрительно называют французов этнонимом *froggie* ‘лягушатник’. Наблюдается метонимический перенос на основании смежности понятий (номинативный признак – пища). Слово уходит своими корнями в XVIII в., когда считалось, что лапки лягушки – излюбленное блюдо французов, которое ассоциировалось с представителями этой национальности.

В английском языке зафиксированы случаи, когда личное имя переосмысливается и становится именем нарицательным: *Dobby* – *Robert*, *Jacob* – *James*, *Charley* – *Charles*, *Tommy* – *Thomson*. Глупого человека называют диминутивами мужских имен.

Добавление фемининного суффикса к мужским именам превращает слово в оскорбление. Таким образом, адресат полагает, что ассоциации с феминностью заставят объект номинации почувствовать себя униженным, слабым и ничтожным.

Диминутивы встречаются и среди терминов родства: *mommy* – *mother*, *daddy* – *dad*, *father*, *granny*, *grandma*, *gran*, *nanny*, *nan* – *grandmother*, *grandpa* – *grandfather*, *auntie* – *aunt*, *nunky* – *uncle*. В современном английском языке есть лексические средства для проявления нежных чувств супруга по отношению к его жене: синтетические диминутивы *wifeling* и *wifekin* – (*endearing*) *A wife*; *a little wife*; аналитические диминутивы *little wife* и *dear wife*.

До XVIII в. слово *hussy* (сокращенная форма от *housewife* ‘домохозяйка’) не имело негативных коннотаций и использовалось в отношении матери семейства, хозяйки дома. Любопытно изучить этимологическое значение слова *hussy* и проследить развитие деривационных процессов и мотивационных отношений. Через некоторое время произошла генерализация значения данного диминутива: *hussy* – *any woman or girl* ‘любая женщина или девушка’. В итоге слово приобрело пейоративную окраску и теперь обозначает женщину легкого поведения: *hussy* – *a woman or girl who shows casual or improper behavior*.

В свою очередь диминутивное наименование супруга в английском языке *hubby* ‘муженек’ не имеет негативных коннотаций и используется в качестве ласкового обращения. В структурном отношении данный диминутив образован от *husband* ‘муж’. Основа слова сокращается до *hub*, происходит удвоение корневого согласного и добавляется уменьшительный суффикс *-y*.

Гендерный признак четко прослеживается в диминутивных наименованиях лица, среди них – имена собственные, термины родства, слова современного сленга:

а) в отношении лиц женского пола (*nymph* ‘нимфетка’, *dolly* ‘куколка’, *chick* ‘цыпочка’, *coquette* ‘кокетка, вертихвостка’);

б) мужского пола (*Tommy* ‘идиот’, *laddie* ‘мальчуган’, *chappie* ‘паренек’).

Следует подчеркнуть, что диминутивные наименования лица характеризуются особой стилевой принадлежностью. Они имеют окраску разговорности, фамильярности, многие относятся к сленгу. Например, словарь сленга предлагает множество вариантов жаргонизмов, которыми можно называть бестолкового человека, среди них *divvy*, *bunny*, *slappie*, *dopey*, *dummy*, *booby*, *thickie*.

По результатам исследования можно сделать вывод, что аналитический строй английского языка предоставляет совсем немного возможностей для образования диминутивов. Как говорил Отто Есперсен, в английском языке много мужского, это язык взрослого мужчины, меньше детского и совсем немного женского [16, с. 254]. Кроме того, незначительное количество диминутивных наименований лица в английской лингвокультуре объясняется национальным характером англичан. Это глубокие индивидуалисты, которые не привыкли показывать своих эмоций. А одна из функций диминутивов – выражение различных оттенков эмоций к объекту номинации.

Среди синтетических диминутивов преобладают наименования лица, образованные с помощью различных уменьшительных суффиксов. Наиболее продуктивные из них *-ling*, *-ie*, *-y*, *-et*. Их функция зависит от прямого или переносного значения слов, в которых они фигурируют. Помимо значения реального уменьшения диминутивы могут быть экспрессивными, а их уменьшительные суффиксы обладать эмоционально-экспрессивной окраской. Оттенки отношения могут варьироваться от насмешки, уничижения и презрения до ласки и сочувствия.

Обнаружен ряд наименований лица, диминутивная семантика которых выражается через внутреннюю форму слова. Такие диминутивы образованы путем метафорического переноса.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Семантическая структура слова в современном английском языке и методика ее исследования: на материале имени существительного: моногр. Л., 1966.
2. Буряковская А.А. К вопросу выражения диминутивности в национальных вариантах английского языка // Изв. Тул. гос. ун-та. Гуманитарные науки. 2007. № 1. С. 180–185.
3. Исакова С.Ш. Средства выражения категории диминутивности в английском и русском языках // Вопр. филологии. 2006. Вып. 5. С. 113–117.
4. Кубрякова Е.С. Теория номинации и словообразование. М., 2010.
5. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. М., 1981.
6. Резниченко Л.Ю. Специфика диминутивных наименований лица (на материале английского, немецкого и русского языков) // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2010. Т. 1. № 2. С. 264–272.
7. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. 2-е изд. М., 2004.
8. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж, 1987.
9. Bauer L. Evaluative morphology: In search of universals. *Studies in Language* // *Studies in Language. International Journal sponsored by the Foundation “Foundations of Language”*. 1997. Vol. 21. Is. 3.
10. Bratus B.V. The formation and expressive use of diminutives. Cambridge, 1969.
11. Byessonova O.L. Conceptualisation of Emotions and their Verbalization in the English Language *Evaluative Thesaurus* // *The Subcarpathian Studies in English Language, Literature and Culture*. Rzeszow, 2014. V. 1.
12. Byessonova O.L. Evaluative Designations of Person in Non-cognate Languages // *Language in the New Millennium: Applied-linguistic and Cognitive-linguistic Considerations (Studies in Linguistics, Anglophone Literatures and Cultures)* / eds. Agnieszka Uberman, Marta Dick-Bursztyń. Berlin, 2018. Vol. 11.
13. Dressler Wolfgang U., Barbaresi Lavinia M. *Morphopragmatics: diminutives and intensifiers in Italian, German and other languages*. Berlin, 1994.
14. Jespersen O. *Growth and Structure of the English Language*. Oxford, 1967.
15. Jurafsky D. Universal tendencies in the semantics of the diminutive // *Language*. 1996. Vol. 72. No. 3.

16. Lakoff G.M. *Metaphors We Live By*. Chicago, 2003.

17. *The Concise New Partridge Dictionary of Slang and Unconventional*. Routledge, 2007.

18. *The New Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles*. Oxford, 1993.

19. Wierzbicka A. Diminutives and deprecatives: semantics representation for derivational categories // *Quandern di Semantica*. 1984. 5(1).

* * *

1. Arnol'd I.V. *Semanticheskaya struktura slova v sovremennom anglijskomazyke i metodika ee issledovaniya: na materiale imeni sushchestvitel'nogo: monogr.* L., 1966.

2. Buryakovskaya A.A. *K voprosu vyrazheniya diminutivnosti v nacional'nyh variantah anglijskogoazyka // Izv. Tul. gos. un-ta. Gumanitarnye nauki*. 2007. № 1. S. 180–185.

3. Isakova S.Sh. *Sredstva vyrazheniya kategorii diminutivnosti v anglijskom i russkomazykah // Vopr. filologii*. 2006. Vyp. 5. S. 113–117.

4. Kubryakova E.S. *Teoriya nominacii i slovo-obrazovanie*. M., 2010.

5. Kubryakova E.S. *Tipyazykovyh znachenij. Semantika proizvodnogo slova*. M., 1981.

6. Reznichenko L.Yu. *Specifika diminutivnyh naimenovaniy lica (na materiale anglijskogo, nemetskogo i russkogoazykov) // Vestn. Leningr. gos. un-ta im. A.S. Pushkina*. 2010. T. 1. № 2. S. 264–272.

7. *Slovar' lingvisticheskikh terminov / O.S. Ahmanova*. 2-e izd. M., 2004.

8. Shahovskij V.I. *Kategorizaciya emocij v leksiko-semanticheskoi sistemeazyka. Voronezh*, 1987.

Structural and semantic peculiarities of the synthetic diminutive nominations of a person in English

The article deals with the structural and semantic peculiarities of the synthetic diminutive nominations of a person in English. There is established the specific nature of the formation of the synthetic diminutives, there are studied their semantics and the expressive potential.

Key words: *diminutive, diminutiveness, synthetic, nomination of a person, evaluativity, suffixes.*

(Статья поступила в редакцию 22.01.2021)

ЧЖОУ ЯН
(*Санкт-Петербург*)

РУССКИЕ УСТОЙЧИВЫЕ СРАВНЕНИЯ С КОМПОНЕНТАМИ КОРОВА, БЫК, ВОЛ И БУЙВОЛ НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Рассматриваются русские устойчивые сравнения с эталонами «корова», «бык», «вол» и «буйвол» на фоне их аналогов в китайском языке для выявления общих и уникальных оснований устойчивых сравнений при совпадении эталонов в двух языках. Доказывается, что различия оснований сравнений в двух языках обусловлены особенностями географического положения стран, культурой, спецификой национального менталитета.



Ключевые слова: *устойчивое сравнение, основание сравнения, эталон сравнения, мотивированность выбора основания, стереотипные представления.*

Устойчивые сравнения (УС) с компонентом-зоонимом являются традиционным предметом исследования фразеологов и лингвокультурологов в различных аспектах. Во многих языках наблюдается лексическое воплощение этого языкового явления, представляющего собой квинтэссенцию сравнительного познания мира различными народами. В.М. Мокиенко отмечает, что в образных сочетаниях слов, включая УС, можно увидеть истоки национальной культуры или бытовых представлений, прочесть скрижали забытого прошлого [3, с. 4]. Устойчивые сочетания такого типа отличаются компаративной семантикой и наличием формального показателя сравнительных отношений. Для устойчивых сравнений характерна яркая образность, отражающая представления носителей языка об окружающем мире.

Актуальность темы данного исследования определяется ее включенностью в проблематику современной антропоцентрической парадигмы изучения языка и частотностью употребления устойчивых сравнений с компонентом-зоонимом для описания внешности и характера человека в русской и китайской разговорной речи, а также в художественной литературе. Актуальность и необходимость описания УС определяется также их национально-культурным своеобразием: срав-

нения с компонентом-зоонимом отличаются национальными особенностями, что нередко приводит к проблемам межкультурной коммуникации и вызывает трудности при переводе. Изучение данных единиц позволит лучше понять русскую культуру, поскольку фразеологические сравнения русского языка дают богатый материал для выявления национального характера и особенностей менталитета русского народа.

Необходимо отметить, что самой большой группой УС как в русском, так и в китайском языке является группа сравнений с компонентом-зоонимом. Несмотря на большое количество работ, посвященных зоонимам в составе фразеологизмов, целый ряд вопросов, относящихся к описанию их стереотипов и символов на широком этнокультурном фоне, остается нерешенным. Анализ устойчивых сравнений с позиций сопоставления неблизкородственных языков, например русского и китайского, представляет особый интерес. Выбранные нами для анализа зоонимы – *корова*, *бык*, *вол* и *буйвол* – занимают важное место в зоонимной фразеологической картине мира носителей русского и китайского языков. Как указано в памятнике исторической прозы Древнего Китая «Цзо-чжуань», *бык* (вол или буйвол) является одним из шести важнейших домашних животных для китайцев.

В соответствии с целью работы выдвигаются следующие задачи:

- а) отобрать практический материал из словарей сравнений;
- б) уточнить контекстное употребление отобранных единиц посредством Национального корпуса русского языка и Национального корпуса китайского языка;
- в) провести ассоциативный эксперимент для выявления стереотипных представлений о корове, быке, воле и буйволе в УС в языковом сознании русских и китайцев;
- г) на основе полученных данных выявить общие и уникальные основания УС при совпадении эталонов, а также стереотипное значение, закрепленное за компонентами *корова*, *бык*, *вол*, *буйвол* в двух лингвокультурах.

Для сопоставления лингвокультурных особенностей устойчивых единиц мы использовали соотношение эксплицируемого материала и сравнение отобранного материала по номинативной плотности в двух языках. Номинативную плотность вслед за В.И. Карасиком мы будем понимать как «детализацию обозначаемого фрагмента реальности, его множественное

вариативное обозначение». По словам ученого, «важнейшим объективным показателем актуальности той или иной сферы действительности для конкретного сообщества является понятие номинативной плотности» [2, с. 112].

Наше внимание сосредоточено на выявлении и описании сходств и различий в русской и китайской культуре при восприятии таких животных, как *корова*, *бык*, *вол*, *буйвол*, оказавших большое влияние на повседневную жизнь человека и ставших компонентами УС в обоих языках.

УС с эталоном *корова*. В словаре «Славянские древности» дано описание основных представлений человека о корове с древнейших времен. Наиболее значимым для нас является следующее: «Корова как одно из основных домашних животных, обеспечивающих человека продуктами питания, в традиционной культуре является символом богатства» [9, с. 608].

Компонент *корова* наделен богатой культурной коннотацией, употребляется в УС как эталон. В «Большом словаре русских народных сравнений» В.М. Мокиенко и Т.Г. Никитиной зафиксировано 30 УС с компонентом *корова*. При этом 26 единиц в словаре сопровождаются основаниями сравнений: *большой (толстый) как корова*, *ходить как корова*, *дышать как корова*, *жрать как корова*, *здоровая как корова*, *выть (реветь, рыдать) как корова*, *глаза у кого-л. как у коровы* и т. д.

В четырех УС отсутствуют основания сравнения *как корова*: 1) об очень толстой женщине; 2) о нерасторопной, неповоротливой и ленивой женщине; 3) о туго соображающей женщине; 4) о заплаканной, зареванной [4, с. 289]. По мнению Е.В. Огольцевой, опущение основания УС в русском языке объясняется тем, что признак уже закрепился в коллективном языковом сознании и для его воспроизведения достаточно указать на эталон УС [7, с. 76].

Чтобы выявить особенности функционирования в современном русском языке УС с разными эталонами и основаниями сравнений, используются материалы НКРЯ [5]. Из 102 контекстов, представленных в основном корпусе, 59 касаются отрицательной оценки людей (в основном женщин), что составляет 58%. Наиболее частотными значениями в НКРЯ являются следующие.

1. УС обозначают универсальное оскорбление по отношению к женщине (6 ед.): *как корова*. Это выражение употребляется обыч-

но без основания. В некоторых случаях опущение основания сравнения подразумевает возможность одновременной подстановки нескольких из них, синкретизм семантики эталона. Например: *У меня жена. Как корова. Двое детишек. Мальчик и девочка. Бычок и телочка* (И. Адамацкий. Утешитель). Здесь могут подразумеваться такие основания, как здоровая, толстая, глупая.

2. УС обозначают толстую (с отрицательной оценкой) женщину (6 ед.): *большая как корова, гладкая как корова, толстая как корова, жирная как корова, растолстеть как корова*. Одно из выражений не зафиксировано в словаре: *гладкая как корова. – Нету, говорит. – Сама гладкая, как корова. – Отъелись на нашей крови...* (С. Бабаян. Ротмистр Невженцев).

3. УС обозначают неуклюжесть женщины (12 ед.): *спотыкаться как корова, бегать как корова, насакивать как корова, стоять как корова на льду*. Например: *Когда они пробрались через развалины и вышли на топкий луг, упавшийся в дамбу, майор с кривой улыбкой проговорил: – Слушайте, что вы спотыкаетесь, как корова... Возьмите же меня под руку! Или вам нельзя?* (Ю. Буйда. У кошки девять смертей).

4. УС обозначают плохую, некрасивую стать женщины (6 ед.): *раскорячиться как корова после случки, отбрыкаться от чего-л. как корова, чесаться как корова*. Например: *Подберите брюхо! ...А вы что там раскорячились, как корова после случки? Вас не касается? Пики – к ноге!* (А. Стругацкий, Б. Стругацкий. Град обреченный).

5. УС обозначают неприятные звуки (мычание, рыдание) (25 ед.): *мычать, говорить, реветь, выть как корова и др.* Например: *И не всегда – к тебе... – Что ты реवेशь, как корова? – воскликнула Ирена, потому что слезы катились у меня по лицу – до подбородка. Там я собирала слезы в купальник, чтобы не тереть глаза, чтобы глаза не были красными* (Иржи Грошек. Реставрация обеда).

Кроме данных НКРЯ были получены результаты проведенного нами анкетирования 100 носителей русского языка в возрасте от 18 до 65 лет, имеющих среднее и высшее образование. Опрос производился в онлайн-форме. Респондентам было предложено отметить известные им УС с эталоном *корова*. Выражения *мычит как корова* (67 раз), *толстая как корова* (64 раза), *неуклюжая/неповоротливая как корова* (63 раза), *большая как корова* (16 раз) встречаются чаще других УС. При опросе но-

сителей языка УС, не зафиксированных словарями, обнаружено не было.

Опрос показал, что для современных носителей языка это животное больше не является символом богатства, о котором говорится в словаре «Славянские древности». Русские склоняются к отрицательной оценке коровы в аспекте внешнего вида, поведения и звука голоса. УС *как корова* может иметь положительную оценку внешнего вида только в сочетании с эпитетом *холмогорская*. Устойчивое сравнение *как холмогорская корова* ‘дородная, рослая полная; степенная в повадках и движениях’ [4, с. 290] как характеристика женщины уходит в пассивный запас, т. к. ни разу не встретилось при анкетировании носителей языка и в современных СМИ.

По данным словаря сравнений, НКРЯ и опроса можно сделать вывод, что современные русские обращаются к образу коровы для характеристики полной, тяжеловесной или неповоротливой женщины. Компонент *корова* также употребляется при описании человека по его поведению или действиям, напоминающим поведение коровы: *мычать как корова, жевать как корова* и др.

Помимо небольшого количества единиц, которые входят в состав словарей сравнений, например *большая как корова, толстая как корова*, большинство выражений в НКРЯ оказываются окказиональными, например *глупая как корова, тупая как корова, млеть как корова, раскорячиться как корова после случки, грустный как корова*. Наличие окказиональных выражений с компонентом *корова* показывает расширение диапазона восприятия данного зоонима.

При помощи компонента *корова* складываются в русском языке такие понятия, как «неизвестность», «исчезновение» (*как корова языком слизала*), «несоответствие» (идет что кому *как корове седло*), «ненужность» (нужно что кому *как корове седло*). Понятие формируется в конкретной ситуации, где присутствуют два объекта или предмета, например *корова* и *седло*, что отражает сложные отношения самого человека и окружающего мира. Встречаются УС, подчеркивающие чрезмерную любвеобильность: *зацеловать как корова теленка, вылизывать взглядом как корова новорожденного теленка, вылизывать как корова теленка*.

Из-за отсутствия специализированных словарей сравнений китайского языка мы взяли сравнения из проведенного анкетирования, в котором приняли участие 100 носителей ки-

тайского языка в возрасте от 18 до 65 лет. Было выявлено, что компонент *корова* в УС китайского языка практически не встречается. Лакунарность относительно русского языка УС с компонентом *корова* вызвано многими экстралингвистическими причинами. Географическое положение Китая, ландшафт, в котором преобладают горы и пустыни и не хватает степи умеренного пояса для развития производства молочных продуктов, обширные зоны заливного рисоводства неизбежно вносят свои коррективы и в язык. Широкое разведение коров на молоко в Китае началось только в 1980 г., после того как китайцы познакомились с элитной породой коров из Европы. Более того, у китайцев не было принято пить молоко с древних времен. По инициативе государства жители начали каждый день пить молоко с 2000 г. Таким образом, стереотипные и символичные значения о корове в китайском языке не сформировались, отсюда и появление лингвокультурологической лакуны, которую трудно спрогнозировать неносителю языка.

УС с эталоном *бык*. Компонент *бык* в составе УС реализует как отрицательную, так и положительную оценку человека. Из «Большого словаря русских народных сравнений» В.М. Мокиенко и Т.Г. Никитиной были отобраны 28 УС с компонентом *бык* и их толкования: *упереться/упираться как бык, упрямый как бык, глядеть (смотреть) как бык из-под ярма, здоровый как бык, работать как бык в ярме, рвануться (понестись) как бык, реветь как бык [на бойне], сильный как бык, стоять как бык* и т. д. [4, с. 76–79].

Из 294 контекстов, представленных в основном корпусе НКРЯ с компонентом *бык*, в 80 случаях слово *бык* употребляется в качестве символа здоровья, мужской стати, что составляет 27,5%, например *здоровый как бык, здоровенный (огромный, большой) как бык, крепкий как бык*. Находим пример употребления в НКРЯ: *И он проводил их во флигель к своему управляющему, а тот – крепкий, как бык, узколобый, коренастый мужчина – в полчаса напоил подпрапорщиков до потери сознания и бережно доставил на помещичьих лошадях в местечко* (А.И. Куприн. Свадьба).

Для выражения семантики ‘физическая расправа из-за ярости и сильной обиды’ в русском языке использованы основания *кидаться, бросаться, набрасываться* ‘с целью физической расправы’, представленные в 32 единицах (10,8%), например: *Он неторопливо вытер ладонью пот, посмотрел на ярко горевшую на солнце кровь и вдруг, как разъяренный*

бык, бросился на Егоришу (Ф. Абрамов. Пути-перепутья).

Для описания состояния упрямства используются 30 контекстов, представленные в 10,2% употреблений, например: – *В семье не без урода. У нас все с норовом: один себе на уме, упрямый, как бык, считает себя умнее всех, из-под власти, как с цепи, рвется...* (Ф.В. Гладков. Повесть о детстве).

Для характеристики силы используется 13 контекстов (4,4%), например: *Они пошли его вином и в дурные места возили его, и он проиграл им в карты все, что у него было. Он был телом сильный, как бык, и храбрый, как лев, а душой слабый, как вода. Он проиграл бы последних коней и оружие, если бы я не увез его* (Л.Н. Толстой. Хаджи-Мурат).

13 примеров из общего числа описывают недовольный, недобрый взгляд, что составляет 4,4%, например *установился как бык, смотреть как бык*. Посмотрим на случай из НКРЯ: *...заклучил губернатор, указывая на советника второго отделения, который действительно имел какую-то хозяйственную наружность и, как бык, смотрел в упор на Калиновича* (А.Ф. Писемский. Тысяча душ).

Данные в НКРЯ показывают отраженные в УС стереотипные представления о быке, реализующиеся в следующих определениях: *здоровый, сильный, проявляющий упрямство и ярость*.

Оборот *действовать как на быка красный цвет* пришел в русский язык из испанского языка через английский: *like a red rag to the bull*. Выражение может быть рассмотрено как фрейм, т. е. культурный сценарий: во время корриды быка дразнят красной тряпкой [1, с. 75].

По результатам анкетирования, проведенного среди 100 носителей русского языка, часто употребляемыми основаниями с компонентом *бык* являются определения *здоровый* (92 раза), *сильный* (71 раз), *разъяренный* (39 раз), *большой* (27 раз), *бешеный* (24 раза), *упрямый* (19 раз). Выражение *бешеный как бык* не зафиксировано в словаре сравнений, но обнаружено в НКРЯ. Таким образом, русские, сравнивая человека с быком, наделяют его (человека) такими качествами, как *здоровый, сильный, большой*; подчеркивают такие особенности поведения, как *ярость и бешенство*.

УС с эталоном *вол*. В «Большом словаре русских народных сравнений» В.М. Мокиенко и Т.Г. Никитиной собрано 15 УС с компонентом *вол* и их толкования: *везти (рабо-*

тать, трудиться, пахать) как вол, жевать как вол, здоров как вол, нагружаться как вол, нагруженный как вол, покорный как вол, сердит как вол, терпеливый как вол, трудолюбивый как вол, взгляд как у вола, глаза как у вола, терпение как у вола [4, с. 108].

Из 154 контекстов УС с компонентом вол в НКРЯ наблюдаются 103 случая (66,9%), основаниями которых выступают *работоспособный, работать, трудиться, пахать*. Рассмотрим некоторые из этих случаев: *Он знал, что добиться успеха в любом деле можно только напряженным трудом. И он работал, **работал как вол**, по 12 часов в сутки, да и этого Габриэле казалось мало* (В. Маккавеев. Утомленный солнцем); *Свою личную жизнь, свое время, покой, имущество – буквально все Флобер принес в жертву литературе. Он **трудолюбив, как вол**, но все его книги, стяжавшие ему славу, не приносили никакого дохода: он оказался жертвой собственной непрактичности и издательского произвола* (Ю. Безелянский. В садах любви); – *Ты пойми, Володя, я же всего этого сам, своим потом и трудом добился. Я всю жизнь, **как вол, пахал**, во всем себе отказывал и никогда от своих привилегий не отказжусь. – Эти люди ничего не хотят понимать, – с горечью подытожил Володя. Но с «этими людьми» Володя общался* (Д. Карапетян. Владимир Высоцкий. Воспоминания).

Синонимический ряд «работать как вол», как показывают примеры из НКРЯ, имеет отрицательную оценку, поскольку выражения описывают человека, который «работает очень много, с усердием и покорностью» [9, с. 89], жертвуя временем для отдыха, что приносит болезнь и муку. В русском языке существует большое количество пословиц и поговорок об отдыхе, например: *Кто не умеет отдыхать, тот не может хорошо работать; Делу время, потехе час; Чтобы лучше шло дело, пусть отдыхают голова и тело*. Это отражает важное место отдыха в русском языковом сознании. Лишение права и времени на отдых не принимается в какой бы то ни было форме.

По результатам проведенного анкетирования выяснилось, что УС с зоонимом вол сочетаются с такими словами-основаниями, как *работать* (62 раза), *трудолюбивый* (48 раз), *терпеливый* (44 раза), *здоровый* (34 раза), *покорный* (25 раз). Можно сказать, что в русском языковом сознании зооним вол в подавляющем большинстве случаев ассоциируется с тяжело и покорно работающим человеком. Современные носители русского языка могут ис-

пользовать компонент вол при характеристике терпеливого человека, способного выполнять тяжелую, однообразную работу.

УС с эталоном буйвол. В «Большом словаре русских народных сравнений» В.М. Мокиенко и Т.Г. Никитиной указано 6 УС с компонентом буйвол и их толкования: *здоровый как буйвол, сильный как буйвол, упрямый как буйвол, стоять как буйвол, вид у кого-л. как у буйвола, сила у кого-л. как у буйвола* [4, с. 70].

В НКРЯ находим лишь 15 контекстов с употреблением УС с компонентом буйвол, большинство из которых не зафиксировано в словарях сравнений. Например, *большой как буйвол, огромный как буйвол, рыдать как буйвол, реветь как буйвол, фыркать как буйвол, ринуться как буйвол, броситься как буйвол*. Можно сделать вывод, что, по данным словаря сравнений и материалам НКРЯ, носители языка считают физические качества и особенности поведения этого животного наиболее важными при характеристике человека посредством данного зоонима. Малое количество вхождений данных единиц в НКРЯ свидетельствует о неактуальном и незначительном месте этого животного в современном русском сознании.

Для большинства опрашиваемых русских респондентов буйвол – это животное из зоопарка, представитель животного мира Азии или Африки. Одни буйволы практически не поддаются одомашниванию по причине злого и агрессивного нрава (африканские), другие (азиатские) одомашнены, имеют спокойный нрав, окружают человека с древних времен и вошли в состав различных языковых выражений (УС, фразеологизмов, паремий).

Для живущих на юге китайцев, наоборот, буйвол занимает важное место в культурном пространстве. Разведение буйволов тесно связано с культурой заливного риса Китая и имеет все преимущества по сравнению с разведением других видов скота.

Буйвола редко используют в качестве транспорта – его берегут для тяжелой пахоты на поле, покрытом водой. Следует отметить, что из-за различий в географическом положении и климате Китая северяне обычно разводят быков и волов, а у южан принято разводить буйволов. Это приводит к различию в значимости и частотности употребления зоонимов во фразеологии в разных районах Китая. Для китайской аграрной культуры на первое место по полезности выходят бык/вол (на

севере Китая), буйвол (на юге Китая). Коровы используются реже, поскольку по силе и выносливости они уступают другим животным. Реальная действительность Китая не могла не отразиться в языке: наиболее актуальными в составе УС оказались компоненты *буйвол, бык, вол*, о чем свидетельствует номинативная плотность данных единиц в составе УС китайского языка.

Доминантными в идеографической группе для описания внешности УС с компонентами *корова, бык* и *вол* являются фразеологизмы, дающие характеристику глаз человека. Изменение эталона в этих случаях ведет к изменению оттенка значения и эмоциональной окраски фразеологизма: *глаза у кого как у коровы* – ‘о больших, спокойных и блестящих женских глазах’; *глаза у кого как у быка* – ‘о чых-л. больших, выпуклых (часто глуповатых) глазах’; *глаза у кого как у вола* – ‘о чых-л. больших, выпуклых, маловыразительных (часто тупых и покорных) глазах’; *смотреть (глядеть, уставиться) как бык* – ‘о чьем-л. недовольном, угрюмом, неприветливом, враждебном взгляде’; *взгляд у кого как у вола* – ‘о чьем-л. тупом, маловыразительном (часто покорном) взгляде’. По данным примеров из НКРЯ, при описании глаз или взгляда человека с использованием компонентов *бык, вол* оценка глаз и взгляда всегда будет отрицательной: *И глаза, как у быка, кровью налились!* (М.Е. Салтыков-Щедрин. Господа ташкентцы. Картины нравов).

В китайском языке для обозначения быка, вола и буйвола используется одно и то же слово 牛 (ню). По результатам опроса было обнаружено, что 92% китайцев не различают быка, вола, буйвола в УС и в китайских фразеологизмах (чэньюй). Существуют специальные слова 阉牛 (яньню) для номинации вола, 水牛 (шуйню) для буйвола, но они мало употребляются в современном китайском языке, и УС с этими эталонами редко используются. И напротив, в русском языке существует отдельное наименование для каждого животного, и эти наименования сохраняются в составе УС и довольно часто (по данным НКРЯ) используются в современном дискурсе.

Из-за отсутствия специализированных словарей сравнений китайского языка мы опирались на сравнения из Национального корпуса китайского языка (语料库在线) [10] и результаты проведенного анкетирования, в котором приняли участие 100 носителей китайского языка в возрасте от 18 до 65 лет. В ре-

зультате нами были выявлены 26 сравнений китайского языка с эталонами *бык, вол* и *буйвол*: *像牛一样努力工作 – отдать все силы как вол/бык/буйвол*; *像牛一样默默付出 – подвижнически работать как вол/бык/буйвол*; *像牛一样勤劳卖力 – трудолюбивый как вол/бык/буйвол*; *像牛一样拼命干 – горбатиться изо всех сил как вол/бык/буйвол*; *孺子牛式的 – исполнительный слуга, покорный исполнитель как вол/бык/буйвол*; *像牛一样劳作 – работать как вол/бык/буйвол*; *像牛一样为家耕耘 – честно и много работать (для семьи) как вол/бык/буйвол*; *像牛一样低眉顺眼 – покорный, послушный как вол/бык/буйвол*; *如牛负重 – нести тяжелое бремя как вол/бык*; *像牛一样慢 – медленный как вол/бык/буйвол*; *像牛一样实在 – честный и настоящий как вол/бык/буйвол*; *像牛一样健壮 (气壮如牛) – сильный как вол/бык/буйвол*; *像牛一样倔得要命 – упрямый как вол/бык/буйвол*; *像牛背一样的山梁 – гора выглядит как спина спящего вола/быка/буйвола*; *像牛一样咀嚼 – жевать как вол/бык/буйвол*; *胃口大的像牛一样 – аппетит как у вола/быка/буйвола*; *像牛一样有冲劲 – бодрый как бык*; *饮水像牛一样多 (牛饮) – пить как вол/бык/буйвол*; *头发像牛舔的一样 – волосы блестящие как будто вол/бык/буйвол вылизал*; *跟牛的劲儿一样大 – сила как у вола/быка/буйвола*; *像一头发怒的犟牛 – рассердиться как вол/бык/буйвол*; *气喘如牛 – дышать как вол/бык/буйвол*; *像牛眼睛一般大 – глаза как у вола/быка/буйвола*; *幽幽同牛叫似的 – мычать как вол/бык/буйвол*; *像牛一样蠢笨 (对牛弹琴) глупый как вол/бык/буйвол*; *像牛一样呆滞的眼睛 – тупой взгляд как у вола/быка/буйвола*. Как и в русском языке, китайские УС с рассматриваемыми эталонами обозначают особенности характера человека, его внешности, физических качеств. Совпадение идеографических групп УС с эталонами *вол/бык/буйвол* в русском и китайском языках показывает сходство видения мира двух народов, что может объясниться долгосрочным контактом и наблюдением за особенностями поведения и внешности окружающих людей домашних животных.

По результатам анализа опроса самыми частотными являются *像牛一样默默付出 – подвижнически работать как вол/бык/буйвол* (46 раз); *像牛一样勤劳卖力 – трудолюбивый как вол/бык/буйвол* (36 раз); *像牛一样拼命干 – горбатиться изо всех сил как вол/бык/буйвол* (35 раз); *孺子牛式的 – исполнительный слуга, покорный исполнитель как вол/бык/буйвол* (16 раз); *像牛一样劳作 – работать как*

вол/бык/буйвол (13 раз); 像牛一样为家耕耘 – честно и много работать (для семьи) как вол/бык/буйвол; 像牛一样倔强 – упрямый как вол/бык/буйвол (10 раз). Следует отметить, что по количественной наполняемости идеографических групп УС для китайцев, в отличие от русских, большее значение имеют не столько внешность и поведение данных животных, сколько их трудолюбие, выносливость и самопожертвование, которым китайский народ дает положительную оценку. Благодаря конфуцианскому воззрению китайцы испытывают привязанность к родным местам и земле. В представлении предков китайцев, на воле (быке) или на буйволе «земля стоит». В Китае высоко ценят вола, быка и буйвола за безропотность и тяжелый труд на пользу человека. Людям нужны животные, которые послушно и много работают для них. Есть пословица 二亩地一耕牛, 老婆孩子热炕头 – Дваму (мера земельной площади) земли и вол (или бык, буйвол) – этого достаточно для счастливой семейной жизни.

В китайском языке образ 牛 (объединение образов вола, быка и буйвола) по стереотипным представлениям приближается к восприятию животного вол в русском языке. Большинство характеристик этого образа совпадает в русском и китайском языках: много работает, трудолюбивый, терпеливый.

Тем не менее 牛 (вол, бык и буйвол) занимает большое место в культуре китайского народа в силу его сильной привязанности к земле. В русском языке существительное вол не включено в «Русский ассоциативный словарь» [8] и «Словарь устойчивых сравнений русского языка» В.М. Огольцева [6], что подтверждает, что данный компонент является не самым актуальным для современного русского языкового сознания.

Наблюдается разная номинативная плотность УС двух языков: 49 УС русского языка с эталонами бык, вол и буйвол и 26 УС китайского языка с эталоном 牛 (ню). Стереотипное представление о быке в русских УС выглядит многообразным. Он богаче изображен в исследуемом фрагменте русской языковой картины мира.

За быком закрепились такие стереотипные представления, как здоровый, сильный, упрямый, иногда недовольный. Бык мычит или ревет, издает громкие неприятные звуки. Вол в русском менталитете репрезентирует терпеливого и покорного человека, способного выполнять тяжелую работу. Концептуальная ин-

формация о буйволе коммуникативно не востребована в русской лингвокультуре. А китайский иероглиф 牛 (объединяющий образ вола, быка и буйвола) не имеет выраженной отрицательной окраски, которая доминирует в русском языке. Хотя глупость и упрямство человека и в китайском языке может отрицательно оцениваться в УС с эталонами вол, бык, буйвол, преобладает положительная оценка при характеристике различных свойств и качеств человека.

Китайцы в своей культуре восхваляют этих животных за трудолюбие, что трансформируется в положительную аксиологическую характеристику человека, описываемого УС с компонентами вол, бык, буйвол. Эти особенности языкового материала требуют особого внимания при переводе и своеобразной компенсации их значений при передаче на другой язык.

В результате проделанной работы мы пришли к следующим выводам.

1. Идеографические группы (при описании внешности, характера человека) оснований сравнений с эталонами бык, вол и буйвол совпадают в русском и китайском языках. Наблюдаются различия в номинативной плотности единиц и их аксиологическом векторе. В русском языке УС с компонентом-зоонимом чаще содержат отрицательную оценочную коннотацию. В китайском языке образ 牛 (вол, бык, буйвол) в основном обладает положительной аксиологической оценкой. В народной традиции высоко ценят человека с характеристикой 老黄牛 (желтый вол) и 犏子牛 (вол, бык, буйвол), которые самоотверженно трудятся на благо народа.

2. УС являются неотъемлемой частью языковой картины мира. Реалии, характерные для той или иной культуры (например, особенности географического распределения животных, способы использования их человеком, приемы обработки земли) оказывают влияние на лингвокультурологическую специфику употребления фразеологии и УС. В сравнениях китайского языка преобладают компоненты бык, вол, буйвол. Животные вол и буйвол не располагаются в центре ядра русского культурного пространства. Единица как корова в китайском языке представляет собой лингвокультурологическую лауну по отношению к русскому языку.

3. В русской фразеологической картине мира по сравнению с китайской воплощаются более ярко родовые и видовые различия

зоонимов, вербализованных в УС. В китайском языке лексемы *бык, вол и буйвол* обозначаются в составе УС одним компонентом – 牛 (ню).

4. По номинативной плотности идеографических групп оснований сравнений можно сказать, что русские в основном приписывают стереотипные представления данным животным с точки зрения внешности и поведения. Для китайцев, в отличие от русских, большее значение имеют не столько внешность и поведение, сколько такие черты характера, как трудолюбие и выносливость.

5. Изучение широкой палитры коннотативных значений зоонимов, в том числе значений зоонимов *корова, бык, вол и буйвол*, позволит китайским учащимся лучше понять русскую языковую картину мира и избежать коммуникативных ошибок.

6. Выявленным уникальным особенностям употребления данных единиц следует уделить внимание при дальнейшей презентации русских УС в китайской аудитории продвинутого этапа обучения, при составлении учебных лингвокультурологических словарей устойчивых сравнений с компонентом-зоонимом в культурологических комментариях и иллюстративном материале.

Список литературы

1. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Русская фразеология: ист.-этимол. слов. 3-е изд., испр. и доп. М., 2005.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
3. Мокиенко В.М. Образы русской речи: историко-этимологические очерки фразеологии. 2-е изд., испр. М., 2007.
4. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских народных сравнений: большой объяснительный словарь. М., 2008.
5. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 09.10.2020).
6. Огольцев В.М. Словарь устойчивых сравнений русского языка (синонимно-антонимический). М., 2001.
7. Огольцева Е.В. Предикативы как слова-сопроводители устойчивых сравнений русского языка // Вестн. Вологод. гос. ун-та. 2016. № 1(1). С. 72–78.
8. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. Т. 1: От стимула к реакции / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева [и др.]. М., 2002.
9. Славянские древности: этнолингвистический словарь: в 5 т. М., 1999. Т. 2.

10. 语料库在线 (Национальный корпус китайского языка) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cncorpus.org> (дата обращения: 22.10.2020).

* * *

1. Birih A.K., Mokienko V.M., Stepanova L.I. Russkaya frazeologiya: ist.-etimol. slov. 3-e izd., ispr. i dop. M., 2005.
2. Karasik V.I. Yazykovoĭ krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002.
3. Mokienko V.M. Obrazy russkoj rechi: istoriko-etimologicheskie ocherki frazeologii. 2-e izd., ispr. M., 2007.
4. Mokienko V.M., Nikitina T.G. Bol'shoj slovar' russkih narodnyh sravnenij: bol'shoj ob'yasnitel'nyj slovar'. M., 2008.
5. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (data obrashcheniya: 09.10.2020).
6. Ogol'cev V.M. Slovar' ustojchivyh sravnenij russkogo yazyka (sinonimo-antonimicheskij). M., 2001.
7. Ogol'ceva E.V. Predikativy kak slova-soprovoditeli ustojchivyh sravnenij russkogo yazyka // Vestn. Vologod. gos. un-ta. 2016. № 1(1). S. 72–78.
8. Russkij associativnyj slovar': v 2 t. T. 1: Ot stimula k reakcii / Yu.N. Karaulov, G.A. Cherkasova, N.V. Ufimceva [i dr.]. M., 2002.
9. Slavyanskije drevnosti: etnolingvisticheskij slovar': v 5 t. M., 1999. T. 2.

Russian fixed comparisons with the components of “cow”, “bull”, “ox” and “buffalo” contrasted with the Chinese language

The article deals with the Russian fixed comparisons with the models of “cow”, “bull”, “ox” and “buffalo” contrasted with their analogues in the Chinese language for the revealing of the general and unique basis of the fixed comparisons in the process of the coincidence of the models in two languages. There is proved that the differences of bases of comparison are conditioned by the geographical state of the countries, the culture and the specific nature of the national mentality.

Key words: *fixed comparison, basis of comparison, model of comparison, motivation of base choice, stereotyped image.*

(Статья поступила в редакцию 04.01.2021)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Л.В. ЖАРАВИНА, А.А. ЛАЗАРЕВ
(Волгоград)

ДУХОВНАЯ КАРТОГРАФИЯ Б.К. ЗАЙЦЕВА: ИЕРОТОПИЯ В ТЕТРАЛОГИИ «ПУТЕШЕСТВИЕ ГЛЕБА»

Обосновывается понятие иеротопии в аспекте процесса сакрализации профанного пространства в тетралогии Б.К. Зайцева «Путешествие Глеба». Доказывается принципиальная необходимость рассмотрения жизненного пути литературного героя в контексте духовно-ментальных и физических странствий (хождений) в пределы «России Святой Руси». Точки расхождения понятий «иеротопия» и «иерофания» (М. Элиаде) выявляются с опорой на новейшие исследования геопоэтики, анализируются особенности художественного нарратива в свете синтеза различных повествовательных стратегий.



Ключевые слова: геопоэтика, иеротопия, иерофания, профанное и сакральное пространство, литература странствий.

«Девять лет назад начал я самое обширное из писаний своих, роман-хронику-поэму “Путешествие Глеба”», – писал Б.К. Зайцев в мемуарном очерке «О себе» (1943). Главный герой произведения, чье имя вкупе с именем писателя складывается в знаковую «двоицу» *Борис / Глеб*, – alter ego автора. Тем не менее, не отрицая бесспорной автобиографичности произведения, писатель вопрошал: «<...> внутренне не оказывается ли *Россия* главным действующим лицом – тогдашняя ее жизнь, склад, люди, пейзажи, безмерность ее, поля, леса и т. п.?» [6, т. IV, с. 592]. Конечно, вопрос поставлен риторически.

Но прежде чем говорить об образе России, ее сакральной картографии, воссозданных в произведении, обратимся к параллели, еще не привлекавшей внимание литературоведов. В 1956 г. в Париже вышел труд историка христианской Церкви, последнего оберпрокурора Святейшего синода и крупного общественного деятеля эмиграции А.В. Карташова «Воссоздание Святой Руси». Параллель с Зайцевым очевидна, и вот почему.

Свою позицию А.В. Карташова излагает в разделе под названием «Святая Русь в путях России». Речь идет не о возрождении традиционного наречения России «Святой Русью» (подобно тому, как за Англией закрепилось определение «старая», за Германией – «ученая», за Францией – «прекрасная», Испанией – «благородная»), но об изменении отношения к по-прежнему великой стране, закамфлированной аббревиатурой СССР, ее народу, хранящему в душе «живую веру». Чувство кровной связи с родной землей даже в изменившейся политической обстановке позволяет не оплакивать Святую Русь как мессианистический Китеж или считать утопической мечтой, что было присуще подавляющей части эмиграции, но утверждает необходимость борьбы за «воссоздание» святорусской основы в рамках настоящей истории. А.В. Карташова Святая Русь представлялась «осязательной реальностью», побуждающей не к пассивной и бесплодной ностальгии, но «к созидательной активности» [7, с. 7–8].

На аналогичном понимании феномена русской святости в его чувственной реальности и осязательной конкретике сформировалась художественная идеологема Б.К. Зайцева «Россия Святой Руси». Однако писатель пошел дальше: также считая, что Святая Русь не ушла в безвозвратное прошлое, он подчеркивал ее вселенский масштаб, отринувший границы. «Но произошло нечто странное и совсем непредвиденное: Россия явилась сюда» [6, т. VII, с. 375]. Хранителями и носителями «России духа» в условиях эмиграции стали русские проповедники, продолжавшие миссионерскую практику в православных храмах Франции; богословы, философы и деятели культуры, отправившиеся в изгнание на «философском пароходе»; конечно же, И.А. Бунин, И.С. Шмелёв и другие авторы, опиравшиеся на традиции отечественной словесности; русоголовые девочки в простеньком одеянии, нашедшие приют в русском женском монастыре в одном из предместий Парижа; насельницы и члены монастырской братии; даже вход «через калитку в палисадник» между статуями св. Девы и св. Гермера. «Но это... Россия!» [Там же, с. 358]. Безусловно, актуализации сакрального образа родины способствовали предпринятые Зайцевым паломнические поездки на Афон и Валаам. Если трактат А.В. Карташова появился только в 1956 г., то писатель художественно доказывал визуально

осязаемую реальность своего идеала с первых дней пребывания на чужбине. Зайцев был уверен, что первомученики-страстотерпцы, имена которых носит он сам и его литературный герой, пребывают в российской земле по сей день: «Сами ж они, чрез века, держась за руку, медленно шествуют – мученическими венцами сияют. Плачьте над земным их уделом. Радуйтесь горнему» [6, т. VIII, с. 115]. Обратим внимание: все глагольные формы даны в настоящем времени.

Не случайно нарративная стратегия итогового произведения Б.К. Зайцева определяется понятием «Путешествие...». К скитанию Глеба по знаковым локусам России и Европы стянуты основные сюжетно-композиционные нити повествования, четко разделенного на хронотопологические фазисы как своеобразные «станции», жизненные остановки. Четыре романа, образующие тетралогию, – это четыре стадии индивидуального и одновременно общего сценария человеческой жизни: «Заря» (1937), «Тишина» (1948), «Юность» (1950), «Древо жизни» (1953).

К.В. Мочульский по выходе первой части романа отметил «двойное зрение» автора и персонажей [10, с. 594], т. е. взгляд из настоящего в беззаботное былое. В подтверждение приводится фрагмент из романа «Тишина»: «Никто ничего не знал о своей судьбе». Подросток Глеб не знал, что скоро покинет очередное временное пристанище родителей. Отец не знал, что его ждут другие края. Мать не знала, что переживет отца и станет свидетелем революционного хаоса. Вспоминается даже убитая выстрелом Глеба-подростка лосиха: она тоже «не знала, что в последний раз идет этим осинником». Не мог предвидеть своего финала и рязанский губернатор: «через тридцать лет вынесут его больного, полупарализованного, из родного дома в Рязанской губернии и на лужайке парка расстреляют» [6, т. IV, с. 152].

Мальчик «не знал», отец «не знал», мать «не знала», лосиха «не знала» о своем последнем дне, губернатор «не мог себе представить» собственного расстрела и т. д. Тем не менее все целенаправленно и не задумываясь «совершали таинственно данный им путь жизни» [Там же]. Как бы сама собой вытекает мысль о блаженстве незнания. Но все же у Зайцева феномен «двойного зрения», применимый к вышеприведенной ситуации, балансирует на грани *незнание/знание*. Поэтому и вспоминается пророчество библейского пророка: «И придет на тебя бедствие: ты не узнаешь, откуда оно

поднимется; и нападет на тебя беда, которой ты не в силах будешь отвратить, и внезапно придет на тебя пагуба, о которой ты и не думаешь» (Ис. 47:11). Слова эти обращены в виде угрозы к грешной дочери Вавилона. Что же касается главного персонажа Зайцева, то «двойное зрение» Глеба психологически и ментально эволюционирует вместе с его носителем, создавая многоплановую модель реальности.

Способствует созданию многоплановости художественная картография, которая, подобно мозаике, складывается из совокупности дискретно данных локусов. Если автор обладает «удивительным умением» свежо и ярко «видеть время в пространстве» [2, с. 210], то топологическая многомерность позволяет литературному герою выйти из замкнутого мира индивидуального бытия, в конечном счете ощутить свое «я» в приобщенности к Вселенной. Причем речь идет о путешествии во всех модификациях (перезеды, поездки, странствия, паломничество и т. п.), т. е. имеется ввиду любое перемещение – физическое («ходьба») или воображаемое (ментальное). Но в этом случае время, событийное или бессобытийное, линейное или циклическое, попадает в зависимость от конкретного местоположения. В паломничестве эта зависимость многократно усиливается: посещение Святой земли, например, автоматически воскрешает библейский хронос.

В связи с доминирующей ролью пространственных измерений в семантическом комплексе «путешествие» мы будем говорить о феномене, который в трудах историка и теоретика искусства, культуролога и религиоведа А.М. Лидова и его последователей получил название *иеротопии*. Ученый формулирует его суть следующим образом: «иеротопия – это создание сакральных пространств, рассмотренное как особый вид творчества, а также как специальная область исторических исследований, в которой выявляются и анализируются конкретные примеры данного творчества» [8, с. 10]. Естественна ссылка исследователя на работы М. Элиаде, в которых ранее обосновывалась категория *иерофании*: «Всякое священное пространство предполагает какую-либо иерофанию, некое вторжение священного, в результате чего из окружающего космического пространства выделяется какая-либо территория, которой придаются качественно отличные свойства» [18, с. 25].

Из вышеприведенных определений вытекает: «иерофания» и «иеротопия» – понятия близкие (речь идет о сакральных локусах), но далеко не тождественные. Богословы и рели-

гиоведы сближают иерофанию с теофанией, т. е. Богоявлением, стоящим над человеческим разумением и волей. В сферу же иеротопии включаются сакральные объекты, представляющие собой «деяния ума и рук человеческих» [18, с. 11]. Культурологическому, в частности, литературоведческому анализу доступен лишь рукотворный *Sacrum*, созданный с определенными целями и по определенному плану. Примеры общеизвестны.

Так, древнерусская литература активно осваивала «пространство» Священного Писания и Священной истории. М.В. Рождественская указывает на пути и способы этого освоения: «через цитату, топос, образ, реминисценцию, аналогию, отсылку, вставку в текст и т. д.». При этом исследовательница отмечает, что нередко обнаруживается сакрализация «изначально профанного пространства в зависимости от исторической ситуации» [14, с. 526]. Возможно также создание иеротопий средствами храмовой и монастырской архитектуры, иконографии, практики мирских захоронений, ландшафтного дизайна и т. п. Но основной «порождающей матрицей христианской культуры» является акт «перенесения» Святой Земли [8, с. 19 и сл.]. Новым Иерусалимом некогда считался Константинополь; с аналогичной идеей частично связан топос древнего Рима; роль «второго» Иерусалима была уготована Киеву; наконец, Новый Иерусалим под Москвой (по замыслу патриарха Никона) означал альтернативный Палестине сакральный паломнический объект [12]. «Ах! Я опять в Палестине и припадаю ко Св. Гробу! <...> О, как отрадно находить посреди пустыни житейской такое близкое к истине повторение желанных предметов!» – восторженно писал в начале 1830-х гг. о посещении подмосковного Воскресенского собора А.Н. Муравьев, духовный писатель и путешественник [11, с. 57].

Сам Б.К. Зайцев, совершая паломничество на Валаам, воочию столкнулся с аналогичными феноменами: высадившись в бухте у подножия горы Фавор; незабываемое впечатление на него, никогда не бывавшего в Палестине, произвел Воскресенский скит с Кувуклией и иконами иерусалимского храма Воскресения Христова, посещения горы Елеон, Гефсиманского сада, Мертвого моря, реки Иордан [6, т. VII, с. 153–194]. Все эти сакральные зоны были созданы верующим умом, умным сердцем и золотыми руками христианских подвижников. К валаамским объектам, конечно, полностью приложимо понятие иерофании, но изначально это была все-таки иеротопия.

Перейдем к произведению Зайцева. Глеб, как и писатель, воспитывался в религиозно индифферентной семье: в доме случайно подобранные иконы; родители – типичные «шестидесятники»-позитивисты и пр. Локус Глеба-ребенка – родительское гнездо; окрестности он знал лишь «верст на пять, но не больше» [6, т. IV, с. 68]. Его не занимала «шедшая вокруг» деревенская жизнь – с беспросветными буднями, с молотьбой до зари, с рытьем картофеля, рубкой капусты, с вечерним гудением прялок. Правда, из семейных разговоров о возможной войне с Германией в сознании подростка «подчеркнулось, что Россия – нечто весьма серьезное, из-за чего можно открыть стрельбу» [Там же, с. 55]. В детской наивности в форме латентной интуиции угадывается геоисторический смысл, который прояснится для Глеба в дальнейшем. Но пока страноведческие интревесы, особенно связанные с историей Древней Руси, поддерживались сюжетами книжного происхождения. Например, Рязань, через которую проходила дорога в новое «временное пристанище», ассоциировалась подростком с русскими витязями «в шлемах, с мечами, стягом», бьющимися «с узкоглазую татарвой – Глеб любил Куликовскую битву, победу России» [Там же, с. 177]. И однажды выиграв свою «битву» у сверстника-гимназиста, почувствовал, что «не посрамил земли русской» [Там же, с. 121].

Однако его несколько не манили ни Оптина пустынь, мимо которой неоднократно пролегал путь в родительский дом, ни преподобный Амвросий Оптинский, ни дивеевский чудотворец, о которых Глеб слышал от дворовых богомольцев. Так, проезжая с отцом знаменитые саровские леса, он, приобщившись к охоте с ранних лет, досадовал, что охотиться нельзя: лес «под охраною покойного старца Серафима». Но значение самого святого, как и «возжженного для России» Сарова, были ему неведомы. Точно так же, оставляя в стороне Муром, Глеб не знал, что отсюда начинался «агнчий» путь «первого непротивленца русского», имя которого он носит [Там же, с. 248, 254].

Закономерен вопрос: разве может идти речь о паломнических устремлениях героя, если Глеб и позже, в зрелости, не посещал сакральные локусы? В свете понятия иеротопии ответ, как ни парадоксально, положительный.

«На всяком месте владычества Его благослови, душе моя, Господа» – звучит в романе «Заря» голос библейского псалмопевца [Там же, с. 71]. Маленький Глеб не знал

псалмов и не имел представления о царе Давиде, но ему был хорошо знаком «восторг бытия». Казалось бы, Будаки, где проходили его детские годы, – абсолютно профанное место. Глеб же всегда ощущал себя внезапно оказавшимся «в мире волшебном, но и настоящем, и страннее всего, что *настоящее* было предчуяно, но оказалось выше сновиденья, в дальнейшем же навсегда сновидением и осталось» [6, т. IV, с. 71]. Статус иеротопии придавали будничной обстановке житейские «мелочи»: благоухающий жасмин, начищенный самовар, прорубленный среди лип просвет, где «сияла Ока». «Замечательно было – среди цветущих вишен, слив, яблонь, при тихом гудении пчел пройти по дорожке к дубу <...>. И вот пред тобой Божий мир! Вот он, тут!». Так зарождались не только «сладкая, еще невинная» мечтательность, но и посетившее душу «чувство рая» [Там же, с. 72].

На память приходят замечательные строки Н. Гумилёва: «Храм Твой, Господи, в небесах, / Но земля тоже Твой приют. / Расцветают липы в лесах, / И на липах цветы поют. // Точно благовест Твой, весна / По веселым идет полям, / А весною на крыльях сна / Прилетают ангелы к нам» [5, с. 288].

Религиозный философ Е.Н. Трубецкой развивал идею «мирообъемлющего» храма, в котором выражается «надежда на грядущее умиротворение всей твари». «Здесь именно храм понимается как то начало, которое должно господствовать в мире. Сама вселенная должна стать храмом Божиим. В храм должны войти все человечество, ангелы и вся низшая тварь» [17, с. 225]. Имеется в виду, конечно, не архитектурный комплекс, но своеобразное «храмовое» мировосприятие, подготавливающее сознание к принятию Царства Божия, что мы находим в стихотворении Н.С. Гумилёва и в тетралогии Б.К. Зайцева. Можно сказать, что подобное мироощущение, основанное на сакрализации профанного локуса, вполне адекватно восторгу средневекового пилигрима, ощущавшего Божие дыхание в варварски разрушенной Палестине.

Детская экзальтированная восторженность поддерживалась также названиями ходивших по Оке пароходов – «Владимир Святой», «Екатерина», «Дмитрий Донской»... Особое волнение и какое-то «нервное возбуждение» чувствовалось при приближении «Владимира...». «Иногда Глеб даже не выдерживал и сбегал к воде <...>. Не только пароходы, но и сама Ока входила в жизнь его, ощущал он ее как живую» [6, т. IV, с. 73]. Метко сказал о Зай-

цеве Ф.А. Степун: «Ока у него впадает не в Волгу, а в вечность <...>» [16, с. 125]. А Блезу Паскалю принадлежит афоризм: «<...> реки – это дороги, движущиеся и несущие нас куда нужно» [13, с. 274].

Действительно, духовное становление и взросление Глеба определяются и конкретными пространственными перемещениями, обусловленными перипетиями его жизненного пути, и самой *идеей пути*, принципиальной для автора и дающей возможность художественного осмысления интенций персонажа под «видом» Вечности (*sub specie aeternitatis*): «Жить, жить! Впереди еще так много. И не зря в небе звезды» [6, т. IV, с. 479]. В таком ракурсе прочитывается название последнего романа тетралогии «Древо жизни». Во-первых, им возрождается архетипическая цепочка «древесных» мифологем: от мифологического Древа Мира (*Arbog Mundi*), библейского Древа познания добра и зла до многочисленных литературных модификаций. Существует точка зрения, согласно которой христианская эпоха – эпоха *дерева*: «<...> вот, Я дал вам <...> всякое дерево, у которого плод древесный, сеющий семя» (Быт. 1:29). Впечатляет евангельское сопоставление: «<...> вижу проходящих людей, как деревья», – сказал слепец, прозревший от прикосновения Христа (Мр. 8:24). Сравнения вполне достаточно, чтобы свидетельствовать о величайшем чуде исцеления.

Можно сослаться и на А. Блока, который свой знаменитый тезис о «чувстве *пути*» как первом и главном признаке истинного писателя подкреплял «растительно-древесной» символикой. «Писатель – растение многолетнее. Как у ириса или у лилии росту стеблей и листьев сопутствует периодическое развитие корневых клубней, – так душа писателя расширяется и развивается периодами, а творения его – только внешние результаты подземного роста души» [4, с. 369–370].

Поэтому закономерно, что в тетралогии Зайцева роман «Древо жизни» вобрал в себя пафос всего произведения – мысль о душевном и духовном возрастании личности. Причем этот процесс должен, если следовать логике архетипа, реализовываться как ввысь, так и вширь. Устремленность ввысь поддерживается вертикалью древесного ствола; разрастание вширь – ветвями, которые, подобно векторам, указывают множество возможных направлений. Альтернатива рождает дилемму, перед необходимостью разрешения которой стоит герой Зайцева (как некогда стоял автор), но именно этим актом реализуется высшее бла-

го, дарованное человеку в его земном бытии, – свобода выбора. Метаблес романа задается открывающей его конкретной датой: «в лето от Рождества Христова 1922» [6, т. IV, с. 447].

Польская исследовательница Зоя Кука, помимо прочего, предлагает рассматривать мифологему «древо жизни» в более общем плане – как олицетворение «ветви русского народа, включая его жизнь и традиции» [19, с. 73]. В высшей степени справедливо. «Мать Земля, Мать Россия», дышавшая «благодатию своего изобилия и мира», входила в труды и дни персонажа своими песнями, «домодельными» попевками сельских девушек, приокскими пейзажами, «духовитыми покосами», никольским благовестом [6, т. IV, с. 75]. Все, из чего веками складывалась народная Русь – калужская, рязанская, новгородская, «чернобровая» и «сероглазая», способствовало (говоря словами Блока) «подземному росту души» Глеба, его незримо погрузению в стихию «России Святой Руси».

Это и есть суть жизненного «путешествия», или странничества-паломничества, Глеба. Осознание ее началось с Москвы, куда Глеб, ученик шестого класса Калужского реального училища, впервые приехал с отцом (роман «Тишина»). Поскольку данный фрагмент текста принципиально важен, воспроизведем его с максимальной полнотой. «Выйдя на Неглинный, тотчас нанял извозчика и поехал по знаменитым местам – мимо Большого театра с летящими наверху конями, мимо Думы и Иверской, остроугольно-кирпичного Исторического музея, Красною площадью, где Василий Блаженный завивает свои луковицы, Минин с Пожарским смущены академической наготой. Глеб нарочно велел ехать чрез Кремль <...> Он с изумлением, почтением смотрел на кремлевские стены, кремлевские башни, сходявшие меж зубцов стены вниз к Москва-реке. На Спасской башне били часы. Въезжавшие в темноватое ее устье, ведущее в Кремль, обнажали головы. Глеб не без волнения выполнил старинный обряд московский: снял фуражку, увидел перед собой непокрытую лысину старика-извозчика». Далее упомянуты бело-голубой Вознесенский монастырь, Чудов монастырь, Успенский собор, золотые кресты Церкви Воскресения Христова в Кадашах, колокольня Ивана Великого, увенчанная «золотым шлемом», Архангельский собор, где «спят в каменных могилах те великие князья, цари, что созидали эту Русь. Цепь длинная!» [Там же, с. 243].

В этом описании целесообразно заострить внимание на нескольких неоднозначных моментах: акцент на завитых «луковицах» Покровского собора; обнажение головы при входе в священные врата Кремля и тут же заострение внимания на «лысине старика-извозчика»; перечисление христианских соборов, символизирующих домостроительство Божие, и одновременно объектов, выходящих за рамки «вечности»: часы Спасской башни, отбивающие земное время, Царь-пушка, «академическая» (т. е. античная, языческая) нагота памятника национальным героям 1612 г. Поневоле возникает мысль о путанице понятий в сознании персонажа и намеренном сопряжении автором несопрягаемых нарративов. Разумеется, обойти в описании Царя-пушки или кремлевские часы объективно невозможно, но так ли уж обязательны игривые и добродушно-иронические нотки в других случаях?

Сначала по поводу завитых «луковиц», с которыми по-мальчишески легкомысленно как бы «играет» гимназист. Однако никакого легкомыслия, тем более игры по большому счету нет. Е.Н. Трубецкой, продолжая мысль о миробъемности храма, пишет: «Я никогда не видел более наглядной иллюстрации той религиозной идеи, которая олицетворяется русской формой купола – луковицы <...>» [17, с. 226]. И такое поэтическое «прочтение» вполне совместимо с прагматизмом иеротопического подхода. А.М. Лидов характеризует луковицы на куполах православных церквей как «очень причудливую и в некоторой смысле противоестественную архитектурную форму», которая, однако, позволяла древнерусским зодчим воспроизвести ротонду Воскресения над Гробом Господним в Иерусалиме. Что же касается «завитых луковок» храма Василия Блаженного, то их возникновение, отмечает исследователь, связано с именем Бориса Годунова, пытавшегося вслед за патриархом Никоном реализовать «мысль об идеальном храме как точном образе Нового Иерусалима». В итоге вновь оказалась задействованной «порождающая матрица» перенесения палестинских святынь, но на этот раз индуцированная «конкретной инициативой центральной власти» [9, с. 65–67], т. е. факторами мирского порядка.

В свете отмеченного можно сказать, что восприятие Глеба синтезировало иерофанию и иеротопию, разумеется, в проекции на житейский опыт гимназиста шестого класса. Но и тогда подросток понимал: «Это было первое его посещение, взрослое и странническое,

нового города, начало тех радостей скитаний, которыми была благословлена жизнь его» [6, т. IV, с. 243]. Поэтому «новое, радостно-тревожное» ощущение не могли оконфузить ни лысина старика-извозчика, ни неуместная «нагота» Минина и Пожарского, ни другие атрибуты профанной реальности.

Еще один показательный момент. Мать Глеба, ставшего студентом Императорского Московского технического училища и вынужденного самостоятельно заботиться о месте проживания, безрадостно рассуждала: «Снял комнату в другой части Москвы <...> Живет одиноко. Адрес такой странный: “Гавриков переулок”. Положим, в Москве все довольно странное... разные Вшивые горки, Собачьи площадки. Вообще герунда» [Там же, с. 295].

Исторически сложившиеся топонимы кажутся любящему сердцу оскорбительными для чуткого и одаренного «сыночки». А между тем упомянутые места – типичные иеротопии. С одной стороны, действительно неблагозвучные названия, ассоциирующиеся с крайней нуждой, беспросветностью, разбоем, опричной и пр. С другой – благодать, исходящая от расположенных здесь Храмов Никиты Мученика и Симеона Столпника, знаменитого «Николы на Ямах». Отсюда, из Ямской слободы, уходила дорога во Владимир, которая печально известна в российской истории. Герой Зайцева среди гор мусора и ветхих построек впервые визуально ощутил ее трагическую основу: «Вдаль, за город идет шоссе <...> Владимирка! Глеб знал, что это такое, но сегодня в первый раз увидел, – обыкновенное шоссе, правее Анненгофской рощи. И так вот сотни верст, по нему пешочком, с кандалами на ногах, в Сибирь! Кандалы звякают, конвойные идут, тянутся лесочки и овраги» [Там же, с. 331]. Но и ощущение трагедии оказалось благотельным: в этот момент Глеб понял никчемность своего участия в студенческом антиправительственном движении. «<...> На мосту худенький молодой человек в форме Императорского Технического крикнул: – В Гавриков переулок! Полтинник! Извозчик остановился. – Пожалуйте» [Там же, с. 332].

Собачья площадка, в свою очередь, притягательна Храмом Николая Чудотворца на Песках («Николы на Песках»). Да и до арбатских Церквей Николы Плотника и Николы Явленного недалеко. Почему-то не вспомнила мать Глеба об «улице трех Никол», как называли Арбат и куда сам герой часто заходил к сестре Лизе. «И Никола Милостивый, тихий и простой святитель, покровитель страждущих, друг бедных и заступник беззаступных, рас-

простерший над твоею улицей три креста своих, три алтаря своих, благословит путь твой и в метель жизненную проведет», – писал Зайцев в растерзанной Москве 1921 г. [6, т. II, с. 328]. И действительно, один из наиболее любимых на Руси святых заступников провел через «метель жизненную» и самого писателя, и его героя.

Все это примеры *sacrum'a*, преобразившего изначальную обыденность. А.Л. Баталов и Л.А. Беляев в уникальном труде, посвященном сакральной топографии Москвы, убедительно доказывают, что она лишена «алгебраизированной семантики» и формировалась «на основе реально существующей структуры». Явственно ощущалась «работа традиции, которая вплетет новое сооружение и его идею в старую ткань». Причем традиции не только религиозной или социально-политической, но и бытовой, не исключавшей элемента случайности. Имели значение даже «маршруты рутинных передвижений священства, связанные с его деятельностью в городе, вне своего храма и церковного двора» [1, с. 9].

В заключительном романе «Древо жизни» более всего иеротопична ситуация *пограничности*. Пограничье оказывается тем местом, где наиболее активно проявляется умоперемена (метанойя) героев. Показателен эпизод, описанный Зайцевым. 1935-й год принес возможность посетить пограничные с СССР финские Колломяки. Писатель воспроизводит письмо жены: «Против нас Кронштадт. Были два раза у границы. Солдат нам закричал: “Весело Вам?” Мы ответили: “Очень!” Он нам нос показал, а я перекрестилась несколько раз. Очень все странно и тяжело, что так близко Россия, а попасть нельзя. Но люди здесь очень, очень свои. Вообще Россию чувствуешь прежнюю. Теперь уже как-то привыкла. Что все так близко, а первое время странно было» [6, т. VI, с. 460].

Ситуация амбивалентна: профанна и сакральна одновременно. В дразнящем вызове, видимо, молоденького хулиганистого красноармейца издевка и насмешка. Молитвенный жест Веры Алексеевны Зайцевой смягчил память о перенесенных страданиях, а исцеляющая энергетика крестного знамения преобразила пограничную зону в иеротопию.

То же самое мы видим в «Путешествии Глеба». Не случайно излюбленные европейские локусы, которые персонажи избрали для своих «хожений», – это пограничные с Россией места, где «русских дух, где Русью пахнет». Последнюю точку в тетралогии ставит не благодатная Италия, обладавшая беско-

нечной привлекательностью для Глеба, как и для самого Зайцева, но холодная Финляндия, бывшая часть Российской империи, особенно узкая полоса российско-финской границы. Кажется, все «смешалось»: Финский залив, лес, виднеющийся Кронштадт со льдом, пропитанным русской кровью, увиденная в бинокль какая-то «простая русская баба», погоняющая корову, флаг СССР на советском наблюдательном пункте и пр. Ни в какие представления об иерофании, где должно чувствоваться присутствие Божие, увиденное не вписывается. Но если исходить из понятия иеротопии, то ситуация поворачивается иной гранью. Абсолютно мирское, как и политически неприемлемое (флаг СССР), эстетически профанное в своей обыденности (баба с хворостинной) получают иеротопический статус, потому что «все вместе называется Россия» [6, т. IV, с. 582].

Святые места, – напоминает современная исследовательница, – «пусты не бывают». Они обладают способностью к регенерации. Они меняют свои имена и очертания, но окончательно не исчезают. Их удается распознать, увидеть отражение золотых куполов, услышать звон колоколов – там, где они, казалось бы, недоступны зрению и слуху» [3, с. 846]. Это и есть цель иеротопических исследований, имеющих прямое отношение к остро дискуссионным в современной филологии вопросам геоэтики [15].

Конечно же, герои Зайцева, любовавшиеся видом Морского Никольского собора, где некогда проповедовал Иоанн Кронштадский, не могли не слышать о его разорении и осквернении. Но для них варварский акт большевиков не уничтожил исконной ценности главного морского храма России. История показала, что ему суждено было и пройти через тяжелейшие испытания, и обрести чаемое возрождение.

«Есть места на земле, как бы уготованные душе», – пишет Зайцев [6, т. IV, с. 71]. В тетралогии их чрезвычайно много. Разумеется, не все они могут получить статус иеротопии. Однако именно иеротопический подход позволяет ощутить в художественном воспроизведении обыденной жизни неисчерпаемость и вездесущность Божественной благодати. «Припекает скупым финским солнцем. Из России тянет покосом» [Там же, с. 579]. В итоге профанность становится выражением высокого *sacrum*, который проявляется *здесь и сейчас*. Все это позволяет охарактеризовать «путешествие» Глеба как ментально-образное и физическое «хождение» в глубины «России Святой Руси».

Список литературы

1. Баталов А.Л., Беляев Л.А. Сакральное пространство средневековой Москвы. М., 2010.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
3. Бланк К. Иеротопия сокровенного града: невидимый Китеж, никоновский Новый Иерусалим и петровский Парадиз // Новые Иерусалимы. Иеротопия и иконография сакральных пространств. М., 2009. С. 837–849.
4. Блок А.А. Собрание сочинений: в 8 т. М.; Л., 1962. Т. 5.
5. Гумилев Н.С. Стихотворения и поэмы. М.: Современник, 1989.
6. Зайцев Б.К. Собрание сочинений: в 11 т. М., 1999–2001.
7. Карташёв А.В. Воссоздание Св. Руси. Париж, 1956.
8. Лидов А.М. Создание сакральных пространств как вид творчества и предмет исторического исследования // Иеротопия. Создание сакральных пространств в Византии и Древней Руси / ред.-сост. А.М. Лидов. М., 2006. С. 9–32.
9. Лидов А.М. Иерусалимский Кувуклий. О происхождении луковичных глав // Иконография архитектуры: сб. науч. тр. / под общ. ред. А.Л. Баталова. М., 1990. С. 57–68.
10. Мочульский К.В. <Ясновидение любви> // Зайцев Б.К. Собрание сочинений: в 11 т. М., 1999. Т. IV. С. 593–595.
11. Муравьев А.Н. Путешествие ко святым местам русским. М., 2014.
12. Новые Иерусалимы. Иеротопия и иконография сакральных пространств. М., 2009.
13. Паскаль Блез. Мысли / пер. с фр., вступ. статья, коммент. Ю.А. Гинзбург. М., 1995.
14. Рождественская М.В. Создание сакральных пространств в литературе средневековой Руси (к постановке проблемы) // Иеротопия. Создание сакральных пространств в Византии и Древней Руси / ред.-сост. А.М. Лидов. М., 2006. С. 525–533.
15. Сид И. История понятия «геоэтика» // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. 2015. Вып. 11(722). С. 153–170.
16. Степун Ф.А. Встречи. Достоевский–Л. Толстой – Бунин – Зайцев – В. Иванов – Белый – Леонов. Мюнхен, 1962.
17. Трубецкой Е.Н. Смысл жизни / сост. А.П. Полякова, П.П. Апрышко. М., 1994.
18. Элиаде М. Священное и мирское / пер. с фр., предл. и коммент. Н.К. Горбовского. М., 1994.
19. Куца З. Библийский контекст в тетралогии Бориса Зайцева «Путешествие Глеба» // Lublin Studies in Modern Languages and Literature. 2014. Vol. 38. № 1. С. 65–76.

* * *

1. Batalov A.L., Belyaev L.A. Sakral'noe prostranstvo srednevekovoj Moskvy. M., 2010.
2. Bahtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979.
3. Blank K. Ierotopiya sokrovennogo grada: nevidimyj Kitez, nikonovskij Novyj Ierusalim i petrovskij Paradiz // Novye Ierusalimy. Ierotopiya i ikonografiya sakral'nyh prostranstv. M., 2009. S. 837–849.
4. Blok A.A. Sobranie sochinenij: v 8 t. M.; L., 1962. T. 5.
5. Gumilev N.S. Stihotvoreniya i poem. M.: Sovremennik, 1989.
6. Zajcev B.K. Sobranie sochinenij: v 11 t. M., 1999–2001.
7. Kartashyov A.V. Vossozdanie Sv. Rusi. Parizh, 1956.
8. Lidov A.M. Sozdanie sakral'nyh prostranstv kak vid tvorchestvai predmet istoricheskogo issledovaniya // Ierotopiya. Sozdanie sakral'nyh prostranstv v Vizantii i Drevnej Rusi / red.-sost. A.M. Lidov. M., 2006. S. 9–32.
9. Lidov A.M. Ierusalimskij Kuvuklij. O proiskhozhdenii lukovichnyh glav // Ikonografiya arhitektury: sb. nauch. tr. / pod obshch. red. A.L. Batalova. M., 1990. S. 57–68.
10. Mochul'skij K.V. <Yasnovidenie lyubvi> // Zajcev B.K. Sobranie sochinenij: v 11 t. M., 1999. T. IV. S. 593–595.
11. Murav'ev A.N. Puteshestvie ko svyatyam mestam russkim. M., 2014.
12. Novye Ierusalimy. Ierotopiya i ikonografiya sakral'nyh prostranstv. M., 2009.
13. Paskal' Blez. Mysli / per. s fr., vstup. stat'ya, komment. Yu.A. Ginzburg. M., 1995.
14. Rozhdestvenskaya M.V. Sozdanie sakral'nyh prostranstv v literature srednevekovoj Rusi (k postanovke problemy) // Ierotopiya. Sozdanie sakral'nyh prostranstv v Vizantii i Drevnej Rusi / red.-sost. A.M. Lidov. M., 2006. S. 525–533.
15. Sid I. Istoriya ponyatiya «geopoetika» // Vestn. Mosk. gos. lingv. un-ta. 2015. Vyp. 11(722). S. 153–170.
16. Stepun F.A. Vstrechi. Dostoevskij – L. Tolstoj – Bunin – Zajcev – V. Ivanov – Belyj – Leonov. Myunhen, 1962.
17. Trubeckoj E.N. Smysl zhizni / sost. A.P. Polyakova, P.P. Apryshko. M., 1994.
18. Eliade M. Svyashchennoe i mirskoe / per. s fr., predsl. i komment. N.K. Gorbovskogo. M., 1994.
19. Kuca Z. Biblejskij kontekst v tetralogii Borisa Zajceva «Puteshestvie Gleba» // Lublin Studies in Modern Languages and Literature. 2014. Vol. 38. № 1. S. 65–76.

Spiritual cartography of B.K. Zaytsev: hierotopy in the tetralogy “Gleb’s travelling”

The article deals with the substantiation of the concept of hierotopy in the aspect of the sacralization of the secular space in the tetralogy of B.K. Zaytsev “Gleb’s travelling”. There is proved the principle necessity of the consideration of the life experience of the literary character in the context of the spiritual and mental and physical wanderings in the chantry “Holy Russia”. The points of difference of the concepts “hierotopy” and “hierophany” (M. Eliade) are revealed on the basis of the newest researches of geopoetics, there are analyzed the peculiarities of the artistic narrative in the context of the synthesis of the different narrative strategies.

Key words: *geopoetics, hierotopy, hierophany, secular and sacral space, literature of wanderings.*

(Статья поступила в редакцию 31.01.2021)

С.А. ХОМЯКОВ
(Москва)

ТИШИНА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА В ТВОРЧЕСТВЕ А.А. АХМАТОВОЙ

Рассматривается тишина как аллегоричный и метафоричный образ, моделирующий самостоятельное текстологическое и семантическое пространство, значимость которого возрастает от «Четок» к «Поэме без героя». Показано, что в поэтике Ахматовой наблюдается трансформация образа тишины – от невозможности и нежелания говорить к описанию и характеристике исторических событий. Пространство тишины позволяет разрушить границы привычных времени и топоса.

Ключевые слова: «Четки», «Белая стая», тишина, пространство, Ахматова, акмеизм.

А.А. Ахматова, безусловно, – «поэт с историей», если воспользоваться понятием, введенным М.И. Цветаевой при характеристике творчества Б.Л. Пастернака и А.А. Блока.

При этом отношение к своим произведениям, к композиции сборников у Ахматовой было скорее не интуитивное, а филологическое [12, с. 114], что заметно в «Вечере» [6, с. 3–10], но в особенности в «Четках» и «Белой стае» [7, с. 18]. По справедливому замечанию В.М. Жирмунского, А.А. Ахматова, впитав «словесное искусство символистической эпохи», «приспособила его к выражению новых переживаний, вполне раздельных, конкретных, простых и земных» [5, с. 121], таким образом, слово, значение, скрывающее в нем, «отсутствие» слова – все оказывается в поле зрения поэта.

Произведения А.А. Ахматовой сочетают в себе черты лирики, эпоса и драмы [15], а в этих родах происходит по-разному воссоздание художественной реальности [10, с. 79]. В ремарках к произведению поэтом использован образ Тишины («Глава четвертая и последняя»), которая «между звуками говорит сама» [2, т. 3, с. 187]. Можно четко проследить путь трансформации этого образа от более ранних сборников стихов к итоговому произведению – «Поэме без героя».

Примечательно, что тишина как метафоричный или аллегоричный феномен не присутствует в «Вечере» [7], а как раз в «Четках» происходит иное осмысление этого образа. Во втором поэтическом сборнике впервые происходит олицетворение *тишины* («Тишиной удалены» [2, т. 4, с. 71]), которая указывает, с одной стороны, на пустоту, а с другой – на молчание лирической героини: «Отошел ты, и стало снова / На душе и пусто и ясно» [Там же, с. 42]; «Тихо в комнате просторной, / А за окнами мороз» [Там же, с. 74]. Тишина оказывается символическим образом, который в «Поэме без героя» станет самостоятельным действующим лицом: «В промежутке между этими звуками говорит сама Тишина» [Там же, т. 3, с. 202].

В «Поэме без героя» можно говорить о *пространстве тишины*. Противопоставление внешнего и внутреннего мира также обуславливает присутствие различных форм «тишины»: прошлое предстает как что-то спокойное: «Ее [поэмы. – С.Х.] появлению предшествовало несколько мелких и незначительных фактов, которые я не решаюсь назвать событиями (“Бес попутал в укладке рыться”))» [Там же, с. 194], а настоящее – разрушительным и шумным, что связано с временной точкой зрения автора в поэме. «Тишина тишину сторожит» (выделено нами. – С.Х.) – это «молчаливое прошлое», свидетелей которого не оста-

лось в живых, кроме самой героини; поэтому мотив сна, исчезнувшего прошлого тесно связан с образом тишины. Затем тишина (первая часть) превращается в молчание («Решка»). Можно предположить, что повтор слова *тишина* использован для того, чтобы сделать это состояние зримым, осязаемым посредством аллитерации, потому что сочетание звуков *ти* является междометием, означающим призыв соблюдать тишину. В стихотворении «Я научилась просто, мудро жить...» использован образ тишины как символ глухоты, усиливаемый аллитерацией: «Лишь изредка прорезывает тишь / Крик аиста, слетевшего на крышу. / И если в дверь мою ты постучишь, / Мне кажется, я даже не услышу» [2, т. 4, с. 56]. Оказывается, прорабатывая новую форму пространства, Ахматова стремится и к описанию, и к повествованию, т. е. визуализации – тому, что практически неподвластно временным видам искусства.

Тишина как определенный концепт обладает одновременно и пространственной, и временной семантикой. На лексическом уровне можно выделять ряд языковых единиц, хотя и не называющих прямо это явление, но косвенно указывающего на него. Именно поэтому в сборнике «Вечер» Ахматовой тишина все-таки присутствует, но на уровне временных форм и образов. В «Белой стае» отдельного внимания заслуживает образ тишины как метафоры внутреннего состояния лирической героини («...нестерпимо больно / Душе любовное молчанье» [Там же, с. 86]), так и ее отношения с внешним миром.

Особое место тишина занимает в «Поэме без героя». Географические пространства («Фонтанный дом», «Угол Марсового поля», «Петербург» и т. д.), которые, укрупняясь, оказываются менее значимыми, чем мир «тишины», появившейся после самоубийства «глухого мальчика» и ассоциирующейся с покоем. «Невещественность» (термин М.М. Бахтина) образа тишины в «Поэме без героя» позволяет Ахматовой метафорически использовать его, даже ставя в определенную иерархию («Новогодний вечер» – «Новогодняя полночь» – «Ветер» – «Тишина»). Ахматова также противопоставляет «гул» (1913 г.), предвещающий «Настоящий Двадцатый век», и тишину (1940 г.), точнее будет сказать – затишье, нарушавшееся музыкой, которую Ахматова слышала при создании произведения [3, с. 12].

В «Поэме без героя» Тишина – собственное восприятие Ахматовой времени и исто-

рии, что выразилось в аллегорическом образе. Этим можно объяснить «вой в трубе» и использованный прием ассонанса [8, с. 58] в «Главе третьей» поэмы [2, т. 3, с. 186].

В «Прозе о поэме» Ахматова признавалась, что «звук продолжал вибрировать долгие годы, ритм, рожденный этим шоком, то замирая, то снова возникая, сопровождал меня в столь не похожие друг на друга периоды моей жизни» [Там же, с. 215]. Если звук – это потребность в творчестве, желание созидать, то тишина – это обстановка, которая губительна для поэта.

На момент начала написания «Поэмы без героя», когда большинство из «плеяды поэтов» [13, с. 124–138] было мертво, а кого-то лишили права голоса (постановление 1946 г.), Ахматова осталась одна. Можно предположить, что отгочие в начале первого посвящения в «Поэме без героя» – это способ соединения нескольких произведений вместе [11, с. 68] или попытка посредством пространственных символов [15, с. 59] воссоздать тишину, показать молчание [2, т. 3, с. 167]. Эту тишину – или молчание – побеждает слово [Там же, с. 186].

Многочисленные метафорические переносы, использование однокоренных слов («тишайшая», «тихим голосом» и т. д.) и слов со схожей семантикой создают еще один важный временной вектор – *остановленное время*. Противопоставление внешнего и внутреннего мира в «Поэме без героя» также обуславливает присутствие различных форм «тишины»: прошлое предстает как что-то спокойное, а настоящее – разрушаемым и шумным, что связано с временной точкой зрения автора в произведении. «Тишина тишину сторожит» [Там же, с. 193] – это «молчаливое прошлое», свидетелей которого не осталось в живых, кроме самой героини; поэтому мотив сна, исчезнувшего прошлого тесно связан с образом тишины, сопряженный с мотивом молчания.

Образ тишины, присутствующий на всем протяжении «Поэмы без героя», обладает огромной временной и пространственной семантикой. «Разрушение» тишины происходит и на уровне метрики (переход от анапеста к дольнику), средств выразительности и противопоставления шума природы и шума, создаваемого человеком. Примечательно, что образ тишины возникает у Ахматовой в «Четках» (в «Вечере» – только на уровне мотивов), однако развитие и новые формы он обретает в «Белой стае», сопряженной с военными событиями.

В «Реквиеме» и «Поэме без героя» «тишина» приобретает новое значение (символическое), что связано не только с биографией поэта.

«Стала забывчивей всех забывчивых, / Тихо плывут года» (курсив наш. – С.Х.), – пишет Ахматова в 1913 г. [2, т. 4, с. 84]. Однако внешнее спокойствие и тишина являются преддверием чего-то неожиданного и непредсказуемого, обуславливая эмоциональную напряженность: «Ты в этот дом вошел и на меня глядишь. / Страшна моей душе предгрозовая тишь» (выделено нами. – С.Х.) [Там же], – использование ассонанса в двух строках стихотворения с употребленным рядом слово *тишь* создает некий оксюморон: во-первых, поэту удастся сделать тишь звонкой, во-вторых, фонетическое средство указывает на передвижение в пространстве гостя; в-третьих, Ахматова подчеркивает интимность обстановки. В стихотворении «Двадцать первое. Ночь. Понедельник...» противопоставляются те, кто верит в любовь, и «иные», которым «открывается тайна, и почиет на них тишина» [Там же, с. 127]. Может быть, поэтому в «Поэме без героя» появляются строки, сопряженные с любовным сюжетом: «Я его приняла случайно / За того, кто дарован тайной... <...> Он погибел мне принесет» [Там же, т. 3, с. 169], который окончится трагедией.

Смерть также может восприниматься как тишина. Схожие мотивы находим в стихотворении 1916 г., хотя слова лирической героини воспринимаются как мудрость человека, смотрящего с определенной временной дистанции, в отличие от строк в «Третьем и последнем» посвящении: «Когда от счастья томной и усталой / Бывала я, то о такой *тиши* / С невыразимым трепетом мечтала / И вот таким себе я представляла / Посмертное блуждание души» (курсив наш. – С.Х.) [Там же, т. 4, с. 130].

Порой молчание как синоним тишины возникает при разговоре о важных событиях, когда попросту нечего говорить, как, например, в стихотворении «9 декабря 1913»: «Я для сравнения слов не найду... <...> Вот поняла, что не надо слов» [Там же, с. 91], – состояние покоя – или тишины – становится уместным в этой ситуации. В поэме «У самого моря» в последней, четвертой, части трижды использовано однокоренное слово «тихо» для описания внешнего мира («Тихо пошла я вдоль бухты к мысу...»), смерти царевича («Смуглый и ласковый мой царевич / Тихо лежал и глядел на небо»), внутреннего пространства («В комнате темной

было тихо») [2, т. 4, с. 140–141], что сопряжено с цветовой символикой. Образ «Тишины», которая занимает важное сюжетное и композиционное место в ремарке к «Четвертой и последней главе» в «Поэме без героя», предстает в виде аллегии смерти: «В промежутке между этими звуками говорит сама Тишина» [Там же, т. 3, с. 187]. Именно она предстает одним из героев-свидетелей трагической развязки любовного треугольника, указывая на персонажа, обладающего функцией памяти: «Ветер, полной балтийской соли, / Бал метелей на Марсовом Поле...» [Там же]. В двух строках Ахматова соединяет два схожих природных явления – ветер и метель – и, используя архаичную форму второго слова («мятель»), указывает на временные расслоения: ветер – свидетель истории, метель – только событий 1913–1914 гг. Зимняя символика доминирует над другими «сезонными» символами в трех поэтических сборниках («Вечер», «Четки», «Белая стая»), поэтому закономерно и ее появление в «Поэме без героя». В «Белой стае», кроме известного повтора, роднящего сборник с «Поэмой без героя» («Тишина тишину сторожит» [Там же, с. 193]), образ тишины возникает именно в связи с введением темы войны и ожиданием предстоящих катастроф: «Тот голос, с тишиной великой спора, / Победу одержал над тишиной» [Там же, т. 4, с. 107].

При всем вышесказанном отметим, что тишине противостоит «каменное слово» и потребность поэта говорить. Если в стихотворении «Молитва» говорится о готовности отдать «таинственный песенный дар» [Там же, с. 110], чтобы закончился творящийся ужас, то в более позднем стихотворении «Мужество» для Ахматовой оказывается значимым сохранение «великого русского слова» [Там же, с. 272]. В сборнике «Белая стая» особое место занимает сохранение поэтом голоса и слова – главного «инструмента» любого поэта.

Неслучайно в «Белой стае» в той или иной форме указывается на «слово» («Ни праздного, ни ласкового слова / Уже промолвить не могу» [Там же, с. 129]), которое несет поэт и которое он боится потерять (ср. в «Поэме без героя»: «И вот чужое слово проступает...» [Там же, т. 3, с. 193]; «Разве ты мне не скажешь снова / Победившее смерть слово» [Там же, с. 186]). Синонимичными формами предстают «речь» и «голос»: «Чуть начатую обрывает речь <...> И голос Музы еле слышный» [Там же, т. 4, с. 98]; «Милый голос, как песня, звучит...» [Там же, с. 104].

Лирическая героиня не может молчать и, видя свою миссию не только в освещении национальных трагедий, но и в непосредственном единении с народом, готова пожертвовать «таинственным песенным даром», «чтобы туча стала облаком в славе лучей» [2, т. 3, с. 110]. В «Решке» меняется позиция поэта, потому что освещать национальные беды, когда происходит единение народа перед общей бедой, – это обязанность любого поэта, но «пытки, ссылки и казни» воспринимаются с «ужасом» [Там же, с. 193], который не достоин освещения и о котором нужно молчать.

Ахматова стремится показать посредством определенных предметов события времени, потому что говорить прямо о них было невозможно, в связи с чем появляется мотив *тишины* и *молчания*, создающий эффект глубины [14]. В «Вечере» (семантика сборника уже обуславливает появление такого состояния природы или человеческого ощущения, как тишина) этот мотив выглядит как нечто естественное, не связанное с политическими или историческими изменениями.

Образ тишины у Ахматовой предстает на нескольких уровнях: это отсутствие чего-то (звука, слова, голоса, паузы в словах), противопоставление чему-то (прошлое и настоящее, личное и общественное), наличие тишины – это способ остановить время, возможность задуматься о чем-то; это метафоричный образ, позволяющий стирать границы и в то же время создавать их (композиционное деление «Решки»), потому что в основе этого понятия безграничность и бескрайность, что становится практически синонимичным слову *мир*; тишина как метафора – это и «находка» поэта, и выразительное средство, позволяющее соединить разные «формы» тишины и возможность сблизить поэзию и музыку; тишина характеризуется пространственной и временной семантикой; тишина коррелирует с молчанием как с еще одной формой бессловесного описания, и, наконец, тишина становится характеризующим элементом внутреннего мира персонажа и импульсом к творчеству.

Тишина в «Четках» и «Белой стае» присутствует на уровне мотивов, а в «Поэме без героя» – становится свидетелем событий прошлого и настоящего и персонажем, введенным в ремарках к первой части. Обращение к образу тишины позволяет Ахматовой остановить время, нарушить хронологические рамки («Поэма без героя») и вернуться в прошлое («Четки» и «Белая стая»).

Список литературы

1. Афанасенко Ю.В. Трагическое звучание поэмы А.А. Ахматовой «Реквием» // Научные итоги года: достижения, проекты, гипотезы. 2016. № 6. С. 33–39.
2. Ахматова А. Собрание сочинений: в 6 т. М., 1998. Т. 3, 4.
3. Блок А. Интеллигенция и революция // Собрание сочинений: в 8 т. М.; Л., 1962. Т. 6. С. 12.
4. Верхейл К. «Тишина у Ахматовой» // «Царственное слово». Ахматовские чтения. М., 1992. Вып. 1. С. 14–20.
5. Жирмунский В.М. Преодолевшие символизм // Его же. Теория литературы. Поэтика. Стилистика: избранные труды. Л., 1977.
6. Кихней Л.Г. Поэзия Анны Ахматовой: тайны ремесла. М., 1997.
7. Кихней Л.Г., Меркель В.В. Ранняя лирика Анны Ахматовой как квазирифованная структура (размышления по поводу одной Эйхенбаумовской рецензии) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2017. Т. 1. № 5. С. 18–21.
8. Клинг О.А. Борис Пастернак и символизм // Вopr. литературы. 2002. № 2. С. 25–59.
9. Козловская С.Э. Структура художественного пространства в творчестве Анны Ахматовой: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008.
10. Кормилов С.И. Поэтическое творчество Анны Ахматовой. М., 1998.
11. Кралин М. Победившее смерть слово. Томск, 2000.
12. Лекманов О.А. Книга об акмеизме и другие работы. Томск, 2000.
13. Табориская Е.М. Театр исторических теней А.А. Ахматовой // Печать и слово Санкт-Петербурга: в 2 ч. СПб., 2009. Ч. 2. С. 124–138.
14. Хомяков С.А. «Пространство в пространстве» в «Поэме без героя» А.А. Ахматовой // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2010. № 5. С. 157–160.
15. Хомяков С.А. Специфика художественного времени поэтического сборника «Вечер» А.А. Ахматовой // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Русская филология. 2019. № 2. С. 79–88.
5. Zhirmunskij V.M. Preodolevshie simvolizm // Ego zhe. Teoriya literatury. Poetika. Stilistika: izbrannyye trudy. L., 1977.
6. Kihnej L.G. Poeziya Anny Ahmatovoj: tajny remesla. M., 1997.
7. Kihnej L.G., Merkel' V.V. Rannyyaya lirika Anny Ahmatovoj kak kvazirovannaya struktura (razmyshleniya po povodu odnoj Ejhenbaumovskoj recenzii) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, 2017. T. 1. № 5. S. 18–21.
8. Kling O.A. Boris Pasternak i simvolizm // Vopr. literatury. 2002. № 2. S. 25–59.
9. Kozlovskaya S.E. Struktura hudozhestvennogo prostranstva v tvorchestve Anny Ahmatovoj: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2008.
10. Kormilov S.I. Poeticheskoe tvorchestvo Anny Ahmatovoj. M., 1998.
11. Kralin M. Pobedivshhee smert' slovo. Tomsk, 2000.
12. Lekmanov O.A. Kniga ob akmeizme i drugie raboty. Tomsk, 2000.
13. Taborisskaya E.M. Teatr istoricheskikh tenej A.A. Ahmatovoj // Pechat' i slovo Sankt-Peterburga: v 2 ch. SPb., 2009. Ch. 2. S. 124–138.
14. Homyakov S.A. «Prostranstvo v prostranstve» v «Poeme bez geroya» A.A. Ahmatovoj // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2010. № 5. S. 157–160.
15. Homyakov S.A. Specifika hudozhestvennogo vremeni poeticheskogo sbornika «Vecher» A.A. Ahmatovoj // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Russkaya filologiya. 2019. № 2. S. 79–88.

* * *

1. Afanasenko Yu.V. Tragicheskoe zvuchanie poemy A.A. Ahmatovoj «Rekviem» // Nauchnye itogi goda: dostizheniya, proekty, gipotezy. 2016. № 6. S. 33–39.
2. Ahmatova A. Sobranie sochinenij: v 6 t. M., 1998. T. 3, 4.
3. Blok A. Intelligenciya i revolyuciya // Sobranie sochinenij: v 8 t. M.; L., 1962. T. 6. S. 12.
4. Verhejl K. «Tishina u Ahmatovoj» // «Carstvennoe slovo». Ahmatovskie chteniya. M., 1992. Vyp. 1. S. 14–20.



***Silence as a means of the creation
of the artistic space in the works
of A.A. Akhmatova***

The article deals with the silence as an allegoric and metaphoric image modelling an individual textological and semantic space, the significance of which increases from “The Beads” to “The White Flock”. There is demonstrated that there is observed the transformation of the image of silence – from the impossibility and unwillingness of speaking to the description and characteristics of the historical events. The space of silence allows to destroy the boundaries of the habitual time and topos.

Key words: “The Beads”, “The White Flock”, silence, space, Akhmatova, acmeism.

(Статья поступила в редакцию 06.12.2020)

М.А. МЕДВЕДЕВА
(Волгоград)

**ТЕМА ПАСТЫРСКОГО СЛУЖЕНИЯ
В ПРОЗЕ Р.П. КУМОВА
И Ф.Д. КРЮКОВА**

Рассматриваются творческие переклички Р.П. Кумова и Ф.Д. Крюкова в дооктябрьский период творчества писателей. Анализируются образы священнослужителей в прозе Кумова и Крюкова. Устанавливаются структурообразующие мотивы образов православных священников. Выявляются различные подходы писателей к изображению русской церковной жизни.



Ключевые слова: Р.П. Кумов, Ф.Д. Крюков, священник, мотив духовного огня, церковная жизнь, монашеская жизнь.

Р.П. Кумов (1883–1919) и Ф.Д. Крюков (1870–1920) – два крупнейших донских писателя рубежа XIX–XX вв., имена которых стоят рядом в истории русской литературы. Однако, по замечанию их современника, Крюков и Кумов, принадлежавшие не только к разным поколениям, но и к разным группам русской интеллигенции, «были глубоко несходны и как писатели и как люди» [15].

Получившие всероссийскую известность, широко почитавшиеся в родных краях, они до Октябрьской революции почти не были знакомы. Кумов после окончания Московского университета возвратился в родную станицу Усть-Медведицкую, где преимущественно и жил до 1918 г., бывая лишь наездами в Москве и в Петербурге [1, с. 364]. Крюков, напротив, окончив Петербургский историко-филологический институт, долгое время жил в Орле, затем в Петербурге, активно участвуя в общественной жизни и в политической борьбе. При этом писатель никогда не терял связь с родной станицей Глазуновской.

Сближение Крюкова и Кумова происходит только в 1918 г., когда окончательно возвратившийся на родину Крюков был назначен директором Усть-Медведицкой мужской гимназии. По свидетельству С. Серапина (Пинуса), активного участника усть-медведицкого литературного кружка, они «в последние дни и месяцы своей жизни <...> так тесно сблизились, так естественно, так легко и просто сошлись на какой-то высшей общей точке, так

благоевечно чтили друг друга, как будто хотели успеть наверстать потерянное время неведения друг друга» [15].

Примечательно, что именно Кумов становится редактором сборника «Родимый край», посвященного 25-летию творческой деятельности Ф.Д. Крюкова, которое отмечалось 10/23 ноября 1918 г. [14, с. 548]. О том, насколько высоко Кумов ценил творчество своего старшего современника, позволяет судить его статья в журнале «Донская волна», также посвященная этому событию. Называя Крюкова «донским национальным писателем», Кумов отмечает, что главная сила творчества Крюкова заключается «в его прекрасной любви ко всем людям без изъятия и ко всему живущему под солнцем» [6, с. 432].

Говоря о взаимном человеческом притяжении писателей-земляков, следует, однако, подчеркнуть глубокое различие их творческих установок, отмеченное уже их современником: «Крюков был реалист, одним из самых бесстрашных, какие появлялись в истории художественного бытописания. <...> Кумов – романтик. Бытовое содержание его рассказов всегда погружено в проникновенный идеализм и куда-то зовущее раздумье и настроение. Идею, мечту, психологическую загадку, а не факт, кладет Кумов в основу не только содержания, но и фабулы своих произведений» [15].

Между тем в критической литературе никогда не ставился вопрос о творческих перекличках Кумова и Крюкова, которые, по нашим наблюдениям, появляются уже в дооктябрьском творчестве писателей. Одной из общих тем, интересовавших писателей, была тема пастырского служения. Кумов, который до поступления в Московский университет окончил Донскую духовную семинарию, уже после выхода своего первого сборника «Бесмертники» (1909) сразу заявил о себе как о писателе духовно-религиозной ориентации. Главными героями произведений сборника стали представители православного духовенства, в большинстве своем сельские пастыри, место и роль которых в духовной жизни России писатель стремился творчески осмыслить.

Значительное место образы священнослужителей занимают и в творчестве Крюкова. Он после окончания Императорского Санкт-Петербургского историко-филологического института был освобожден от обязательной шестилетней педагогической службы в связи с

намерением стать священником, но под влиянием донского архиепископа Макария изменил свое решение.

Большое влияние на Крюкова оказал отец Филипп Горбаневский, служивший в то время в его родной станице Глазуновской. Священник «представлялся Крюкову образцом духовного служения народу», поскольку стремился «совместить церковную деятельность с просветительской» [10, с. 42]. Как отмечает исследователь его творчества, «интерес Крюкова к церковной жизни, монастырскому быту, характерам чутких, близких к народу священников и монахов проявился в произведениях ранних и зрелых лет» [1, с. 333].

В 1903 г. Крюков принял участие в торжествах, посвященных прославлению Серафима Саровского. Результатом паломничества писателя стал его рассказ «К источнику исцелений» (1904), в котором повествуется о нелегком пути в Саров больного подростка Егорушки и его отца. Важное место в системе персонажей рассказа занимает священник – отец Михаил, взявший их под свое покровительство. Крюков создает образ доброго и близкого народу священника, действия которого, однако, почти неизменно получают ироническую оценку автора. На протяжении всего пути отец Михаил не перестает проповедовать, всегда находя слушателей: «И в вагоне неугомонный отец Михаил не мог сидеть молча. Он не в силах был удержать своего проповеднического пыла и всегда находил слушателей, которых можно было наставить и просветить» [5, с. 28].

Нельзя не заметить авторской иронии не только по отношению к «проповедническому пылу» героя, но и к содержанию его проповедей: «За окном, на платформе, в центре толпы старух, калек, болящих ораторствовал отец Михаил. Он говорил, должно быть, о “благодатных” средствах исцеления от разных недугов, а толпа жадно, с поглощающим вниманием слушала его» [Там же, с. 35]. Авторское отношение к герою ясно проступает в этом *должно быть*.

Комический эффект также создается за счет того, что священник, призванный быть образцом христианского смирения для верующих, всеми силами добивается наиболее комфортных мест в вагоне для себя и матушки: «Отец Михаил, около которого держались Егорушка с отцом, бунтовал, грозил жалобной книгой, усевещевал и добился все-таки того, что ему для матушки очистили одну длинную лавку, а на другой занял место он сам и Егор

с отцом» [5, с. 27]. Егор и его отец, в образах которых автор воплощает идею об истинном христианском смирении, вскоре расстаются с отцом Михаилом, договорившись о проезде во втором классе.

Однако на первый план в рассказе выходит изображение не отдельных героев, а массы верующих, их людского потока. Л.Н. Малюкова, отмечая предельно широкий охват народной жизни в рассказе «К источнику исцелений», подчеркивает, что «объектом воссоздания становится вся Россия, святая и грешная, поднявшаяся со своих исконных мест и двинувшаяся в надежде на исцеление» [10, с. 78]. По мнению же С. Пинуса, автор показывает, как «...Жажда исцеления, жажда чуда, жажда Бога и безграничность веры встречают только ограниченные, тупые и грубые формы сугубой житейской сутолоки. Народная вера остается нерушимой, но нерушимой остается и скорбь народная» [14, с. 12]. По словам его биографа, Крюков «среди неизлечимо больных и калек <...> увидел образ безысходного горя народа» [2, с. 186].

Кумов также посещал Саров, о чем свидетельствуют опубликованные в журнале «Отдых христианина» путевые очерки начинающего писателя «В Сарове» (1904). Однако, в отличие от Крюкова, он совершил паломничество уже после прославления Серафима Саровского, на что указывают упоминания рассказчика о Русско-японской войне, начавшейся в феврале 1904 г.

Несмотря на то, что очерк посвящен паломничеству к недавно прославленному святому, изображению Саровской обители отводится далеко не главное место. Центральное место в очерке занимает образ отца Николая – иеромонаха из северного монастыря, который становится спутником и собеседником рассказчика. Создавая образ отца Николая, автор рисует его портрет, который он дополняет психологической характеристикой: «Еще не старый, лет 45–50, с небольшой русской бородкой, с прекрасными голубыми глазами, с лицом подвижника, мыслителя и печальника, он бесспорно замечательная личность. Это, кажется, новый тип в нашем монашестве <...> Из тихой далекой кельи он смотрит широко открытыми глазами на мир, раздумывает и страдает над ним и старается помочь ему...» [7, с. 117].

В своих монологах отец Николай затрагивает широкий круг проблем. Он высказывает свое мнение о современной литературе и литературных журналах, рассуждает о вере, о мо-

литве, о влиянии природы на душу человека, а также рассказывает о своем нелегком пути к Богу. Важно отметить, что отец Николай особое внимание уделяет теме пастырского служения, которая затем будет неоднократно возникать в прозе Кумова: «Мне кажется, что школы, в самом идеальном смысле этого слова, недостаточно для великого дела священника <...> Я думаю, что для этого нужно еще родиться... Горе тем, кто не рожденный для священства – стал священником через школу! Из-за куса хлеба они могут, так или иначе, продать Христа...» [8, с. 43]. Так создается идеализированный образ священнослужителя – всесторонне развитого человека, обладающего высокой духовностью и полностью посвятившего свою жизнь служению Богу и людям.

В отличие от Крюкова, Кумов не ставит перед собой художественной задачи воссоздать эпический образ верующей народной массы. Воплощением народных чаяний в очерке Кумова становится образ старушки-крестьянки, пришедшей в Саров пешком, которая признается рассказчику: «шла и думала – помолюсь вволю за семью свою у Святого угодника... Ан теперь вижу – мало пришлось помолиться за нее: все на уме война, и молитва то все складывалась за Царя-Батюшку, да воинов наших» [Там же].

Таким образом, в произведениях Кумова и Крюкова, написанных под впечатлением от паломничества в Саров, ставятся и решаются принципиально разные творческие задачи. В рассказе «К источнику исцеления» на первый план выходит изображение народной массы верующих, тогда как Кумов в своем очерке «В Сарове» переносит акцент на индивидуальные портреты героев, на их личность, углубляя психологическую трактовку персонажей. Образы священнослужителей, созданных Крюковым и Кумовым, также глубоко несходны. Если образ отца Михаила, героя рассказа «К источнику исцеления» писатель рисует с иронией, то иеромонах Николай из очерка «В Сарове» – это идеализированный образ православного пастыря.

Тему подлинного служения священника писатели не оставляют и в более поздних своих произведениях. Одним из ведущих мотивов в структуре образов пастырей как у Кумова, так и у Крюкова становится мотив духовного горения.

Как отмечает А. Охоцимский, образ огня часто используется в Библии как характеристика сильной веры и религиозного порыва. По замечанию исследователя, подобное ис-

пользование метафоры огня типично для христианского религиозного языка, когда идет речь о контрасте между формальной верой и «горением веры» [11, с. 12]. Так, апостол Павел в Первом послании к фессалоникийцам заповедует христианам не угашать духа. В этом увещании, по замечанию игумена Нектария (Морозова), выражается суть христианской жизни [4].

Горение духа, будучи важнейшей характеристикой подлинной христианской жизни, является неотъемлемым условием пастырского служения. Протопресвитер Георгий Шавельский в своей книге «Православное пастырство» подчеркивает: «В пастырском служении главное – духовное горение, – то, что вдохновляет пастыря: его вера, любовь и ревность о Господе» [12, с. 154].

Мотив духовного огня как неотъемлемого условия пастырского служения является структурообразующим в целом ряде произведений Кумова. Важнейшую роль этот мотив играет в образе героя повести «Отец Георгий» (1906), который, стремясь воплотить свои юношеские идеалы истинного служения Богу, Церкви и людям, вместе с матушкой переезжает из города в глухой степной хутор. Молодой священник, не ограничивая свою деятельность совершением богослужений и различных треб, большое внимание уделял духовному просвещению хуторян. Высокие нравственные ориентиры отца Георгия позволили ему стать образцом христианского образа жизни для прихожан.

Отец Георгий замечает в разговоре с матушкой: «Знаешь, что свеча, если огонь на ней велик, горит скоро?» [6, с. 117]. Автор, подчеркивая духовную близость священника и матушки, направивших все свои силы на общее дело нравственного преображения жизни, отмечает: «Они уже горят. И знают они, что всякому горенью бывает конец: чем больше огонь, тем скорее конец» [Там же]. Показательно, что священник умирает от колоссального напряжения духовных и физических сил, не прослужив в хуторе и года (действие рассказа охватывает период с ранней весны до поздней осени). Однако за этот короткий срок герой Кумова успел стать «подлинным духовным наставником своих прихожан» [13, с. 461].

Героиня рассказа «Учительница» (1908), описывая в своем дневнике священников, служащих в глухой слободе, где она работает в гимназии, так рассуждает о священстве: «в священнике прежде всего должна быть горючесть, красота, на которой не может долго оста-

ваться накопиться обыденной жизни: как снег она тает при прикосновении к ней. <...> священство – это подвиг, мученичество, и кто идет в священники должен знать наперед, что скоро умрет, испепелившись в огне священства» [6, с. 267]. Таким священником, по словам героини, является отец Николай, единственный в слободе духовно ей близкий человек, который, однако, вскоре умирает от чахотки.

Таким образом, горение духа, по мысли автора, испепеляет самого священника. В связи этим в творчестве писателя возникает образ «добротного пастыря», жертвующего жизнью ради духовного преображения паствы. Этот образ восходит к евангельской притче о пастыре добром и наемнике: «Я есмь пастырь добрый: пастырь добрый полагает жизнь свою за овец» (Ин. 10:11). По свидетельству блаженного Феофилакта Болгарского, Иисус Христос, говоря о себе как о добром пастыре, в этом стихе ведет речь и о страданиях, на которые он идет не по принуждению, а добровольно (цит. по: [17, с. 830]). Отметим, что в христианстве принято называть священника пастырем, а мирян – паствой, поскольку служение священника ведет начало от Иисуса Христа, являющегося основателем Церкви [12, с. 29].

Крюков, в свою очередь, также использует мотив духовного горения, однако в структуре образов его героев-священников принципиально важным становится отсутствие духовного огня. Так, герой рассказа Крюкова «Отец Нелид» (1913), старообрядческий священник, рассказывая о своей прошлой жизни, когда он служил в сане православного священника, с горечью вспоминает: «О прошлом не жалею: такая же бессмыслица, как и настоящее, душа голодна была <...> Изо дня в день – одно и то же: требы, карты, еда, сон, выпивка» [5, с. 118]. Свой духовный голод герой пытался утолить светскими развлечениями, такими как борьба, участие в скачках и любительских спектаклях, недопустимыми, согласно канонам церкви, для священника, в результате чего он был запрещен к священнослужению и решил переехать к старообрядцам-беглопоповцам.

Отец Нелид, признавая, что совершил ошибку, приняв сан священника, призывает: «Надо <...> зажечь светильники на торных дорогах... светильники, кое не гасли бы, но светили, дабы человек мог без ошибки идти по пути жизни». Размышляя далее о своем служении и истинном назначении священника, герой Крюкова приходит к выводу, что трагедия его жизни заключается именно в том, что он стал священником, не имея духовного огня:

«Вот я был поставлен светильником... Но от меня света не было и нет, и не будет, – одна копать!.. Зажгли – покоптел и потух... Также копят фонарь жизни и прочие акробаты по чину Мельхисидекову. Смердные сердца... И слова их – мыльные пузыри, не ими зажечь душу... Зажечь может лишь сердце пламенеющее, а где оно среди нас?» [5, с. 122].

Показательно название другого рассказа Ф.Д. Крюкова, в котором центральным является образ священнослужителя, – «Без огня» (1912). Герой рассказа – отец Михаил, молодой священник, который после окончания духовной академии едет в город, чтобы занять место настоятеля собора. Прослуживший до академии два года в селе, он с горечью признает, что за время своего служения не смог изменить к лучшему духовную жизнь своего прихода. Священник, активно борющийся с проявлениями «дикости», старавшийся воспитать в деревенских детях нравственность и любовь к Богу, приходит к неутешительным выводам: «К концу второго года своего служения в селе я окончательно и бесповоротно убедился, что все мои разглагольствования, все призывы к церкви, к христианской жизни, к союзу, к самоуважению ближнего – все это пустой звук» [Там же, с. 175].

Герой Крюкова много рассуждает о проблемах Русской православной церкви и констатирует кризис религиозного мировоззрения не только в среде интеллигенции, но и в народе. Священник стремится найти ответ на вопросы, не дающие ему покоя: в чем причина нравственного падения, которое ему пришлось наблюдать во время своего служения в деревне? Почему русский народ отходит от церкви? Как вернуть его путь нравственности? Отец Михаил, однако, не теряет надежды на духовное возрождение народа: «А если сейчас и отходят от церкви массы, – это страшно, конечно, но не безнадежно <...> Через отрицание подойдет потом к Богу ближе... Я не отчаиваюсь» [Там же, с. 181].

Глубоко верящий в Бога, он видит причину своего поражения в деле духовно-нравственного преображения жизни именно в отсутствии духовного горения: «Вера-то у меня есть, не отчаиваюсь... Одно, – огня мало... огня нет!.. Нет горения в делателях, да и делателей скудно» [Там же, с. 182].

По наблюдению А.Н. Розова, образ молодого священника, стремящегося преобразовать церковную и мирскую жизнь прихода, часто встречается в литературе рубежа XIX–XX вв. Однако, как замечает исследователь,

«подобные иереи неизбежно терпят крах на своем поприще» [13, с. 479].

Трагична, по замечанию исследователя, и судьба отца Александра, героя рассказа Кумова «В гостях у батюшки», «воплощавшего в течение всей жизни свои юношеские идеалы, не расхоронившиеся с задачами истинного служения Богу, Церкви и людям» [Там же, с. 480–481]. Отец Александр с самого начала своего служения в деревне не только совершал богослужения, требы, проповедовал, но и старался изменить к лучшему материальную сторону жизни своей паствы. Священник заменяет в своей деревне фельдшера и работает на огородах одиноких вдов, но его бескорыстный труд вызывает неприятие и осуждение прихожан.

Между тем деятельность отца Александра несколько не противоречит пастырскому богословию, согласно которому «...Устранение нужды, облегчение человеческих страданий, как и всякое к лучшему устроению не только чисто духовной, но и материальной стороны человеческой жизни будет выполнением Церковью своего прямого назначения» [12, с. 413].

Важно отметить, что действие рассказа происходит на Страстной седмице Великого поста, в течение которой два студента и две курсистки, оказавшиеся проездом в глухом селе, из-за весеннего половодья вынуждены жить в доме священника. Молодым людям постепенно открывается пастырский подвиг отца Александра, изменяющий их отношение к батюшке.

Гости отца Александра, еще ничего не знавшие о самоотверженном труде священника, рассуждают о роли сельского пастыря в жизни деревни: «Как много мог бы вносить священник хорошего, культурного, сильного в деревенскую жизнь, если бы он был на высоте своего положения!.. И удивительно: ни одного факта из современной жизни, где священник был бы честным культурным деятелем!» [6, с. 42]. Между тем именно забота о духовном развитии паствы заставила священника обратить внимание на материальные нужды прихожан: «Я хотел говорить им о Боге, о вечной жизни, а они кричат, что у них все больные, и ничего не понимали из моих слов. Мы с женой выписали книг и стали учиться медицине <...> А тут бедность, проклятая бедность задавила их совсем. Тоже нужно было помочь» [Там же, с. 56].

Отметим, кстати, что на рубеже столетий вопрос о культурно-просветительской работе сельского священника стоял достаточно остро. Об этом свидетельствует в своем труде прото-

пресвитер Георгий Шавельский: «Современный пастырь также обязывается к культурно-просветительской деятельности среди своих прихожан с целью устранения из их жизни тех зол, которые порождаются невежеством и некультурностью» [12, с. 445].

Повествование в рассказе Кумова «В гостях у батюшки» неразрывно связано с воспоминанием евангельских событий последних дней жизни и крестного пути Спасителя и с посвященными им богослужениями Страстной недели, на которых поют случайные гости священника. Отец Александр, «одинокий страдалец-священник, обвеянный кроткой поэзией и служивший свету, любви, красоте» [6, с. 48], предстает в рассказе как истинный последователь Иисуса Христа. Так, в Великую пятницу, когда за богослужениями вспоминаются крестные страдания Иисуса Христа, курсистка Зиночка находит в конце Евангелия батюшки его маленький дневник, в котором дважды, с разницей в восемь лет, повторяется запись «Я несу свой крест» [Там же, с. 50], отсылающая к евангельским строкам: «если кто хочет идти за Мною, отвергнись себя, и возьми крест свой, и следуй за Мною» (Мф. 16:24).

Трагедия отца Александра заключается в том, что герой, самоотверженно трудившийся в течение многих лет, не видит нравственного преображения своей паствы. Рассказывая Зиночке о своей жизни, священник подводит итог исповеди: «Я считал бы себя удовлетворенным, если б заметил хотя в одном человеке, что он сознает, кто он» [Там же, с. 56]. В словах отца Александра, объясняющих причину его поражения в деле духовного преображения его прихода, снова возникает мотив горения духа, которого, однако, оказывается недостаточно: «Наша русская деревня – это океан невежества, грубого, тупого страдания. Мрака слишком много в деревне, и он сразу поглощает маленький огонек» [Там же]. «Пастырство – это тяжелая одежда», – заключает отец Александр. Он признается, что, надев тяжелую одежду священства в молодости, он «все время старался идти в ней хорошо, достойно», однако теперь изнемогает [Там же, с. 57].

Таким образом, герои-священники Крюкова и Кумова, оказавшись в сходных жизненных ситуациях, воспринимают их сквозь призму мотива духовного огня. Духовное горение героя Кумова и его отсутствие у героя Крюкова выявляют принципиальное различие в судьбах персонажей и влияют на их авторскую оценку. Если отец Михаил, герой рассказа «Без огня» после двух лет служения решается

«бежать» из деревни, то отец Александр, имея в душе даже «маленький огонек», не оставляет свой приход и не прекращает культурно-просветительскую работу, хотя и считает свои труды бесполезными.

Поднимая общественно значимые проблемы русской церковной жизни, оба писателя обращаются к сходным сюжетам. В рассказе «Жажда» (1908) Крюков рисует одно из важнейших событий в жизни сельского прихода – крестный ход с молебном о даровании дождя. Исследователи отмечают, что крестьяне придавали большое значение молению о дожде, поскольку засуха влекла за собой голод, мор, падеж скота, эпидемии и пожары [13, с. 470].

Значимую роль в рассказе «Жажда» играет мотив денег. Так, завязкой рассказа является спор священников отца Ивана и отца Дорофея о назначении платы за молебен в полях, который происходит во время Евхаристического канона – главного момента Божественной литургии. Священники, однако, решаются служить молебен, не требуя определенной платы, а полагаясь на «наброс». Описывая крестный ход, автор снова подчеркивает, что не служение Богу и людям, а собственные материальные потребности стоят для служителей церкви на первом месте: «Унылый вид этих скромных монет не внушал ни надежд, ни воодушевления, и отец Дорофей читал торопливо, невнятно и небрежно» [5, с. 76]. Показателен эпизод, когда отец Иван уговаривает богатого прихожанина завещать земли на нужды церкви: «Отец Иван пускал вход все свое красноречие насчет того, что пятьдесят десятин, описанные на причт, были бы как раз достаточной уплатой за вечное поминовение» [Там же, с. 77].

Другой, не менее значимый мотив рассказа, отсылающий к его заглавию, – мотив жажды. С одной стороны, он оказывается тесно связан с мотивом денег, т. к., совершая молебен о даровании дождя, священнослужители испытывают жажду денег. С другой стороны, герои рассказа испытывают и духовную жажду, прежде всего жажду искренней веры.

Следует особо отметить, что священник, служащий молебен, сомневается в силе молитв: «Отец Дорофей чувствовал, что крылья его собственной веры, отягченные разъедающей практикой суетной мысли, бессильно волочатся по земле...» [Там же, с. 83]. Участники крестного хода также не имеют твердой надежды на Бога: «И в стоящих на коленях запыленных фигурах, в склоненных головах, в грубоватых лицах чувствовалась трогатель-

ная, покорная просьба без слов, робкая, чуть теплящаяся надежда и желание верить в силу этого красноречивого моления» [5, с. 83]. Перед нами не просто описание, а впечатляющая словесная картина.

Нельзя исключить, что одним из художественных впечатлений, повлиявших на поэтику рассказа Крюкова, могла быть картина Ильи Репина «Крестный ход в Курской губернии» (1883), воспринимавшаяся в русском искусстве как символический образ России. Показывая крестный ход через восприятие Василия Ивановича, образованного человека из народа, автор с горечью констатирует: «Нет простой, первобытной веры. Но нет и другого, что заменило бы ее. И сердце тоскует и ищет утерянного Бога, того всемогущего и желающего внять этим простым, наивным мольбам» [6, с. 91]. В финале рассказа автор подчеркивает, что жизнь крестьян, как и сотни лет назад, скована «беспредельной рабской зависимостью от солнца, ветра, от капризной тучки, от сухого тумана, от козявки» [Там же].

Крестный ход описывает и Кумов в повести «В приходе». Предметом своего изображения писатель делает жизнь церковного прихода и отношения внутри ее причта. В повести представлены разные типы священников, отличающиеся, по замечанию А.А. Заяца, психологической и жизненной достоверностью [2, с. 228]. Таковы образы настоятеля храма – «тихого и кроткого» отца Дорофея; отца Семена, прозванного «сутягой» за постоянные жалобы церковным и светским властям на несправедливости и всю жизнь скитавшегося из прихода в приход; законоучителя гимназии отца Константина, читающего ученикам академические лекции; старика-псаломщика, гордящегося своим сыном, студентом духовной академии, и мечтающего о том, что он станет архиереем; недалекого, но доброго дьякона Ивана Ступина, коротающего время в лавках местных купцов.

Особое место в повести занимает описание праздничного крестного хода к часовне с почитаемой иконой Богородицы, включающее религиозную легенду: «Стоит в зеленых степях, на перекрестке дорог, серая деревянная часовенка и живет в ней кроткая благостная Владычица степи. Живет вместе с черным убогим несчастным народом, ходит по дальним межам, тихо святит воду в степных озерах, посещает в хуторах тяжело больных и умирающих» [9, с. 460].

Легенда рассказывает о чуде, которое произошло несколько столетий назад: во время

сильной засухи из глаза «степной Владычицы» «выкатилась слезинка и застыла на щеке». Автор особо подчеркивает, что жизнь просто-го народа мало изменилась за прошедшие столетия: «Сколько раз степь еще сохла, сколько раз она богато зеленела <...>, а предание о слезинке, выкатившейся из глаз Владычицы, живо... и как подсохнет степь весной, двинутся сюда по всем дорожкам народы – калеки, нищие, неудачники, обступят часовенку и жалуются Владычице, – день и ночь стон стонит» [9, с. 459–460].

Включая в свою повесть фольклорную религиозную легенду, Кумов создает образ беспредельного народного горя, который уже неоднократно возникал в рассказах Крюкова. Однако если у Кумова «убогий черный несчастный народ», как и прежде, продолжает находить утешение в религиозной вере, то Крюков в своих произведениях не раз демонстрирует кризис народной религиозности.

Нельзя не отметить, что оба писателя обращаются в своем творчестве и к теме монашеской жизни. Так, в рассказе «Цветы жизни» (1908) Кумов рисует глубокий психологический портрет монастырского послушника. Герой рассказа послушник Всеволод, оставляет монастырь и направляется на поезде в родное село, где он собирается вернуться к крестьянскому труду, чтобы спасти от голода свою семью. Попутчик отца Всеволода, осуждавший монашество, считая его бегством от жизни, с интересом присматривается к монаху: «Голос его был густ, но мягок, и иногда в нем пробивались такие кроткие, лучистые нотки, что Молотов с удивлением вглядывался в него: откуда у монаха такая душа?» [6, с. 126].

Простодушный отец Всеволод открывает душу своему спутнику, рассказывая о тихой жизни в монастыре и вдохновенной ночной молитве. Послушник производит глубокое впечатление на своего спутника, однако, по его мнению, «жизнь раздавит» этого «странного молодого монаха – с большими детскими глазами»: «Такие, как монах, – словно прекрасные грустные цветы, – подошла жизнь и надломил стебли. <...> Но отчего они – эти надломленные цветы, так прекрасны, так трогательны? Они побиты, искалечены, – отчего же они светлы и живы, словно бессмертники? Отчего они, раздавленные жизнью, мерцают в ней кроткими, ясными огоньками, скрашивают скучную действительность, манят куда-то?» [Там же, с. 130–131].

Подчеркивая призвание своего героя к монашеской жизни, Кумов утверждает, что для

него духовным подвигом становится не уход от мира, а возвращение к мирской жизни вопреки собственным духовным потребностям. Напомним, что образ цветов-бессмертников, с которыми попутчик отца Всеволода сравнивает подобных ему людей, является лейтмотивом первого прозаического сборника донского писателя. Сборник же получил свое название по одноименной сказке о цветах, которые, по слову Бога, умерли во имя бессмертия, но «умершие – они сделались бессмертными» [6, с. 440].

О проблемах монастырской жизни размышляет и герой рассказа Крюкова «Сеть мирская» (1912) отец Порфирий – монах, навестивший свою пожилую мать-монахиню в Киеве и направляющийся обратно в свой монастырь. Понимая, что видит мать в последний раз, он испытывает одиночество и печаль, несмотря на все старания победить «мирские» привязанности: «Сердце сжато тоской, сознание одиночества и осиротелости. И все стоит в глазах согнутая, худенькая темная фигурка матери и чудится еще прикосновение ее костлявых, милых рук» [5, с. 127].

Оказавшись в одном купе со студентами, флиртующими с барышней-немкой, отец Порфирий еще больше чувствует свое одиночество. Мысль о монашеском подвиге как о сознательном обречении себя на одиночество лейтмотивом проходит через все повествование. Жизненный путь монаха, по замечанию отца Порфирия, «суров и нерадостен» [Там же, с. 154]. В финале рассказа герой Крюкова, обращаясь к Богу со словами молитвы, не может сдержать слез: «слезы потекли по щекам, по бороде, тихие слезы печали смутной и жалости к себе, к сиротству своему и одиночеству» [Там же, с. 156].

Важно отметить, что в этом рассказе Крюкова снова возникает образ массы верующих, впервые созданный писателем в рассказе «К источнику исцелений». Изображая богомольцев в Киево-Печерской лавре, Крюков рисует резкий контраст между церковным благолепием и нищетой народа, который производит тягостное впечатление на отца Порфирия: «Золото, парча, алмазы и мрамор... И серый, запыленный сермяжный и лапотный люд, усталое склоняющий колени на чугун и мрамор ступеней <...> Каильный фимиам – и тяжкий запах потных одежд и гнойных язв... Ликующее громогласное пение – и вздохи тяжкие, перекошенные гримасой плача лица, бормотание и шепот молящий...» [Там же, с. 134]. Эти мотивы осложняют портрет героя и придают рассказу социально-психологическую окраску.

Таким образом, разные идейно-эстетические установки Кумова и Крюкова обусловили неодинаковые подходы к принципам изображения православных священников. Если произведениям Кумова присущи лирико-романтическое отношение к своим героям-пастырям, восхищение их духовным подвижничеством, то для писателя-реалиста Крюкова характерны сниженно-бытовое, нередко ироническое изображение служителей церкви и острая критика реалий церковной жизни.

Рисуя углубленные психологические портреты своих героев, Кумов переносит акцент с изображения церковной среды на личность пастыря, в то время как произведения Крюкова характеризуют широкий охват действительности, выдвигание на первый план не отдельных героев, а верующей народной массы, изображение проблем церковной жизни как социального явления.

Список литературы

1. Запевалов В.Н. Кумов Р.П. // Русская литература XX века. Прозаики, поэты, драматурги: библиографический словарь. М.: ОЛМА-ПРЕСС Инвест, 2005. С. 364–366.
2. Заяц А.А. Кумов Р.П. // Русские писатели 1800–1917. Биографический словарь. М., 1994. Т. 3. С. 227–229.
3. Заяц А.А. Федор Дмитриевич Крюков // Православный мир старой России. М., 2012. С. 184–198.
4. Игумен Нектарий (Морозов). Несколько слов о горении духа [Электронный ресурс]. URL: <https://pravoslavie.ru/117492.html> (дата обращения: 10.11.2020).
5. Крюков Ф.Д. Православный мир старой России. М., 2012.
6. Кумов Р.П. Избранное / сост. В.И. Супрун. Волгоград, 2008.
7. Кумов Р.П. В Сарове // Отдых христианина. 1904. № 10. С. 106–123.
8. Кумов Р.П. В Сарове // Отдых христианина. 1904. № 11. С. 32–47.
9. Кумов Р.П. В приходе // Отдых христианина. 1911. № 11. С. 425–481.
10. Малукова Л.Н. «И покати́лся с грохотом обвал...». Судьба и творчество Ф.Д. Крюкова. 2-е изд., стер. М., 2019.
11. Охоцимский А.Д. Образ-парадигма Божественного огня в Библии и в христианской традиции [Электронный ресурс]. URL: http://hierotopy.ru/contents/ImageParadigmFire_AndrewSimsky_RusEng_2013_02_16.pdf (дата обращения: 10.11.2020).
12. Протопресвитер Г.И. Шавельский. Православное пастырство / подгот. к изданию протоирей В. Федоров. СПб., 1996.
13. Розов А.Н. Русская народная культура (Избранные статьи 1974–2017 гг.). СПб., 2017.
14. Серапин С. [Пинус С.А.]. Бытописатель Дона. Опыт характеристики литературного творчества Ф.Д. Крюкова // Православный мир старой России. М., 2012. С. 5–18.
15. Серапин С. [Пинус С.А.]. Крюков и Кумов // Казачьи думы. София. 1922. 5 марта.
16. Супрун В.И. Забытый сын донской земли // Кумов Р.П. Избранное / сост. В.И. Супрун. Волгоград, 2008. С. 515–561.
17. Феофилакт, архиеп. Болгарский. Толкование на Святое Евангелие Блаженного Феофилакта Болгарского. М., 2016.

* * *

1. Zapevalov V.N. Kumov R.P. // Russkaya literatura XX veka. Prozaiki, poety, dramaturgi: biobibliograficheskij slovar'. M.: OLMA-PRESS Invest, 2005. S. 364–366.
2. Zayac A.A. Kumov R.P. // Russkie pisateli 1800–1917. Biograficheskij slovar'. M., 1994. T. 3. S. 227–229.
3. Zayac A.A. Fedor Dmitrievich Kryukov // Pravoslavnyj mir staroj Rossii. M., 2012. S. 184–198.
4. Igumen Nektarij (Morozov). Neskol'ko slov o gorenii duha. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://pravoslavie.ru/117492.html> (data obrashcheniya: 10.11.2020).
5. Kryukov F.D. Pravoslavnyj mir staroj Rossii. M., 2012.
6. Kumov R.P. Izbrannoe / sost. V.I. Suprun. Volgograd, 2008.
7. Kumov R.P. V Sarove // Otdyh hristianina. 1904. № 10. S. 106–123.
8. Kumov R.P. V Sarove // Otdyh hristianina. 1904. № 11. S. 32–47.
9. Kumov R.P. V prihode // Otdyh hristianina. 1911. № 11. S. 425–481.
10. Maljukova L.N. «I pokatilsya s grohotom obval...». Sud'ba i tvorcestvo F.D. Kryukova. 2-e izd., ster. M., 2019.
11. Ohocimskij A.D. Obraz-paradigma Bozhestvennogo ognya v Biblii i v hristianskoj tradicii [Elektronnyj resurs]. URL: http://hierotopy.ru/contents/ImageParadigmFire_AndrewSimsky_RusEng_2013_02_16.pdf (data obrashcheniya: 10.11.2020).
12. Protopresviter G.I. Shavel'skij. Pravoslavnoe pastyrstvo / podgot. k izdaniyu protoirej V. Fedorov. SPb., 1996.
13. Rozov A.N. Russkaya narodnaya kul'tura (Izbrannye stat'i 1974–2017 gg.). SPb., 2017.
14. Serapin S. [Pinus S.A.]. Bytopisatel' Dona. Opyt harakteristiki literaturnogo tvorchestva F.D. Kryukova // Pravoslavnyj mir staroj Rossii. M., 2012. S. 5–18.
15. Serapin S. [Pinus S.A.]. Kryukov i Kumov // Kazach'i dumy. Sofiya. 1922. 5 marta.

16. Suprun V.I. Zabytyj syn donskej zemli // Kumov R.P. Izbrannoe / sost. V.I. Suprun. Volgograd, 2008. S. 515–561.

17. Feofilakt, arhier. Bolgarskij. Tolkovanie na Svyatoe Evangelie Blazhennogo Feofilakta Bolgarskogo. M., 2016.

*Theme of the pastoral care
in the prose of R.P. Kumov
and F.D. Kryukov*

The article deals with the creative exchange of R.P. Kumov and F.D. Kryukov in the pre-October period of the writer's creative work. There are analyzed the images of the churchmen in the prose of Kumov and Kryukov. There are established the structure-forming motives of the images of the Orthodox Christian priests. The author reveals the different approaches of the writers to the description of the Russian church life.

Key words: R.P. Kumov, F.D. Kryukov, priest, motive of spiritual fire, church life, monastic life.

(Статья поступила в редакцию 29.01.2021)

О.И. ПАШКЕВИЧ
(Якутск)

**ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ
НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА
В ТВОРЧЕСТВЕ В.Н. ГАВРИЛЬЕВОЙ**

На материале произведений якутской писательницы В.Н. Гаврильевой рассматриваются особенности отражения национального менталитета, которые проявились в поэтике и мировосприятии. Исходным для исследования стало положение о том, что художественный текст содержит в себе отпечаток мировоззрения, а следовательно, и национальный менталитет автора.

Ключевые слова: менталитет, якутская литература, поэтика, природа, обычаи, мир детства.

В современных условиях, по мнению ряда исследователей, наиболее перспективные стартовые позиции в изучении проблемы менталитета принадлежат литературоведению,

потому что именно художественная литература, наряду с фольклором и языком, содержит обширный материал для рассмотрения данного вопроса.

Проблемой художественного воплощения менталитета в литературе плодотворно занимался Г.Д. Гачев, который ввел определения «национальный космопсихологос» и «национальный образ мира». Этой теме посвятили свои труды Т.Е. Артакова [1], А.Н. Исакова [6], Н.С. Майнагашева, Н.Н. Тобуроков [8], С.В. Шешунова [11] и др.

Под национальным менталитетом подразумеваются «присущие национальной общности устойчивые представления о мире, реализующиеся в установках на предрасположенность к усвоению национально-социокультурных ценностей, что влияет на специфику поведения людей, социальные отношения и культуру» [10, с. 397].

Достаточно широко передать национальное мировосприятие народа саха, на наш взгляд, удалось якутской писательнице Валентине Николаевне Гаврильевой. Между тем В.П. Корякина считает, что Валентина Гаврильева – «одна из самых малоизученных писательниц из якутской плеяды талантливых прозаиков» [7, с. 5].

В.Н. Гаврильева появилась на свет 6 декабря 1944 г., в 1971 г. окончила Литературный институт имени Максима Горького. Как вспоминают современники, у будущей писательницы довольно рано проявились склонности к литературному творчеству. Она стала публиковаться, когда училась в старших классах, а в 1968 г. увидел свет ее первый сборник «Хатынчааным барахсан».

В.Н. Гаврильева – автор более десяти книг. Литературоведы отмечают, что «она широко использует символические, условные формы, лаконичные, емкие средства выражения повествования» [9, с. 127]. Ее повесть «О великом путешествии оранжевого Сереги, мудрейшего Ибрагима и хитроумного охотника Сэмэна Большая голова», в которой созданы образы простых людей, инсценирована и поставлена Якутским драматическим театром имени П.А. Ойунского. Повесть «Страна Уот – Джулустана» также инсценирована и поставлена Нюрбинским драматическим театром. Гаврильева – заслуженный работник культуры Республики Саха (Якутия).

Произведения, исследуемые нами, написаны в основном в 1970-х – 1980-х гг. Н.С. Май-

нагашева и Н.Н. Тобуроков справедливо полагают, что проблема выявления специфики национального образа мира «особенно значима в исследовании литератур народов России советской эпохи, так как именно такой подход помогает... составить более полное представление о духовной культуре народа» [8, с. 105].

Рассмотрение национального менталитета в художественном произведении невозможно без обращения к теме отношений человека и природы. Многие страницы книг писательницы показывают суровую якутскую зиму. Так, основные события повести «Динамит», посвященной политическим ссыльным в Якутии, начинаются шестого декабря 1883 г. «Зима была на редкость суровой, морозы...», – отмечает автор [2, с. 5]. В другом месте дается такое описание: «Трещат ветви деревьев от лютой стужи, перехватывает дыхание» [Там же, с. 10]. Один из героев произведения делится своими впечатлениями: «Шел я сейчас... и поневоле думал о холоде. Да, уж в вашем краю холод!.. Лютый, трескучий, суровый, свирепый, студеный, ледяной, адский...» [Там же, с. 20].

Для проживания в подобных экстремальных условиях очень важен теплый кров. Несомненно, что образ жилья, домашнего очага при раскрытии своеобразия как отдельного персонажа, так и национального менталитета народа играет в художественном произведении большую роль.

В творчестве Валентины Гаврильевой упоминаются разные типы жилья. В первую очередь это юрта. Надо заметить, что в произведениях В.Н. Гаврильевой мы не встретим такого подробного описания юрты, как, например, в романе «Глухой Виллой» якутского писателя В.С. Яковлева (Далана). Валентина Гаврильева дает характеристику несколькими штрихами: «Сахаая подметает свою маленькую юрту» [Там же, с. 14]. Часто встречаются сравнения жилья богатых и бедных. Так, в повести «Страна Уот – Джулустана» у князя Одноглазова «огромный бревенчатый дом с застекленными окнами виден отовсюду» [3, с. 6], а помещение для его работников стоит напротив господского дома: «...среди сугробов, сама, как сугроб, белеет батрацкая юрта с нелепо длинной, словно вставшей на цыпочки, трубой» [Там же].

Жилье одного из героев повести Охоноона тоже описано кратко: «В юрте никого не было, но чувствовалось, что хозяева где-то поблизости: у печки лежала охапка дров, в очаге тлели угли. Ньюкус уложил мать на нары, накрыл ее

первым попавшимся под руку тряпьем...» [3, с. 70]. Пытаясь дать Ньюкусу представление о городе, Охоноон говорит: «Город? Да как тебе сказать. Ну, вообрази, что на поляне не одна юрта стоит, а тысячи. Да что там тысячи! Больше! А юрты – не юрты: дома. Деревянные, каменные...» [Там же, с. 74].

В долгие зимние вечера часто у камелька люди слушали в исполнении талантливых рассказчиков героический якутский эпос олонхо. В повести «Страна Уот-Джулустана» о славном богатыре Уот-Джулустане, пришедшем в Средний мир в самую жуткую минуту, рассказывает олонхосут Охоноон. По представлениям древних якутов, Вселенная делилась на три части: Верхний мир (небо), Средний мир (земля) и Нижний мир (подземное царство).

Слова олонхосута западают в сердце двенадцатилетнего Ньюкуса, мать которого Иречай после трудных родов тронулась умом. Над красавицей Иречай надсмехаются, заставляют ее выполнять тяжелую работу, на нее кричат, а порой даже бьют. Мальчик решает, во что бы то ни стало помочь матери, как сделал это богатырь Уот-Джулустан.

Охоноон считает, что спасти душу Иречай может любовь: «Если бы ей покой, да тишина, да человек, который бы любил... Муж, понимаешь? Любовь чудеса делает. Любовь исцеляет... Да... где ты найдешь человека, который бы полюбил сумасшедшую, пусть и красавицу...» [Там же, с. 24].

И все-таки в самый разгар июльского дня с небольшим запасом продовольствия мальчик с матерью отправляется в путь. На их дороге встречаются разные люди: кто-то помогает, кто-то, пользуясь их бесправным положением, заставляет батрачить, но трудности постепенно сближают мать и сына, к Иречай медленно возвращается память. Однако человека, полюбившего ее, Ньюкусу не удалось найти. Уставшие и отчаявшиеся мать и сын оказываются в юрте Охоноона. Олонхосут восхищается Ньюкусом, он говорит, что им больше не нужно искать Уот-Джулустана, потому что мальчик сам и есть Уот-Джулустан, своей верой и бесстрашием вернувший разум прекрасной женщины – своей матери.

Вопрос о национальном мировосприятии был бы недостаточно освещен без обращения к таким важным категориям, как пространство и время. Окружающий мир, смена времен года накладывают отпечаток на виды трудовой деятельности народов, их поведение и мышление.

В описании природы Валентина Гаврильева подчеркивает ее первозданность, необъ-

ятность просторов тайги: «...дикие, насквозь продуваемые полярными ветрами бесконечные таежные пространства...» [2, с. 6]. Большие расстояния влияли на психологию людей: «В старые времена якуты гостили друг у друга подолгу: не заедешь на часок к знакомому, если ехать надо полдня, а то и целый день» [Там же, с. 28]. Писательница упоминает, что раньше путь измерялся в кесах. Кес – это по нынешним меркам примерно десять километров.

Таежные пространства и суровые условия не располагали к оживленному общению: люди жили разбросанно и обособленно, поэтому «каждая новость словно взрывалась – гром среди ясного неба, одинокий выстрел в зимней тайге» [Там же, с. 30]. Для менталитета народа саха характерно почитание священных деревьев. Этот обычай сохранился и в наши дни. В произведениях якутских мастеров слова наиболее часто встречаются образы лиственницы и березы. В частности, народный поэт Якутии Семен Данилов посвятил дереву следующее строчки:

О чистое белое поле
С березой, родною навеки!
Со страхом иду и любовью,
Еще качаются ветки...

Застилая и слух и зренье,
По травинкам катятся росы –
Жемчуг птичьих утренних трелей
Слезы белой моей березы [4, с. 11].

У другого народного поэта Якутии Моисея Ефимова береза предстает как символ России:

Это душа моей песни,
Той, что любви полна,
К рощам, к земле отцовской,
Где воздух, как будто мед.
Ведь для меня Россия –
Березовая страна,
С аласа на Верхоянье
Начало свое берет [5, с. 16].

Персонажи книг В.Н. Гаврильевой нередко относятся к деревьям как к живым существам, имеющим душу.

Якуты называли березу барыней-деревом, а ее «щетку» (известная уродливость корневища) – высшим по красоте древесным материалом. У главной героини повести В.Н. Гаврильевой «Любовь осенью» Анны березы ассоциируются с детством, с национальным праздником ысэх, который отмечается летом. Место

проведения праздника традиционно украшает чечир – два ряда свежесрубленных и врытых в землю березок. Анна видит, как трепещут живые листья чечира и жалеет, что завтра-послезавтра они засохнут и опадут: «Превратятся березки в мусор, непригодные даже не дрова, – думает она, – и свезут их ближайший овраг. Красивый обычай – сажать чечир, но не лучше ли сажать дерева с корнями?» [2, с. 107].

В городе студентка Анна обращает внимание на куст тальника, мимо которого она сотни раз проходила в университет и из университета. Для нее он был единственным кусочком живой природы в бездревесном мире, который окружал ее четыре года. Марии Ларионовне (повесть «Лаборатория») родную деревню напоминают лиственницы.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в творчестве Валентины Николаевны Гаврильевой представлены ментальные факторы, которые проявились в использовании национальных образов, описании быта народа саха, обращении к фольклору, в сюжетах и поэтике произведений. Национальную окраску также имеют пространство и время, показано представление якутов о Вселенной как структуре, состоящей из трех миров, особом отношении к природе, которое выражается в ее одушевлении, а отсюда в почитании священных мест, деревьев, животных. Особое внимание писательница уделяет раскрытию этнопсихологии своих героев, передает изменения в их внутреннем мире под воздействием не только внешних событий, но и желаний и планов на будущее.

Список литературы

1. Артакова Т.Е. Национальный образ мира в прозе В.И. Белова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Владивосток, 2008.
2. Гаврильева В.Н. Маленькие повести. М., 1987.
3. Гаврильева В.Н. Страна Уот – Джулустана. М., 1977.
4. Данилов С.П. Восхождение. Якутск, 2006.
5. Ефимов М.Д. Торжество жизни. Якутск, 2006.
6. Исакова А.Н. Национальный образ мира в поэзии А.В. Жигулина и С.Ю. Куняева: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2019.
7. Корякина В.П. Душа, грезившая во сне о любви // Полярная звезда. 2019. № 12. С. 4–6.
8. Майнагашева Н.С., Тобуроков Н.Н. Национальный образ мира в хакасской литературе 1920–1930-х гг. // Вестн. Сев.-Вост. фед. ун-та. 2019. № 6(74). С. 103–114.

9. Писатели Якутии: библиографический справочник / авт.-сост. В.Н. Павлова. Якутск, 2019.

10. Трофимов В.К. Душа России: истоки, сущность и социокультурное значение русского менталитета. Ижевск, 2008.

11. Шешунова С.В. Национальный образ мира в русской литературе (П.И. Мельников – Печерский, И.С. Шмелев, А.И. Солженицын): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Дубна, 2006.

* * *

1. Artakova T.E. Nacional'nyj obraz mira v proze V.I. Belova: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Vladivostok, 2008.

2. Gavril'eva V.N. Malen'kie povesti. M., 1987.

3. Gavril'eva V.N. Strana Uot – Dzhulustana. M., 1977.

4. Danilov S.P. Voskhozhdenie. Yakutsk, 2006.

5. Efimov M.D. Torzhestvo zhizni. Yakutsk, 2006.

6. Isakova A.N. Nacional'nyj obraz mira v poezii A.V. Zhigulina i S.Yu. Kunyaeva: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2019.

7. Koryakina V.P. Dusha, grezivshaya vo sne o lyubvi // Polyarnaya zvezda. 2019. № 12. S. 4–6.

8. Majnagasheva N.S., Toburokov N.N. Nacional'nyj obraz mira v hakasskoj literature 1920–1930-h gg. // Vestn. Sev.-Vost. fed. un-ta. 2019. № 6(74). S. 103–114.

9. Pisateli Yakutii: bibliograficheskij spravochnik / avt.-sost. V.N. Pavlova. Yakutsk, 2019.

10. Trofimov V.K. Dusha Rossii: istoki, sushchnost' i sociokul'turnoe znachenie russkogo mentaliteta. Izhevsk, 2008.

11. Sheshunova S.V. Nacional'nyj obraz mira v russkoj literature (P.I. Mel'nikov–Pecherskij, I.S. Shmelev, A.I. Solzhenicyn): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Dubna, 2006.

Artistic embodiment of the national mentality in the works of V.N. Gavrilyeva

The article deals with the specific features of the reflection of the national mentality appeared in the poetics and worldview on the basis of the works of the Yakut writer V.N. Gavrilyeva. The key position for the study was the thesis that the fiction text contains the mark of the world view, consequently, the national author's way of thinking.

Key words: *way of thinking, Yakut literature, poetics, nature, customs, world of childhood.*

(Статья поступила в редакцию 10.01.2021)

О.М. ЧУПАШЕВА
(Глазов)

**НОВОЕ В ОБУЧЕНИИ
СИНТАКСИСУ РУССКОГО ЯЗЫКА
(рецензия на книгу:
Колокольцева Т.Н. Синтаксис
современного русского языка: учеб.
пособие. М.: Флинта, 2021. 292 с.)**

Учебное пособие Т.Н. Колокольцевой «Синтаксис современного русского языка» предназначено для бакалавров, обучающихся по профилям «Русский язык» и «Литература», оно готовит их к профессии учителя-словесника. Этим обусловлен выбор автором направления в синтаксической науке – структурно-семантического, закрепившегося в настоящее время в вузовской и школьной грамматике. Вместе с тем принципиально важно, что предложение рассматривается как единица многоаспектная: это соответствует современному состоянию синтаксической науки. Анализ предложения включает структурные, семантические и коммуникативные характеристики (с. 68–70, 101–102).

Т.Н. Колокольцева четко формулирует задачи пособия: «1) познакомить студентов с синтаксисом как научной дисциплиной, изложить систему базовых синтаксических понятий, раскрыть современную концепцию синтаксиса; 2) сформировать умение проводить анализ синтаксических единиц (словосочетания, простого предложения, сложного предложения, сложного синтаксического целого, текста); 3) повысить уровень грамматической компетенции бакалавров-филологов, подготовить к будущей профессиональной деятельности учителя-словесника» (с. 3) – и успешно решает их.

Пособие включает в себя следующие разделы: «Синтаксис как наука. Словосочетание», «Простое предложение», «Сложное предложение», «Сложное синтаксическое целое и текст», – т. е. в нем представлены все сведения о синтаксисе. Завершает пособие «Приложение» – тесты по разделам «Словосочетание», «Простое предложение», «Сложное предложение» и ответы к ним.

Разделы включают, как правило, несколько глав и завершаются обобщением – полным синтаксическим анализом изученной единицы и повторением материала. Синтаксический анализ единицы обязательно сопровождается соответствующим образцом.

К каждому разделу, каждой главе рекомендована литература, среди которой учебники, ставшие классическими лингвистические труды, словари и справочники. Это «Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц» (под ред. Е.И. Дибровой, ч. 2); «Современный русский язык» (под ред. В.А. Белошапковой); «Лекции по синтаксису современного русского языка» О.Б. Сиротининой; «Синтаксис современного русского языка» Г.И. Кустовой, К.И. Мишиной, В.А. Федосеева; «Русская грамматика» (под ред. Н.Ю. Шведовой, 1980, т. 2); «Текст как объект лингвистического исследования» И.Р. Гальперина; «Краткий справочник по современному русскому языку» (под ред. П.А. Леканта); «Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика» Т.В. Матвеевой и др. В пособии содержится также более полный список литературы по курсу, который поможет обучающемуся расширить и углубить знания по предмету.

Т.Н. Колокольцева не дает студентам готового теоретического материала по изучаемой теме для последующего воспроизведения – она учит их добывать знания. С этой целью предлагает целостную систему тщательно продуманных вопросов и заданий.

Начальный раздел пособия – «Синтаксис как наука. Словосочетание». Здесь рассматриваются базовые понятия синтаксиса: толкование термина *синтаксис*, его место в системе лингвистических дисциплин, важность выделения синтаксических единиц, точки зрения на эту проблему. Анализируются виды синтаксических связей и отношений. Последующие разделы и главы посвящены конкретным синтаксическим единицам.

В пособии успешно сочетаются традиции и современность, что позволяет студентам проследить историю, развитие научной мысли. Вот примеры. Читателю предлагается «охарактеризовать различные понимания сло-

восочетания в синтаксической традиции и современной науке: а) подход Ф.Ф. Фортунатова, А.М. Пешковского, М.Н. Петерсона; б) точку зрения В.А. Белошапковой, в) концепцию академика В.В. Виноградова и его последователей (Н.Ю. Шведовой, О.Б. Сиротининой и др.)» (с. 25). То же, но в несколько завуалированной форме: «охарактеризуйте три основных взгляда на бессоюзные конструкции: БСП – это не отдельный тип сложного предложения, а сложносочиненные и сложноподчиненные предложения с опущенными союзами; БСП – это самостоятельный тип сложного предложения; бессоюзные соединения предложений – это явление текста» (с. 153). Отвечая на вопрос, студенты углубляются в историю изучения БСП.

Заключает в себе историю, хотя и скрыто, обращение к принципам классификации отдельных типов СПП ответ на вопрос: «Какую характеристику получают СПП с придаточными присубстантивно-атрибутивными и изъянительно-объектными в школьном учебнике В.В. Бабайцевой и Л.Д. Чесноковой “Русский язык. Теория 5 – 9 классы”? Как соотносятся эта информация с научными представлениями о соответствующих типах СПП?» (с. 127). В ответе, как и в вопросе, скрываются две классификации СПП в истории синтаксиса. Студенты будут рассуждать о разных основах классификации СПП: логико-грамматической, на которой построен синтаксис СП в названном школьном учебнике, и пришедшей на смену ей структурно-семантической, которая принята в настоящее время в большинстве научных исследований.

Большая заслуга автора заключается в том, что она разработала систему таблиц по синтаксису по наиболее сложным для студентов вопросам: таблицы помогают компактно представить изучаемый материал, способствуют сознательному его усвоению. Приведем некоторые примеры: «Виды (способы) подчинительной связи по морфологическому выражению» (с. 15–16), «Виды синтаксических отношений» (с. 21), «Предложение и другие синтаксические единицы» (с. 39–40), «Общая характеристика обособленных полупредикативных и уточняющих членов предложения» (с. 81–82) и др. Среди таблиц в разделе «Сложное предложение» назовем хотя бы «Признаки для разграничения СПП нерасчлененной и расчлененной структуры» (с. 122–124); «Разновидности местоименно-соотносительных предложений» (с. 132–133); «Разграничение ССП од-

нородного и неоднородного состава» (с. 145–146); «Типы бессоюзных сложных предложений» (с. 154–155).

Более того, автор учит студентов самостоятельно составлению обобщающих таблиц, включая с этой целью соответствующие задания, что, безусловно, способствует успешному изучению материала и развитию их лингвистического мышления. Так, предложено с учетом приведенного образца составить обобщающую таблицу «Типы односоставных предложений» по заданным параметрам (тип односоставной конструкции, морфологическое выражение главного члена предложения, примеры, особенности предикативности, специфика парадигмы) (с. 72). Или: составить таблицу «Распространители предложения в целом», в которой были бы отражены концепции Н.Ю. Шведовой, О.Б. Сиротининой и школьная грамматика (с. 60).

Т.Н. Колокольцева использует в пособии материалы, извлеченные из трудов коллег-синтаксистов, при условии, что они позволяют более наглядно представить изучаемую тему, сопровождая их строгим «паспортом» – полным библиографическим описанием. Среди них схема М.И. Черемисиной «Единицы синтаксиса» в виде «синтаксического здания», наглядно изображающего иерархию синтаксических единиц (с. 10); схемы полного синтаксического анализа сложных предложений, их графическое изображение (схемы линейные и вертикально-горизонтальные) Н.А. Николиной из учебника в списке литературы, при этом Т.Н. Колокольцева сопровождает их образцами анализа конструкций из имеющегося у нее фактического материала (с. 67–68, 173–177). Наличие в пособии таблиц и схем, без сомнения, «поможет бакалаврам в изучении и систематизации сложного теоретического материала» (с. 3).

Обратимся к вопросам пособия. Общее, что характеризует их, – это направленность не на констатацию фактов, а на аргументированные ответы. Предлагаемые вопросы требуют от студентов погружения в проблему, учат сравнивать, сопоставлять – анализировать языковые факты, приходиться к правильным выводам. Для «забывчивых» студентов включены напоминания: *почему?, ответ мотивируйте, аргументируйте свою точку зрения* и т. п. Вот примеры некоторых вопросов. «Каковы классификации односоставных предложений, представленные в вузовских пособиях? Какие типы односоставных предложе-

ний носят дискуссионный характер и в чем состоит сущность споров вокруг каждого из них?» (с. 71); «Сопоставьте классификации структурных схем предложения, изложенные в «Русской грамматике» и в пособии под ред. В.А. Белошапковой. Выявите сходства и различия в классификационных принципах и в способах представления структурных схем, а также и в самих списках предлагаемых моделей. С чем, на ваш взгляд, связаны имеющиеся различия?» (с. 94); «Что представляют собой многочленные сложные предложения контамированной структуры? Какова специфика их построения?» (с. 160).

Автор не оставляет без внимания вопросы формирования синтаксических построений, их функционирования в современном синтаксисе. Ср.: «Какая синтаксическая сущность стоит за термином “дулексив”? Приведите примеры подобных членов предложения» (с. 61). Или: «Когда и как происходило формирование периода как формы организации монологической речи? Характерно ли употребление периода для синтаксиса нашего времени? С чем это связано?» (с. 206). Задания, предлагаемые в рецензируемом пособии, разнообразны, но их объединяет творческое начало.

Для успешного усвоения материала студентами целесообразны задания, связанные с систематизацией тех или иных синтаксических явлений, например способов выражения главного члена безличных предложений на основе приведенного в упражнении фактического материала (с. 76). Актуальны задания на разграничение основных и дополнительных средств связи частей сложных предложений (с. 149) как ориентир для определения их типов: первые формируют, определяют тип сложного предложения, тогда как вторые только сопровождают его.

Углубит лингвистические знания обучающихся по синтаксису обращение к фрагменту известной сказки Л. Петрушевской «Про глую куздру и бокренка», состоящей из индивидуально-авторских окказионализмов. Задача студентов – на материале шуточного текста выполнить вовсе не шуточное задание: доказать, что он «строится в соответствии с действующими закономерностями русского текстообразования» (с. 221–222).

Ценны задания, направленные на повышение пунктуационной грамотности бакалавров, что весьма актуально в наше время. Они органично вписываются в общий контекст упражнений – включаются в зависимости от изуча-

емой темы. Задания варьируются, ср.: повторить правила пунктуации (с. 81), расставить пропущенные знаки препинания, объяснить свой выбор (с. 84) – в предложениях с обособленными членами; выполнить пунктуационный разбор предложений с вводными и вставными конструкциями (с. 91); объяснить, как проявляется в постановке знаков между предикативными частями БСП смысловый принцип русской пунктуации? (с. 154). Показательно, что пунктуационный анализ включен в схемы разбора многочленных сложных предложений (с. 175–177).

Хорошо вписываются в систему заданий тесты. Имеющиеся ответы позволяют студентам использовать их в качестве тренировочных упражнений для работы по предложенным темам в аудитории, для самостоятельных наблюдений, при подготовке к зачетам и экзаменам по синтаксису и, что весьма важно, самостоятельно проверить выполнение работы.

Т.Н. Колокольцева акцентирует внимание на формирование «умения давать стилистическую оценку синтаксическим конструкциям» (с. 4). Это неслучайно, т. к. знание стилистической роли отдельных синтаксических элементов необходимо для понимания специфики художественной речи в целом. Автор предлагает проанализировать средства создания портретных характеристик персонажей у М.Ю. Лермонтова и А.И. Куприна (с. 203), определить, «на основе каких конструкций (односоставных или двусоставных) строятся приведенные пословицы и афоризмы (и их части)» (с. 78–79). Бесспорный интерес вызовет анализ фрагмента рассказа А.П. Чехова «Жизнь в вопросах и восклицаниях»: нужно не только разграничить односоставные и двусоставные неполные предложения, но и выявить стилистическую цель использования писателем названных синтаксических построений (с. 79). Текст этот, состоящий исключительно из вопросительных и восклицательных предложений, замечателен и по содержанию, и по пунктуационному оформлению. Приведем только начало фрагмента: *Детство. Кого бог дал, сына или дочь? Крестить скоро? Крупный мальчик! Не урони, мамка! Ах, ах! Упадет!! Зубки прорезались?*

В целях активизации самостоятельной работы студентов автор пособия включает в задания необходимые для них справочные материалы под графическим знаком «открытая книга», фрагменты из соответствующих лингвистических источников. Так, для ответа на

вопрос «Что понимается в современной науке под термином «синтаксис»?» (с. 5) студент может воспользоваться определениями его, извлеченными из «Краткого справочника по современному русскому языку» под ред. П.А. Леканта, «Словаря лингвистических терминов» О.С. Ахмановой, «Учебного словаря: русский язык, культура речи, стилистика, риторика» Т.В. Матвеевой, «Русской грамматики», «Лингвистического энциклопедического словаря» (с. 6–8).

Важным в пособии является раздел «Сложное синтаксическое целое и текст». Заметим, что, помимо изучаемого материала по синтаксису (даны кратко, но содержательно сведения о структуре, о видах межфразовой связи в ССЦ (с. 192–194), об абзацном членении текста (с. 191), о периоде и его характеристиках (с. 206–209), Т.Н. Колокольцева демонстрирует обучающимся два пути исследования проблем – от теории к практике (глава «Сложное синтаксическое целое») и от практики к теории (глава «Диалог и его структурная организация»). Это, конечно же, будет полезно студентам для последующего образования.

Заслуживает особого внимания профессиональная ориентированность рецензируемого пособия – последовательно осуществляемая в различных аспектах в каждом разделе. Это опора на знания, полученные студентами в школе (скажем, выяснение того, какие классификации ССЦ и абзацев им известны, в главе «Основные единицы текста: сложное синтаксическое целое и абзац» (с. 191)). Это сравнение концепций относительно какого-либо вопроса в научной теории и школьной грамматике, в частности концепций Н.Ю. Шведовой, О.Б. Сиротининой и школьной грамматики относительно распространителей предложения в целом (с. 60). Это соотношение сведений о местоименно-соотносительных предложениях в вузовской и школьной грамматике (с. 133). Это обращение к материалам методических источников, в частности к пособию Г.И. Блинова «Методика изучения пунктуации в школе», где содержатся алгоритмы по теме, связанные с обособлением определений (с. 88–90). Это привлечение материалов ЕГЭ в разделе «Сложное синтаксическое целое и текст» (с. 187–188, 200–201).

Подчеркнем, что обращение к школьным учебникам предполагают имплицитно или эксплицитно многие задания. В частности, составление уровневых схем членов предложения (с. 70) позволяет разобраться и в проблеме

связи слов в предложении – то, что в синтаксисе называют еще непрерывностью синтаксических связей и что нередко вызывает затруднения не только у школьников, но и у студентов.

Рецензируемое пособие привлекает и необычайно богатым языковым материалом, представленным как в иллюстрациях тех или иных теоретических положений, так и в заданиях. Т.Н. Колокольцева щедро поделилась им с читателями. Объем фактического материала значителен: так, количество единиц только в одном задании по словосочетанию достигает 79 (с. 28–29), количество простых и сложных предложений различного типа, в том числе многочленных, тоже только в одном задании – 62 единиц (с. 165–173).

Автор бережно относится к материалу: в пособии интересны как отдельные предложения простые и сложные, так и тексты, замечательные в художественном и нравственном отношении. Источники – «лучшие произведения классической и современной художественной литературы и публицистики» (с. 3), в том числе пословицы, афоризмы. Среди авторов – И. Крылов, А. Пушкин, М. Лермонтов, Д. Писарев, И. Северянин, А. Блок, И. Бунин, Ч. Айтматов, А. Ахматова, И. Бродский, Н. Рубцов, А. Вознесенский, В. Высоцкий и мн. др. – те, кто не может оставить равнодушными ни вдумчивого студента, ни будущего и настоящего учителя-словесника.

Т.Н. Колокольцева напоминает читателю об одном из ненавязчиво поучительных рассказов для детей (да и для взрослых тоже!) Л. Толстого «Лев и собачка» (с. 220–221). Она включила глубокое, проникновенное по внутреннему содержанию стихотворение в прозе «Собака» И. Тургенева (с. 202). Назовем также фрагменты текстов из произведений А. Чехова (с. 192), К. Паустовского (с. 196), В. Астафьева (с. 195), Б. Окуджавы (с. 193) и т. д. Не вызывает сомнений, что весь материал «будет способствовать совершенствованию языкового вкуса» обучающихся (с. 4). Значимо и то, что, обратившись к материалам пособия, преподаватель сам может подготовить тренировочные упражнения, тексты контрольных работ по той или иной синтаксической проблеме уже с учетом уровня лингвистической подготовки конкретной аудитории.

Отметим еще и такую важную особенность анализируемого пособия, которая остается как бы за кадром. Т.Н. Колокольцева учит читателя грамотному библиографическому описанию источников, фрагментов из лингви-

стических и художественных текстов, используемых в работе, ссылкам на их авторов – повторим, бережному отношению к используемому материалу.

Подводя итоги, подчеркнем, что учебное пособие Т.Н. Колокольцевой «Синтаксис современного русского языка» значимо и актуально. Богатство материала теоретического и практического, бережное отношение к отече-

ственной традиции и современности, подчеркнутая профессиональная направленность, научность и доступность изложения, акцент на активном обучении позволяют обеспечить качественную подготовку будущего учителя-словесника. Пособие стимулирует интерес читателя к изучению синтаксиса – одного из сложных явлений языковой системы, а с ним и к познанию языка в целом.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Асадуллин
Раиль Мирваевич* – доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель Научно-исследовательского института стратегии развития образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. E-mail: rail_53@mail.ru
- Базарова
Лилия Вязировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Набережночелнинского института – филиала Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: lvbazarova@kpfu.ru
- Белова
Светлана Владимировна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры технологии и менеджмента профессионального образования Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова. E-mail: belijsvet@mail.ru
- Ботова
Светлана Николаевна* – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой технологии и менеджмента профессионального образования Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова. E-mail: botova_sn@mail.ru
- Бурдаева
Татьяна Валерьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики Самарского государственного университета путей сообщения. E-mail: t-burdaeva@mail.ru
- Ворошилова
Наталья Владимировна* – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. E-mail: nv-voroshilova@mail.ru
- Вэн Цзятун* – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: ong.valentine@yandex.ru
- Гаджимурадова
Марина Геннадьевна* – преподаватель кафедры западноевропейских языков и культур Пятигорского государственного университета. E-mail: gadzhimuradova2015@yandex.ru
- Гамидова
Рамиля Тофик кызы* – офицер-преподаватель Военной академии Вооруженных сил Министерства обороны Азербайджанской Республики. E-mail: ramila175@mail.ru
- Гилязева
Эмма Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Набережночелнинского института – филиала Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: engilyazeva@kpfu.ru
- Глебов
Александр Александрович* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: glebow.a.a.26@yandex.ru

- Гюльяхмедова
Нарцис Одыловна* – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: narcis_7@mail.ru
- Декатова
Кристина Ивановна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: dekatovaki@mail.ru
- Егорова
Ольга Арсеновна* – кандидат культурологии, доцент кафедры английского языка для естественных факультетов Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. E-mail: egorovaolga29@mail.ru
- Жаравина
Лариса Владимировна* – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: zharavinal@mail.ru
- Загорак Андрей* – заместитель заведующего кафедрой переводоведения Университета им. Константина Философа в Нитре (Словакия). E-mail: azahorak@ukf.sk
- Ильина
Наталья Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии Российского государственного профессионально-педагогического университета. E-mail: nataly_ul@mail.ru
- Каськова
Ирина Александровна* – преподаватель кафедры социально-гуманитарного образования Курского института развития образования. E-mail: kaskova.irina@yandex.ru
- Козырева
Ольга Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kozyrevaolga@mail.ru
- Косыгина
Елена Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. E-mail: cosigina.elena@yandex.ru
- Красавский
Николай Алексеевич* – доктор филологических наук, профессор кафедры немецкого языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: nkrasawski@yandex.ru
- Кукса
Екатерина Николаевна* – старший преподаватель кафедры политологии и права Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. E-mail: ekaterina.1984@mail.ru
- Куликова
Светлана Вячеславовна* – доктор педагогических наук, профессор Российской академии образования, ректор Волгоградской государственной академии последиplomного образования. E-mail: vgaro@volganet.ru

- Лазарев
Алексей Александрович* – аспирант кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: alexeylazarev94@yandex.ru
- Ли Баохун* – аспирант кафедры истории и философии образования Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. E-mail: libaohong9785@gmail.com
- Мазикова
Наталья Юрьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры массовых коммуникаций и прикладной лингвистики Ростовского государственного университета путей сообщения. E-mail: newnat46@yandex.ru
- Медведева
Мария Александровна* – ассистент кафедры русского языка как иностранного Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: mary-medved.medvedeva@yandex.ru
- Новиков
Сергей Геннадьевич* – доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Осипова
Ирина Васильевна* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры документоведения, истории и правового обеспечения Российского государственного профессионально-педагогического университета. E-mail: mail@rsvpu.ru
- Ососкова
Анна Сергеевна* – аспирант кафедры английской филологии Донецкого национального университета имени Васи́лия Стуса. E-mail: anna_ososkova@mail.ru
- Отт
Наталья Гарриевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. E-mail: natasha.ott2015@yandex.ru
- Панченко
Дарья Владимировна* – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры русского языка и социально-культурной адаптации Волгоградского государственного медицинского университета. E-mail: daria-vspu@mail.ru
- Пашкевич
Ольга Иосифовна* – кандидат филологических наук, доцент Якутского института водного транспорта (филиала) Сибирского государственного университета водного транспорта. E-mail: pashkevich1960@bk.ru
- Пенская
Зинаида Петровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета Минздрава России. E-mail: penskayazinaida@mail.ru
- Привалова
Ирина Викторовна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко. E-mail: irinavikt81@mail.ru
- Ревеко
Людмила Сергеевна* – кандидат филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Брянского государственного технического университета. E-mail: kafinyaz1@mail.ru

- Родионова
Мария Юрьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. E-mail: maria.y.rodionova@gmail.com
- Сатретдинова
Альфия Хамитовна* – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой русского языка Астраханского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации. E-mail: alfijasatretdinova@rambler.ru
- Тимофеева
Раиса Егоровна* – доктор педагогических наук, академик Российской академии естественных наук, директор Института человеческих ресурсов Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. E-mail: georgien17@mail.ru
- Толмачева
Анна Валерьевна* – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. E-mail: tolm-anna@yandex.ru
- Ульяшин
Николай Иванович* – кандидат технических наук, доцент кафедры инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии Российского государственного профессионально-педагогического университета. E-mail: mail@rsvpu.ru
- Фоменко
Евгений Андреевич* – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: pedagog_peremena@vspsu.ru
- Фролов
Олег Викторович* – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики Оренбургского государственного университета. E-mail: fov-osu@mail.ru
- Хазыкова
Тамара Саранговна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова. E-mail: logos.centri@mail.ru
- Хайруллина
Динара Дилишатовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Набережночелнинского института – филиала Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: ddhajrullina@kpfu.ru
- Хомяков
Сергей Александрович* – кандидат филологических наук, старший преподаватель подготовительного отделения Московского государственного медико-стоматологического университета им. А.И. Евдокимова. E-mail: khomjakov.sergey@mail.ru
- Чжоу Ян* – аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: chzhou2018@mail.ru
- Яковенко
Татьяна Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий производства и профессионального образования Луганского государственного педагогического университета. E-mail: jakovenkot@mail.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Glebov* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: glebow.a.a.26@yandex.ru
- Aleksey Lazarev* – Post Graduate Student, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: alexeylazarev94@yandex.ru
- Alfiya Satretdinova* – PhD (Philology), Head of the Department of Russian Language, “Astrakhan State Medical University” of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: alfijasatretdinova@rambler.ru
- Andrey Zagorak* – Deputy Head of the Department of Translation Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovakia). E-mail: azahorak@ukf.sk
- Anna Ososkova* – Post Graduate Student, Department of English Philology, Vasyl’ Stus Donetsk National University. E-mail: anna_ososkova@mail.ru
- Anna Tolmacheva* – PhD (History), Associate Professor, Department of National History, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev. E-mail: tolm-anna@yandex.ru
- Daria Panchenko* – PhD (Pedagogy), Lecturer, Department of Russian Language and Social and Cultural Adaptation, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: daria-vspu@mail.ru
- Dinara Khayrullina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University. E-mail: ddhajrullina@kpfu.ru
- Ekaterina Kuksa* – Senior Lecturer, Department of Political Science and Law, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev. E-mail: ekaterina.1984@mail.ru
- Elena Kosygina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Psychology, Pedagogy and Special Education, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University. E-mail: cosigina.elena@yandex.ru
- Emma Gilyaeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University. E-mail: engilyazeva@kpfu.ru
- Evgeniy Fomenko* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: pedagog_peremena@vspu.ru
- Irina Kaskova* – Lecturer, Department of the Humanities and Social Education, Kursk Institute of Education Development. E-mail: kaskova.irina@yandex.ru

- Irina Osipova* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Document Science, History and Legal Support, Russian State Vocational Pedagogical University. E-mail: mail@rsvpu.ru
- Irina Privalova* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Pridnestrovian State University. E-mail: irinavikt81@mail.ru
- Kristina Dekatova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: dekatovaki@mail.ru
- Larisa Zharavina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: zharavinal@mail.ru
- Li Baohong* – Post Graduate Student, Department of History and Educational Philosophy, Lomonosov Moscow State University. E-mail: libaohong9785@gmail.com
- Liliya Bazarova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University. E-mail: lvbazarova@kpfu.ru
- Lyudmila Reveko* – PhD (Philology), Professor, Department of Foreign Languages, Bryansk State Technical University. E-mail: kafinyaz1@mail.ru
- Maria Rodionova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theory and Practice of English Language and Translation, Linguistics University of Nizhny Novgorod. E-mail: maria.y.rodionova@gmail.com
- Marina Gadzhimuradova* – Lecturer, Department of West European Languages and Cultures, Pyatigorsk State University. E-mail: gadzhimuradova2015@yandex.ru
- Mariya Medvedeva* – Assistant, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: mary-medved.medvedeva@yandex.ru
- Nargis Gyulakhmedova* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: narcis_7@mail.ru
- Natalia Ilyina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Engineering and Vocational Education in Machinery Manufacturing and Metallurgical Engineering, Russian State Vocational Pedagogical University. E-mail: nataly_ul@mail.ru
- Natalia Mazikova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Mass Communication and Applied Linguistics, Rostov State Transport University. E-mail: newnat46@yandex.ru
- Natalia Ott* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Pedagogy and Special Education, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University. E-mail: natasha.ott2015@yandex.ru
- Natalia Voroshilova* – PhD (History), Associate Professor, Department of National History, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev. E-mail: nv-voroshilova@mail.ru

- Nikolay Krasavskiy* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of German Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nkrasawski@yandex.ru
- Nikolay Ulyashin* – PhD (Technical Sciences), Associate Professor, Department of Engineering and Vocational Education in Machinery Manufacturing and Metallurgical Engineering, Russian State Vocational Pedagogical University. E-mail: mail@rsvpu.ru
- Oleg Frolov* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of General and Professional Pedagogy, Orenburg State University. E-mail: fov-osu@mail.ru
- Olga Egorova* – PhD (Culturology), Associate Professor, Department of English Language for Science Departments, Lomonosov Moscow State University. E-mail: egorovaolga29@mail.ru
- Olga Kozyreva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kozyrevaoa@mail.ru
- Olga Pashkevich* – PhD (Philology), Associate Professor, Yakut Institute of Water Transport (branch of) Novosibirsk State Academy of Water Transport. E-mail: pashkevich1960@bk.ru
- Rail Asadullin* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Academic Adviser, Scientific Research Institute of the Development Strategy of Education, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla. E-mail: rail_53@mail.ru
- Raisa Timofeeva* – Advanced PhD (Pedagogy), Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Head of Institute of Human Resources, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University. E-mail: georgien17@mail.ru
- Ramilya Gamidova* – instructor officer, Military Academy of the Armed forces of the Republic of Azerbaijan. E-mail: ramila175@mail.ru
- Sergey Khomyakov* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Preparatory Department, A.I. Yevdokimov Moscow State University of Medicine and Dentistry. E-mail: khomjakov.sergey@mail.ru
- Sergey Novikov* – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (History), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Svetlana Belova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Technology and Management of Vocational Education, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov. E-mail: belijsvet@mail.ru
- Svetlana Botova* – PhD (Pedagogy), Head of the Department of Technology and Management of Vocational Education, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov. E-mail: botova_sn@mail.ru
- Svetlana Kulikova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor of the Russian Academy of Education, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education. E-mail: vgapo@volganet.ru

- Tamara Khazykova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov. E-mail: logos.centri@mail.ru
- Tatyana Burdaeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics, Samara State Transport University. E-mail: t-burdaeva@mail.ru
- Tatyana Yakovenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Manufacturing Process and Professional Education, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: jakovenkot@mail.ru
- Weng Jiatong* – Post Graduate Student, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: ong.valentine@yandex.ru
- Zhou Yang* – Post Graduate Student, Department of Russian Language as a Foreign Language and its Teaching Methods, Saint-Petersburg State University. E-mail: chzhou2018@mail.ru
- Zinaida Penskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Russian Language, “Astrakhan State Medical University” of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: penskayazinaida@mail.ru



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.

С.Г. Воркачёв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

К.И. Декатова, д-р филол. наук, доц.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.И. Карасик, д-р филол. наук, проф. (Москва)

А.А. Кораблев, д-р филол. наук, проф. (Донецк)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

О.А. Кравченко, д-р филол. наук, доц. (Донецк)

Н.А. Красавский, д-р филол. наук, проф.

Л.П. Крысин, д-р филол. наук, проф. (Москва)

С.В. Крючков, д-р физ.-мат. наук, проф.

М.Ч. Ларионова, д-р филол. наук, доц. (Ростов-на-Дону)

О.А. Леонтович, д-р филол. наук, проф.

Г.Б. Мадиева, д-р филол. наук, проф. (Алматы, Казахстан)

Е.В. Мецерьякова, д-р пед. наук, проф.

Л.А. Милованова, д-р пед. наук, проф. (Москва)

В.М. Мокиенко, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург)

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

М. Олейник, д-р филол. наук, доц. (Люблин, Польша)

С.В. Перевалова, д-р филол. наук, доц.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, доц.

А.Н. Сергеев, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Т.К. Смыковская, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р филол. наук, проф.

А.П. Тряпицына, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

А.А. Фокин, д-р филол. наук, доц. (Ставрополь)

К. Хенгст, д-р филол. наук, проф. (Лейпциг, Германия)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

Э.Ф. Шафранская, д-р филол. наук, доц. (Москва)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education,
Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy chief editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vasily Suprun, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)
Evgenia Brysina, Advanced PhD (Philology), Professor
Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)
Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor
Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Kristina Dekatova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor
Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladimir Karasik, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Alexander Korablev, Advanced PhD (Philology), Professor (Donetsk)
Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Alexander Korotkov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Oksana Kravchenko, Advanced (Philology), Associate Professor (Donetsk)
Nikolay Krasavsky, Advanced (Philology), Professor
Leonid Krysin, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Sergey Kryuchkov, Advanced PhD (Physics and Math), Professor
Marina Larionova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Rostov-on-Don)
Olga Leontovich, Advanced PhD (Philology), Professor
Gulmira Madieva, Advanced PhD (Philology), Professor (Almaty, Kazakhstan)
Elena Meshcheryakova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Lyudmila Milovanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Valery Mokienko, Advanced PhD (Philology), Professor (St. Petersburg)
Marek Olejnik, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Lublin, Poland)
Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor
Svetlana Perevalova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Natalia Puryшева, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Aleksey Sergeev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladislav Serikov, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Tatyana Smykovskaya, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)
Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor
Alla Tryapitsyna, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)
Alexander Fokin, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Stavropol)
Hengst Karlheinz, Advanced PhD (Philology), Professor (Leipzig, Germany)
Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)
Eleonora Shafranskaya, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Moscow)
Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)