



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№3 (156)
2021**



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№3(156)

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.

ЗУДИНА Е.В., КАЙЛЬ Я.Я., ЛАМЗИН Р.М. Факторы, влияющие на качество образования в условиях пандемии.....	4
МАКАРОВА И.А., СЕРЖАНТОВА О.А. Тьюторское сопровождение как условие успешного обучения младших школьников в онлайн-школе.....	10
ВОЛОДИН В.В. Исследование готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы	15
ЗАБРОВСКАЯ О.В., ШАТРОВА С.А. Организация социально-педагогического партнерства дошкольного образовательного учреждения и семьи в условиях новой цифровой реальности	22
БОРОДИНА Т.С. Интеграция учебной и научно-исследовательской деятельности студентов в условиях цифровизации высшего образования	26
ГРЕЧУШКИНА Н.В. Идея самостоятельной познавательной деятельности обучающегося в зарубежных педагогических концепциях.....	29
НАУМЕНКО О.В. Формирование умения будущего учителя работать с информацией	33
ПИЧУГИН С.С., ГРОМОВА Л.А. Модернизация учебных заданий для формирования функциональной грамотности младших школьников: от алгоритма к творчеству	38
ГЛЮТОВА А.В., ДОРОГИХ Р.В. Педагогические условия формирования иноязычной профессионально ориентированной компетенции бакалавров в условиях онлайн-обучения.....	47
РОГОВСКАЯ Н.И. Социокультурная компетенция как эффективное средство формирования познавательного интереса к иностранному языку у студентов вуза	53
БЕССАРАБОВА И.С., ФУ ИН. Цели экологического воспитания в современной школе КНР.....	57
ЦЗЮЙ ХАЙНА. Подготовка высококвалифицированных китайских переводчиков со знанием русского языка в рамках инициативы «Один пояс, один путь»	62
МАКЕВНИНА И.А., ПАВЛОВСКАЯ И.Г. Изучение особенностей русского подвижного ударения в иноязычной аудитории.....	65
ИВАНОВА Т.М., ИВАНОВА Ю.А., ПОКУСАЕВА Т.Н. Средства оптимизации процесса обучения иностранному языку студентов педагогического вуза	69

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

Научно-редакционный совет

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

ШИФРОН-БОРЕЙКО И. Влияние когнитивных стилей на выбор стратегий овладения и пользования языком	72
МАРКИН Л.И., ОЛЕЙНИК М.А. Некоторые особенности профессиональной подготовки педагога-вокалиста в вузе.....	77
КОСЯЧЕНКО В.И., ЕГОРЕНКОВ Д.В., ЖАРКОВ С.А., ТИМОШЕНКО М.А. Особенности формирования психофизической готовности сотрудников ОВД к выполнению оперативно-служебных задач.....	82
ШИШКИНА Е.В., АРТЮХИНА А.И., ЧУМАКОВ В.И., МАШЛЫКИНА Н.Д. Роль социально-гуманитарных дисциплин в подготовке обучающихся медицинского вуза	87



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

ГРИДНЕВА Т.В. Психологическая составляющая когнитивно-семантического пространства русской фраземики	96
ЦАРѐВА М.А., ГОЛОВИНА Е.В. Психолингвистические особенности речи дошкольников и младших школьников.....	100
СОЛОВЬЕВА Ю.О. Репрезентация дихотомии «свой – чужой» в русскоязычном популярно-юридическом дискурсе (на материале постов сайта «Человек и закон»).....	105
САРКИСЯН О.Б., ДУБОВА М.А. Концептуальное содержание лексемы «жизнь» в авторской языковой картине мира (на материале повести И.А. Бунина «Деревня»).....	110
ПОЛЯКОВА Н.А. Альтернативное культурное пространство в романе Е. Водолазкина «Авиатор».....	115
САВИЦКАЯ Е.В. Культурные скрипты как часть когнитивного субстрата языкового мышления.....	118
ИВАНОВА Л.В., ТАЛАЛАЙ Т.С. Префиксальное глагольное словообразование в немецкой рекламе: когнитивно-дискурсивный подход (на примере глаголов с префиксами <i>ent-, ver-</i>).....	122
КОЖАНОВА Н.В. Особенности функционирования англоамериканских заимствований в лексической группе немецких наименований лиц по профессии	125
ШИДЛОВСКАЯ Д.Ю. Репрезентация эмоционально-волевой сферы человека на материале английских глагольных фразеологических единиц.....	129
КУДИНОВА Т.А. Гиперо-гипонимические отношения в терминосистеме английского подъязыка биотехнологий.....	135
ЧЕЧИНА И.В. Мужские имена со значением «величие» в англоязычной ономастической картине мира	140
ЭПШТЕЙН О.В. Базовые параметры медиадискурса о терроризме (на материале английского языка).....	145
ПРОСЯННИКОВА О.И. Синкретизм ритуала и текста заклинания в англосаксонских заговорах	153
ДОРМИДОНТОВА О.А., ЗАВЬЯЛОВА Г.Н. Французский анималистический портрет (на примере французских компаративных конструкций с компонентом-зоонимом)	157

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

Подписано в печать
22.04.2021.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 23,8
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 № 60

Выход в свет
17.05.2021.

Цена свободная

16+



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2021

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ШЕВЦОВА Л.И. Повествовательные стратегии лирики Е.П. Ростопчиной	162
СМИРНОВА А.С. Русский «Дон Жуан»: ранние переводы поэмы Дж.Г. Байрона	168
МУХИНА Н.Б., МАТВЕЕВА Н.В. Особенности омонимии в современном английском языке (на материале Concise Oxford English Dictionary).....	171
ТРОПКИНА Н.Е., ЦЗИН ЦЗИНШИ. Зимняя метафорика обра- за синицы в поэзии Арсения Тарковского	176
Сведения об авторах.....	180
Information about authors.....	185
Состав редакционной коллегии	190
Состав научно-редакционного совета.....	190
Editorial Staff	191

*Е.В. ЗУДИНА, Я.Я. КАЙЛЬ, Р.М. ЛАМЗИН
(Волгоград)*

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

На основе анализа отечественного и зарубежного опыта поддержания необходимого уровня качества образовательной деятельности рассматриваются перспективы эффективного преодоления или снижения отрицательного воздействия факторов распространения заболеваемости COVID-19. Доказывается, что данные факторы имеют двойственное проявление и в связи с этим влияют на качество образования как положительно, так и отрицательно.

Ключевые слова: *качество образования, образовательная деятельность, электронно-цифровые технологии, COVID-19.*

Распространение COVID-19 является одним из основных препятствий при функционировании практически всех категорий организаций секторов экономики. В частности, факторы расширения пандемии в границах отдельных государств и на международном уровне сдерживают процессы предоставления образовательных услуг на всех уровнях системы образования. Возникли существенные ограничения в деятельности различных учреждений среднего образования и функционировании организаций высшей школы. В связи с этим возникает необходимость идентификации эффективных средств сохранения и развития конструктивных контактов между участниками образовательного процесса в условиях активных мер по предотвращению дальнейшего распространения пандемии.

Прежде всего, следует отметить, что устанавливается многоаспектный характер проявления факторов распространения COVID-19 в дальнейшей модернизации деятельности различных образовательных организаций, прежде всего университетов. Это проявляется в отрицательных последствиях существенного ограничения или полного запрета уже устояв-

шихся форм взаимодействия преподавателей и обучающихся, что традиционно выступало основой для поиска новых форм данного взаимодействия, а также в технологической и коммуникационной модернизации осуществления образовательного процесса на базе применения цифровых средств преобразования и передачи информации.

В условиях пандемии COVID-19 различные образовательные организации в России и за рубежом восприняли перемены социально-экономического и организационного характера с разной степенью готовности. Сложнее всего пришлось школам из-за специфики работы с детьми школьного, в том числе младшего, возраста, тогда как организации высшего образования достаточно оперативно перешли на онлайн-формат посредством широкого применения электронно-цифровых технологий, обеспечивающих взаимодействие преподавательского состава и студентов. Это обусловлено достаточно высокой подготовленностью и широкой свободой действий студентов во время учебного процесса, существованием различных форм обеспечения самостоятельного обучения и НИР студентов [4, с. 41].

Среди наиболее острых проблем, связанных с переходом на дистанционное обучение, можно назвать отсутствие доступа к современным технологиям у наименее обеспеченных слоев населения, технические неполадки электронных платформ, используемых для связи, нестабильность доступа к сети Интернет, а также затруднения в использовании современных технических ресурсов у преподавательского состава.

Устранение или снижение негативного влияния данных проблем на практике потребовало реализации различных направлений реагирования, мер и способов образовательнотехнологической и электронно-коммуникационной трансформации функционирования образовательных организаций. На наш взгляд, следует отметить несколько важнейших векторов практико-ориентированных мероприятий, направленных на изменения в порядке предоставления образовательных услуг в условиях проявления факторов пандемии COVID-19 (рис. 1).



Рис. 1. Соотношение факторов пандемии и реализуемых соответствующих мероприятий (составлено авторами по: [3, с. 327; 6, с. 44; 7, с. 19; 12, с. 96])

Таким образом, формируются следующие соотношения названных факторов и реализуемых мероприятий:

1) изменение устоявшейся системы и формата международного партнерства по организации обучения иностранных студентов, что было связано с расширением применения электронно-цифровых коммуникаций, направленных на продолжение обучения представителей других государств;

2) преобразование системы реализуемых научных исследований в направлении всесторонней оценки степени влияния эпидемии, развитие электронно-цифрового партнерства университетов разных стран в едином информационном пространстве;

3) внесение изменений и поправок в действующее законодательство, определивших процесс значительного расширения партнерства вузов по вопросам методической поддержки использования цифровых инструментов в обучении [14, с. 109];

4) поиск и анализ способов эффективно-го использования финансовых средств университетами для поддержания своей стабильной работы с учетом повышенной вероятности уменьшения уровня государственного финансирования и снижения доходов от предоставления платных образовательных услуг.

Для обеспечения конструктивного международного партнерства учреждений высшей школы между собой, а также поддержания устойчивого взаимодействия университетов и студентов необходимо комплексное использование практико-ориентированных мер по изменению структурных элементов и процедур образовательного процесса и его финансирования. Организационно-функциональная и экономическая эффективность данных мер напрямую зависит от специфики сотрудничества структур государственно-муниципального управления (в частности, ими являются министерства и другие специальные органы государственного администрирования по вопро-

Зарубежный опыт преодоления отрицательных последствий распространения COVID-19 при взаимодействии органов государственного-муниципального управления и университетов

Государство	Содержание мер, принимаемых совместно органами государственного-муниципального управления и университетов
США	Упрощение системы приема абитуриентов при расширении онлайн-технологий сдачи экзаменов и продление сроков подачи заявлений о приеме на обучение. При взаимодействии с университетами Китая происходит разработка и дальнейшее усовершенствование онлайн-программ и обучающих курсов для китайских и американских студентов. Создан специальный фонд для оказания финансовой помощи иностранным студентам, оставшимся в стране
Австралия	Предоставление прямой финансовой поддержки студентам (иностранцам и австралийским гражданам), оказавшимся в сложной экономической ситуации
Польша	Организован специальный отдел для помощи иностранным студентам. Повышение уровня академической мобильности, что, в частности, проявляется в продлении даты подачи заявлений для обучения по программам бакалавриата и магистратуры
Турция	Сформирована специальная служба поддержки по онлайн-обучению для студентов при электронном взаимодействии родителей и представителей учебных заведений

Составлено авторами по: [1; 5, с. 43; 9, с. 14; 13, с. 25]

сам развития системы образования) и университетов. Можно указать на различные варианты такого партнерства на примере ряда стран (см. табл. выше).

В таблице кратко представлены несколько практических мероприятий, которые были приняты в разных странах для дальнейшего поддержания образовательного процесса, а также с целью оказания социальной поддержки как являющимся гражданами данной страны студентам, так и студентам-иностранцам в рамках сохранения международного образовательного партнерства. Посредством использования современных достижений в электронно-цифровом обеспечении деловых коммуникаций происходит разработка образовательных программ при партнерстве университетов различных государств. Тем самым обеспечивается многовариантное противодействие отрицательным вызовам со стороны пандемии COVID-19 для университетов при поддержании устойчивых коммуникаций с уже обучающимися студентами, абитуриентами и иностранными студентами.

Вместе с тем следует подчеркнуть неоднозначный и разносторонний характер влияния указанной пандемии, что выражается в наличии как отрицательных, так и в определенной степени положительных эффектов при функционировании образовательных организаций. Отрицательные последствия, в частности, выразились в том, что многие студенты испыты-

вают стресс от невозможности непосредственного общения с однокурсниками и преподавателями, и по этой причине для них важно регулярно получать объективную информацию о ситуации с коронавирусом, а также о происходящих изменениях в рамках процесса обучения [10, с. 105].

Вместе с тем надо отметить ряд стимулов для расширения и усовершенствования единого информационного пространства посредством использования электронно-цифровых технологий в деятельности отдельных университетов и партнерства между ними в пределах территории одного государства, а также формирования устойчивого электронно-коммуникационного сотрудничества университетского образования на международном уровне. Указанный неоднозначный характер влияния обозначенных факторов на качество образования можно представить на рис. 2.

На рис. 2 показаны два противоположных эффекта проявления факторов распространения COVID-19. Положительный эффект выражается в повышении качества образовательных услуг за счет значительного расширения применения электронно-цифровых технологий, что позволяет использовать и преобразовывать значительные массивы информации при подготовке образовательного материала для проведения занятий с наглядным представлением научно-образовательного материала. При этом значительно расширился круг



Рис. 2. Характер влияния факторов распространения COVID-19 на качество образования (составлено авторами по: [11, с. 101; 15, с. 93; 16, с. 8])

лиц, которые могут получать образовательные услуги: в онлайн-режиме это могут быть сразу несколько групп студентов. Положительные тенденции поддерживаются посредством изменений в законодательной базе, позволяющих формально закрепить практико-ориентированные способы предоставления образовательных услуг в электронном режиме, что одновременно направлено на противодействие отрицательным явлениям, вызванных пандемией. Расширение электронно-цифрового пространства применения современных образовательных технологий и электронно-цифровых коммуникаций между участниками образовательной деятельности также имеет двойственный характер – относительно в равной степени это вызвало проблемы и дополнительные препятствия в общении преподавателей и студентов, что связано с технической и электронно-технологической неготовностью многих образовательных организаций и снижением уровня финансового обеспечения образовательной деятельности.

Указанные разнонаправленные явления в системе высшего образования выступают од-

ним из ключевых факторов существенного изменения в функционировании органов публичного управления, определяющих порядок предоставления образовательных услуг. Так, в условиях распространения вируса COVID-19 Правительством РФ при тесном взаимодействии с другими органами государственного управления на федеральном и региональном уровнях была разработана целая система мер, направленных на значительное расширение дистанционных форм образовательного взаимодействия и трудовых отношений при функционировании системы образования. Это происходит посредством расширения различных форм применения цифровых технологий, обеспечивающих анализ, систематизацию и преобразование значительных информационных массивов в рамках электронно-коммуникационного обеспечения процессов предоставления образовательных услуг. Данные технологии обеспечивают дальнейшее конструктивное использование профессионального опыта преподавательского состава университетов в рамках образовательного информационного пространства [2, с. 17].

При результативной организации борьбы с пандемией значительно расширяется масштаб электронно-цифрового взаимодействия посредством информационного обеспечения деятельности органов публичного управления и образовательных организаций на основе использования электронных платформ. Достаточно эффективной мерой способна стать административная децентрализация полномочий органов государственно-муниципального регулирования предоставления образовательных услуг, что обеспечивается с помощью электронно-цифровой модернизации удаленного взаимодействия представителей местной администрации, университетов, преподавательского состава как важнейшей категории сотрудников и студентов по образовательно-воспитательным, социально-экономическим и организационным вопросам совместной деятельности.

Осуществление данного разностороннего электронного взаимодействия должно быть реализовано посредством комплексной оценки располагаемых имущественных, финансовых и информационных ресурсов с анализом выявленных рисков усиления распространения COVID-19, что должно дополняться использованием электронно-цифровых средств ведения эпидемического надзора и ускоренной диагностики при отслеживании состояния здоровья различных категорий сотрудников образовательных организаций и обучающихся. В частности, это может проявляться в электронном формате самостоятельного получения сведений указанными сотрудниками и студентами о своем самочувствии по результатам электронного тестирования с передачей этих данных в медицинские организации и соответствующие учебные заведения.

Деятельность органов государственного и муниципального управления в сфере регулирования процессов развития образовательной деятельности в условиях распространения заболеваемости COVID-19 претерпела ряд изменений, что выразилось в развитии следующих направлений:

1) разработка качественно новых и существенная доработка уже действующих нормативно-правовых актов при поддержке электронного формата организации онлайн-обучения [2, с. 17];

2) предоставление вузам информационно-консультационной и финансовой поддержки, позволяющей осуществлять образовательную деятельность с оказанием необходимой социальной помощи различным категориям студентов [8, с. 103];

3) выявление перспектив и разработка экономически обоснованных решений для сохранения и дальнейшего расширения международных научно-образовательных связей, позволяющих продолжать оказывать образовательные услуги иностранным студентам на платной основе.

Широкое использование электронно-цифровых средств обучения во многом отрицательно отразилось на взаимодействии преподавателей и студентов. Отмечается снижение качества преподавания и организации занятий, что дополняется пока еще низкой степенью готовности существенной доли преподавателей продуктивно использовать названные электронные средства. Кроме того, не во всех научно-образовательных сферах (например, таких как медицина, технические и творческие специальности) электронные технологии способны обеспечить полноценное формирование практических компетенций и прикладных навыков у обучающихся.

Таким образом, факторы, влияющие на систему образования в условиях пандемии, имеют двойственное проявление и в связи с этим оказывают как положительное, так и отрицательное влияние. Положительный эффект проявился в расширении форм электронного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Это проявляется в расширении способов использования современных цифровых технологий для всестороннего освещения значительного объема образовательного материала для большого числа обучающихся лиц, взаимодействие с которыми происходит не в ограниченной по площади и числу посадочных мест аудитории, а посредством электронных коммуникаций. Отрицательный эффект отразился на качестве предоставляемых образовательных услуг из-за недостаточно полной подготовки многих образовательных организаций к взаимодействию со студентами и деловыми партнерами в режиме онлайн.

Список литературы

1. Влияние пандемии COVID-19 на сектор высшего образования и магистратуру: международный, национальный и институциональный ответ [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ntf.ru/sites/default/files/Vliyaniye%20pandemii%20COVID-19%20na%20sektor%20vysshego%20obrazovaniya%20i%20magistraturu.pdf> (дата обращения: 28.02.2021).

2. Галиуллин Р.Ф. Развитие предпринимательства в вузах России // Вестн. Удмурт. ун-та. 2015. Т. 25. Вып. 3. С. 15–21.

3. Громова Н.М., Михалкина Т.К. Принципы предпринимательства в системе дополнительного профессионального образования // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 3. С. 326–329.
4. Кайль Я.Я., Епинина В.С., Ламзин Р.М. Основные тенденции и проблемы развития GR-менеджмента // *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС*. 2017. № 3. С. 37–43.
5. Кайль Я.Я., Зудина Е.В., Ламзин Р.М. Инновационные образовательные технологии в преподавании экономических дисциплин // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та*. 2017. № 9(122). С. 41–46.
6. Кайль Я.Я., Ламзин Р.М. Сущность, структура и отличительные особенности системы публичного управления // *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС*. 2016. № 4. С. 41–47.
7. Кайль Я.Я., Ламзин Р.М., Епинина В.С. Эффективность и результативность применения инновационных технологий в государственном управлении: отечественный и зарубежный опыт // *Региональная экономика. Юг России*. 2016. № 3(13). С. 15–24.
8. Кузьмина Т.Н. Формы взаимодействия с бизнес-партнерами // *Интеграция профессионального образования, науки и бизнеса: опыт, проблемы, перспективы: сб. ст. Межрегион. науч.-практ. конф. 1–2 окт. 2014 г. Чебоксары, 2014. С. 99–105.*
9. Ламзин Р.М., Наумова Е.Ю. Функциональные ресурсы современного публичного управления // *Инновационные методы решения социально-экономических проблем образования и науки: сб. ст. по итогам Всерос. конкурса исследоват. работ магистрантов и аспирантов. Уфа, 2017. С. 13–16.*
10. Минакова И.В., Быковская Е.И., Бароян А.А., Гололобова М.А. К вопросу трансформации существующей системы миропорядка // *Вестн. Алт. академии экономики и права*. 2019. № 5-3. С. 102–107.
11. Нигматуллина Ю.Ф. Цифровая экономика в России: ключевые результаты оценки готовности страны к цифровой экономике // *Перспективы развития российской экономики в цифровую эпоху: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. А.А. Зарайский*. 2018. С. 100–102.
12. Паршутина И.Г., Шапорова О.А., Кирпиченко Е.А. Повышение инвестиционной привлекательности регионов путем формирования особых экономических зон и территориально-производственных кластеров // *Вестн. ОрелГИЭТ*. 2019. № 2(48). С. 94–98.
13. Пидоря И.А., Петрова Я.В. Государственное регулирование малого и среднего бизнеса в Российской Федерации: проблемы и перспективы // *Молодой ученый*. 2016. № 8.8. С. 25–27.
14. Положенцева Ю.С. Комплексная оценка международной дифференциации социально-экономического развития // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. 2019. № 7(41). С. 105–115.
15. Практика публичного управления социально-экономическими процессами на уровне муниципалитета: результативность и эффективность: кол. моногр. / под общ. ред. д-ра экон. наук, проф. Я.Я. Кайля. Волгоград, 2017.
16. Рубин Ю.Б. Возможности и перспективы обучения индивидуальному предпринимательству в организациях СПО // *Среднее профессиональное образование*. 2016. № 2. С. 3–21.

* * *

1. Vliyanie pandemii COVID-19 na sektor vysshogo obrazovaniya i magistraturu: mezhdunarodnyj, nacional'nyj i institucional'nyj otvet [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.ntf.ru/sites/default/files/Vliyanie%20pandemii%20COVID-19%20na%20sektor%20vysshogo%20obrazovaniya%20i%20magistraturu.pdf> (data obrashcheniya: 28.02.2021).

2. Galiullin R.F. Razvitie predprinimatel'stva v vuzah Rossii // *Vestn. Udmurt. un-ta*. 2015. T. 25. Vyp. 3. S. 15–21.

3. Gromova N.M., Mihalkina T.K. Principy predprinimatel'stva v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya // *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014. № 3. S. 326–329.

4. Kajl' Ya.Ya., Epinina V.S., Lamzin R.M. Osnovnye tendencii i problemy razvitiya GR-menedzhmenta // *Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski SKAGS*. 2017. № 3. S. 37–43.

5. Kajl' Ya.Ya., Zudina E.V., Lamzin R.M. Innovacionnye obrazovatel'nye tekhnologii v prepodavanii ekonomicheskikh disciplin // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta*. 2017. № 9(122). S. 41–46.

6. Kajl' Ya.Ya., Lamzin R.M. Sushchnost', struktura i otlichitel'nye osobennosti sistemy publichnogo upravleniya // *Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski SKAGS*. 2016. № 4. S. 41–47.

7. Kajl' Ya.Ya., Lamzin R.M., Epinina V.S. Effektivnost' i rezul'tativnost' primeneniya innovacionnyh tekhnologij v gosudarstvennom upravlenii: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt // *Regional'naya ekonomika. Yug Rossii*. 2016. № 3(13). S. 15–24.

8. Kuz'mina T.N. Formy vzaimodejstviya s biznes-partnerami // *Integraciya professional'nogo obrazovaniya, nauki i biznesa: opyt, problemy, perspektivy: sb. st. Mezhtregion. nauch.-prakt. конф. 1–2 okt. 2014 g. Cheboksary, 2014. S. 99–105.*

9. Lamzin R.M., Naumova E.Yu. Funkcional'nye resursy sovremennogo publichnogo upravleniya // *Innovacionnye metody resheniya social'no-ekonomicheskikh problem obrazovaniya i nauki: sb. st. po itogam Vseros. konkursa issledovat. rabot magistrantov i aspirantov. Ufa, 2017. S. 13–16.*

10. Minakova I.V., Bykovskaya E.I., Baroyan A.A., Gololobova M.A. K voprosu transformacii sushchestvuyushchej sistemy miroporyadka // Vestn. Alt. akademii ekonomiki i prava. 2019. № 5-3. S. 102–107.

11. Nigmatullina Yu.F. Cifrovaya ekonomika v Rossii: klyuchevye rezul'taty ocenki gotovnosti strany k cifrovoj ekonomike // Perspektivy razvitiya rossijskoj ekonomiki v cifrovuyu epohu: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. / otv. red. A.A. Zarajskij. 2018. S. 100–102.

12. Parshutina I.G., Shaporova O.A., Kirpichenko E.A. Povyshenie investicionnoj privlekatel'nosti regionov putem formirovaniya osobyh ekonomicheskix zon i territorial'no-proizvodstvennyh klasterov // Vestn. OrelGIET. 2019. № 2(48). S. 94–98.

13. Pidorya I.A., Petrova Ya.V. Gosudarstvennoe regulirovanie malogo i srednego biznesa v Rossijskoj Federacii: problemy i perspektivy // Molodoj uchenyj. 2016. № 8.8. S. 25–27.

14. Polozhenceva Yu.S. Kompleksnaya ocenka mezhdunarodnoj differenciacii social'no-ekonomicheskogo razvitiya // Innovacionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya. 2019. № 7(41). S. 105–115.

15. Praktika publicnogo upravleniya social'no-ekonomicheskimi processami na urovne municipaliteta: rezul'tativnost' i effektivnost': kol. monogr. / pod obshch. red. d-ra ekon. nauk, prof. Ya.Ya. Kajlya. Volgograd, 2017.

16. Rubin Yu.B. Vozmozhnosti i perspektivy obucheniya individual'nomu predprinimatel'stvu v organizacijah SPO // Srednee professional'noe obrazovanie. 2016. № 2. S. 3–21.

Factors influencing on education quality in the conditions of pandemic

The article deals with the prospects of the efficient overcoming and reduction of the negative impact of the factors of the COVID-19 spread on the basis of the analysis of the native and foreign experience of keeping the necessary level of the quality of the educational activities. There is substantiated that these factors have a double-natured manifestation and for this reason influences on the education quality both positively and negatively.

Key words: *education quality, educational activities, electronic digital technologies, COVID-19.*

(Статья поступила в редакцию 09.03.2021)

И.А. МАКАРОВА, О.А. СЕРЖАНТОВА
(Волгоград)

Тьюторское сопровождение как условие успешного обучения младших школьников в онлайн-школе

Обоснована необходимость тьюторского сопровождения как условия успешного обучения младших школьников в дистанционном формате. Рассмотрены особенности младшего школьного возраста, а также понятия «тьютор» и «онлайн-тьютор».

Ключевые слова: *тьютор, онлайн-тьютор, дистанционное обучение, младший школьник, тьюторское сопровождение.*

Сложная эпидемиологическая обстановка, сложившаяся в мире на сегодняшний день, существенно повлияла на систему образования. Дистанционный формат, появившийся как вынужденная и временная мера, стал одним из форматов обучения и, как показывает практика, не собирается сдавать свои позиции.

В соответствии со ст. 16 ч. 1 «Закона об образовании», дистанционные образовательные технологии – это «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [8]. Реализация дистанционного формата обучения, помимо вышеуказанной статьи, на сегодняшний день регулируется и «Порядком применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [10].

Весной прошлого года было опубликовано Письмо Министерства просвещения РФ от 19 марта 2020 г. № ГД-39/04 «О направлении методических рекомендаций», где представлена примерная модель реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ в дистанционном формате [11]. Данные рекомендации позволяют руководителям образовательных

организаций в условиях пандемии быстро перейти на формат дистанционного обучения.

Возникает вопрос – для любой ли возрастной категории подходит дистанционный формат обучения? Мы соглашаемся с позицией доктора педагогических наук, профессора Российского государственного социального университета А.Ю. Федосова, опровергающего распространенное мнение, что «реализация дистанционного обучения возможна в сфере профессиональной подготовки и повышения квалификации, высшего образования и старшей школы, причем при углубленном изучении ряда дисциплин» и допускающего «возможность расширения границ применения дистанционного обучения до начальной школы» [14].

Действительно, сегодняшние реалии – это открывающиеся по всей стране онлайн-школы, в том числе и начальные. Такие образовательные учреждения появляются в ответ на повышение спроса от родительского сообщества – многие родители, приспосабливаясь к новым условиям жизни и отвергая недостатки традиционного образования, выбирают для своих детей, в том числе и младшего школьного возраста, дистанционное обучение.

Произошедшие изменения выдвигают новые требования и ставят новые задачи перед участниками образовательного процесса. В первую очередь обучение, несмотря на дистанционный формат, должно быть направлено, в соответствии с ФГОС, на достижение обучающимися личностных, метапредметных и предметных результатов.

Необходимым условием становится и учет возрастных особенностей младшего школьника. Ведущей деятельностью данного возрастного периода является учебная деятельность, которая побуждается различными мотивами: у ребенка наблюдается познавательная активность, появляется стремление к саморазвитию. Успехи в учебе способствуют формированию его адекватной самооценки, в то время как неудачи приводят к появлению комплексов неполноценности или развитию синдрома хронической неуспеваемости. Произвольное внимание младшего школьника требует близкой мотивации (похвала, положительная оценка), при которой обучающийся может заставить себя сосредоточенно работать [1].

Несомненно, для онлайн-обучения следует адаптировать традиционные способы развития познавательной активности и стремления к саморазвитию. Обучающемуся необходима постоянная поддержка педагога, которая не позволит ему заикливаться на собствен-

ных ошибках и неуспеваемости, что наиболее остро воспринимается ребенком при онлайн-формате обучения. Кроме того, процесс познания у младших школьников не всегда целенаправлен и устойчив, а при дистанционном обучении может и приостановиться, поэтому педагогу важно развивать познавательную активность младших школьников в различных видах деятельности в онлайн-формате.

Продолжая тему возрастных особенностей детей младшего школьного возраста, необходимо отметить, что ученик начальной школы еще не обладает достаточной мотивацией и волевыми характеристиками, чтобы продуктивно работать без постоянного контроля со стороны взрослых [7]. Полная свобода действий обучающегося как особенность дистанционного обучения в случае с младшими школьниками может привести к катастрофическим последствиям, избежать которых возможно только при совместных действиях педагога, родителей и ребенка. Значимым ресурсом для повышения качества образования школьника послужит выстраивание четкого алгоритма взаимодействия с родителями, вовлечение их в процесс дистанционного общения в процессе обучения [5].

Еще одной задачей обучения в онлайн-реальности является «сопровождение» школьника в цифровой мир. Ученикам нужна цифровая грамотность, которую необходимо прививать в младшей школе. Педагог должен научить ребенка безопасному поведению в сети Интернет, способам поиска информации, правилам онлайн-общения и обучения, которые позволят ребенку организовать себя, настроиться на работу.

Особенным становится общение. При дистанционном образовании обучающиеся получают меньше положительных эмоций в сфере межличностных отношений, тогда как для младших школьников важным условием успешного обучения является позитивная эмоциональная атмосфера. Это ставит перед педагогами задачи организации благоприятной коммуникативной онлайн-среды во внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность в онлайн-формате может быть не менее эффективной – необходима только адаптация. Несомненно, важны мероприятия, направленные на командообразование, развитие коммуникативных навыков, что будет обогащать эмоциональные переживания учащихся, повышать эффективность их взаимодействия, обеспечивать психологический комфорт и способствовать усвоению знаний.

Считаем также важным отметить, что дистанционный формат образования должен быть еще более персонализирован, направлен на выстраивание индивидуального образовательного маршрута каждого обучающегося (в нашем случае, когда речь идет о младших школьниках, включающего формирование мотивации к учебной деятельности, развитие познавательного интереса, самоорганизации).

К вышеназванным особенностям обучения младших школьников в онлайн-формате добавим еще одно важное наблюдение, касающееся современного образования в целом. Дистанционное обучение выявило то, что уже давно требует изменений в системе образования. В настоящее время образовательное пространство значительно расширилось – появилось большое количество образовательных ресурсов, множество новейших средств и технологий. Образовательный контент сегодня – это не только бумажный и электронный учебник, это сайты, онлайн-игры, паблики, социальные сети. Это уже совершенно иная образовательная среда, которая требует новых подходов к педагогической деятельности.

Учитывая вышеизложенное, сделаем вывод о том, что для успешного обучения в дистанционном формате младшему школьнику необходимо создание этой новой образовательной среды. Соответственно, необходимы помощь и поддержка самому педагогу. Именно в этом случае стоит говорить о деятельности тьютора, в частности онлайн-тьютора.

Профессия тьютора имеет долгую историю возникновения и развития. В настоящее время она уже утверждена законодательно – внесена в Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих в 2010 г. [9]. Президент тьюторской ассоциации России Т.М. Ковалева определяет тьютора как педагога, работающего с учетом принципа индивидуализации, облегчающего процесс обучения, задача которого – быть знающим наставником своих воспитанников [12].

В настоящее время, когда востребованность дистанционного обучения только увеличивается, появилась потребность перехода деятельности тьюторов также и в онлайн-формат. Именно от онлайн-тьютора зависит образовательный эффект, который за счет правильной организации образовательного процесса и персонализации может превзойти эффект от очного обучения [3]. Онлайн-тьютор и является тем самым педагогом, который способен организовать комфортное для младшего школьника образовательное онлайн-про-

странство с учетом всех современных задач дистанционного образования, описанных выше в этой статье.

Онлайн-тьютор – это профессиональный педагог, специалист по образовательным технологиям и цифровым инструментам образования и коммуникации, который работает со школьником удаленно. Тьютор дистанционно организует с ребенком, родителями, другими педагогическими работниками равноправное взаимодействие, целью которого является всесторонняя поддержка школьника не только в получении им знаний, но и в развитии у него самосознания, осознанности, самостоятельности, самоконтроля.

Такое взаимодействие, несомненно, должно быть основано на принципах педагогики сотрудничества. В педагогике наиболее соответствующими содержанию тьюторского сопровождения являются личностно ориентированные педагогические технологии (технология развивающего обучения, педагогика сотрудничества, технология поддержки, технология индивидуализации обучения, технология проблемного обучения) [4]. Эти технологии, уже получившие широкое распространение в современной образовательной системе, приобретают особую значимость и в дистанционном формате обучения младших школьников, когда ребенок в силу возрастных особенностей испытывает трудности с ориентацией в цифровом образовательном и коммуникативном пространстве, вследствие чего возможно повышение уровня тревожности, снижение эмоционального фона. Онлайн-тьютору тоже необходимо перестроиться в соответствии со спецификой работы и по-новому внедрять личностно ориентированные технологии (поддержки, сотрудничества).

Со времен Древней Греции педагог – это тот, кто находится рядом, «сопровождает» в буквальном смысле. И мы привыкли к такому изначальному, древнему смыслу педагогической профессии – быть физически рядом с ребенком – протянуть руку, кивнуть, помочь подняться, посмотреть в глаза, оградить его от опасности. Да и в детях заложено природой ориентироваться на взрослого, который находится на расстоянии вытянутой руки. В условиях дистанционного обучения онлайн-тьютор так организует свою работу, чтобы нивелировать у младшего школьника это ощущение «брошенности», создать у него ощущение комфорта.

С педагогической точки зрения понятие «комфорт» выступает как качественная характеристика: организации внутришкольной сре-

ды; образовательной деятельности школьника в результате реализации его способностей и возможностей, удовлетворения от учебной деятельности, согласованности в общении с педагогами и сверстниками. Структурными составляющими комфорта являются психологический, интеллектуальный и физический комфорт, а их единство в процессе образовательной деятельности есть условие полноценного личностного роста школьника [2].

Одним из обязательных составляющих психологического комфорта младшего школьника являются благоприятные отношения в системе «педагог – ученик», которые выражаются в эмпатическом принятии друг друга. Онлайн-тьютор достигает этого в первую очередь с помощью установления доверительных, дружеских отношений: педагог проявляет интерес к жизни ребенка, радуется за его успехи, сопереживает, учитывает мнение ребенка, всегда готов помочь, ответить на любой вопрос. Пространством для проявления таких взаимоотношений могут стать индивидуальные или групповые встречи на любой онлайн-платформе, мессенджеры и социальные сети. В начальной школе наибольший эффект приносят ежедневные утренние групповые встречи, на которых тьютор анализирует эмоциональное состояние школьников, настраивает их на работу в течение дня, отвечает на вопросы детей и т. п.

Интеллектуальный комфорт говорит об удовлетворенности человека процессами своей мыслительной деятельности и ее результатами. В учебном процессе это удовлетворение потребности в получении новой информации, что проявляется в уровне сложности предлагаемых для решения проблем и задач, в соответствии их возрасту, интересу и индивидуальным особенностям мышления [Там же]. И для онлайн- и для офлайн-тьютора основным инструментом поддержания интеллектуального комфорта обучающегося является создание индивидуального образовательного маршрута (ИОМ).

Отметим, что ИОМ для ученика начальной школы обладает некоторыми специфическими особенностями. Есть мнение, что в силу возрастных особенностей младший школьник не в состоянии быть полноценным субъектом моделирования собственного индивидуального образовательного маршрута [15]. Позволим себе частично не согласиться с ним – младший школьник не в состоянии стать партнером тьютора в создании долгосрочного, многоступенчатого маршрута, в том числе профориентационного или связанного с формированием

устойчивых компетенций. Но возможен краткосрочный маршрут, маршрут тематический или узкой направленности – в рамках одного предмета или развития одной из способностей.

Многие формы организации деятельности в рамках индивидуального образовательного маршрута младшего школьника, выделенные Е.Н. Лекомцевой, вполне можно перенести в онлайн-формат: самостоятельное изучение, занятия по свободному выбору – факультативные, организация малых групп, организация исследовательских секций или объединений, обучение в малых группах по программам творческого развития в определенной области, работа по исследовательским и творческим проектам в режиме наставничества (в качестве наставника – специалиста высокого класса), каникулярные сборы, лагеря, мастер-классы, творческие лаборатории, система творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад, детские научно-практические конференции и семинары, интеллектуальные игры, интеллектуальные конкурсы, марафоны [6].

Важно отметить, что проектирование тьютором индивидуального образовательного маршрута должно происходить в соответствии с теорией зоны ближайшего развития, т. е. учитывать не то, что ребенок уже умеет, а то, чему он может научиться. Физический комфорт младшего школьника в онлайн-школе прежде всего связываем с умением ребенка применять технические средства обучения (ноутбук, компьютер, планшет), использовать необходимое программное обеспечение, ориентироваться в цифровой образовательной среде. Не все родители здесь могут помочь своему ребенку. Онлайн-тьютор бережно вводит школьника в мир цифровых технологий, заботится об информационной безопасности, обеспечивает цифровую грамотность подопечного.

Подводя итог вышесказанному, приведем слова профессора МГПУ В.А. Ситарова, которые как нельзя лучше характеризуют функцию онлайн-тьютора: «педагог выступает как субъект конструирования мироустройства, миропорядка» [13].

Таким образом, тьюторское сопровождение облегчает ученику младших классов процесс обучения в дистанционном формате. Согласно словарю С.И. Ожегова, сопровождать означает «следовать вместе с кем-то, находясь рядом». Тьютор следует вместе с ребенком по образовательному маршруту, дополняя деятельность учителя по передаче знаний, выстраивая с обучающимся совершенно новые отношения поддержки, партнерства, сотрудничества. Онлайн-тьютор объединяет и струк-

турирует деятельность школьной администрации, учителя и родителей, выступая на стороне обучающегося в соответствии с его индивидуальными особенностями и образовательными потребностями. Именно тьюторское сопровождение позволяет решать обозначенные в данной статье задачи, возникшие в современной системе образования.

Список литературы

1. Апетян М.К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2014. № 14. URL: <https://moluch.ru/archive/73/12457/> (дата обращения: 26.01.2021).
2. Бугаева Н.Н. Комфорт младших школьников в образовательной деятельности // Начальная школа. 2004. № 4. С. 6.
3. Голубева О.В., Шляхов М.Ю. Роль тьютора в управлении самостоятельной работой обучающихся // Вестн. Минин. ун-та. 2016. № 4(17). С. 2–3.
4. Конова Н.Г., Корнеева Т.Б. Специфика тьюторского сопровождения при организации дистанционного образования школьников [Электронный ресурс]. URL: <http://www.thetutor.ru/distance/article003.html> (дата обращения: 26.01.2021).
5. Котова С.А., Булаева Е.А. Организация дистанционного обучения в начальной школе [Электронный ресурс] // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-distantsionnogo-obucheniya-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 19.12.2020).
6. Лekomцева Е.Н. Организации индивидуального образовательного маршрута с одаренными детьми // Индивидуальный образовательный маршрут одаренного обучающегося: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Ярославль, 2014. С. 61–69.
7. Найденнова Н.Ю. Организация дистанционного обучения в современных условиях: учеб.-метод. пособие. Ставрополь, 2004.
8. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 1 марта 2006 г. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 19.12.2020).
9. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [Электронный ресурс]: приказ Минздравсоцразвития РФ от 26 авг. 2010 г. № 761н (ред. от 31 мая 2011 г.). URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minzdravsotsrazvitija-rf-ot-26082010-n-761n/> (дата обращения: 19.12.2020).
10. Письмо Министерства образования и науки РФ от 10 апреля 2014 г. № 06-381 [Электронный ресурс]. URL: <https://rulings.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-10.04.2014-N-06-381/> (дата обращения: 19.12.2020).
11. Письмо Министерства просвещения РФ от 19 марта 2020 г. № ГД-39/04 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73674537/> (дата обращения: 19.12.2020).
12. Профессия «Тьютор» / под ред. Т.М. Ковалева [и др.]. М. – Тверь, 2012.
13. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе. М., 2000.
14. Федосов А.Ю. Дистанционное обучение младших школьников: проблемы, тенденции, подготовка кадров // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего: сб. науч. ст. СПб., 2015. С. 146–152.
15. Федотова Г.Р., Валеева Н.Ш., Ахметзянова Г.Н. Особенности построения индивидуального образовательного маршрута [Электронный ресурс] // Вестн. Казан. технол. ун-та. 2014. № 17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-postroeniya-individualnogo-obrazovatel'nogo-marshruta> (дата обращения: 23.01.2021).

* * *

1. Apetyan M.K. Psichologicheskie i vozrastnye osobennosti mladshogo shkol'nika [Elektronnyj resurs] // Molodoy uchenyj. 2014. № 14. URL <https://moluch.ru/archive/73/12457/> (data obrashcheniya: 26.01.2021).
2. Bugaeva N.N. Komfort mladshih shkol'nikov v obrazovatel'noj deyatel'nosti // Nachal'naya shkola. 2004. № 4. S. 6.
3. Golubeva O.V., Shlyahov M.Yu. Rol' t'yutora v upravlenii samostoyatel'noj rabotoj obuchayushchih-sya // Vestn. Minin. un-ta. 2016. № 4(17). S. 2–3.
4. Konova N.G., Korneeva T.B. Specifika t'yutorskogo soprovozhdeniya pri organizacii distantsionnogo obrazovaniya shkol'nikov [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.thetutor.ru/distance/article003.html> (data obrashcheniya: 26.01.2021).
5. Kotova S.A., Bulaeva E.A. Organizatsiya distantsionnogo obucheniya v nachal'noj shkole [Elektronnyj resurs] // Obshchestvo: sociologiya, psichologiya, pedagogika. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-distantsionnogo-obucheniya-v-nachalnoy-shkole> (data obrashcheniya: 19.12.2020).
6. Lekomceva E.N. Organizacii individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta s odarennymi det'mi // Individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut odarennogo obuchayushchegosya: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. Yaroslavl', 2014. S. 61–69.
7. Najdenova N.Yu. Organizatsiya distantsionnogo obucheniya v sovremennyh usloviyah: ucheb.-metod. posobie. Stavropol', 2004.
8. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: feder. zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ [Elektronnyj resurs]: prinyat Gos. Dumoj Feder. Sobr. Ros. Federacii 21 dek. 2012 g.: odobr. Sovetom Federacii Feder.

Sobr. Ros. Federacii 1 marta 2006 g. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 19.12.2020).

9. Ob utverzhdenii Edinogo kvalifikacionnogo spravochnika dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhashchih, razdel «Kvalifikacionnye harakteristiki dolzhnostej rabotnikov obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]: prikaz Minzdravsocrazvitiya RF ot 26 avg. 2010 g. № 761n (red. ot 31 maya 2011 g.). URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minzdravsotsrazvitiya-rf-ot-26082010-n-761n/> (data obrashcheniya: 19.12.2020).

10. Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 10 aprelya 2014 g. № 06-381 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-10.04.2014-N-06-381/> (data obrashcheniya: 19.12.2020).

11. Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya RF ot 19 marta 2020 g. № GD-39/04 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73674537/> (data obrashcheniya: 19.12.2020).

12. Professiya «T'yutor» / pod red. T.M. Kovaleva [i dr.]. M. – Tver', 2012.

13. Sitarov V.A., Maralov V.G. Pedagogika i psihologiya nenasiliya v obrazovatel'nom processe. M., 2000.

14. Fedosov A.Yu. Distancionnoe obuchenie mladshih shkol'nikov: problemy, tendencii, podgotovka kadrov // Informacionnoe obshchestvo: obrazovanie, nauka, kul'tura i tekhnologii budushchego: sb. nauch. st. SPb., 2015. S. 146–152.

15. Fedotova G.R., Valeeva N.Sh., Ahmetzyanova G.N. Osobennosti postroeniya individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta [Elektronnyj resurs] // Vestn. Kazan. tekhnol. un-ta. 2014. № 17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-postroeniya-individualnogo-obrazovatel'nogo-marshruta> (data obrashcheniya: 23.01.2021).

Tutoring support as the condition of successful teaching of younger schoolchildren at online schools

The article deals with the substantiation of the necessity of the tutoring support as the condition of the successful teaching of younger schoolchildren in the distance format. There are considered the peculiarities of the primary school age and the concepts “tutor” and “online tutor”.

Key words: *tutor, online tutor, distance education, younger schoolchildren, tutoring support.*

(Статья поступила в редакцию 24.02.2021)

В.В. ВОЛОДИН
(Благовещенск)

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОЯВЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАБОТЫ

Представлены результаты констатирующего эксперимента по подготовке будущих учителей к проявлению педагогической заботы. Анализируется первичное состояние компонентов, выделяемых в структуре готовности к проявлению педагогической заботы: когнитивного (рационального), эмоционально-ценностного, деятельно-практического.

Ключевые слова: *забота, педагогическая забота, констатирующий эксперимент, подготовка будущих учителей, результаты.*

Образование, будучи интегрированным в социально-культурную жизнь общества, ставит перед современной школой важнейшую задачу – создать условия для актуализации у молодого поколения потребности и механизмов самопознания, личностного саморазвития и самоопределения в окружающем его мире. Настоящая тенденция находит свое отражение в приоритетах современной государственной политики в сфере образования, где требованиями к результатам освоения основной образовательной программы выступают готовность и способность обучающихся к саморазвитию, а также сформированность ценностно-смысловых установок, отражающих индивидуально-личностные позиции обучающихся. В связи с этим специалист педагогического профиля должен быть готов к организации такого субъект-субъектного взаимодействия, которое способствовало бы становлению субъектности воспитанников, проявляющейся в деятельно-заинтересованном отношении к себе, к другим и к миру в целом. В ходе предыдущих теоретических исследований [6–8] нами было установлено, что взаимодействие, способствующее становлению субъектности ребенка и в то же время соответствующее мировоззренческой установке общества на принятие возможности личности развиваться в любом выбранном ею направлении, может интерпретироваться как педагогическая забота.

Педагогическая забота определяется нами как возникающее в педагогическом взаимодействии целостное, активное, сознательное и избирательное отношение, в основе которого лежит понимание и сопереживание педагогом актуальных потребностей, личностных особенностей и субъектного опыта воспитанника, а также содействие его благополучию и становлению его субъектности. Организацию взаимодействия, в основе которого лежит педагогическая забота, можно условно представить в виде этапов (установление контакта, инвентаризация, содействие, расширение возможностей, рефлексия), реализация которых

способствует удовлетворению актуальных потребностей ребенка, разрешению экзистенциальных проблем, возникающих из самого факта его существования, а также становлению его социальной активности (ребенок как субъект социального действия). Учитель, проявляющий заботу о ребенке, должен быть компетентен в ее осуществлении, что актуализирует проблему изучения процесса подготовки будущих учителей к проявлению педагогической заботы в процессе их профессиональной деятельности.

Несмотря на значительный потенциал понятия «забота» в обсуждении педагогических

Таблица 1

Содержание готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы в процессе их профессиональной деятельности

Компонент	Критерии	Показатели
Рациональный (когнитивный)	1. Понимание сущности педагогической заботы	– полнота представлений о сущности педагогической заботы; – глубина представлений о сущности педагогической заботы; – дифференцированность «педагогической заботы» от других педагогических понятий; – осознанность представлений о сущности педагогической заботы
	2. Представления о профессионально-личностном саморазвитии	– осознание необходимости профессионально-личностного саморазвития; – сформированность представлений о путях и средствах профессионально-личностного саморазвития
Эмоционально-ценностный	3. Эмоционально-ценностное отношение к себе и к ребенку	– позитивное самоотношение; – положительная самооценка; – эмоциональная отзывчивость (эмпатия); – убежденность в ценности личности ребенка; – убежденность в значимости педагогической заботы, как для ребенка, так и для общества в целом
Деятельно-практический	4. Навыки профессионально-личностного саморазвития	– проявление рефлексии; – владение навыками профессионально-личностного саморазвития
	5. Проявление педагогической заботы в реальном поступке	– ориентация на личностную модель взаимодействия; – субъектность; – организация этапов взаимодействия, в основе которого лежит педагогическая забота («установление контакта», «инвентаризация», «содействие», «расширение возможностей», «рефлексия»)

вопросов и ярко выраженный научный интерес к его осмыслению в контексте образовательной практики, проблема подготовки будущих учителей к проявлению педагогической заботы в процессе их профессиональной деятельности еще не была предметом специального изучения в педагогической науке, и концептуальные основы этой подготовки отсутствуют. Актуальность исследования, таким образом, обусловлена, во-первых, необходимостью разработки концептуальных основ подготовки будущих учителей к проявлению педагогической заботы, способствующей становлению субъектности воспитанника и вместе с тем разрешающей экзистенциальные проблемы, возникающие из самого факта его существования, а во-вторых, отсутствием методических разработок по проблеме подготовки будущих учителей к проявлению педагогической заботы в рамках образовательного процесса в вузе.

Специфика педагогической заботы [6–8], а также рассмотренные подходы к пониманию профессиональной готовности будущего учителя [1–5; 9–20] позволили сформулировать определение готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы, а также выделить компоненты, критерии и показатели этой готовности. Готовность будущих учителей к проявлению педагогической заботы определяется нами как многокомпонентное и многомерное личностное образование, интегрирующее в себе личностные качества, психологические функции и способности, а также специальные знания, умения, навыки, необходимые для успешного проявления педагогической заботы в процессе их профессиональной деятельности. Готовность будущего учителя к проявлению педагогической заботы включает в себя произвольность и сознательность самоизменений личности, где первоочередным шагом являются процессы самопознания, определения своей позиции в рамках выработки отношений к самому себе, а затем и профессионально-личностное саморазвитие.

Готовность будущих учителей к проявлению педагогической заботы представляет собой взаимосвязь рационального (когнитивного), эмоционально-ценностного и деятельно-практического компонентов, уровень сформированности каждого из которых можно диагностировать по соответствующим критериям и показателям (табл. 1).

Целью представленного в публикации исследования выступает описание констатиру-

ющего эксперимента по подготовке будущих учителей к проявлению педагогической заботы в процессе их профессиональной деятельности.

Задачами констатирующего эксперимента выступали:

1) подбор диагностических методик, позволяющих диагностировать уровень готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы;

2) проведение диагностики уровня готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы в исследуемых выборках;

3) количественный и качественный анализ полученных в ходе диагностики результатов.

Констатирующий эксперимент проводился в период с 9 сентября 2019 г. по 30 сентября 2019 г. на базе Благовещенского государственного педагогического университета. Для проведения констатирующего эксперимента были выбраны 165 студентов педагогического вуза, а именно:

1) экспериментальная группа – студенты факультета педагогики и методики начального образования в количестве 78 человек, поступившие в 2018 г. (50 студентов, обучающихся по профилю «Психология и педагогика начального образования»; 13 студентов, обучающихся по профилю «Начальное образование. Английский язык», 15 студентов, обучающихся по профилю «Олигофренопедагогика»);

2) контрольная группа – студенты факультета педагогики и методики начального образования в количестве 65 человек, поступившие в 2017 г. (48 студентов, обучающихся по профилю «Психология и педагогика начального образования»; 17 студентов, обучающихся по профилю «Олигофренопедагогика»).

Разделение студентов на две выборки обусловлено предстоящим формирующим экспериментом. Различие в профилях обучения обеих выборок обусловлено, во-первых, количеством студентов, обучающихся на факультете, во-вторых, спецификой условий личностно-профессионального становления, которые являются идентичными (близость учебных планов и планов учебно-воспитательной работы, особенности взаимоотношений преподавателей и студентов и др.).

На основе компонентов, критериев и показателей готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы (табл. 1) нами были отобраны диагностические методики, которые позволили диагностировать уровни готовности к проявлению педагогической заботы в исследуемых выборках:

- авторская анкета «Сущность педагогической заботы»;
- сочинение на тему «Забота, педагог, ребенок»;
- тест-опросник самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев);
- методика исследования самооценки личности (С.А. Будасси);
- методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич);
- диагностика уровня эмпатии (авторства В.В. Бойко);
- определение уровня рефлексии (по О.С. Анисимову);
- «Диагностика ориентированности педагогов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми» (по В.Г. Маралову);
- методика диагностики стадий становления субъектности студентов (А.В. Капцов, Е.И. Колесникова);
- протоколированное наблюдение за деятельностью студентов.

Выбор данных методик и методов обусловлен тем, что они максимально полно позволяют изучить исследуемые критерии и показатели готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы. Полученные в ходе диагностики результаты были обработаны математически и представлены графически в виде таблицы (табл. 2) и диаграммы (рис. на с. 19).

Исходя из результатов, мы сделали следующие выводы: на констатирующем этапе экспериментальной работы большинство испытуемых продемонстрировали низкий уровень готовности к проявлению педагогической заботы (64,1% в экспериментальной группе, 64,62% – в контрольной). Качественный анализ показал, что у данных студентов отсутствуют представления о структурно-процессуальной характеристике педагогической заботы. В целом диагностированы узкий охват знаний, относящихся к сущности педагогической заботы, низкая насыщенность, прочность и неосознанность представлений о педагогической заботе. Они не дифференцируют понятие «педагогическая забота» от других педагогических понятий. Кроме того, у данных студентов не сформированы профессионально-педагогические понятия, характеризующие педагогическое субъект-субъектное взаимодействие, в основе которого лежит педагогическая забота («помощь», «поддержка», «содействие», «сопереживание», «свобода», «ответственность», «уважение» и др.).

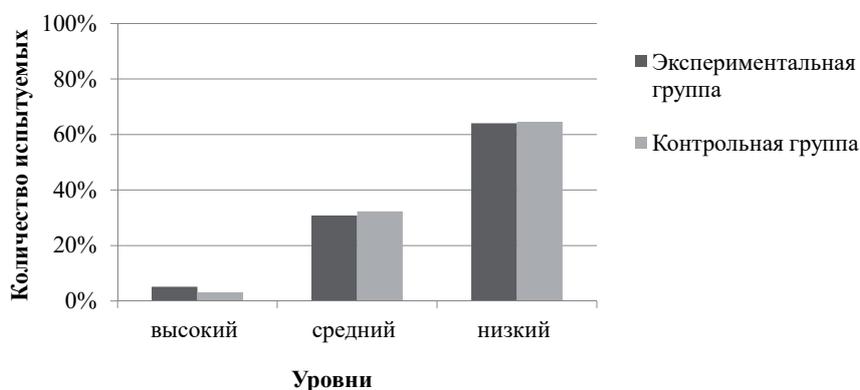
Интересными представляются результаты анкет и сочинений. Представления о педагогической заботе ограничивались у студентов следующими характеристиками: уход, кормление, защита от внешних негативных факторов. Испытуемыми не была отмечена специфика проявления заботы именно в образовательном процессе. Было отмечено, что сту-

Таблица 2

Уровни готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы

Критерий	Группа	Результаты, %		
		В	С	Н
1. Понимание сущности педагогической заботы	Э	5,13	8,97	85,9
	К	3,08	4,62	92,31
2. Представления о профессионально-личностном саморазвитии	Э	10,26	23,08	66,67
	К	4,62	26,15	69,23
3. Эмоционально-ценностное отношение к себе и к ребенку	Э	11,54	24,36	64,1
	К	13,85	21,54	64,62
4. Навыки профессионально-личностного саморазвития	Э	6,41	6,41	87,18
	К	3,08	18,46	78,46
5. Проявление педагогической заботы в реальном поступке	Э	5,13	14,1	64,1
	К	3,08	15,38	81,54
Уровень готовности к проявлению педагогической заботы	Э	5,13	30,77	64,1
	К	3,08	32,31	64,62

Уровни готовности будущих учителей к проявлению педагогической заботы



денты затруднялись охарактеризовать место и роль педагога в проявлении заботы о ребенке.

Исследуемые нами студенты продемонстрировали низкий уровень готовности к проявлению педагогической заботы и по критерию «эмоционально-ценностное отношение к себе и к ребенку». Отмечена несформированность у студентов-педагогов системы профессионально значимых ценностей, а также низкий уровень развития их эмоциональной сферы. Результаты теста-опросника самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев) и методики исследования самооценки личности (С.А. Будасси) показали, что для большинства исследуемых нами студентов характерны отсутствие веры в свои силы и возможности, видение себя по преимуществу недостатков, готовность к самообвинению, отсутствие интереса к собственным мыслям и чувствам, неуверенность в своей интересности для других, ожидание негативного отношения к себе со стороны окружающих. Так, наиболее часто встречающимися ответами в тестах самооотношения были: «Без посторонней помощи я мало что могу сделать», «Мое собственное “я” не представляется мне чем-то достойным глубокого внимания». Полученные данные подтвердились результатами методики исследования самооценки личности, по результатам которой были сделаны выводы: для большинства испытуемых характерна неадекватно низкая самооценка, связанная с негативным отношением к себе, неприятием себя, ощущением собственной неполноценности, неуверенностью в своих силах и способностях.

Исследуемые нами студенты-педагоги не понимают, в чем заключается ценность лич-

ности ребенка, а также не признают необходимость заботы о нем. Многие студенты не смогли ответить на вопрос «В чем заключается ценность личности ребенка?». Их ответы были очень расплывчаты или совсем отсутствовали в анкете. На вопрос: «Нужно ли выражать заботу о детях?» – большинство давали следующие ответы: «Нужно, пока ребенок совсем маленький (например, затрудняется самостоятельно употреблять пищу)», «Нужно, когда он болеет» и т. д.

Кроме того, у большинства испытуемых, продемонстрировавших низкий уровень готовности к проявлению педагогической заботы, диагностирована ориентация на учебно-дисциплинарную (а не на личностную) модель взаимодействия с детьми. Выполняя тест «Диагностика ориентированности педагогов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми» (по В.Г. Маралову), испытуемые ставили пять баллов («полностью согласен») в следующих предложенных им репликах: «Лучше работать с исполнительным учеником, чем с инициативным и активным», «Лучше провести урок, используя готовые методические рекомендации, чем что-то выдумать самому», «Для успеха работы в школе важнее овладеть технологией обучения, чем раскрывать себя как личность детям», «В конфликтных ситуациях чаще прав учитель (он опытнее), чем ученик» и т. д.

У студентов преобладает низкий уровень развития эмпатии, характеризующийся неспособностью эмоционально откликаться на переживания другого и проникаться этими переживаниями; неспособностью понимать эмоциональное состояние другого через сопережива-

ние. Наиболее часто встречающиеся ответы по методике В.В. Бойко были следующими: «Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей», «Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей» и т. д.

Если говорить о таких критериях, как представление о профессионально-личностном саморазвитии и навыки профессионально-личностного саморазвития, то мы отметили, что у большинства студентов-педагогов не сформированы представления о путях и средствах профессионально-личностного саморазвития. Сочинения показали, что студенты осознают необходимость личностно-профессионального саморазвития педагога, однако не смогли точно описать, чем обоснована необходимость саморазвития педагога, проявляющего непосредственно педагогическую заботу. Фрагменты сочинений: «Для педагога важно непрерывно развиваться. Он должен обновлять свои знания, совершенствовать свою личность», «Саморазвитие – это важная составляющая учительской профессии, ведь учитель работает с людьми» и т. д.

Интересно, что многие студенты затруднились ответить на вопрос «Возможно ли развитие у студента способности заботиться о ребенке?», о чем свидетельствовали прочерки или ответы типа «Не знаю», «Может быть, но я не уверен», «Учиться заботиться о других нужно еще в детстве, когда формируется мировоззрение, а потом может быть поздно» и т. д.

Интересны результаты методики диагностики у испытуемых стадий становления субъектности (по методике А.В. Капцова, Е.И. Колесниковой). У большинства испытуемых преобладает низкий уровень развития субъектности, что выражается в преобладании у них таких стадий развития субъектности, как «субъект восприятия действия-образца (“наблюдатель”))» и «субъект подражания, репродуктивного воспроизведения без произвольной регуляции (“подмастерье”))». Стадия «наблюдатель» предполагает, что студент предпочитает наблюдать за происходящим, а не принимать активное участие (пассивное созерцание). Для такого человека характерна пассивность. Стадия «подмастерье» предполагает, что студент предпочитает выполнять работу по образцу, шаблону, тем самым механически повторяя способы действия за другими. При этом он может как понимать целесообразность и сущность выполняемой деятельности, так и нет.

В ходе наблюдения за учебной деятельностью студентов было отмечено, что большин-

ство из них не проявляли инициативу в рамках образовательного процесса: не задавали уточняющие вопросы по изучаемым темам, не проявляли познавательный интерес, часто отвлекались; выполненные ими задания отличались неполнотой, бессистемностью («сделаю только то, что от меня требуется»); никто из испытуемых с низким уровнем готовности к проявлению педагогической заботы не участвовал в мероприятиях, направленных на профессионально-личностное саморазвитие (мастер-классы, педагогические мастерские, научно-практические конференции и др.).

Кроме того, большинство студентов продемонстрировали низкий уровень развития рефлексивности, что подтверждается результатами диагностической методики по О.С. Анисимову и протоколированным наблюдением за деятельностью студентов. В ходе выполнения теста встречались, в частности, следующие ответы: «Редко возвращаюсь к анализу хода решения педагогической проблемы, если я ее уже решил», «Редко предпочитаю переходить от решения к анализу хода решения педагогической проблемы, если она очень сложна» и т. д. В ходе выполнения заданий, предполагающих анализ своей деятельности, студенты затруднялись анализировать свою работу по разрешению той или иной учебной задачи: не могли определить недостатки своей работы, указывая только на преимущества («думаю, что я справилась с заданием», «все, что нужно было сделать, я сделала»); часто неадекватно реагировали на критику со стороны одноклассников (обижались, проявляли агрессию).

В процессе учебной деятельности многие испытуемые вступали в конфликтное взаимодействие: часто перебивали друг друга, необъективно спорили, не могли дослушать собеседника до конца; в совместной деятельности перекладывали ответственность на другого, не проявляли инициативу; в ситуациях, когда другому была необходима поддержка, не оказывали ее, не проявляли заинтересованность проблемами другого. Иными словами, у студентов не были сформированы навыки организации диалогического, бесконфликтного взаимодействия.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали, что большинство исследуемых нами будущих учителей демонстрируют низкий уровень готовности к проявлению педагогической заботы по всем компонентам, что очередной раз подтверждает актуальность выбранной темы исследования.

У большинства исследуемых нами студентов отмечены низкие уровни понимания сущности педагогической заботы, представлений о профессионально-личностном саморазвитии; отсутствие эмоционально-ценностного отношения к себе и ребенку; несформированность навыков профессионально-личностного саморазвития и навыков педагогической заботы.

Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, будут использованы при разработке модели подготовки будущих учителей к проявлению педагогической заботы в процессе их профессиональной деятельности. В дальнейшем планируются определение и теоретическое обоснование педагогических условий подготовки будущих учителей к проявлению педагогической заботы, а также проверка их эффективности экспериментальным путем.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г., Дворяшина М.Д., Кудрявцева Н.А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. М., 1968.
2. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М., 1979.
3. Андреева М.В. К вопросу о самосовершенствовании субъекта заботы // Вестн. Правосл. Св.-Тихон. гуманит. ун-та. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2017. № 44. С. 108–117.
4. Бичева И.Б., Филатова О.М. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход // Вестн. Минин. ун-та. 2018. Т. 6. № 2. С. 3–11.
5. Везетиу Е.В. Аксиологическая основа профессиональной подготовки будущих педагогов в высшем образовании // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5. С. 37–38.
6. Володин В.В. Эволюция понятия «забота»: культурные смыслы и исторические параллели // Концепт: философия, религия, культура. 2020. № 4(2). С. 17–24.
7. Володин В.В. Становление термина «забота» в контексте педагогической науки // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. № 4. С. 425–430.
8. Володин В.В. Структурно-процессуальная характеристика педагогической заботы // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 10(153). С. 81–87.
9. Герасимова А.С., Годовникова Л.В., Зиборова Е.И. Самосознание личности педагогов как внутренний ресурс развития мотивации профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 442–446.
10. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М., 2004.
11. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976.
12. Коломенский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976.
13. Коренева Е.Н. Формирование профессионально-педагогической готовности к деятельности в социально-культурной сфере // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. № 74-2. С. 144–147.
14. Карпова Е.В., Коптева С.И. Формирование у будущих педагогов эмпатии как профессионального качества // Ярослав. пед. вестн. 2019. № 2. С. 114–121.
15. Насырова Э.Ф., Дроздова А.А. Методическая готовность как составляющая профессиональной компетентности бакалавров профессионально-педагогического образования // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 6(50). С. 279–289.
16. Романова И.В. Готовность педагога к воспитательной работе как составляющая готовности к педагогической деятельности // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2019. № 1. С. 14–21.
17. Саламатина Ю.В. Основные качества эмпативной культуры учителя // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 2(31). С. 107–112.
18. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сиб. пед. журн. 2007. № 1. С. 42–49.
19. Суннатова Р.И. Личностные и коммуникативные качества педагогов, предопределяющие субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися // Изв. Саратов. ун-та. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9. № 3(35). С. 215–224.
20. Филь Т.А. Содержательные характеристики готовности к фасилитации педагога // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 5(42). С. 24–27.

* * *

1. Anan'ev B.G., Dvoryashina M.D., Kudryavceva N.A. Individual'noe razvitie cheloveka i konstantnost' vospriyatiya. M., 1968.

2. Asmolov A.G. Deyatel'nost' i ustanovka. M., 1979.

3. Andreeva M.V. K voprosu o samosovershenstvovanii sub»ekta zaboty // Vestn. Pravosl. Sv.-Tikhon. gumanit. un-ta. Ser. 4: Pedagogika. Psihologiya. 2017. № 44. S. 108–117.

4. Bicheva I.B., Filatova O.M. Perspektivy professional'noj podgotovki pedagogov: aksiolo-gicheskij podhod // Vestn. Minin. un-ta. 2018. T. 6. № 2. S. 3–11.

5. Vezetiu E.V. Aksiologicheskaya osnova professional'noj podgotovki budushchih pedagogov v vys-

shem obrazovaniya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2018. № 5. S. 37–38.

6. Volodin V.V. Evolyuciya ponyatiya «zabota»: kul'turnye smysly i istoricheskie paralleli // Koncept: filosofiya, religiya, kul'tura. 2020. № 4(2). S. 17–24.

7. Volodin V.V. Stanovlenie termina «zabota» v kontekste pedagogicheskoy nauki // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2020. T. 5. № 4. S. 425–430.

8. Volodin V.V. Strukturno-processual'naya harakteristika pedagogicheskoy zaboty // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 10(153). S. 81–87.

9. Gerasimova A.S., Godovnikova L.V., Ziborova E.I. Samosoznanie lichnosti pedagogov kak vnutrennij resurs razvitiya motivacii professional'noj deyatel'nosti // Problemy sovremenogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 59-3. S. 442–446.

10. Derkach A.A. Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala. M., 2004.

11. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. Psihologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti. Minsk, 1976.

12. Kolomenskij Ya.L. Psihologiya vzaimootnoshenij v malyh gruppah. Minsk, 1976.

13. Koreneva E.N. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoy gotovnosti k deyatel'nosti v social'no-kul'turnoj sfere // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2008. № 74-2. S. 144–147.

14. Karpova E.V., Kopteva S.I. Formirovanie u budushchih pedagogov empatii kak professional'nogo kachestva // Yarosl. ped. vestn. 2019. № 2. S. 114–121.

15. Nasyrova E.F., Drozdova A.A. Metodicheskaya gotovnost' kak sostavlyayushchaya professional'noj kompetentnosti bakalavrov professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 6(50). S. 279–289.

16. Romanova I.V. Gotovnost' pedagoga k vospitatel'noj rabote kak sostavlyayushchaya gotovnosti k pedagogicheskoy deyatel'nosti // Fizicheskaya kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreaciya. 2019. № 1. S. 14–21.

17. Salamatina Yu.V. Osnovnye kachestva empatijnoj kul'tury uchitelya // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. 2017. № 2(31). S. 107–112.

18. Slastenin V.A., Podymova L.S. Gotovnost' pedagoga k innovacionnoj deyatel'nosti // Sib. ped. zhurn. 2007. № 1. S. 42–49.

19. Sunnatova R.I. Lichnostnye i kommunikativnye kachestva pedagogov, predopredelyayushchie sub#ekt-sub#ektnoe vzaimodejstvie s obuchayushchimisya // Izv. Sarat. un-ta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2020. T. 9. № 3(35). S. 215–224.

20. Fil' T.A. Soderzhatel'nye harakteristiki gotovnosti k fasilitacii pedagoga // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2013. № 5(42). S. 24–27.

Research of the readiness of future teachers to the manifestation of pedagogic care

The article deals with the results of the summative assessment directed to the future teachers' training to the manifestation of the pedagogic care. There is analyzed the primary position of the components separated in the structure of the readiness to the manifestation of the pedagogic care: cognitive (rational), emotional and valuable, activity and practical.

Key words: *care, pedagogic care, summative assessment, future teachers training, results.*

(Статья поступила в редакцию 16.02.2021)

О.В. ЗАБРОВСКАЯ, С.А. ШАТРОВА
(Волгоград)

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Анализируются научные подходы к понятию социально-педагогического партнерства дошкольной образовательной организации и семьи. Обосновывается необходимость становления партнерских отношений между коллективом дошкольного учреждения и родителями воспитанников. Особое внимание уделено разработке и экспериментальной апробации модели процесса организации социально-педагогического партнерства дошкольного учреждения и семьи в дистанционном формате.

Ключевые слова: *социально-педагогическое партнерство, сотрудничество, онлайн-взаимодействие, партнерские взаимоотношения, цифровая реальность, цифровые технологии.*

Значительные изменения происходят в настоящее время в системе дошкольного образования. Все более актуальными становятся вопросы организации социального партнерства, условий и форм эффективного взаимодей-

ствия дошкольного учреждения с семьями воспитанников в условиях новой цифровой реальности. Сегодня семья – это не только субъект воспитательно-образовательного процесса, но и социальный партнер дошкольной образовательной организации. К сожалению, пока еще нет четкого осознания родителями сущности понятия «социально-педагогическое партнерство». Анализ современных исследований показал, что партнерство является предметом изучения во многих сферах деятельности человека и рассматривается прежде всего как взаимодействие участников в любой совместной деятельности.

По мнению П.И. Третьякова, социальное партнерство позиционируется как наиболее приемлемый вариант отношений для социальных субъектов, учитывающий потребности, интересы, а также ценностные ориентиры партнеров [7]. В исследованиях В.А. Михеева социальное партнерство выступает цивилизованной системой общественных отношений, основу которых составляет конструктивное взаимодействие заинтересованных сторон [4].

Аналогичной точки зрения придерживается О.Д. Никольская, полагающая, что взаимодействие образовательных учреждений с государственными и местными органами власти, общественными организациями направлено прежде всего на согласование и реализацию интересов участников этого процесса, в чем и заключается суть социального партнерства [5]. Кроме того, социальное партнерство, по мнению Л.Г. Гусликовой, может выступать одним из видов социальной технологии [1].

В рамках нашего исследования партнерство предполагает такое взаимодействие между родителями и образовательным учреждением, которое основано на доверии, общей системе ценностей, а также взаимной ответственности сторон за результат развития всех субъектов образования. В ряде исследований М.Г. Дрезниной, О.А. Куревиной, Н.М. Недвецкой, Л.В. Свириковой нашло отражение понимание взаимодействия как способа привлечения заинтересованных сторон в обсуждение и решение проблем развития детей дошкольного возраста.

Трансформации в сфере управления и организации образовательного процесса в ДООУ привели к открытости дошкольной организации социуму, что инициировало активность во взаимодействии педагогов и родителей. По утверждению О.В. Огородниковой, только открытая система детского сада способна предоставить родителям возможность в любое вре-

мя познакомиться с жизнедеятельностью ребенка в детском саду [6].

Семья как партнер и активный субъект, согласно закону Российской Федерации «Об образовании» и федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, теперь включены в образовательную среду дошкольного образовательного учреждения, что позволяет сформировать педагогическую компетентность родителей, а также гармонизировать отношения в триаде «педагог – ребенок – родитель».

Проблема конструктивного взаимодействия детского сада и семьи связана с поиском эффективных педагогических условий этого взаимодействия. В качестве таких условий ученые выделяют и единый взгляд на задачи, средства и методы воспитания детей, и взаимоуважительные отношения воспитателя и родителей, и общение, основанное на информированности, ответственности родителей и воспитателей за решение вопросов, связанных с улучшением качества образовательных услуг.

Установление партнерства педагогов и родителей стало возможным благодаря включению в образовательный процесс родителей, наделенных определенными правами и обязанностями. Взаимодействие родителей и педагогов в интересах ребенка может быть успешным, если они станут партнерами. Лишь в этом случае они смогут лучше узнать и понять ребенка.

Однако практика показывает, что степень педагогической компетентности родителей, к сожалению, невысока. Именно поэтому формирование родительской компетентности является одним из основных подходов к взаимодействию дошкольной образовательной организации и семьи.

Партнерство предполагает полное принятие родителей, несмотря на отсутствие педагогической грамотности, активности, готовности к сотрудничеству. Однако введение ограничительных мер с целью предупреждения распространения коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации заставило дошкольные учреждения минимизировать контакты с родителями своих воспитанников, что привело к замене живого общения на опосредованное – онлайн-взаимодействие.

Применение данного формата взаимодействия следует рассматривать в русле тех проблем, с которыми столкнулось наше общество. Сегодня в основе социально-педагогического партнерства находится взаимодействие, осу-

ществляемое при помощи современных цифровых технологий.

Экспериментальное исследование, проведенное в ряде дошкольных образовательных организаций, позволило выявить существенные недостатки в организации нового формата взаимодействия детского сада и семьи, что, на наш взгляд, указывает на неготовность педагогов к осуществлению взаимодействия с семьей с применением дистанционных технологий. Склонность педагогов к привычным, менее затратным по времени и эмоциональным усилиям формам работы не позволило быстро перестроиться на дистанционный формат взаимодействия с родителями. В результате уровень удовлетворенности родителей работой образовательного учреждения и педагогического коллектива дошкольного учреждения оказался достаточно низким.

С целью оптимизации взаимодействия и сотрудничества специалистов ДОУ и родителей была разработана поэтапная модель процесса организации социально-педагогического партнерства дошкольного учреждения и семьи, которая состояла из трех взаимосвязанных этапов: мотивационного, деятельностно-практического и рефлексивно-оценочного. Содержание каждого этапа определяется целями, задачами и адекватными каждому этапу методами и средствами, что содействует эффективной реализации потенциальных возможностей педагогов и родителей в выстраивании партнерских отношений в условиях новой цифровой реальности.

Целью первого этапа выступало формирование мотивации у родителей объединить усилия для воспитания детей, создать атмосферу общности интересов, активизировать воспитательные умения родителей, что способствовало интеграции имеющихся у них знаний о развитии позитивных детско-родительских отношений непосредственно в их практическую деятельность. Ведущими формами работы на данном этапе являлись онлайн-консультации и тематические видеоконсультации для родителей в YouTube. Одной из наиболее эффективных форм работы стал «Родительский кванториум», созданный с целью активного информирования, просвещения и обучения родителей (законных представителей) через привлечение их к взаимодействию в социальной сети.

На деятельностно-практическом этапе осуществлялось повышение профессиональной компетентности педагогов по вопросам онлайн-взаимодействия с семьей, а также повышение уровня педагогической культуры родителей, что способствовало реализации сотруд-

ничества между всеми участниками образовательного процесса.

Педагогическая культура родителей отражает степень их зрелости как воспитателей собственных детей и проявляется в ответственном отношении к родительским обязанностям. Инициирование родителей в проявлении себя в качестве полноправных участников образовательного процесса и вовлечение их в воспитательно-образовательное пространство дошкольного учреждения осуществлялись с помощью таких форм работы, как онлайн-мастер-классы, вебинары, совместные с детьми и педагогами акции и флешмобы в социальных сетях и т. д.

Заключительный этап был направлен на обобщение опыта и оценку результатов работы по развитию онлайн-взаимодействия ДОУ и семьи. Рефлексия субъектами результатов своей деятельности осуществлялась через реализацию совместных образовательных проектов, которые размещались на сайте образовательного учреждения.

Именно участие родителей воспитанников в проектной деятельности повлияло на изменение их родительской позиции. В результате на смену пассивности и отчуждению пришли инициатива и активность от родителей, которые стали авторами идей и организаторами различных образовательных проектов и культуроориентированных мероприятий, направленных на благоустройство территории детского сада, а также познавательное, интеллектуальное, творческое развитие детей.

Необходимо отметить, что данный этап работы имеет важную практическую значимость в развитии партнерских отношений у педагогического коллектива дошкольного учреждения и родителей. На нем решались задачи, связанные с умением грамотно организовать онлайн-взаимодействие, обменяться опытом дистанционного сотрудничества с коллегами, а также актуализировать скрытый потенциал семьи путем включения родителей в дистанционный обмен информацией с администрацией ДОУ, его сотрудниками, образовательными и досуговыми центрами.

Рефлексивно-оценочный этап позволил подвести итоги организованного дистанционного взаимодействия, оценить его результативность и внести коррективы в стратегию дальнейшего сотрудничества, что способствовало повышению авторитетности образовательной организации как источника поддержки компетентности родителей. Учет интересов и потребностей родителей в планировании работы дошкольного образовательного учреж-

дения привел к использованию разнообразных инновационных форм работы с семьей, стремлению к свободному диалогу с родителями, а также выявлению, обобщению и распространению нового опыта взаимодействия с семьей.

В течение всего периода действия ограничительных мер педагоги и все специалисты дошкольной организации обеспечивали обратную связь с родителями: отвечали на вопросы, консультировали, помогали в решении их социальных и психологических проблем, делились достижениями своих воспитанников в различных видах детской деятельности. По результатам всех тематических мероприятий, в которых участвовали дети в детском саду и удаленно родители, педагоги оформляли фотоотчеты, видеотчеты и размещали их в социальных сетях и на сайте ДОУ.

Таким образом, проведенная нами опытно-экспериментальная работа по организации социально-педагогического партнерства в дистанционном формате позволила педагогам включить в практику работы онлайн-формы взаимодействия с родителями, пересмотреть свое отношение к роли интернет-ресурсов в воспитании и образовании дошкольников, стать опорой для семьи в условиях новой информационно-образовательной среды, а также научиться планировать совместную деятельность с детьми и родителями с учетом возможностей и условий жизни конкретных семей, их интересов и приоритетов, приобрести опыт использования цифровых технологий в организации социально-педагогического партнерства дошкольного образовательного учреждения и семьи. Необходимо помнить, что все изменения, происходящие сегодня в сфере образования, направлены прежде всего на улучшение его качества, которое, в свою очередь, во многом зависит от согласованности действий семьи и ДОУ.

Список литературы

1. Гусякова Л.Г., Холостова Е.И. Основы теории социальной работы: учеб. пособие. М., 1997.
2. Калинина Т.В. Новые информационные технологии в дошкольном детстве // Управление ДОУ. М., 2008.
3. Кошчиенко И.В. Взаимодействие педагогов и родителей в условиях группы кратковременного пребывания детей в дошкольном образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.
4. Михеев В.А. Основы социального партнерства: теория и политика: учебник для вузов. М., 2001.
5. Никольская О.Д. Организация социально-педагогического партнерства как фактора повы-

шения качества дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2007.

6. Огороднова О.В. Взаимодействие педагогов и родителей как условие профилактики социальной дезадаптации дошкольников: дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2002.

7. Третьяков П.И., Белая К.Ю. Дошкольное образовательное учреждение: управление педагогическим процессом по результатам. М., 2010.

* * *

1. Guslyakova L.G., Holostova E.I. Osnovy teorii social'noj raboty: ucheb. posobie. M., 1997.

2. Kalinina T.V. Novye informacionnye tekhnologii v doshkol'nom detstve // Upravlenie DOU. M., 2008.

3. Koshchienko I.V. Vzaimodejstvie pedagogov i roditelej v usloviyah gruppy kratkovremennogo prebyvaniya detej v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2012.

4. Miheev V.A. Osnovy social'nogo partnerstva: teoriya i politika: uchebnik dlya vuzov. M., 2001.

5. Nikol'skaya O.D. Organizaciya social'no-pedagogicheskogo partnerstva kak faktora povysheniya kachestva doshkol'nogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2007.

6. Ogorodnova O.V. Vzaimodejstvie pedagogov i roditelej kak uslovie profilaktiki social'noj dezadaptacii doshkol'nikov: dis. ... kand. ped. nauk. Tyumen', 2002.

7. Tret'yakov P.I., Belaya K.Yu. Doshkol'noe obrazovatel'noe uchrezhdenie: upravlenie pedagogicheskim processom po rezul'tatam. M., 2010.

Organization of the social and pedagogic partnership of preschool educational institutions and families in the conditions of new digital realities

The article deals with the analysis of the scientific approaches to the concept of the social and pedagogic partnership of the preschool educational institution and family. There is substantiated the necessity of the foundation of the partnership relations between the staff of the preschool educational institution and the parents. There is paid special attention to the development and the pilot testing of the model of the organizational process of the social and pedagogic partnership of the preschool educational institution and family in the distance format.

Key words: *social and pedagogic partnership, collaboration, online interaction, partnership approach, digital reality, digital technologies.*

(Статья поступила в редакцию 17.02.2021)

Т.С. БОРОДИНА
(Волгоград)

ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Цифровизация рассматривается как неотъемлемая часть современного образовательного процесса, обозначаются ее основные задачи и проблемы. Выделяются аспекты интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности студентов в условиях цифровизации высшего образования.



Ключевые слова: интеграция, учебная деятельность, научно-исследовательская деятельность студентов, цифровизация образования, высшее образование.

В современном мире с каждым годом процесс цифровизации все активнее охватывает различные сферы жизни человека. Эра цифровых технологий диктует свои условия – стремительно нарастает поток информации, увеличивается скорость жизни, преодолеваются расстояния, которые раньше затрудняли коммуникацию и обмен опытом. Все это требует оперативного реагирования системы образования, которая не может оставаться консервативной. Субъекты образования остро ощущают необходимость реализации новых подходов к организации обучения и конструированию образовательного пространства в условиях цифровизации.

В связи с этим особенно актуальной в новых условиях становится необходимость подготовки педагогических кадров, способных осуществлять образовательный процесс в условиях цифровизации. Так, Программа развития педагогических образовательных организаций высшего образования, находящихся в ведении Министерства просвещения Российской Федерации, на 2021–2024 годы (утверждена распоряжением Минпросвещения России 29 октября 2020 г.) указывает на то, что сегодня педагогическим вузам необходимо кардинально перестроить подходы к содержанию профессиональной подготовки будущих педагогов, обеспечив формирование учителя будущего, обладающего инновационным мышлением, владеющего современными технология-

ми обучения, воспитания и развития личности, способного организовать учебный процесс с учетом специфики современного детства, требований цифрового общества и обеспечить развитие образовательной системы. Одним из важнейших условий, необходимых для достижения качественных изменений в подготовке педагогических кадров, авторы программы называют развитие цифровой образовательной среды педагогических университетов.

Термин *цифровизация* трактуется исследователями по-разному: как перевод информации «в цифру», как новая парадигма мысли, общения, взаимодействия друг с другом; как новый этап развития общества, приводящий к росту качества жизни населения; как средство усовершенствования бизнес-процессов и комплексного решения задач инфраструктурного, управленческого, поведенческого и культурного характера [2]. Цифровизация высшего образования означает трансформацию учебно-образовательного и управленческого процесса, повседневных социальных практик в системе высшего образования, обусловленную внедрением технологий создания, обработки, обмена и передачи больших массивов информации на небумажных носителях. Цифровизация предполагает интеграцию образования с информационными ресурсами [4]. Одной из основных задач цифровизации высшего образования, на наш взгляд, является максимально эффективное, обоснованное применение современных технологий для обеспечения персонализированного образовательного процесса, нацеленного на получение качественного результата с наименьшими ресурсными затратами.

Стремление современного мира к экономии осуществляется главным образом посредством повышения эффективности процессов при одновременном снижении потребляемых ресурсов – экономических, человеческих, природных, временных и т. д. Подобная ситуация в настоящее время имеет тенденцию переноса и в сферу образования. В наибольшей мере этому и способствует цифровизация, которая позволяет, например, при помощи массовых онлайн-курсов обучить гораздо большее число слушателей, чем в очном и даже дистанционном (в его классическом виде) формате обучения. Данные курсы также чаще всего экономически более выгодны для обучающихся и позволяют осваивать учебную программу, самостоятельно регулируя необходимое для этого время.

Принимая во внимание неизбежность цифровизации высшего образования, исследователи выделяют ряд связанных с данным процессом проблем. Е.Ю. Левина называет следующие [3]:

- проблема передачи неявного знания, имеющего глобальный профессиональный, социальный и воспитательный эффект;
- проблема социализации и адаптации в социуме (киберсоциуме);
- преодоление мозаичности и использование многозадачности мышления молодежи;
- низкая активность обучающихся по добыче знаний и имитация обучения;
- снижение когнитивных функций и примитивизация компетенций;
- проблема диагностики качества образовательных ресурсов и процессов.

Обучение в условиях цифровой образовательной среды требует от студентов умения не только работать с цифровыми образовательными ресурсами, но и осуществлять с их помощью исследовательский поиск и представлять его результаты в корректной форме. Таким образом, мы считаем необходимым обозначить проблему выстраивания нового формата научно-исследовательской деятельности студентов в условиях цифровизации. На наш взгляд, одним из путей решения данной проблемы является органичная интеграция научно-исследовательской работы в учебную деятельность. Улучшение кадрового обеспечения и развитие образовательного процесса, позволяющее преодолевать его стагнацию, эффективно реализуется за счет развития и обновления механизмов вовлечения студентов в исследовательскую деятельность.

В своей традиционной форме научно-исследовательская деятельность персонифицирована и личностно ориентирована, требует активной самостоятельной работы студента, что, в свою очередь, относится к базовым преимуществам и цифровой образовательной среды. В современных условиях студенту необходимо владеть не только навыками исследовательской деятельности, но и цифровой компетентностью, обладать технологической культурой и опытом электронно-цифрового взаимодействия. Процесс интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности обладает потенциалом в повышении образовательной мотивации студентов, использовании обозначенной выше многозадачности мышления современной молодежи, повышении познавательной активности и когнитивных функций, раскрытии творческого потенциала.

Интеграцию учебной и научно-исследовательской деятельности студентов мы определяем как процесс целенаправленного объединения через установление органичной взаимосвязи и взаимововлеченности двух целостных процессов, порождающий новую целостную систему поэтапной трансформации элементов знания в деятельность, в ориентиры творческого решения задач, выражающуюся в обновлении целей, средств, содержания образования в соответствии с принципами ее функционирования [1].

Интеграция учебной и научно-исследовательской деятельности студентов в условиях цифровизации высшего образования проявляет свои особенности в следующих аспектах.

1. Использование цифровых технологий для выполнения нестандартных творческих работ в процессе исследования, наблюдения, проведения эксперимента, моделирования позволяет с большей эффективностью развивать исследовательские и творческие способности, а также формировать цифровые компетенции обучающихся, т. е. навыки эффективного и безопасного применения цифровых технологий в профессиональной деятельности.

2. В условиях цифровизации образования появляется широкий спектр новых направлений исследований, например, таких как поиск адекватных новым условиям образовательных технологий; комплексные исследования эффективности применения онлайн-технологий и цифровых образовательных платформ; исследование проблемы «информационного перенасыщения» образовательных ресурсов и др.

3. Объединение с помощью цифровой образовательной среды образовательных организаций-партнеров в стратегические альянсы открывает возможности создания площадок для исследовательской деятельности, привлекая к ней обучающихся, для разработки методик, средств и технологий обучения, тем самым увеличивая инновационный потенциал самих образовательных организаций.

4. Разрабатываются новые эффективные системы мониторинга образовательных и научно-исследовательских достижений студентов. В качестве примера приведем разработанный при участии автора статьи личный кабинет обучающихся на корпоративном портале Волгоградского государственного социально-педагогического университета, благодаря которому обучающиеся имеют возможность размещать информацию о своих достижениях в удобном для себя дистанционном режиме в категориях «научная деятельность», «учебная деятельность» и «внеучебная деятельность».

Данная система мониторинга с использованием электронного портфолио позволяет обучающимся оперативно получать информацию о количестве баллов как за конкретное научное достижение, так и за весь отчетный период. На основе этого обучающиеся и их руководители имеют возможность оценивать, корректировать и планировать свою научно-исследовательскую работу, генерировать необходимые документы и т. д.

5. Проведение научных исследований в рамках изучения дисциплины способствует повышению вовлеченности и активности студентов, интересу к предмету, улучшению коммуникации с преподавателем. С одной стороны, цифровая образовательная среда при этом позволяет расширить возможности взаимодействия студента с преподавателем / научным руководителем посредством разнообразия форм его реализации. С другой стороны, возможно проявление таких проблем, как недостаточная цифровая грамотность и подготовленность к работе со специализированными цифровыми программами и технологиями как студента, так и преподавателя.

6. Цифровые технологии даже в самых доступных своих формах для молодежи, таких как социальные сети и мобильные технологии, предоставляют возможности для расширения исследовательской и экспериментальной базы и проведения диагностик в новых форматах. С использованием данных ресурсов количество респондентов может быть многократно увеличено, при этом упрощаются способы сбора и обработки и интерпретации полученной информации. Данное направление на сегодняшний день особенно востребовано в исследованиях по лингвистике, социологии, психологии: изучаются различные аспекты интернет-дискурса, проводится мониторинг мнений, рассматривается взаимодействие членов социальных групп и т. д.

7. Нарастающая актуальность междисциплинарных исследований и привлечение к ним студентов ведут к интегрированному взаимодействию обучающихся кафедр университета и востребуют необходимость изменения общепринятого классического руководства исследовательской деятельностью студентов, зачастую ограничивающейся рамками работы с одним научным руководителем, по одной интересующей дисциплине. На это указывает анализ тематики научно-исследовательских работ, предлагаемых для реализации в условиях финансовой поддержки учредителей об-

разовательных организаций и научных фондов, приоритет в которых с каждым годом все больше отдается междисциплинарным исследованиям, с требованием активного включения в них обучающихся и молодых исследователей.

Перспективным направлением работы в условиях цифровизации высшего образования, на наш взгляд, является разработка онлайн-курсов по формированию навыков исследовательской работы, а также включение исследовательских модулей в программы онлайн-курсов базовых профессиональных дисциплин.

Таким образом, в настоящее время цифровизация образования является неотъемлемым условием обеспечения его качества. Интеграция учебной и научно-исследовательской деятельности студентов в цифровой образовательной среде расширяет возможности для формирования у обучающихся цифровых и исследовательских компетенций, а также для поиска инновационных решений и разработки актуальных подходов к организации образовательного процесса вуза.

Список литературы

1. Бородин Т.С. Сущностные характеристики интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности студентов в системе высшего педагогического образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2014. № 9. С. 86–90.
2. Индустрия российских медиа: цифровое будущее: acad. monogr. / Е.Л. Вартанова, А.В. Вyrковский, М.И. Максеенко, С.С. Смирнов. М., 2017.
3. Левина Е.Ю. Цифровизация – условие или эпоха развития системы высшего образования? // Казан. пед. журн. 2019. № 5. С. 4–9.
4. Минина В.Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Социология. 2020. Т. 13. Вып. 1. С. 84–101. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu12.2020.106>.

* * *

1. Borodina T.S. Sushchnostnye harakteristiki integracii uchebnoj i nauchno-issledovatel'skoj deyatelnosti studentov v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2014. № 9. S. 86–90.
2. Industriya rossijskih media: cifrovoe budushchee: acad. monogr. / E.L. Vartanova, A.V. Vyrkovskij, M.I. Makseenko, S.S. Smirnov. M., 2017.
3. Levina E.Yu. Cifrovizaciya – uslovie ili epoha razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya? // Kazan. ped. zhurn. 2019. № 5. S. 4–9.

4. Minina V.N. Cifrovizaciya vysshego obrazovaniya i ee social'nye rezul'taty // Vestn. S.-Peterb. unta. Sociologiya. 2020. T. 13. Vyp. 1. S. 84–101. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu12.2020.106>.

Integration of educational and scientific research work of students in the conditions of the digitalization of higher education

Digitalization is considered as an integral part of the modern educational process, there are defined its basic tasks and issues. There are revealed the aspects of the integration of the educational and scientific research work of students in the conditions of the digitalization of higher education.

Key words: *integration, educational work, scientific research work of students, digitalization of education, higher education.*

(Статья поступила в редакцию 11.03.2021)

Н.В. ГРЕЧУШКИНА
(Рязань)

ИДЕЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЯХ

Активизация и эффективная организация самостоятельной познавательной деятельности обучающихся как важного ресурса совершенствования образовательного процесса являются актуальной задачей современной педагогической науки. Рассматриваются идеи зарубежных исследователей, знакомство с которыми представляет научный интерес в контексте изучения различных аспектов указанной проблемы.

Ключевые слова: *самостоятельная познавательная деятельность, хьютагогика, самоуправляемое обучение, саморегулируемое обучение, учебная автономия.*

Цифровизация образования, ориентированная на его модернизацию в соответствии с требованиями времени, и концепция непрерывного образования, выступающая условием

профессионального и личностного роста человека, являются современными трендами развития образования и направлены на повышение его эффективности. Реализация этих трендов предполагает необходимость рационально использовать все доступные ресурсы, одним из которых является самостоятельная познавательная деятельность обучающихся. Актуализация интереса к самостоятельной познавательной деятельности обучающихся в современной педагогике обусловлена повышением доли и роли самостоятельной работы обучающегося, особенно на этапе получения им высшего образования, где наблюдается устойчивая тенденция к увеличению времени, отводимого на самостоятельную работу, в том числе внеаудиторную. Понятие «самостоятельная познавательная деятельность обучающихся» находится в общем смысловом поле с такими понятиями, как «самостоятельность в обучении», «самообразование», «хьютагогика», «саморегулируемое обучение», «самоуправляемое обучение», «учебная автономия» и др. Целью данной работы является изучение того, как соотносятся указанные понятия в зарубежных педагогических концепциях.

В отечественной и зарубежной педагогике глубоко проработаны многие проблемы, связанные с различными аспектами самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. В разное время к ним обращались В.А. Беликов, Л.М. Блашке, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, И.А. Зимняя, И.Я. Лернер, Д. Литтл, М.С. Ноулз, П.И. Пидкасистый, В.Н. Пустовойтов, Й. Райтхель, М.П. Скаткин, Х. Тигенса, А.В. Усова, С. Хейс и К. Кеньон, Х. Холек, Б.Дж. Циммерман, Г.И. Щукина и др. *Самостоятельная познавательная деятельность обучающегося* в рамках организованного образовательного процесса в формальном образовании определяется как *самостоятельная учебно-познавательная деятельность* и понимается как *целенаправленное, организованное, систематическое, управляемое педагогом или осуществляемое самостоятельно взаимодействие обучающегося с окружающей действительностью, направленное на овладение им новыми знаниями, умениями и способами деятельности*. Самостоятельная познавательная деятельность обучающегося непосредственно связана с активностью и самостоятельностью учебной работы, познания, мышления, действия обучающегося, которые выступают психологическими условиями успешного овладе-

ния знаниями, умениями и навыками. Самостоятельная познавательная деятельность обучающегося занимает важное место в структуре его учебной (учебно-профессиональной) деятельности и выполняется как в часы занятий, так и во время самоподготовки к ним по заданию педагога, а также по собственной инициативе обучающегося во внеучебное время. Педагогическим средством организации и управления самостоятельной познавательной деятельностью обучающихся является выполняемая ими самостоятельная работа как на уровне преобразующего воспроизведения, так и в процессе решения эвристических и творческих задач.

Самостоятельная познавательная деятельность обучающихся тесно связана с понятием «самообразование». Исследуя особенности самообразования, С. Хейс и К. Кеньон (S. Hase, C. Kenyon) [5] формулируют основные положения теории самостоятельного обучения и вводят для ее обозначения термин *хьютагогика* (heutagogy). В хьютагогике акцент помещается не на содержание обучения, а на то, как происходит обучение – на метаобучение. С позиции хьютагогика образовательный процесс должен формировать у обучающихся навыки самоорганизации; способность к саморазвитию; способность адаптироваться и действовать в ситуации неопределенности; способность применять свои знания и умения для решения нестандартных задач в изменяющихся условиях в новых ситуациях; способность определять, какие знания и навыки необходимы, и приобретать их путем самообразования; способность устанавливать и поддерживать социальные коммуникации и контакты с другими людьми [Там же]. В хьютагогике образовательные результаты предельно индивидуализированы и не могут быть одинаковы для всех, потому обучающийся должен выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию, определяя свои образовательные потребности и пути их удовлетворения, создавая личные сети для обучения, используя приобретенные знания и сформированные навыки, а также выстроенные сети для непрерывного самообразования и самосовершенствования [1].

Л.М. Блашке (L.M. Blaschke) отмечает, что одной из ключевых в хьютагогике является идея о том, что человек постоянно занимается смысловтворчеством, постоянно учится, а приобретаемые им знания и навыки соотносятся и связываются с имеющимися и с тем, что он знал и умел раньше [3]. Хьютагогика помещает в фокус своего интереса обучающегося и

его развитие [10]. По мнению Л. Роу (L. Row), такая сосредоточенность хьютагогика на обучающемся излишняя и ведет к полному устранению педагога, доводя автономии обучающегося до абсолюта [12]. Это последнее замечание позволяет разграничить рассматриваемые понятия: самостоятельную познавательную деятельность обучающегося, совершаемую в рамках освоения им образовательных программ, будем называть *самостоятельной учебно-познавательной деятельностью*, а совершаемую вне системы организованной образовательной подготовки – *самообразованием*. Тогда хьютагогика как педагогика самообразования оказывается непосредственно связанной с педагогической теорией самостоятельной познавательной деятельности обучающегося, но не охватывает ее полностью.

Понятие «самостоятельная познавательная деятельность обучающегося» следует также соотносить с понятиями «саморегулируемое обучение» и «самоуправляемое обучение», которые содержательно близки друг другу. Основные идеи *саморегулируемого обучения* (self-regulated learning) представлены в работе «Саморегулируемое обучение и академические достижения» Б.Дж. Циммермана (B.J. Zimmerman) и Д.Х. Шранка (D.H. Schunk), где саморегулируемое обучение трактуется как «процесс, в котором учащиеся активизируют и самостоятельно поддерживают познавательное поведение, ориентированное на достижение целей» [15, p. 102]. Б.Дж. Циммерман выделяет три взаимосвязанных аспекта саморегулируемого обучения:

- метакогнитивный (обучающиеся планируют, ставят цели, организуют, контролируют и оценивают себя, реактивно реагируют на самоориентированную обратную связь об эффективности обучения);
- мотивационный (обучающиеся самомотивированы, они демонстрируют и поддерживают высокий уровень самоэффективности и внутренний интерес к задаче);
- поведенческий (обучающиеся выбирают, структурируют и создают среду, которая оптимизирует обучение, используют саморегулируемые стратегии обучения).

Б.Дж. Циммерман обращает внимание на взаимосвязанность названных аспектов и необходимость развивать их в образовательном процессе непрерывно и одновременно. Ученый отмечает, что для поддержания высокого уровня активности саморегулирующихся обучающихся критически важна постоянная обратная связь – как самоориентированная на

основе самооценки и рефлексии, так и внешняя, предоставляемая педагогом и реакциями среды. Он подчеркивает, что «саморегулирующиеся учащиеся рассматривают приобретение знаний как систематический и контролируемый процесс и принимают на себя большую ответственность за результаты своих достижений» [16, р. 4].

Самоуправляемое обучение (self-directed learning), согласно Х. Тигенсу (H. Tietgens) [13], представляет собой учение, в основе которого лежат самоконтроль и личная ответственность обучающегося за выбор содержания и средств учения и при котором обучающийся самостоятельно определяет цель учения, необходимые для удовлетворения собственной познавательной потребности знания и умения, а также способы их приобретения (Ф.Е. Вейнерт (F.E. Weinert) [14]). Понятие «самоуправляемое обучение», отмечает Й. Райтхель (J. Raitchel), обнаруживается в контекстах, связанных с идеями образования, непрерывного на протяжении всей жизни человека, и с теорией обучения взрослых – *андрагогикой* (andragogy), употребляясь наряду с последним как синонимичное ему понятие [11].

Основные положения и принципы самоуправляемого обучения были сформулированы М.С. Ноулзом (M.S. Knowles) в работе «Самоуправляемое обучение: Руководство для учеников и учителей» [8], а позднее пересмотрены им при разработке теории андрагогики в книге «Андрагогика в действии: Применение современных принципов к образованию взрослых» [7]. М.С. Ноулз определяет самоуправляемое обучение как «процесс, в котором люди проявляют инициативу, с помощью или без помощи других, в диагностике своих потребностей в обучении, формулировании целей обучения, определении людских и материальных ресурсов для обучения, выборе и реализации соответствующих стратегий обучения и оценке результатов обучения» [8, с. 18]. Он отделяет самоуправляемое обучение от других понятий, таких как «самообразование», «автономное обучение», «самообучение» и др., подчеркивая, что все они подразумевают обучение в изоляции, в то время как самоуправляемое обучение обычно происходит в контакте с другими людьми (педагогами, наставниками, сверстниками, старшими и более опытными коллегами) и в сотрудничестве с ними. Самоуправляемое обучение, по мнению М.С. Ноулза, должно стать моделью непрерывного образования. В современном мире, пишет он, «больше не следует отождествлять образование с молоде-

жью <...> Образование – или, еще лучше, обучение – теперь должно определяться как процесс на протяжении всей жизни. Начальное обучение в юности будет включать навыки исследования, а обучение после окончания школы будет направлено на приобретение знаний, навыков, понимания, отношения и ценностей, необходимых для адекватной жизни в быстро меняющемся мире» [8, р. 18]. Андрагогика, с позиции М.С. Ноулза, является приложением теории самоуправляемого обучения к обучению взрослых и в этом контексте должна быть ориентирована на формирование компетенций, на создание в процессе обучения условий, позволяющих сфокусироваться на обучающемся, а не на обучающем, на учении, а не на обучении, и учитывать разнообразные, уникальные и специфические стили обучения и потребности взрослых [7].

Таким образом, саморегулируемое обучение и самоуправляемое обучение можно понимать как формы организации образовательного процесса, в котором реализуется самостоятельная познавательная деятельность обучающихся, а также как формы проявления этой деятельности.

С проблемой самостоятельной познавательной деятельности обучающихся сопряжена задача повышения уровня их *академической (учебной) автономии*, слагаемыми которой выступают способность к саморазвитию, навыки самоорганизации и самообразования. Х. Холек (H. Holec) определяет автономию как способность обучающегося принимать и нести ответственность за собственную учебную деятельность, все ее аспекты и результаты, в том числе целеполагание, определение содержания обучения, последовательности, методов и средств работы над его освоением, самостоятельное управление своим учением и оценку достигнутых образовательных результатов [6]. Практика автономии обучающихся, считает Д. Литтл (D. Little), требует от них понимания целей обучения и способности к рефлексии, позитивного отношения к учебе и готовности проявлять инициативу в самоуправлении и взаимодействии с другими людьми [9]. П. Биммель и У. Рампильон (P. Bimmel, U. Rammillon) учебную автономию понимают как образовательный процесс, в котором обучающиеся самостоятельно определяют способы, формы, сроки выполнения и контроля собственной учебной деятельности [2]. Л. Дикинсон (L. Dickinson) понимает учебную автономию как образовательный процесс, в котором обучающийся принимает

и несет полную ответственность за все аспекты своего обучения, самостоятельно осуществляет целеполагание, отбор содержания обучения, а также способов и сроков его освоения, оценку достигнутых результатов [4]. Автономный обучающийся, по мнению исследователя, полностью независим от преподавателя, образовательной организации и учебных материалов. В этом смысле процесс обучения при полной учебной автономии есть самообразование.

Повышение академической автономии обучающихся – одна из важнейших задач профессионально-педагогической деятельности педагога. Работа в этом направлении должна вестись с учетом психолого-педагогических особенностей обучающихся на разных этапах обучения, но особенно она важна в высшей школе. Личностные качества обучающихся, развиваемые в процессе и в результате решения задачи повышения их академической автономии, не только выступают условиями успешности обучения, но и представляют собой надпредметные (метапредметные) и личностные образовательные результаты.

Наш мир – время интеграции знаний в разных научных исследованиях, наук, концепций, за счет которой происходит взаимное обогащение теорий. Отечественная педагогическая наука должна развиваться, учитывая опыт, накопленный зарубежными исследователями. В рамках одной статьи невозможно охватить все, поэтому мы рассмотрели концепции, наиболее актуальные в контексте исследования различных аспектов самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Проведенный теоретический обзор и анализ научных источников показал, что понятие «самостоятельная познавательная деятельность обучающихся» непосредственно связано с понятиями «самообразование», «хьютагогика», «самоуправляемое обучение» и «саморегулируемое обучение», «учебная автономия», но не является полностью синонимичным ни одному из них и может употребляться в качестве синонима лишь ситуативно в определенных контекстах. Самостоятельная познавательная деятельность обучающихся, в отличие от самообразования и обучения на основе принципов хьютагогика, реализуется в рамках формального образования в процессе организованного учебного процесса, в том числе при таких его формах, как саморегулируемое обучение и самоуправляемое обучение. Самостоятельная познавательная деятельность тре-

бует высокого уровня учебной автономии обучающихся, выражающейся в конкретных способностях, знаниях, умениях и навыках, и сама способствует их дальнейшему формированию.

Список литературы

1. Agonács N., Matos J. Perspectives on MOOCs as Heutagogy Instances // Proceedings of the 11th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain, 6-8 March 2017. Spain: IATED Academy. 2017. P. 6655–6664. DOI: 10.21125/inted.2017.1538.
2. Bimmel P., Ramppillon U. Lernautonomie und Lernstrategien. Munchen, 2000.
3. Blaschke L.M. Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning. // International Review of Research in Open and Distance Learning. 2012. Vol. 13(1). P. 56–71.
4. Dickinson L. Self-instruction in language learning. Cambridge, 1987.
5. Hase S., Kenyon C. From Andragogy to Heutagogy. Ultibase Articles. 2000. Vol. 5(3). P. 1–10.
6. Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning. Oxford; New York, 1981.
7. Knowles M.S. Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Education. San Francisco, 1984.
8. Knowles M.S. Self-directed Learning. A Guide for Learners and Teachers. Chicago, 1975.
9. Little D. Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems. Dublin, 1991.
10. Palaiologos G. From Pedagogy to Andragogy and Heutagogy: Thinking Distance Education and Self-Directed Learning [Electronic resource] // SSRN Electronic Journal. DOI: 10.2139/ssrn.1967851. URL: <https://ssrn.com/abstract=1967851> (дата обращения: 10.01.2020).
11. Raithel J., Dollinger B., Hörmann G. Einführung Pädagogik. Deutschland, Wiesbaden, 2009. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91828-0_24.
12. Raw L. Adaptive Pedagogies and Paragogies Transformations // The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy. 2016. Vol. 26. No. 1. P. 89–99. DOI: 10.5325/trajincschped.26.1.0089.
13. Tietgens H. Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur gesellschaftlichen Emanzipation // Begründungen gegenwaertiger Erwachsenen-bildung / Ed. H. Siebert. Braunschweig, 1980. S. 1–7.
14. Weinert F. Selbstersteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts // Unterrichtswissenschaft. 1982. Is. 2. S. 99–110.
15. Zimmerman B.J., Schunk D.H. Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice. New York etc., 1989.
16. Zimmerman B.J. Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview // Educational Psychologist. 1990. Vol. 25. P. 3–17. DOI: 10.1207/s15326985ep2501_2.

The idea of the independent cognitive activities of students in the foreign pedagogic concepts

The activation and efficient organization of the independent cognitive activities of students as the important resource of the development of the educational process are the relevant tasks of the modern pedagogic science. There are considered the ideas of the foreign researchers, the acquaintance with them is the academic interest in the context of studying the different aspects of the issue.

Key words: *independent cognitive activities, heuta-gogy, self-managed learning, educational auto-nomy.*

(Статья поступила в редакцию 25.02.2021)

О.В. НАУМЕНКО
(Волгоград)

**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ РАБОТАТЬ
С ИНФОРМАЦИЕЙ**

Рассматривается проблема формирования профессиональной информационной компетентности будущего учителя. Описываются конкретные учебные ситуации, дополняющие традиционное содержание и технологии методической подготовки студентов, направленные на формирование у будущего учителя начальных классов умения работать с информацией в условиях информатизации образования и дистанционного обучения.

Ключевые слова: *информатизация образования, профессиональная подготовка учителя начальной школы, умение учителя работать с информацией.*

В эпоху информатизации все большее значение приобретает умение работать с информацией. Объем информации, который приходится воспринимать и перерабатывать современному человеку, возрастает в геометрической прогрессии. Однако далеко не все могут эффективно работать с текстами, понимать прочитанное, разумно систематизиро-

вать и хранить информацию, представлять информацию в удобной форме. Это создает препятствия для успешной профессиональной деятельности и комфортной жизни. Современный человек должен владеть информационной компетентностью – способностью самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать, передавать и хранить необходимую информацию в различных ее видах (вербальном, графическом, схематическом, символическом, цифровом и др.). Наиболее востребована эта компетентность у учителей, которые осуществляют учебный процесс (начиная с начальной школы) в форме электронного обучения и использования дистанционных образовательных технологий.

Период обучения в начальной школе – особенно значимый для формирования информационной грамотности (культуры) личности. Поэтому не случайно в проекте нового ФГОС начального общего образования (2018) подчеркивается, что в основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества. Там же уточняются требования к метапредметным результатам обучающихся в части овладения умениями работать с информацией. Выпускники начальной школы должны уметь «использовать наблюдения для получения информации об особенностях изучаемого объекта; использовать знаково-символические средства для представления информации и создания несложных моделей изучаемых объектов; выбирать источник для получения информации (учебник, цифровые электронные средства, справочник, Интернет); анализировать текстовую, изобразительную, звуковую информацию в соответствии с учебной задачей; использовать схемы, таблицы для представления информации; подбирать иллюстративный материал (рисунки, фото) к тексту выступления; соблюдать правила информационной безопасности в ситуациях повседневной жизни и при работе в сети Интернет» [7].

Современный учитель начальных классов должен обеспечить формирование вышеперечисленных умений у младших школьников. Это требование нашло отражение в федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования [4], высшего педагогического образования (бака-

лавриат) [6], профессиональном стандарте педагога [5].

В качестве первой универсальной компетенции выпускника бакалавриата, обеспечивающей системное и критическое мышление, указана способность «осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач» [6]. Кроме того, в числе общепрофессиональных компетенций, которыми должен обладать бакалавр по направлению 44.03.01, отмечается способность «участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ с использованием информационно-коммуникативных технологий» [Там же].

В описании трудовых функций в профессиональном стандарте педагога акцентируется внимание на способности педагога формировать у обучающихся навыки, связанные с информационно-коммуникационными технологиями, умения использовать современные, в том числе интерактивные, формы и методы как на занятии, так и во внеурочной деятельности. Для этого педагогу необходимо владеть общепользовательской, общепедагогической и предметно-педагогической ИКТ-компетентностями [5]. Таким образом, умение работать с информацией – это профессиональная компетенция, без которой педагог не может осуществлять профессиональную деятельность даже в начальной школе.

В практике подготовки будущих учителей начальных классов можно отметить, что студенты сами недостаточно хорошо умеют работать с информацией и слабо представляют, как этому можно учить младших школьников. Причина такого положения, на наш взгляд, кроется в недостаточно эффективной работе школы в данном направлении. Педагоги часто предпочитают традиционную передачу информации от учителя к ученику – в форме рассказа учителя и пересказа ученика. Анализ результатов нескольких фокус-групп в рамках нашего исследования показал, что онлайн-обучение 2020 г. мало что изменило, т. к. из устной формы все перешло в письменную – учитель предпочитает задавать текст для самостоятельного прочтения и ожидает ответы на вопросы к тексту, подкрепленные его цитированием, а также задания, выполненные по данному образцу. Не все педагоги смогли понять, что система образования стремительно меняется, потребность в новой форме – дистанционном образовании возрастает уже на уровне общеоб-

разовательной школы и этот общественный запрос не есть что-то временное, проходящее, а скорее – системное. Поэтому многие школы в лице администрации и педагогов оказались не готовы к переходу на качественное дистанционное обучение, особенно учащихся младших классов.

Перед высшей педагогической школой стоит задача – пересмотреть традиционное содержание и методики реализации ряда дисциплин (педагогика в части дидактики; ИКТ; методика преподавания предмета, дисциплины по выбору студента), а также учебных и производственных практик с тем, чтобы они помимо своего непосредственного предназначения позволили обеспечивать условия для формирования у будущих педагогов умений в эффективном поиске и понимании информации, оценке информации, в том числе и ее достоверности, преобразовании и интерпретации информации, представлении информации в электронных форматах.

Отметим, что под поиском и пониманием информации понимаются следующие умения: находить в тексте факты, заданные в явном виде, определять главную мысль, тему текста, делить его на части, сравнивать объекты; упорядочивать информацию, представленную в неявном виде и представлять в различной форме (вербально, схематически, графически, в таблице и др.); использовать различные виды чтения: ознакомительное, изучающее, поисковое, выбирать нужный вид чтения в соответствии с его целью; ориентироваться в учебнике, словарях, справочниках, энциклопедиях, интернет-источниках; работать с несколькими источниками информации и сопоставлять информацию, полученную из нескольких источников [1; 2; 7].

Преобразование и интерпретация информации предполагает следующие умения: пересказывать информацию; соотносить факты, устанавливать простые связи; перекодировать информацию из одной формы в другую (текст – таблица – диаграмма – схема – высказывание и др.); пояснять информацию, заданную в неявном виде (таблица, диаграмма, блок-схема и др.); формулировать несложные выводы; сопоставлять и обобщать информацию, содержащуюся в разных частях текста или в различных формах (текст + таблица, текст + иллюстрация, таблица + диаграмма, текст + схема, текст + презентация и др.); составлять на основании информации, представленной в различной форме, монологиче-

ское высказывание, отвечая на поставленный вопрос [2; 3; 7].

Под оценкой информации подразумевают умения: оценивать информацию (содержание, особенности информационных взаимосвязей, структуру и форму предъявления и др.); высказывать оценочные суждения и свою точку зрения о полученной информации; определять место, роль и форму иллюстраций к информации; подвергать сомнению достоверность полученной информации; участвовать в учебном диалоге при обсуждении полученной информации (например, прочитанного или прослушанного текста); сопоставлять различные точки зрения; соотносить позицию автора информации с собственной точкой зрения; в процессе работы с одним или несколькими источниками выявлять достоверную (противоречивую) информацию [1; 2; 7].

Рассмотрим, как это можно сделать на примере одной из дисциплин подготовки бакалавров профиля «Начальное образование» – «Методика преподавания математики» (2–4-е курсы), сопутствующих ей курсов по выбору («Вариативные системы обучения математике в начальной школе», «Современные технологии обучения математике в начальной школе» (4–5-е курсы)) и производственных практик.

Более 10 лет назад мы скорректировали содержание традиционной программы подготовки по этой дисциплине, включив в нее раздел «Методика обучения младших школьников работе с данными и информацией». Однако программу освоения дисциплины построили таким образом, что прежде чем студенты приступят к изучению указанного раздела, они в процессе освоения предыдущего материала (2–3-е курсы) сами будут учиться различным приемам работы с данными и информацией и приобретать соответствующий опыт. Такой подход привел к изменению методики проведения лекционных занятий, содержания и видов заданий практических занятий, самостоятельной работы студентов и педагогических практик.

При проведении лекций чаще всего используется технология «Перевернутый класс», где студентам заблаговременно предоставляется доступ к ключевой информации – опорным конспектам и презентациям лекций, видеофрагментам, иллюстрирующим методику обучения тому или иному вопросу. Обучающимся даются рекомендации по поиску и систематизации дополнительной информации, а

во время лекционного занятия идет полилог, позволяющий формировать у студентов представление о целостной методической системе изучаемого вопроса. Отметим, что работа с текстом лекций может осуществляться по одной из следующих пяти технологий или их элементов, которые преподаватель периодически чередует:

1) технологии «Опорный конспект», являющейся разновидностью технологии развития критического мышления посредством чтения и письма (задание обучающимся: изучить объемный подробный текст лекции и на полях специальными условными знаками отметить известное, новое, непонятное и т. д. – последнее станет предметом обсуждения на лекции, и только после этого студенты подготовят краткий опорный конспект изучаемого вопроса);

2) технологии «Раскраска» (задание обучающимся: дополнить-«раскрасить» представленный краткий опорный конспект примерами и иллюстрациями, используя пакет дополнительных материалов или самостоятельный поиск недостающей информации);

3) технологии «Блиц-вопрос» (задание обучающимся: на основании предварительного изучения материалов предстоящей лекции придумать не менее трех вопросов лектору по сущности изучаемой темы и задать лектору тот, ответ на который не прозвучал);

4) технологии «Знаю – понимаю – умею» (задание обучающимся: создать презентацию по изучаемому вопросу, выделив его сущность и проиллюстрировав примерами из учебно-методического комплекта; представить презентацию после лекции на конкурс, где оценивают работу учащиеся учебной группы по рейтинговому принципу);

5) технологии «Опора», являющейся разновидностью технологии «Кластер» (задание: составить опорную схему на один лист формата А4, где информация, касающаяся какого-либо методического вопроса, описанного в тексте, систематизируется в виде кластеров (гроздьев) вокруг центрального – ключевого понятия, а последующие ассоциации студенты логически связывают с ключевым понятием, и в итоге получается подобие опорной схемы-конспекта по изучаемой теме).

Практические занятия в качестве подготовительных упражнений обязательно содержат задания по поиску, анализу, систематизации дополнительной информации из числа той, что в самостоятельной педагогической дея-

тельности поможет молодому педагогу сделать обучение младших школьников интересным. Обязательное условие – дополнительная информация предоставляется студентами в форме сравнительных таблиц, схем, презентаций. С учетом такой предварительной подготовки на практических занятиях моделируются и разыгрываются реальные учебные ситуации, в которых студенты в диалогичной и плюралистичной формах ищут методически выверенные решения проблемных ситуаций, обобщая изученную теорию и практику. При этом предполагается, что не существует абсолютно истинных и непререкаемо правильных решений методических задач, поэтому на занятии всякая точка зрения имеет право на существование и свою степень адекватности. Таким образом осуществляется квазипрофессиональная (учебно-познавательная) деятельность будущих учителей начальных классов.

На лабораторных занятиях часто используется технология «Корзина идей» (аналог – «Мозговой штурм»). Обсуждая проект фрагмента урока, студенты «набрасывают в общую корзину» – предлагают подходящие, по их мнению, методы и средства обучения, из которых позже, объединившись в пары или индивидуально, выбирают понравившиеся и используют при проектировании своей версии фрагмента урока.

Самостоятельная работа студентов нацелена на учет разнообразия учебно-методических комплектов (УМК) по математике, используемых в начальных школах России, поэтому в первую очередь студентами осуществляется сравнительный анализ УМК с целью выявления их методических отличий. А затем обучающиеся получают задание по разработке сценариев уроков по одной теме, но с учетом особенностей различных УМК. Для выполнения задания студенту необходимо воспользоваться методическими рекомендациями авторов программ, просмотреть и проанализировать видеуроки по данному УМК.

Как отмечалось выше, современные реалии требуют от педагога умения организовать эффективное дистанционное образование младших школьников. Первый шаг к этому – личный опыт обучения в режиме онлайн, и такой опыт студенты получают в процессе освоения отдельных курсов, подготовленных преподавателями вуза, например курса по выбору «Методика обучения младших школьников решению нестандартных математических задач».

Обучающиеся познают преимущества и трудности дистанционного образования, чтобы учесть это в личной профессиональной деятельности уже в период производственной (педагогической) практики. Одним из заданий практики стала подготовка и проведение дистанционного урока на заданную тему. На таком уроке, в отличие от традиционного, могут «присутствовать» все студенты академической группы (в качестве как наблюдателей, так и участников), чтобы затем провести коллективный анализ проведенного урока.

Изменилась тематика курсовых и выпускных квалификационных работ. Так, среди избранных для исследования студентами тем в 2020 г. находим: «Методические особенности онлайн-обучения младших школьников математике», «Организация внеурочной познавательной деятельности младших школьников по математике с использованием электронных образовательных ресурсов» и др. Такие темы исследования вызывают профессиональный интерес как у обучающихся, так и у педагогической общественности [3].

Одним из обязательных условий осуществления описанной работы является, на наш взгляд, наличие вузовской образовательной электронной платформы. Применительно к нашему университету это образовательный портал edu.vspu.ru. Именно с работы на этом портале, имеющем четкий информационный конструкт, начинается обучение студентов поиску и систематизации учебной информации.

Отметим, что необходимость перехода в период пандемии на онлайн-обучение дала дополнительный импульс преподавателям и студентам факультета в освоении новых образовательных платформ (например, Zoom) и поиску новых форм информационного взаимодействия. О достоинствах и недостатках таких форм еще предстоит педагогическому сообществу сделать свои выводы.

На данный момент проведенное нами с помощью фокус-групп исследование, в котором принимали участие студенты выпускных курсов очной и заочной форм обучения и педагоги школ – традиционных баз практики наших студентов, – подтвердило положительную динамику качества подготовки студентов профиля «Начальное образование» в части информационной компетентности и формирования данного умения у младших школьников. Думается, что наш опыт поможет в решении современных общедидактических задач подготовки педагогических кадров в условиях цифровой трансформации системы образования.

Список литературы

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технологии, организация. М., 1999.
2. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. М., 2011.
3. Куренкова А.С., Науменко О.В. Использование электронных образовательных ресурсов во внеурочной познавательной деятельности младших школьников по математике // Лучшие практики «Вызов цифрой» по предметным областям «Математика», «Информатика» и «Технология»: учеб.-метод. пособие. Чебоксары, 2020. С. 22–26.
4. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 6 окт. 2009 г. № 373 (ред. от 31 дек. 2015 г.): зарег. в Минюсте России 22 дек. 2009 г. № 15785 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (дата обращения: 06.11.2020).
5. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда России от 18 окт. 2013 г. № 544н (ред. от 5 авг. 2016 г.): зарег. в Минюсте России 6 дек. 2013 г. № 30550 [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 02.11.2020).
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»: приказ Минобрнауки России от 22 февр. 2018 № 121 [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 02.11.2020).
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (подготовлен Минобрнауки России 4 апр. 2018 г.): проект Приказа Министерства образования и науки РФ [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56649032/> (дата обращения: 06.11.2020).

* * *

1. Andreev A.A., Soldatkin V.I. Distancionnoe obuchenie: sushchnost', tekhnologii, organizaciya. M., 1999.
2. Ivanova E.O., Osmolovskaya I.M. Teoriya obucheniya v informacionnom obshchestve. M., 2011.
3. Kurenkova A.S., Naumenko O.V. Ispol'zovanie elektronnykh obrazovatel'nykh resursov vo vneurochnoj poznavatel'noj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov po matematike // Luchshie praktiki «Vyzov cifroj» po

predmetnym oblastyam «Matematika», «Informatika» i «Tekhnologiya»: ucheb.-metod. posobie. Cheboksary, 2020. С. 22–26.

4. Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya: prikaz Minobrnauki Rossii ot 6 okt. 2009 g. № 373 (red. ot 31 dek. 2015 g.): zareg. v Minyuste Rossii 22 dek. 2009 g. № 15785 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (data obrashcheniya: 06.11.2020).

5. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vosпитатель, uchitel')»: prikaz Mintruda Rossii ot 18 okt. 2013 g. № 544n (red. ot 5 avg. 2016 g.): zareg. v Minyuste Rossii 6 dek. 2013 g. № 30550 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (data obrashcheniya: 02.11.2020).

6. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie»: prikaz Minobrnauki Rossii ot 22 fevr. 2018 № 121 [Elektronnyj resurs]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (data obrashcheniya: 02.11.2020).

7. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya» (podgotovlen Minobrnauki Rossii 4 apr. 2018 g.): proekt Prikaza Ministerstva obrazovaniya i nauki RF [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56649032/> (data obrashcheniya: 06.11.2020).

Formation of the future teachers' skills to work with information

The article deals with the issue of the formation of the professional informational competence of future teachers. There are described the concrete case studies completing the traditional content and technologies of the methodological students' training, directed to the formation of the future primary school teacher's skills to work with information in the conditions of the education informatization and distance education.

Key words: informatization of education, professional training of teachers of primary school, teacher's skills to work with information.

(Статья поступила в редакцию 24.02.2021)

С.С. ПИЧУГИН, Л.А. ГРОМОВА
(Москва)

МОДЕРНИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОТ АЛГОРИТМА К ТВОРЧЕСТВУ

На основе результатов эмпирического исследования, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы на базе академических площадок, доказывающей эффективность модернизации учебных заданий с целью использования их для формирования функциональной грамотности младших школьников. Рассматриваются примеры упражнений, направленных на повышение мотивации, стимулирование самостоятельности, осмысленности выполнения учебной работы, позволяющих снизить потенциальные риски и затруднения педагога в формировании функциональной грамотности младших школьников.



Ключевые слова: модернизация учебных заданий, педагогические приемы устранения трудностей.

Общеобразовательная школа как модель отражения общества призвана сегодня готовить детей к реальной жизни завтра, поэтому нет никаких сомнений в том, что модель образования *future-ing* (будущее – сегодня) должна учитывать, в каком мире будут жить и работать школьники буквально через несколько лет, какие тенденции станут характеризовать мировой и отечественный рынок труда. Динамика изменений актуальности профессиональных компетенций свидетельствует о росте востребованности конкурентоспособных специалистов, реализующих модель *life-long learning* (обучение через всю жизнь), готовых выполнять нерутинную высокоинтеллектуальную работу, опираясь на непрерывно обновляющиеся технологии. Совершенно ясно, что в настоящий момент наша страна серьезно заинтересована в том, чтобы школьники обладали не просто огромным объемом кристаллизовавшихся знаний, но и сформированными навыками самообразования, поскольку чем выше в стране процент людей, нацеленных на перманентное самостоятельное обучение, тем короче путь от появления технологий до их практической реализации. Поэтому пе-

дагогический дизайн современного школьного образования поступательно дрейфует от образования знаний к образованию компетенций XXI в., которые существенно меняют подходы к освоению, рефлексии, контролю, коррекции и оценке знаний, умений, навыков [1; 3; 8; 13].

О недостаточности только предметных знаний для жизни человека еще в середине прошлого века заговорили западные специалисты и исследователи в области образования, которым удалось обосновать инновационную модель перманентного «образования человека, включающую в себя четыре ключевых блока компетентностей, связанных со знанием (*to know*), с действием (*to do*), существованием (*to be*), с жизнью в обществе (*to live together*)» [16, с. 6]. Высококвалифицированный учитель, безусловно, может сделать все возможное, чтобы грамотно определить глубокое содержание материала, выбрать наиболее релевантную форму организации работы, активизировать подходящие методы и приемы работы с детьми на уроке и в рамках внеурочной деятельности. Но все это раз за разом будет разбиваться о рифы недостатков и пробелов в функциональной грамотности – фундаменте самостоятельности младших школьников.

Соглашаясь с мнением ряда исследователей [4; 16; 18], отметим, что грамотность не является чисто техническим навыком, поскольку связана с такими понятиями, как «общение» и «вовлеченность», и встроена в собственный социальный контекст. Человека можно считать грамотным, если он, с одной стороны, способен понимать в разных областях то, что ему сообщают другие, с другой – готов в разных сферах сообщать другим то, что они способны понять. С изменениями в этих областях трансформацию претерпевают язык и инструменты, необходимые для развития собственных возможностей их использования.

В соответствии с психологической теорией Р.Б. Кэттелла, интеллект человека можно условно разделить на кристаллизовавшийся и подвижный. Кристаллизовавшийся интеллект – это накопленный опыт и способность использовать усвоенные знания и навыки; он отвечает за знания, которые собираются в картину мира в нашей голове. Подвижный интеллект – это способность логически мыслить, анализировать ситуацию и решать задачи, выходящие за пределы имеющегося опыта; он отвечает за способность принимать решения и расставлять верные приоритеты [19]. Учитыв-

вая тот факт, что подвижный интеллект в большей мере формируется при непосредственном взаимодействии с педагогами, родителями и сверстниками, стремительно возрастает в этих условиях роль учителя, который должен реально, а не декларативно персонализировать процесс обучения, простроить индивидуальную образовательную траекторию. Наставник должен стать дизайн-конструктором образовательного процесса, нацеленного на сбалансированное и гармоничное развитие обучающегося. Учителю крайне важно понять, каким образом реформировать привычный процесс обучения, направленный на запоминание и заучивание, отказаться от секвестирования детской пылкости и когнитивной самостоятельности, чтобы повлиять на результат – сформировать функционально грамотную личность младшего школьника.

Среди главных недочетов отечественной системы образования специалисты называют низкий уровень владения обучающимися смысловым чтением и навыками работы с моделями, умения анализировать, обобщать и интерпретировать информацию, а у младших школьников – отсутствие возможности выразить собственную точку зрения, обосновывать гипотезу решения задачи в условиях неопределенности, когда нет единственно верного ответа. Причиной такого неутешительного положения дел можно считать складывавшуюся годами пагубную традицию начальной школы проектировать и реализовывать образовательный процесс на основе репродуктивного подхода, нацеленного на механическое воспроизведение заученного, а не осмысленного материала программы. Около 70% учебных заданий, адресованных обучающимся начальной школы, предполагают лишь операции, воспроизводящие учебный материал [9; 18].

Именно поэтому начальная школа сегодня остро нуждается в обновленной системе амбивалентных учебных заданий, моделирующих реальные жизненные ситуации с недостающими или избыточными данными. Другими словами, на смену формальному набору данных в привычной условии задачи «В коробке 4 ряда по 5 бисквитов в каждом. Сколько всего бисквитов в коробке?» должны прийти задачи, которые дают возможность находить ответ не только на вопрос «Что я буду делать?», но и научиться отвечать на вопрос «Как я буду делать?», гарантированно снижая риск ригидности мышления детей младшего школьного возраста.

На день рождения пришли 15 гостей. Хватит ли одной коробки с бисквитами (рис. 1)? Поясните свой ответ.



Рис. 1

По нашему мнению, наиболее действенный способ формирования и развития функциональной грамотности – рассматривать учебное задание как симулятор реального мира; погружать младших школьников в максимально правдоподобно смоделированные ситуации, где придется принимать самостоятельные сложные решения, учиться сотрудничать и работать в команде, стратегически решать учебные задачи и глобальные проблемы, рефлексировать по поводу своих побед и неудач, давать оценку своим действиям [2; 12].

Очерчивая краткий исторический экскурс понятия «функциональная грамотность», можно утверждать, что чаще всего с этим определением традиционно связывают совокупность умений читать, писать и считать для решения повседневных житейских проблем, что, на наш взгляд, в эпоху постиндустриального развития общества качественно трансформируется и становится своеобразным драйвером дальнейшего непрерывного развития личности. В этой связи нам близка обновленная характеристика определения функциональной грамотности обучающихся младшего школьного возраста: «функциональная грамотность – базовое образование личности, представленное:

- готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром, используя свои способности для его совершенствования;
- возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи, обладать сформированными умениями строить алгоритмы основных видов деятельности;
- способностью строить социальные отношения в соответствии с нравственно-этиче-

скими ценностями социума, правилами партнерства и сотрудничества;

- совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию, самообразованию и духовному развитию; умением прогнозировать свое будущее» [18, с. 16–17].

О функциональной грамотности как способности школьников применять знания для решения повседневных задач говорят все чаще, что вполне логично в мире с перманентно нарастающим потоком информации, поэтому успешность современного ученика определяется прежде всего умением обнаруживать, анализировать, обобщать информацию, определять ее актуальность и истинность, экстраполировать на собственный опыт. Следовательно, учителю, оценивая достижения своих учеников, необходимо руководствоваться параметрами не объема знаний по предмету, а метапредметными компетенциями, позволяющими решать учебные и жизненные задачи. Соглашаясь с мнением ряда ученых, заметим, что на современном этапе развития системы образования приоритетной задачей является, с одной стороны, развитие актуальных компетентностей (латеральное мышление, взаимодействие с другими людьми), с другой – формирование базовой грамотности (умение читать, считать, составлять алгоритм и действовать по нему).

В активной повестке дня по-прежнему остаются специальные знания и умения (финансы, экология, право и др.). Такой подход позволяет обучающимся стать самостоятельными в принятии решений и быть максимально готовыми к новым вызовам времени [2; 3; 8; 16].

Обобщенные результаты оценки Международной организации экономического сотрудничества и развития (ОЕСД) позволяют признать наличие угрожающе высокого количества (10%) российских школьников, не способных справиться с элементарными заданиями по математике и естествознанию, проанализировать, извлечь и интерпретировать информацию из предложенных текстов: лишь 9% обучающихся могут самостоятельно отличать мнение от фактов. С точки зрения канадского ученого, одного из основоположников Международного мониторингового исследования навыков и компетенций (PIAAC) Скотта Мюррея, подобная ситуация потенциально может стать весомым препятствием на пути к более осязаемым экономическим успехам страны. Острый дефицит людей, владею-

щих третьим уровнем базовых компетенций, способствует снижению производительности труда и ВВП, увеличению затрат на пособия по безработице и повышению уровня преступности и заболеваемости [7].

Анализ открытых данных международного исследования PISA в нашей стране дает основание говорить о том, что каждый десятый школьник функционально неграмотен по чтению, математике, естествознанию. Каждый третий обучающийся не осваивает минимум образования по тем или иным предметам учебного плана. Если же взять функциональную неграмотность по одному из ключевых предметов школьной программы, то функционально неграмотным можно будет считать каждого третьего школьника в России. Осенью 2020 г. прошел очередной этап исследования в рамках проекта *PISA-for-Schools* (PISA для школ), который позволяет получать данные, сопоставимые с международной шкалой, используя инструментарий PISA вне основной фазы международного исследования. По итогам первого цикла, обнародованным Росособразованием 27 ноября 2020 г., была зафиксирована прямая зависимость успешности выполнения заданий PISA от развития системы профориентации, кружковой, внеурочной и проектной деятельности школьников, уровня их мотивации, познавательной активности, дисциплинированности и уверенности в своих собственных силах [11; 14].

Представленные в Федеральной информационной системе оценки качества образования (ФИС ОКО) итоги осеннего этапа Всероссийских проверочных работ в 2020 г. указывают на то, что наименее успешно выпускники начальной школы – обучающиеся пятых классов овладели:

- 1) логическими операциями (умение анализировать, обобщать, сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи, работать с аналогиями);
- 2) умениями самостоятельно строить рассуждения (объяснять, доказывать, строить прогноз и формулировать вывод);
- 3) работой с информацией (осуществлять поиск, сбор, интерпретацию и презентацию актуальных для решения конкретного задания данных);
- 4) способами изучения природы (планировать и осуществлять наблюдения, проводить несложные исследования, ставить небольшие опыты) [10].

Результаты исследования TIMSS, которые были представлены в Париже 8 декабря

▶ Прочитай отрывок из сказки Николая Носова «Винтик, Шпунтик и пылесос».

Они стали чистить штанишки Пончика. А у Пончика в карманах всегда лежали конфеты. Пылесос был такой мощный, что даже конфеты повывисывал из карманов.

▶ Какой коротышка назван в этом отрывке по имени? Отметь его имя.

карман Пончик конфета Пылесос

Рис. 2

Где стоит путешественник? А где фотограф? Перечитай предложение и рассмотри фотографию.

Так видит фотограф:	Так видит путешественник:
	По обеим сторонам длинного жёлтого дома высились белокаменные соборы, направо — пятиглавый Успенский, налево — одноглавый Дмитриевский.

Размести на схеме путешественника и фотографа. Перетащи фигурки.

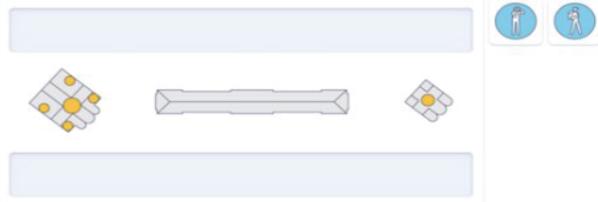


Рис. 3

2020 г., свидетельствуют о том, что Российская Федерация улучшила показатели, войдя в шестерку стран лидеров. По уровню математической грамотности российские выпускники начальной школы заняли 6-е место в мире, уступив сверстникам из Сингапура, Гонконга, Кореи, Тайваня и Японии, а по естественнонаучной грамотности оказались на 3-м месте, где более высокие результаты смогли продемонстрировать школьники Сингапура и Кореи. Заметим, что по результатам предыдущего цикла международного исследования TIMSS, проходившего в 2015 г., у представителей России было 7-е место по математике и 4-е – по естествознанию [15].

Стремление нашей страны занять достойное место в международных рейтингах качества школьного образования (PIRLS, TIMSS, PISA и др.) неслучайно и детерминировано

необходимостью «обеспечения вхождения России в число десяти стран-лидеров по качеству общего образования» в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. Это определяет запрос на формирование функциональной грамотности обучающихся, однако направленного на это качественного методического инструментария, увы, нет.

Особо заметим, что основополагающие исследования методологов теории развивающего обучения Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, получившие свое научное развитие в работах Д.Б. Богоявленской, Н.Ф. Виноградовой, А.К. Дусавицкого, А.В. Запорожца, С.Д. Максименко, Н.А. Менчинской, В.С. Мухиной, В.В. Репкина, Н.Ф. Талызиной, Д.И. Фельдштейна и др., нашли свое

практическое подтверждение в результатах международных сравнительных исследований качества общего образования PIRLS, TIMSS, PISA, которые указывают на весомую корреляцию качества учебных заданий и образовательную успешность школьников. Другими словами, уровень сформированности функциональной грамотности обучающихся – стратегия действий, которую они потенциально могут демонстрировать в возможных ситуациях реальной жизни, напрямую зависит от содержания учебных заданий, с которыми они взаимодействуют на уроке.

Характер стремительных изменений в психологии младшего школьника, расширение его актер-деятельностного репертуара невозможно не учитывать при организации современного образовательного процесса. Содержание учебных заданий, формы, методы и средства, используемые педагогом, должны соответствовать требованиям времени, а не становиться препятствием, не превращаться в вериги, сдерживающие полноценное развитие обучающегося, ибо «представляя неотъемлемую часть общества, Детство полагает постоянное изменение растущего человека в его расширяющейся, углубляющейся деятельности (игровой, учебной, трудовой, художественной, организационной), но одновременно выступает как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений с Миром взрослых» [17, с. 5].

Анализ современной ситуации позволяет говорить о наличии дискретного набора методических пособий, адресованных учителю начальных классов, в которых педагогу чаще всего предлагается самостоятельно разрабатывать такие задания. Интересным примером оказания методической поддержки в решении этого сложного вопроса можно считать марафон по функциональной грамотности для I–IV классов цифровой платформы для обучения основным школьным предметам «Яндекс. Учебник», в котором младшие школьники учатся ориентироваться в тексте, извлекать необходимую информацию, работать с недостающими данными.

Приведем пример карточки с отрывком из сказки Н.Н. Носова «Винтик, Шпунтик и пылесос» для обучающихся первого класса (см. рис. 2), работа с которой позволяет оценить, пользуется ли младший школьник навыком просмотрового чтения и может ли прибегнуть к самопроверке или же находит элементы информации по формальным признакам (заглавная буква – имя собственное).

Примером задания для обучающихся четвертого класса может служить карточка со схемой, на которой необходимо расположить фигурки фотографа и туриста (см. рис. 3).

Выполнение этой работы дает основание судить, насколько успешно младшие школьники умеют синтезировать информацию, полученную из разных источников (рассмотреть фотографию, прочитать текст и проанализировать схему). Такие упражнения могут быть интегрированы в содержание учебного материала на уроках русского языка, математики или окружающего мира, поскольку являются метапредметными и построены на работе с информацией.

Итоги опытно-экспериментальной работы, проводимой в рамках академических площадок АСОУ на базе общеобразовательных организаций Московской области (МАОУ Лицей № 13 (Аэрокосмический Лицей) г.о. Химки, МОУ Гимназии № 16 «Интерес» г.о. Люберцы, ЧУ НОУ «ШколЯр» г.о. Черноголовка, МБОУ СОШ им. В.М. Комарова с УИАЯ, ЗАТО г.о. Звездный городок), позволяют утверждать, что формированию функциональной грамотности младших школьников способствует активное использование в практике работы учителя начальных классов таргетированных учебных заданий и упражнений, которые мы находим в современных учебно-методических комплексах. Анализ учебников математики учебно-методической системы «Начальная школа XXI века» дает основание говорить о наличии в их содержании подобных дивергентных заданий, не только ориентированных на развитие у обучающихся начальной школы компетенций, востребованных в реальной жизни, но и направленных на повышение внутренней мотивации, стимулирование самостоятельности и осмысленности выполнения учебной работы.

Кроме того, опытно-экспериментальная работа дала возможность определить ряд шагов, позволяющих учителю начальных классов более вдумчиво подходить к оценке учебных заданий сквозь призму формирования функциональной грамотности обучающихся.

1. Актуализируем внутреннюю мотивацию. Вовремя заданный на этапе целеполагания вопрос «Зачем нам это нужно уметь?» (или «Где мы этим сможем воспользоваться в жизни?») позволяет побудить обучающихся к самостоятельному размышлению о том, что может дать тот или иной навык, умение, знание. Это может стать хорошей основой соб-

ственной мотивации младшего школьника к самообразованию. Приведем пример таких практико-ориентированных заданий для обучающихся четвертого класса.

Задача 157. Рассмотрите рисунок (рис. 4). Какова масса одного яблока? [6, с. 55].

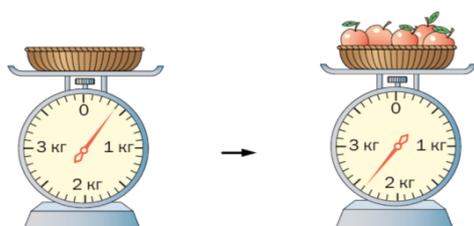


Рис. 4

Задача 6. Вещи и продукты, изображенные на рисунке (рис. 5), надо распределить между тремя мальчиками так, чтобы общие массы груза, доставшегося каждому, были равны [Там же, с. 95].



Рис. 5

При этом не стоит упускать возможность организации флешбэков, позволяющих периодически напоминать ученику о потенциальной пользе сделанных им ранее самостоятельных открытий.

Задача 8. Какую массу показывают весы (рис. 6)? Что может столько весить? [5, с. 62].

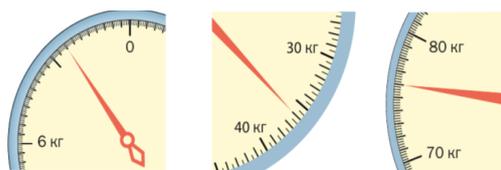


Рис. 6

Задача 294. Определите на глаз длину каждого предмета на рисунке (рис. 7). Проверьте себя, выполнив измерение [5, с. 108].

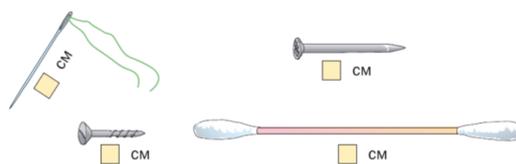


Рис. 7

2. Стимулируем развитие самостоятельности. Тотальный и всеобъемлющий контроль со стороны родителей и учителей должен уступить место здравому, оправданному волнению за успехи младшего школьника и готовности прийти на помощь в нужную минуту, оказать ему необходимую поддержку. На наш взгляд, необходимо задавать два вектора в решении этого вопроса.

Первый – оцениваем усилия обучающегося в достижении поставленной цели, старания в работе над самим собой. Второй – оставляем право на ошибку, что позволит снизить уровень тревожности и преодолеть известный родительский комплекс «идеальной работы». Приведем пример таких проектно-исследовательских заданий для выпускников начальной школы.

Задача 248. Основаниями призмы служит четырехугольник с равными сторонами, но не квадрат. Развертка такой призмы изображена на рисунке (рис. 8). Начерти развертку по указанным на рисунке размерам и склей из нее призму [6, с. 92].

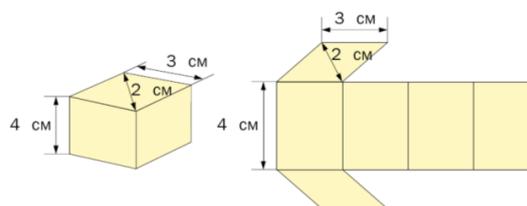


Рис. 8

Неоценимую помощь в этом направлении могут оказать исследования, построенные на практической опытно-экспериментальной работе.

Вместимость [6, с. 138–139].

Возьми два одинаковых листа плотной бумаги, например, из альбома для рисования. Приготовь также ножницы, клейкую ленту, пакет с пшеном (или любыми мелкими предметами, например с мелкими камушками).

Опыт первый. Сложи первый лист пополам и разрежь по линии сгиба на две равные части. Сделай из них две разные цилиндрические трубочки. Для этого один лист сверни по длине, а другой – по ширине. Скрепи их края клейкой лентой (как на рис. 9).

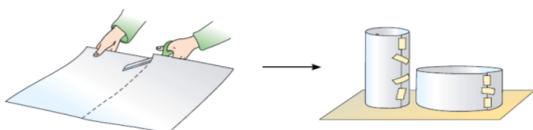


Рис. 9

Одинакова ли вместимость этих трубочек? Для этого засыпь в одну из трубочек пшеном, а затем, придерживая дно подносом или листом бумаги, пересыпь его в другую трубочку. Уместилось ли все пшено? Нужно ли досыпать? Какая из трубочек вместительнее: та, что выше, но уже, или та, что ниже, но шире?

Опыт второй. Возьми второй лист бумаги и точно так же разрежь его на две равные части. Сделай из них два разных короба в форме параллелепипеда. Для этого один лист перегни дважды по длине, а другой – дважды по ширине. Сверни из каждого листа по параллелепипеду, в основании которого квадрат. Скрепи края клейкой лентой (как на рис. 10).

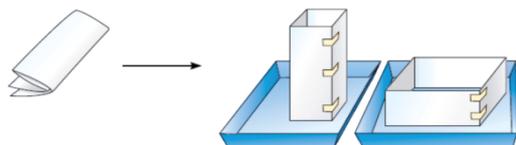


Рис. 10

Одинакова ли вместимость таких коробов? Повтори опыт с пшеном. Какой из коробов вместительнее – высокий или широкий?

Опыт третий. Точно так же ты можешь сравнить вместимость высокого короба и высокой трубочки из первого и второго опытов (или широкого короба и широкой трубочки) (рис. 11).

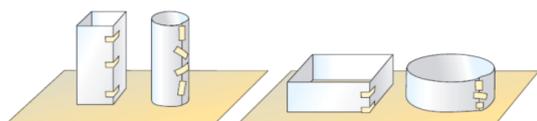


Рис. 11

3. *Наполняем привычные задания интересным смыслом.* Даже такую рутинную и однообразную механическую работу первоклассника, как написание цифр, всегда можно превратить в увлекательное занятие по украшению спинки сказочного барашка завитушками из цифры 6 или 9. Не менее интересным занятием станет оформление поздравительной открытки для дедушки и бабушки, сделанной своими руками. Текст в ней необходимо написать так красиво и аккуратно, чтобы они смогли его прочитать, несмотря на плохое зрение.

Новым интересным смыслом может быть наполнено задание, в котором выполнение знакомой младшему школьнику операции измерения превращается в самостоятельное и увлекательное исследование.

Задача 69. Как найти длину отрезка с помощью линейки (рис. 12), у которой отломано начало? [6, с. 23].

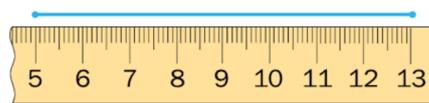


Рис. 12

Задача 89. По международному стандарту площадь футбольного поля должна быть равной $7\,140\text{ м}^2$ при длине 105 м (рис. 13). Определи ширину футбольного поля [Там же, с. 33].

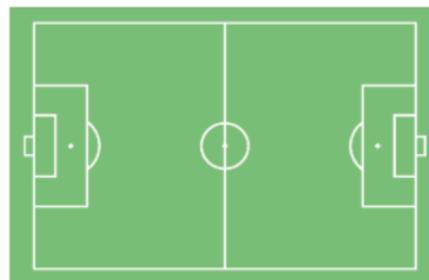


Рис. 13

По-настоящему самым важным дидактическим уроком 2020 г. для педагогической общественности в нашей стране стало осознание того, что классические постулаты и положения «Великой дидактики» основоположника педагогики Я.А. Коменского оказались не вечны и потеряли свою безапелляционность, разрушились, как картонный домик. Практически

у всех на глазах рассыпались привычные модели достижения и оценки планируемых результатов на уровне начального общего образования, а вполне устоявшиеся форматы общения «учитель – ученик – родители» утратили свою прежнюю надежность и эффективность.

В свою очередь, мы вынуждены признать, что существенным ингибитором развития функциональной грамотности сегодня стали возможности самих участников образовательных отношений в использовании цифровых технологий. Очередная волна пандемии медленно, но верно трансформирующаяся в очередной период дистанционного обучения, как яркий прожектор, высветила все недочеты отечественной системы образования. Опуская техническую сторону вопроса, отметим, что и методическая канва все еще требует активной коррекции и доработки. Учителя при всем их профессиональном стремлении и трудолюбии не смогут поставить на конвейер превращение череды обычных офлайн-уроков в широкий поток увлекательных онлайн-блокбастеров и tutorиалов, от которых бы невозможно было оторвать обучающихся.

Участники образовательных отношений пришли к пониманию того, что наступило время не просто инновационного педагогического дизайна или новой архитектуры урока, пришло осознание того, что в условиях непредсказуемости и неопределенности современного мира обучающимся не хватает самого важного – самостоятельности как основополагающего качества поведения, имеющего прямое отношение к функциональной грамотности. Стремление к самообразованию, как известно, возможно лишь при способности обучающегося к самостоятельности, и в особой, трепетной опеке в этом вопросе нуждаются дети младшего школьного возраста, у которых уровень самостоятельности и самоорганизации развит не слишком высоко, поэтому значительно возрастает роль паритетного партнерства педагогической и родительской общности в организации надежного патронажа обучающихся начальной школы.

Результат этой важной работы, на наш взгляд, будет зависеть от организации продуманной системы работы учителя и качества учебных заданий, которые потенциально могут быть предложены младшим школьникам для самостоятельной работы. Мы глубоко убеждены в том, что современный учитель-профессионал может сделать верный выбор в пользу метапредметных развивающих заданий, позволяющих задавать необходимый вектор, направленный на формирование и разви-

тие функциональной грамотности детей младшего школьного возраста в рамках учебной и внеурочной деятельности.

Список литературы

1. Громова Л.А. Трудовое воспитание в начальной школе // Начальная школа. 2018. №10. С. 28–31.
2. Громова Л.А. Функциональная грамотность учителя при реализации задач национального проекта «Образование» // Конференциум АСОУ: сб науч. тр. и материалов науч.-практ. конф. М., 2020. Вып. 2-2. С. 32–37.
3. Зайцева С.А., Колесова О.В., Тивикова С.К. Формирование творческого мышления младших школьников в процессе решения нестандартных арифметических задач // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-1. С. 298–300.
4. Кулакова Н.В. Роль лингвистических способностей в становлении функционально грамотной языковой личности // Начальная школа. 2020. № 3. С. 22–27.
5. Математика: 4 класс: учебник: в 2 ч. / С.С. Минаева, Л.О. Рослова, О.А. Рыздзев; под ред. В.А. Булычева. М., 2019. Ч. 1.
6. Математика: 4 класс: учебник: в 2 ч. / С.С. Минаева, Л.О. Рослова, О.А. Рыздзев; под ред. В.А. Булычева. М., 2019. Ч. 2.
7. Мюррей С. Российское образование работает лучше, чем рынок труда [Электронный ресурс] // РИА. 2011. 5 окт. URL: <https://ria.ru/20111005/449830147.html> (дата обращения: 27.01.2021).
8. Пичугин С.С. Универсальные учебные действия: как прервать константу неуспешности // Начальная школа. 2019. № 7. С. 42–49.
9. Пичугин С.С. Методические подходы к изучению диаграмм в начальном курсе математики // Начальная школа. 2020. № 7. С. 49–61.
10. Пичугин С.С. Анализ результатов всероссийских проверочных работ в начальной школе: выводы, рекомендации и подходы к совершенствованию работы учителя // Нижегородское образование. 2020. № 1. С. 101–110.
11. Пичугин С.С. Результаты, итоги и уроки PISA-2018: от начальной школы к «Life long learning» // Учебный год. 2020. № 4(62). С. 34–37.
12. Пичугин С.С. Организация дистанционного обучения младших школьников: инновационный дидактический гайд для учителя начальных классов // Актуальные проблемы организации образовательного процесса в начальной школе: сб. науч. ст. / отв. ред. В.И. Бычков. Чебоксары, 2020. С. 224–234.
13. Пичугин С.С. Методическое обеспечение работы учащихся начальной школы с информацией, представленной в виде диаграмм // Начальное образование. 2020. № 6. С. 30–34.
14. Результаты исследования PISA-2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/pisa-2018> (дата обращения: 27.01.2021).

15. Результаты исследования TIMSS-2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/timss-2019> (дата обращения: 27.01.2021).

16. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко. М., 2018.

17. Фельдштейн Д.И. Сущностные особенности современного Детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования. Воронеж, 2009.

18. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова и др.; под ред. Н.Ф. Виноградовой. М., 2018.

19. Cattell R.B. Abilities: Their structure, growth, and action. New York: Houghton Mifflin, 1971.

* * *

1. Gromova L.A. Trudovoe vospitanie v nachal'noj shkole // Nachal'naya shkola. 2018. №10. S. 28–31.

2. Gromova L.A. Funkcional'naya gramotnost' uchitelya pri realizacii zadach nacional'nogo proekta «Образование» // Konferencium ASOU: sb nauch. tr. i materialov nauch.-prakt. konf. M., 2020. Vyp. 2-2. S. 32–37.

3. Zajceva S.A., Kolesova O.V., Tivikova S.K. Formirovanie tvorcheskogo myshleniya mladshih shkol'nikov v processe resheniya nestandardnyh arifmeticheskikh zadach // Problemy sovremennogo pedago-gicheskogo obrazovaniya, 2020. № 67-1. S. 298–300.

4. Kulakova N.V. Rol' lingvisticheskikh sposobnostej v stanovlenii funkcional'no gramotnoj yazykovoj lichnosti // Nachal'naya shkola. 2020. № 3. S. 22–27.

5. Matematika: 4 klass: uchebnik: v 2 ch. / S.S. Minaeva, L.O. Roslova, O.A. Rydze; pod red. V.A. Bulycheva. M., 2019. Ch. 1.

6. Matematika: 4 klass: uchebnik: v 2 ch. / S.S. Minaeva, L.O. Roslova, O.A. Rydze; pod red. V.A. Bulycheva. M., 2019. Ch. 2.

7. Myurrej S. Rossijskoe obrazovanie rabotaet luchshe, chem rynek truda [Elektronnyj resurs] // RIA. 2011. 5 okt. URL: <https://ria.ru/20111005/449830147.html> (data obrashcheniya: 27.01.2021).

8. Pichugin S.S. Universal'nye uchebnye dejstviya: kak prervat' konstantu neuspeshnosti // Nachal'naya shkola. 2019. № 7. S. 42–49.

9. Pichugin S.S. Metodicheskie podhody k izucheniyu diagramm v nachal'nom kurse matematiki // Nachal'naya shkola. 2020. № 7. S. 49–61.

10. Pichugin S.S. Analiz rezul'tatov vserossijskikh proverochnyh rabot v nachal'noj shkole: vyvody, rekomendacii i podhody k sovershenstvovaniyu raboty uchitelya // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2020. № 1. S. 101–110.

11. Pichugin S.S. Rezul'taty, itogi i uroki PISA-2018: ot nachal'noj shkoly k «Life long learning» // Uchebnyj god. 2020. № 4(62). S. 34–37.

12. Pichugin S.S. Organizaciya distancionnogo obucheniya mladshih shkol'nikov: innovacionnyj didakticheskij gjad dlya uchitelya nachal'nyh klassov // Aktual'nye problemy organizacii obrazovatel'nogo processa v nachal'noj shkole: sb. nauch. st. / otv. red. V.I. Bychkov. Cheboksary, 2020. S. 224–234.

13. Pichugin S.S. Metodicheskoe obespechenie raboty uchashchihhsya nachal'noj shkoly s informaciej, predstavlennoj v vide diagramm // Nachal'noe obrazovanie. 2020. № 6. S. 30–34.

14. Rezul'taty issledovaniya PISA-2018 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fioco.ru/pisa-2018> (data obrashcheniya: 27.01.2021).

15. Rezul'taty issledovaniya TIMSS-2019 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fioco.ru/timss-2019> (data obrashcheniya: 27.01.2021).

16. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu učit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendenciyah transformacii shkol'nogo obrazovaniya / I.D. Frumin, M.S. Dobryakova, K.A. Barannikov, I.M. Remorenko. M., 2018.

17. Fel'dshtejn D.I. Sushchnostnye osobennosti sovremennogo Detstva i zadachi teoretiko-metodologicheskogo obespecheniya processa obrazovaniya. Voronezh, 2009.

18. Funkcional'naya gramotnost' mladshego shkol'nika: kniga dlya uchitelya / N.F. Vinogradova, E.E. Kochurova, M.I. Kuznecova i dr.; pod red. N.F. Vinogradovoj. M., 2018.



**Modernization of learning tasks
for the formation of the functional
literacy of primary school pupils:
from algorithm to creation**

The article deals with the substantiation of the efficiency of the modernization of the learning tasks aimed at their use for the formation of the functional literacy of primary school pupils on the basis of the results of the empirical study obtained in the process of pilot testing based on the academic platforms. There are considered the examples of the exercises directed to the raise of motivation, the stimulation of self-independence and the meaningfulness of the fulfilment of the academic work allowing to reduce the potential risks and teacher's difficulties in the formation of the functional literacy of primary school pupils.

Key words: *modernization of learning tasks, pedagogical techniques of elimination of difficulties.*

(Статья поступила в редакцию 18.02.2021)

*А.В. ГЛОТОВА, Р.В. ДОРОГИХ
(Севастополь)*

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ
В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ**

Рассматриваются сущность и специфика понятия «педагогические условия» как основополагающего компонента организации образовательного процесса при интегрировании формата онлайн-обучения в систему высшей школы. Уделяется внимание педагогической проблеме формирования иноязычной профессионально ориентированной компетенции бакалавров в контексте положений цифровой дидактики. Проанализированы инструменты онлайн-обучения, которые обеспечивают соблюдение представленных педагогических условий.



Ключевые слова: педагогические условия, иноязычная профессионально ориентированная компетенция, онлайн-обучение, бакалавриат, высшее образование.

В условиях цифровизации системы высшего образования одной из задач высшей школы является подготовка конкурентоспособного специалиста, обладающего высоким уровнем иноязычной профессионально ориентированной компетенции, способного успешно решать коммуникативные задачи, гибко и нестандартно мыслить, находить альтернативные решения в проблемных ситуациях, уметь адаптироваться к стремительным изменениям и темпу жизни в современной поликультурной среде.

В настоящее время система высшей школы в России находится в условиях проведения цифровизации всех сфер деятельности государства. Цифровая трансформация образования – комплекс взаимосвязанных глубинных изменений в системе образования, затрагивающий все его составляющие (целеполагание, содержание, процесс обучения, оценку качества, управление) и основанный на взаимной адаптации цифровых и педагогических технологий [1, с. 78]. В соответствии с основными положениями программы «Цифровая экономика Российской Федерации», применение цифровых технологий на всех уровнях и ступе-

нях образования является обязательным условием организации процесса обучения [13].

Проведение реформ в области высшего образования также обосновано рядом следующих нормативно-законодательных документов Российской Федерации: федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [8], указом президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [7], приоритетным проектом в сфере «Образование» «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25 октября 2016 г. № 9) [12]. В соответствии с разработанными требованиями, университеты и другие образовательные учреждения России должны быть подключены к сети Интернет для создания и обеспечения доступа обучающихся к ресурсам и материалам электронной информационно-образовательной среды организации. На данном этапе развития цифрового общества актуальна проблема профессионально ориентированной иноязычной подготовки специалистов, которые не только компетентны в своей области, но и способны активно использовать иностранный язык как средство межкультурного общения, приобретения новых знаний и обогащения опыта.

При изучении иностранного языка в вузах России активно используются потенциал современных цифровых образовательных технологий и ресурсы Интернета, которые позволяют осуществлять коммуникацию и активно взаимодействовать в обновленной среде, сохраняя все основополагающие компоненты образовательного процесса: цели, содержание, методы обучения, формы организации занятий и проведения контроля. Широкое использование Интернета способствует развитию методологической основы теории онлайн-обучения и разработке новых педагогических концепций в контексте цифровизации государства.

Целью статьи является уточнение понятия педагогических условий, которые способствуют формированию иноязычной профессионально ориентированной компетенции

бакалавров в контексте цифровизации образования, а также обоснование необходимости их соблюдения в процессе онлайн-обучения. В ходе исследования использовались теоретические методы: системный контент-анализ и сравнение определений исследователей касательно рассматриваемых в статье аспектов, конкретизация и уточнение содержания основополагающих терминов, синтез и обобщение.

В данной работе представлена авторская трактовка понятия онлайн-обучения как системы из совокупности методов и инструментов получения учащимися знаний с помощью информационно-образовательных ресурсов Сети и цифровых образовательных технологий при наличии разработанной методологии преподавания в формате онлайн и обеспечении педагогической поддержки всех сторон процесса. Анализируемый формат обучения подразумевает получение знаний и формирование навыков и умений при активном использовании комплекса информационных и открытых образовательных ресурсов в сети Интернет, применение социальных сетей, сервисов Веб 2.0 и других средств для совместного и персонализированного обучения при помощи стационарных компьютеров или мобильных устройств.

Онлайн-обучение считается перспективной сферой развития современного образования, поскольку позволяет обеспечить индивидуальную образовательную траекторию учащегося, а также реализовать непрерывность и открытость образовательного процесса в случаях чрезвычайных обстоятельств, например переход в дистанционный формат обучения в связи с распространением коронавирусной инфекции COVID-19 в конце 2019 – начале 2020 г. Интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий и совершенствование функциональных возможностей образовательных дистанционных технологий позволяют адаптировать компоненты традиционного образовательного процесса (т. е. цели, содержание, методы и формы обучения, процедура проведения контроля учебной деятельности студентов, оценивание показателей и уровней сформированности компетенций) под условия и требования цифровой дидактики. Стоит отметить, что отличительной чертой формата онлайн-обучения от традиционных дистанционных технологий (корреспондентская, вахтовая, телевизионная или кейс-технологии) является обязательное наличие интерактивности и быстрой обратной свя-

зи в процессе коммуникации преподавателя и студентов в режиме реального времени либо с использованием синхронных и асинхронных форм работы в сети.

Известно, что процесс коммуникации является основой языкового образования. Дисциплина «Иностранный язык» входит в базовый блок общих образовательных программ бакалавриата в России и направлена на формирование основных универсальных компетенций студентов, а также на приобретение иноязычной профессионально ориентированной компетенции бакалавров посредством изучения языка в вузе. В нашем исследовании определение термина *иноязычная профессионально ориентированная компетенция* представлено как комплексное понятие, включающее овладение различными видами коммуникации и работы с информацией для осуществления профессиональной деятельности на иностранном языке, формирование спектра универсальных, общекультурных компетенций и гибких навыков (от англ. *soft skills*), необходимых для эффективного межличностного взаимодействия в профессиональной поликультурной среде, развитие творческих способностей, а также навыков и умений использования ИКТ и других цифровых образовательных технологий для построения карьеры, личностного роста и организации совместной деятельности в условиях цифровизации современного общества.

Для проектирования и осуществления продуктивного изучения иностранного языка в условиях онлайн-обучения кроме наличия доступа к Интернету и соответствующего технического и программного обеспечения всех участников образовательного процесса также необходимо создание благоприятных условий, обеспечивающих непрерывную и комфортную учебную деятельность студентов. Таким образом, перенос образовательного процесса в онлайн-среду должен быть реализован при соблюдении определенных педагогических условий, направленных на повышение мотивации студентов к изучению языка и освоение материалов в обновленном формате, на развитие навыков самостоятельной работы, учебной автономии, а также на формирование навыков и умений совместного обучения и коммуникации за пределами аудитории, привлечение к активному участию в студенческих международных научно-практических конференциях и проектах в формате дистанционного взаимодействия.

Для определения педагогических условий формирования иноязычной профессионально ориентированной компетенции бакалавров в условиях онлайн-обучения необходимо проанализировать понятия «условие» и «педагогическое условие». В толковом словаре русского языка термин *условие* толкуется как «обстоятельство, при котором происходит что-либо» и «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит» [3; 9]. Современные педагоги рассматривают условие как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [10, с. 36].

Проблема определения содержания концепта «условие» приобретает выраженную «педагогическую» окраску в исследованиях С.А. Дыниной, И.О. Ефимовой, П.П. Ефимова, Н.В. Ипполитовой, И.В. Иванушкиной, Б.В. Куприянова, И.В. Сергеевой, Н.С. Стерховой и других авторов, найдя свое отражение в многочисленных трактовках термина *педагогические условия* [2, с. 4–6; 14]. Анализ позиций различных исследователей относительно дефиниции понятия «педагогические условия» позволяет рассматривать его как один из основополагающих компонентов педагогической системы. Педагогические условия характеризуют образовательную среду, отражая ее возможности осуществления «целенаправленно конструируемых мер воздействия и взаимодействия субъектов», содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания, программно-методическое оснащение образовательного процесса, а также другие материально-пространственные аспекты, воздействующие на личностный и процессуальный аспекты системы, направленные на ее развитие [5].

Активное внедрение цифровых образовательных технологий в вузах ставит необходимость пересмотр и уточнение содержания основных дидактических понятий. И.В. Иванушкина описывает педагогические условия как «качественную характеристику системы, позволяющую синтезировать возможности традиционных и медийных подходов в педагогике и психологии к процессу обучения в вузе, их принципы и ресурсы» [4, с. 18]. И.В. Сергеева определяет педагогические условия в виде «комплекса универсальных и инновационных мер, обеспечивающих эффективную подготовку молодых исследователей в условиях мо-

делирования информационной образовательной среды вуза», выделяя три основные подгруппы: организационно-дидактические, информационно-дидактические и практико-ориентированные [14, с. 16].

Опираясь на содержание проанализированных дефиниций, понятие «педагогические условия» следует рассматривать как показатели и качественные характеристики основных факторов, процессов и явлений образовательной среды. Педагогические условия, являясь неотъемлемым элементом педагогической системы, создаются целенаправленно и реализуются в образовательной среде, обеспечивают решение поставленной педагогической задачи, способствуют планомерности научного поиска, предоставляют возможность проверки его результатов, а также положительно влияют на эффективность и результативность учебного процесса. Соответственно, педагогические условия включают в свою структуру такие компоненты, как нормативная база, содержание образования, материально-техническая база, технологии обучения, учебно-методическое обеспечение, методические аспекты организации межличностного взаимодействия участников учебного процесса и установление психологического микроклимата. От выбора тех или иных элементов и их комбинации зависит эффективность достижения поставленной цели образовательного процесса.

Преподавание иностранного языка в условиях онлайн-обучения обуславливает актуальность определения спектра педагогических условий, необходимых для организации продуктивного образовательного процесса в обновленной технологической среде вуза. Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова выделяют в структуре педагогических условий внутренние (обеспечивающие воздействие на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса) и внешние (содействующие формированию процессуальной составляющей системы) элементы [5, с. 9].

На современном этапе развития языкового образования функциональные возможности цифровых образовательных технологий учитываются при определении содержания дисциплины «Иностранный язык», а также при проектировании учебного процесса (методов и форм организации и контроля учебной и познавательной деятельности студентов), направленного на становление личности профессионала.

В нашем исследовании педагогические условия, необходимые для формирования иноязычной профессионально ориентированной компетенции бакалавров в условиях онлайн-обучения, разделяются на организационно-дидактические, информационные и психолого-педагогические. Соблюдение этих условий обеспечивает решение актуальных педагогических задач, а также повышает качество усвоения знаний и эффективность формирования основных навыков и умений студентов в процессе изучения иностранного языка с применением цифровых образовательных инструментов. В таблице на с. 51 представлены педагогические условия, которые направлены на решение двух основных задач онлайн-обучения – организации учебного процесса и проектирования учебного цифрового контента в онлайн-среде. На наш взгляд, педагогическая деятельность при преподавании иностранного языка в вузе в условиях онлайн-обучения будет осуществляться эффективно при соблюдении перечисленных условий.

Рассмотрим далее некоторые способы обеспечения выполнения анализируемых педагогических условий, которые обуславливают эффективность формирования иноязычной профессионально ориентированной компетенции студентов в условиях цифровизации. Онлайн-обучение может быть продуктивно реализовано при наличии и функционировании электронной информационно-образовательной среды вуза.

С целью реализации онлайн-обучения в Российской Федерации в вузах разрабатываются и адаптируются различные системы дистанционного обучения на основе использования популярных систем управления обучением (например, LMS Moodle, iSpring). Преподаватели интегрируют массовые открытые онлайн-курсы (MOOC), представленные на образовательных онлайн-платформах (например, «Открытое образование» или Coursera), а также создают авторские электронные курсы, организуют дополнительные учебные сообщества в социальных сетях, используют репозитории, облачные технологии и другие возможности онлайн-обучения. Электронная информационно-образовательная среда учебного заведения предоставляет персонализированный доступ, повышая тем самым безопасность организации процесса образования.

Для реализации формата онлайн-обучения в Филиале МГУ им. М.В. Ломоносова в г. Севастополе разработан портал дистанционной

поддержки образовательного процесса на базе LMS Moodle (<https://distant.sev.msu.ru/>) [11]. Преподаватели и студенты имеют возможность осуществления непрерывного учебного процесса благодаря широким функциональным возможностям используемой платформы. Инструменты LMS Moodle позволяют также повысить эффективность языкового образования, поскольку предусмотрено интегрирование внешних ресурсов в структуру электронного курса по дисциплине «Иностранный язык». Таким образом, для развития речевых навыков (чтения и аудирования) можно использовать аутентичные материалы из внешних ресурсов через опцию «гиперссылка» (например, BBC Podcasts) для разработки дополнительных заданий. На портале филиала предусмотрено достаточное количество типов и шаблонов тестов, обеспечивающих надежность проведения поточного и итогового контроля знаний, что снимает трудности определения уровня и показателей сформированности иноязычной профессионально ориентированной компетенции студентов.

Использование инструментов и ресурсов онлайн-обучения позволяет интенсифицировать процесс изучения иностранного языка и разнообразить формы педагогического взаимодействия. Обозначенные нами в работе педагогические условия (организационно-дидактические, информационные, психолого-педагогические) направлены на формирование иноязычной профессионально ориентированной компетенции студентов в обновленном формате образовательного процесса.

Выводы. В ходе исследования мы уточнили, что педагогические условия в контексте онлайн-обучения интерпретируются как комплекс универсальных и инновационных мер, обеспечивающих эффективную профессионально ориентированную иноязычную подготовку студентов в вузе, определяющих структуру педагогического процесса и способствующих достижению поставленных целей.

Анализируемые в статье педагогические условия (организационно-дидактические, информационные и психолого-педагогические) представлены как один из значимых компонентов современной педагогической системы онлайн-обучения, направленные на повышение мотивации, улучшение качества усвоения знаний и продуктивность формирования профессиональных навыков и умений, а также на становление гармоничной личности студентов в процессе изучения иностранного языка.

Педагогические условия организации образовательного процесса в рамках преподавания иностранного языка в формате онлайн-обучения

Группа педагогических условий	Основные задачи обучения иностранному языку в онлайн-формате		
	Организация и обеспечение учебного процесса в онлайн-формате		Проектирование и создание учебного контента в условиях онлайн-обучения
	Организация учебной деятельности студентов	Проведение контроля, оценивание уровней и показателей сформированности иноязычной профессионально ориентированной компетенции бакалавров	
1. Организационно-дидактические	<ul style="list-style-type: none"> • Осуществление доступа к образовательной платформе вуза. • Строгость выбора используемых инструментов для организации онлайн-обучения (интегрирование определенных образовательных сервисов и платформ согласно нормативно-правовой базе учебного заведения, а также в соответствии с поставленными целями и задачами, ожидаемыми результатами и другими требованиями проектируемого курса в рамках преподаваемой дисциплины, направленной на формирование иноязычной профессионально ориентированной компетенции. • Планирование, рациональное распределение и соблюдение времени для выполнения заданий, учебной совместной деятельности студентов в рамках курса в условиях онлайн-обучения. • Планирование, организация и контроль осуществления самостоятельной работы студентов 	<ul style="list-style-type: none"> • Строгий отбор материала для включения в тестовые и проверочные задания для проведения поточного и итогового контроля в рамках курса на используемой платформе или с применением дополнительных онлайн-сервисов и ресурсов. • Разработка структуры заданий, средств и типов тестов для оценивания речевых навыков и умений, сопутствующих профессиональных навыков и умений, формируемых в рамках курса в онлайн-среде. • Определение критериев оценивания сформированности иноязычной профессионально ориентированной компетенции. • Определение уровней и показателей сформированности иноязычной профессионально ориентированной компетенции 	<ul style="list-style-type: none"> • Методически обоснованный подбор теоретического материала для разработки учебных, тренировочных и тестовых заданий, направленных на развитие основных речевых навыков и умений (чтение, аудирование, говорение и письмо), а также на отработку лексических и грамматических навыков и умений в условиях онлайн-обучения. • Соблюдение принципов наглядности, интерактивности, научности, системности, гуманизации, единства, связи теории с практикой
2. Информационные	<ul style="list-style-type: none"> • Ознакомление студентов с особенностями информационной структуры курса. • Информирование учащихся об организации учебного процесса, сроках, процедуре проведения промежуточной и итоговой аттестации. • Обучение студентов основам анализа и классификации информационных ресурсов, используемых в рамках формирования информационной грамотности и медиакультуры студентов на занятиях по иностранному языку 	<ul style="list-style-type: none"> • Ознакомление учащихся с критериями оценивания сформированности навыков и умений, приобретенных по мере освоения курса. • Осуществление регулярного мониторинга банка данных и полученных материалов от студентов 	<ul style="list-style-type: none"> • Ограничение включения в учебный курс «развлекательного контента» при разработке тренировочных заданий к аудио/видео, текстовым материалам. • Интегрирование элементов проектной деятельности с использованием информационных ресурсов в курсе по иностранному языку
3. Психолого-педагогические	<ul style="list-style-type: none"> • Обеспечение коммуникации, а также быстрой обратной связи в рамках курса. • Проектирование разнообразных форм синхронного и асинхронного взаимодействия сторон образовательного процесса в онлайн-среде. • Формирование этики осуществления учебного процесса при онлайн-взаимодействии и соблюдение правил «цифрового этикета». • Формирование благоприятной развивающей среды для удовлетворения потребностей студентов в коммуникации, повышения их самооценки и внутренней мотивации к обучению 	<ul style="list-style-type: none"> • Проектирование тренировочных заданий для учащихся с разным уровнем начальной подготовки и с учетом индивидуальных особенностей для повышения мотивации и определения индивидуальной образовательной траектории 	<ul style="list-style-type: none"> • Учет психологических особенностей восприятия аудио-, видеоматериалов (длительность видео, порог концентрации внимания, уровень используемой лексики и т. д.). • Проектирование интерактивного мультимедийного контента, ориентированного на все типы учащихся (аудиалы, визуалы, кинестетики)

Рассмотренные инструменты онлайн-обучения способствуют продвижению интересов обучающихся, позволяют удовлетворить профессионально значимые образовательные и познавательные потребности обучающихся в соответствии с уровнем владения иностранным языком. Следует отметить, что внедрение цифровых технологий, использование специализированных платформ и аутентичных открытых электронных образовательных ресурсов в преподавании иностранного языка в вузе открывают новые возможности обеспечения учебного процесса и, безусловно, являются шагом вперед на пути к общей популяризации цифрового образования в России.

Список литературы

1. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова. М., 2020.
2. Ефимов П.П., Ефимова И. О. Педагогические условия формирования инновационной образовательной среды высшего учебного заведения // Интеграция образования. 2015. № 2. Т. 19. С. 16–21.
3. Ефремова Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. М., 2000.
4. Иванушкина Н.В. Педагогические условия формирования психолого-педагогической компетентности студентов высшей школы // Изв. Волгogr. гос. пед. ун-та. 2020. № 4(147). С. 16–21.
5. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. P. 8–14.
6. Куприянов Б.В., Дынина С.А. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2001. № 2. С. 101–104.
7. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71670570/> (дата обращения: 27.01.2021).
8. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 27.01.2021).
9. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. М., 1990.
10. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М., 2004.
11. Портал дистанционной поддержки образовательного процесса филиала МГУ в г. Севастополе [Электронный ресурс]. URL: <https://distant.sev.msu.ru/> (дата обращения: 30.01.2021).
12. Приоритетный проект в сфере «Образование» «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25 окт. 2016 г. № 9. URL: <http://government.ru/projects/section/643/> (дата обращения: 27.01.2021).
13. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Правительство Российской Федерации. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 16.01.2021).
14. Сергеева И.В. Педагогические условия использования информационно-коммуникационных технологий в развитии исследовательских компетенций обучающихся по программе бакалавриата: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Грозный, 2020.

* * *

9. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka / pod red. N.Yu. Shvedovoj. 23-e izd., ispr. M., 1990.

10. Polonskij V.M. Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike. M., 2004.

11. Portal distancionnoj podderzhki obrazovatel'nogo processa filiala MGU v g. Sevastopole [Elektronnyj resurs]. URL: <https://distant.sev.msu.ru/> (data obrashcheniya: 30.01.2021).

12. Prioritetnyj proekt v sfere «Obrazovanie» «Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]: utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i prioritetnym proektam, protokol ot 25 okt. 2016 g. № 9. URL: <http://government.ru/projects/selection/643/> (data obrashcheniya: 27.01.2021).

13. Programma «Cifrovaya ekonomika Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs] // Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (data obrashcheniya: 16.01.2021).

14. Sergeeva I.V. Pedagogicheskie usloviya ispol'zovaniya informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij v razvitii issledovatel'skih kompetencij obuchayushchihhsya po programme bakalavriata: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Groznyj, 2020.

Pedagogical conditions of the formation of the foreign professionally oriented competence of bachelors in the conditions of online education

The article deals with the essence and specific features of the concept "pedagogical conditions" as the foundational component of the organization of the educational process during the integration of online education format in the system of higher school. The pedagogical issue of the formation of the foreign professionally oriented competence of bachelors in the context of the states of the digital didactics is described. There are analysed the tools of online education supporting the observation of the suggested pedagogical conditions.

Key words: pedagogical conditions, foreign professionally oriented competence, online education, bachelor's degree program, higher education.

(Статья поступила в редакцию 24.02.2021)

Н.И. РОГОВСКАЯ
(Москва)

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Описана роль социокультурной компетенции в формировании познавательного интереса к иностранному языку у студентов вуза как одного из малоизученных, но эффективных средств данного процесса. Проведен анализ научно-педагогической и методической литературы по выделенной проблеме. Выявлены уровни лингвострановедческих знаний, характеризующие развитие социокультурной компетенции и формирование устойчивого познавательного интереса к иностранному языку.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, познавательный интерес, иностранный язык, студенты вуза.

Состояние высшего образования в наши дни – это широкое поле для педагогического творчества, открывающее нам пути для методики преподавания разных учебных предметов. Без сомнения, чем больше в нашей стране будет образованных людей, тем будет выше статус нашего общества. Налицо тенденция формирования глобального образовательного уровня, вызванная прорывом в сфере информационных технологий, которые требуют знаний во многих областях, и прежде всего знания иностранных языков.

Столь же важным является постепенное сокращение рабочих мест. Люди, которые приходят на рынок труда с заметно более высокой квалификацией, которые владеют иностранными языками, имеют, несомненно, большие шансы на успех. Таким образом, преподавание иностранного языка связано с интенсивным использованием его как инструмента познания.

Формирование таких качеств личности, как осознание себя членом социума и признание права равенства себя и других людей, на каком бы языке они ни говорили, способность к общению и сопереживанию так же нужны,

как и фундаментальные научные знания и владение иностранным языком. Система высшего образования призвана в свете определенных нравственных установок помочь студенту вуза сформировать профессиональную и языковую компетентности, а также умение вести себя в поликультурном пространстве.

Мы считаем коммуникативную компетенцию в процессе обучения иностранному языку ведущей предметной компетенцией. В то же время социокультурная компетенция является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции. Знание иностранного языка остается неполным, если не погрузиться в реальную жизненную социокультурную среду, если не иметь представлений о нормах поведения носителей языка и социокультурных традициях страны изучаемого языка.

Выделяя социокультурную компетенцию как наиболее эффективное средство формирования познавательного интереса к иностранному языку у студентов вуза, мы рассматриваем поведенческие характеристики общения с позиции ценностей, коммуникативные подходы – с точки зрения ментальных представлений, а со стороны взаимодействия в речи – языковую категоризацию мира, а также этические нормы, которых придерживаются носители культуры страны изучаемого языка. Таким образом, социокультурная компетенция через изучение иностранного языка может выражаться в раскрытии общечеловеческих ценностей, в формировании личности, которая ощущает свою принадлежность к поликультурному социуму. Кроме того, социокультурная компетенция связана с развитием позитивного отношения и уважения к представителям страны изучаемого языка, к истории народа, его культуре, традициям и обычаям.

Анализ научно-педагогической и методической литературы показал, что такое эффективное средство формирования познавательного интереса, как социокультурная компетенция, недостаточно изучено и мало используется в теории и практике обучения иностранному языку. Именно поэтому при разработке методического комплекса формирования познавательного интереса к иностранному языку у студентов вуза, где социокультурная компетенция выступает как наиболее эффективное средство данного процесса, необходимо создавать такие дидактические условия, целями которых являются:

- поликультурное развитие студентов;
- осознание ими себя как носителей разных, но взаимосвязанных культур;

– формирование у студентов устойчивой мотивации к овладению языковой, межличностной и социокультурной компетенциями, востребованными в ситуациях межкультурного диалога.

Дидактическая модель данного методического комплекса осуществляется в процессе повышения уровня познавательного интереса студентов вуза в ходе обучения иностранному языку при условии:

- 1) использования преподавателем разнообразных видов и форм учебной работы;
- 2) включения в деятельность ситуаций межкультурной коммуникации;
- 3) закрепления умений использовать знания о культурных традициях и формах поведения;
- 4) их применения в практике речи;
- 5) формирования и развития способности рефлексии на иностранном языке.

В рамках нашего исследования нас наиболее интересуют научные и методические труды по формированию и развитию познавательного интереса к иностранному языку. Рассмотрим те методы и средства формирования познавательного интереса у изучающих иностранный язык, которые предлагают отечественные и зарубежные ученые-педагоги.

М.Л. Вайсбурд предлагает использовать прежде всего наглядные методы обучения, формирующие познавательные интересы к иностранному языку, и обращает внимание на роль индивидуальных особенностей учащихся [2]. И.Г. Овчинникова, Н.И. Береснева, Л.А. Дубровская, Е.Б. Пенягина выступают за использование игр на занятиях по иностранному языку, особенно на начальном этапе его изучения, и отмечают, что формирование интереса к иностранному языку невозможно без регулярной внеаудиторной деятельности [7]. И.И. Кошманова совместно с другими практикующими преподавателями иностранного языка выпустила целый ряд книг с тестами, кроссвордами, головоломками, интеллектуальными играми на английском языке для того, чтобы стимулировать интерес к изучению английского языка [4; 6].

Е.Д. Божович отмечает, что немаловажную роль в формировании познавательного интереса играют музыка и песни, ведь эмоциональное восприятие такого предмета, как иностранный язык, наиболее эффективно, по мнению автора, проходит через музыкально-творческую деятельность [1]. С.Н. Цейтлин, в свою очередь, выступает за формирование познава-

тельного интереса сквозь призму реальных ситуаций общения на занятии [11].

Проблемой формирования познавательного интереса в процессе обучения иностранному языку по сей день заняты педагоги за рубежом. Большое внимание ей уделяют педагоги университета Кембриджа.

Дик Олрайт и Кэтлин М. Бэйли утверждают, что успешное усвоение программы и формирование познавательных интересов будут проходить быстрее, если учитывать при этом такой фактор, как окружающая среда, т. е. кабинет, его устройство, оборудование и оформление [12].

В своей книге «Преподавание и изучение языков» Эрл В. Стевик пишет об инновационном подходе к изучению иностранного языка и нетрадиционных методиках, направленных не только на формирование определенных навыков и умений, но и на воспитание познавательного интереса к иностранному языку.

Эллис Омаджио Хэдли в своем исследовании «Изучение языка в контексте» говорит о том, что формирование и развитие познавательного интереса во многом зависят от профессиональности самого педагога.

Марианна Сэлс-Мёрсия в своей книге собрала статьи разных авторов, которые делятся опытом работы по формированию и развитию познавательных интересов к изучению иностранного языка [13].

Учитывая специфику преподавания иностранного языка, мы полагаем, что для развития социокультурной компетенции студентов и дальнейшего формирования у них устойчивого познавательного интереса к изучению иностранного языка наиболее целесообразно использование лингвострановедческого аспекта. Применение данного аспекта в процессе обучения иностранному языку подразумевает соединение языкового материала и сведений из сферы национальной культуры страны изучаемого языка. Здесь мы имеем в виду совокупность и сочетаемость элементов страноведения с языковыми ситуациями, которые являются не только способами общения, но и средствами знакомства с новой действительностью, что крайне важно для применения иностранного языка на практике и имеет тесную связь с выходом на другую культуру и ее носителей.

Заметим, что можно выделить следующие формы культуры:

- соционормативную;
- этническую;

- мировоззренческую;
- художественную.

Эти формы культуры являются основой классификации областей культуры для ее преподавания студентам вуза в ходе изучения ими иностранного языка [3].

Студенты-первокурсники (особенно обучающиеся на тех факультетах, где иностранный язык не является профильным) часто имеют лингвострановедческие знания различного уровня.

Вслед за С.Л. Волковой определим данные уровни.

- нулевой – знания о стране изучаемого языка отсутствуют или представлены в виде результатов неточного воображения;

- первый – знания представлены в виде информации о названии страны, студенты осознают, что ее жители используют для общения другой язык и что их образ жизни отличается от их собственной жизни;

- второй – имеется информация об образе жизни зарубежных сверстников и особенностях жизни в их стране, студенты умеют самостоятельно выделить отличие в жизни двух стран и двух культур;

- третий – продолжается процесс накопления знаний о культуре другой страны, студенты умеют использовать эти знания в продуктивной речи;

- четвертый – студенты могут выделять не только отличительные, но и объединяющие признаки культур; далее процесс накопления знаний продолжается как на этом, так и на всех последующих уровнях;

- пятый – характеризуется умением сравнивать две изучаемые культуры на уровне продуктивной речи [Там же].

Помогая студентам переходить от одного уровня лингвострановедческих знаний к другому, преподаватель направляет студентов на понимание привычек и поведения представителей страны изучаемого языка, что составляет важный элемент в процессе развития правильного использования иностранного языка в устной и письменной речи и более эффективного коммуникативного взаимодействия с носителями языка.

Осознание студентами повышения уровня умения пользоваться своими знаниями способствует формированию устойчивого познавательного интереса к изучению иностранного языка. И в то же время успех студента повышает его умственную работоспособность, которая как раз находится под влиянием таких

факторов, как наличие цели, мотивация и познавательный интерес.

Все это делает процесс познания интересным, увлекательным и лично значимым для учащихся, а также повышает темп и объем усвоения материала. Познавательный интерес является главной предпосылкой и источником постоянного повышения эффективности процесса обучения любому предмету, в том числе иностранному языку, формирует устойчивую направленность на овладение прочными практическими речевыми умениями и на достижение высокого уровня мастерства.

Формирование и развитие познавательного интереса у студентов вуза, изучающих иностранный язык, в том числе и на факультетах, где иностранный язык не является профильным, в настоящее время имеет колоссальное значение в силу высоких требований, которые предъявляются к уровню владения иностранным языком выпускников высших учебных заведений. В этом свете необходимо использовать средства и методы, способствующие формированию устойчивого познавательного интереса студентов при обучении иностранным языкам. Как уже было сказано, таким средством, по нашему мнению, является использование лингвострановедческого аспекта и развитие социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку и параллельного формирования устойчивого познавательного интереса к данному предмету у студентов вуза.

Таким образом, переход от одного уровня лингвострановедческих знаний к другому будет характеризовать не только развитие социокультурной компетенции студента, но и формирование у него устойчивого познавательного интереса к иностранному языку.

Список литературы

1. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования: учеб.-метод. пособие. Воронеж, 2002.
2. Вайсбурд М.Л. Методы обучения. Выбор за вами // Иностраный язык в школе. 2000. № 2. С. 29–34.
3. Волкова С.Л. Роль познавательного интереса в процессе обучения иностранному языку // Науч.-техн. вестн. информ. технологий, механики и оптики. 2007. С. 48–52.
4. Кошманова И.И. Тесты по английскому языку. Орфография. Лексика. Грамматика. 3-е изд. М., 2004.

5. Милованова Л.А. Иностранные языки в профильной школе: учеб. пособие для учителей, асп. и студ. Волгоград, 2009.

6. Николаенко Т.Г., Кошманова И.И. Английский язык для детей: сб. упражнений. М., 2016.

7. Овчинникова И.Г., Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Пенягина Е.Б. Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции). Пермь, 2000.

8. Роговская Н.И. Социокультурная компетенция как элемент коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку студентов-бакалавров // Речевая коммуникация: междисциплинарное взаимодействие, проблемы и перспективы: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Волгоград, 26–27 нояб. 2019 г.) / гл. ред. Е.М. Сафронова, С.Г. Ярикова. Волгоград, 2019. С. 290–297.

9. Роговская Н.И. Формирование познавательных интересов как средство повышения эффективности усвоения лексического и грамматического материала студентами неязыковых специальностей // Иноязычная подготовка в системе высшего образования: материалы науч.-практ. конф. каф. иностр. языков / отв. ред. В.П. Неустроева. Нижний Тагил, 2010. С. 126–128.

10. Роговская Н.И. Формирование познавательных интересов подростков с учетом гендерных особенностей: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2007.

11. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2000.

12. Allwright D., Bailey, Kathleen M. Focus on Language Classroom. Cambridge, 1991.

13. Teaching English as a Second or Foreign Language / Marianne Celce-Mursia (ed.). Boston, Massachusetts, 1991.

* * *

1. Bozhovich E.D. Uchitelju o yazykovoj kompetencii shkol'nikov. Psihologo-pedagogicheskie aspekty yazykovogo obrazovaniya: ucheb.-metod. posobie. Voronezh, 2002.

2. Vajsburd M.L. Metody obucheniya. Vybora za vami // Inostrannyj yazyk v shkole. 2000. № 2. S. 29–34.

3. Volkova S.L. Rol' poznatel'nogo interesa v processe obucheniya inostrannomu yazyku // Nauch.-tehn. vestn. inform. tekhnologij, mekhaniki i optiki. 2007. S. 48–52.

4. Koshmanova I.I. Testy po anglijskomu yazyku. Orfografiya. Leksika. Grammatika. 3-e izd. M., 2004.

5. Milovanova L.A. Inostrannye yazyki v profil'noj shkole: ucheb. posobie dlya uchitelej, asp. i stud. Volgograd, 2009.

6. Nikolaenko T.G., Koshmanova I.I. *Anglijskij yazyk dlya detej: sb. uprazhnenij*. M., 2016.

7. Ovchinnikova I.G., Beresneva N.I., Dubrovskaya L.A., Penyagina E.B. *Leksikon mladshogo shkol'nika (harakteristika leksicheskogo komponenta yazykovoj kompetencii)*. Perm', 2000.

8. Rogovskaya N.I. *Sociokul'turnaya kompetenciya kak element kommunikativnoj kompetencii v processe obucheniya inostrannomu yazyku studentov-bakalavrov. Rechevaya kommunikaciya: mezhdisciplinarnoe vzaimodejstvie, problemy i perspektivy: materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Volgograd, 26–27 noyab. 2019 g.) / gl. red. E.M. Safronova, S.G. Yarikova. Volgograd, 2019. S. 290–297.*

9. Rogovskaya N.I. *Formirovanie poznavatel'nyh interesov kak sredstvo povysheniya effektivnosti usvoeniya leksicheskogo i grammaticheskogo materiala studentami neyazykovyh special'nostej // Inoyazychnaya podgotovka v sisteme vysshego obrazovaniya: materialy nauch.-prakt. konf. kaf. inostr. yazykov / otv. red. V.P. Neustroeva. Nizhnij Tagil, 2010. S. 126–128.*

10. Rogovskaya N.I. *Formirovanie poznavatel'nyh interesov podrostkov s uchetoм gendernyh osobennostej: dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2007.*

11. Cejtlin S.N. *Yazyk i rebenok: Lingvistika detskoj rechi: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. M., 2000.

Sociocultural competence as an efficient means of the formation of cognitive interest to foreign language of students in universities

The article deals with the description of the role of the sociocultural competence in the formation of the cognitive interest to foreign language of students in universities as one of the understudied but efficient means of this process. There is conducted the analysis of the scientific pedagogical and methodological literature of the issue. The author reveals the levels of the knowledge of the linguistic and cultural studies characterizing the development of the sociocultural competence and the formation of the strong cognitive interest to the foreign language.

Key words: *sociocultural competence, cognitive interest, foreign language, students of university.*

(Статья поступила в редакцию 05.02.2021)

И.С. БЕССАРАБОВА, ФУ ИН (Волгоград)

ЦЕЛИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ КНР

Экологическое воспитание молодежи имеет особое значение в современном китайском обществе. На основе анализа концепций китайских ученых рассматриваются подходы к определению понятия «экологическое воспитание» и постановке целей воспитательной работы в данном направлении.

Ключевые слова: *экологическое воспитание, экологическое образование, экологическое просвещение, экологическое самосознание, экологическая грамотность.*

К числу актуальных задач современного образования в мире относится задача экологического воспитания молодежи, важность которой обусловлена стремлением человека к защите природной среды от пагубного воздействия достижений научно-технического прогресса, продолжающих загрязнять и истощать мировые природные ресурсы. Сегодня страны мира находятся в активном поиске технологий, которые позволят осуществлять дальнейшее развитие государств без разрушения природной среды.

Образование наделено большой ответственностью за предотвращение мировой экологической катастрофы, т. к. современное общество остро нуждается в гражданах с гуманистически ориентированным общественным сознанием, способных ценить окружающую природу и понимать важность ее сбережения для последующих поколений. Именно поэтому образовательная политика любой страны придает вопросам экологического воспитания молодежи статус государственной значимости, не ограничиваясь только экологическим просвещением обучающихся, а формируя у молодежи способность понимать взаимозависимость жизни человека на Земле и действий, которые он предпринимает по отношению к природным ресурсам.

Китай в этом плане не является исключением. Согласно данным СМН, экологическая проблема в современном Китае является более острой по сравнению с другими странами, т. к.

ограниченный запас природных ресурсов не выдерживает давления со стороны демографического роста. Причину значительных экологических потерь страны эксперты видят в непродуманных политических решениях, принятых в годы проведения в жизнь политики Мао Цзэдуна под названием «Большой скачок», нацеленной на стремительный экономический и индустриальный рост в стране [10].

По мнению современных исследователей (Фу Сюйнань, Чжау Хунь), китайской нации всегда были присущи глубокие и многогранные экологические традиции и экологическая мудрость, что подтверждается традиционной китайской философией, выступающей за единение человека с природой [14]. Великие китайские мыслители прошлого призывали к гуманному отношению человека к природе, к единству с ней (Конфуций); к действиям по законам природы (Мо-цзы); к полному согласию с природой и невмешательству в ее естественный процесс (Лунь Юй); к пониманию и уважению природы (Мэн-цзы); к просвещению человека посредством природы (Сунь-цзы) и др. [3].

Исследователь Су Чжэньфу, рассуждая о сущности экологической культуры, характеризует китайскую культуру как экологически направленную, основанную на гармонии человека и законов природы. Нравственность, труд и самосовершенствование всегда почитались в китайской культуре, поэтому детей приучали к трудолюбию и бережному отношению ко всему живому. Традиционное уважительное отношение китайцев к природе уходит корнями в даосизм – важное направление китайской философии, в котором *dao* означает «закон природы» [12].

Несмотря на древние традиции экологического воспитания молодежи в китайской культуре, экологическое образование в современном Китае было закреплено на уровне государственной политики после 1979 г. в связи с предложением Комитета экологического образования Всекитайской ассоциации по проблемам охраны окружающей среды о введении экспериментального курса по экологии в некоторых общеобразовательных школах страны. С начала 1980-х гг. экологическое воспитание в КНР приобрело статус неотъемлемой составляющей обязательного школьного образования – от факультативных занятий до наполнения экологическим содержанием школьных дисциплин. Учебным планом школы предусмотрены лабораторные и поле-

вые работы, в ходе которых учащиеся закрепляют теоретические знания, полученные во время уроков.

Как подчеркивают современные исследователи (Ма Синь, Ма Цян и др.), экологическое воспитание школьников в КНР нацелено главным образом на формирование у обучающихся ценностного отношения к природе; поддержание стремления к познавательному, эстетическому и эмоциональному восприятию природы; укрепление чувства ответственности за сохранность природного мира; формирование научного глобального мировоззрения [8; 9].

Результаты анализа современной китайской научной, справочной и правовой литературы подтвердили отсутствие однозначного подхода к определению понятия «экологическое воспитание» обучающихся. Так, в «Большой китайской энциклопедии» в разделе «Окружающая среда» под экологическим воспитанием понимается экологическое просвещение граждан с целью получения знаний о роли природных ресурсов в жизни человека, рациональном использовании природных богатств, о последствиях загрязнения окружающей среды [19]. Ряд исследователей (Тан Цзюань, Хуан Цзялин и др.) также связывают экологическое воспитание с популяризацией основных знаний в области экологии среди населения и повышением экологической грамотности граждан [13; 15]. Другие ученые (Доу Айхуа, Чэнь Сяохун) считают, что теоретические знания без практических навыков по борьбе с загрязнением и защите природы не приведут к желаемым результатам, поэтому экологическое воспитание должно быть направлено на непрерывное внедрение соответствующих знаний по экологии в учебно-воспитательный процесс с целью формирования у обучающихся грамотной экологической концепции, которая станет основой экологической культуры человека [2; 18].

Исследователь Линь Шию разделяет понятия «экологическое воспитание» и «экологическое образование», подчеркивая, что воспитание должно быть нацелено прежде всего на формирование у обучающихся человеческих качеств, таких как доброта, отзывчивость, готовность защищать и оберегать все живое. Экологическое образование, в свою очередь, должно быть связано с приобретением знаний о природе, ее изменениях посредством вмешательства человека и поиском способов гармоничного взаимоотношения человека с природ-

ным миром. По мнению ученого, экологическое образование и воспитание должны выступать в тесном единстве, чтобы каждый человек осознавал и выполнял свои экологические обязанности перед обществом, что будет способствовать воспитанию экологической цивилизации [5].

Ло Канлун связывает главную миссию экологического воспитания с формированием у обучающихся способности к глубокому пониманию сути взаимоотношений человека с природой, учитывая экологические интересы современного и будущего поколений [6]. В целом, по мнению автора, экологическое воспитание – это деятельность общенационального характера, которая должна осуществляться не только в пределах образовательного учреждения, но и в повседневной жизни каждого члена общества, чтобы способствовать:

- укреплению экологической грамотности населения;
- росту экономических достижений государства;
- рациональному использованию природных богатств;
- защите не только сегодняшнего, но и будущего поколения от экологической катастрофы.

Современные китайские ученые единогласно считают, что только экологическое воспитание, осуществляемое в национальном масштабе, способно указать пути для решения настоящих экопроблем в стране, а также предупредить их появление в ближайшем будущем. Так, по словам Чжан И, современному китайскому обществу требуются экологически дисциплинированные граждане с высоким уровнем экологического самосознания, которое необходимо воспитывать и развивать с раннего возраста [16].

Похожее мнение высказывает Го Цзявэй, считая, что в основе экологического самосознания лежит экологическая грамотность, которая включает знания, мнения, отношения, ценности человека относительно природной среды. Таким образом, экологическое самосознание, основанное на экологической грамотности, будет способствовать проявлению активности и инициативности человека в плане заботы об окружающей среде [1].

По мнению Ли Чжисинь, экологическая грамотность не должна быть ограничена только знаниями в области экологии. Как считает автор, для понимания серьезности экологических вопросов и активного участия в их ре-

шении, каждый современный молодой человек должен быть всесторонне образованным и владеть базовыми знаниями в области истории, экономики, социологии, права и этики. Только в этом случае гражданин будет способен принимать адекватные и эффективные меры, направленные на защиту окружающей природы, и грамотно планировать и осуществлять ту или иную деятельность, связанную с использованием природных ресурсов [4].

Группа исследователей под руководством Ма Цян полагает, что экологическое воспитание должно быть направлено не только на повышение уровня экологической осведомленности личности, но и на формирование у обучающихся системы экологических ценностей, образующейся из совокупности нравственных ценностей человека, его чувства долга и ответственности за сохранность природной среды [9]. Авторы данной концепции подчеркивают, что человек, который руководствуется в своих действиях экологическими ценностями, способен:

- осознать тесную зависимость мира природы и человека;
- избавиться от пагубного для мира природы поведения;
- пропагандировать идею гармонии природы и человека согласно традиционной китайской философии.

В целом, как заключают авторы, для предупреждения экологической катастрофы и построения экологического общества и цивилизации необходимо развитое экологическое сознание всей нации, что должно выступать главной целью экологического воспитания молодого поколения. Только в экологическом обществе, по убеждению авторов концепции, возможно обеспечение безопасности, здоровья и процветания всей нации.

Наряду с разработкой целей экологического воспитания подрастающего поколения китайские исследователи (Лю Жупин, Пэн Ния, Чжэн Явэнь) выявили ряд препятствий, относящихся к области законодательства по экологическому образованию в КНР, которые, по их единому мнению, могут задерживать реализацию намеченных целей [7; 11; 17]. Результаты анализа научной литературы по этому вопросу свидетельствуют о том, что к наиболее выраженным проблемам в данном аспекте относятся:

- отсутствие национального специального закона по экообразованию, четко определяющего понятие «экологическое образование»,

полномочия, права и интересы субъектов, которые должны его осуществлять;

– недостаточное финансирование экообразования с учетом разных каналов по сбору денежных поступлений (поддержка государством, местными органами власти, организация специальных фондов по развитию экологического образования в стране для привлечения международного финансирования, частных благотворительных средств и т. д.);

– отсутствие непрерывного международного сотрудничества и обмена опытом по реализации экологического образования.

Подводя итог, выделим основные моменты, изложенные в данной статье. Экологическая культура Китая заложена в основу современной государственной политики страны, поэтому воспитанию экологически грамотных граждан уделяется особое внимание. Современные китайские исследователи в своих подходах к разработке целей экологического воспитания расставляют разные акценты, что позволяет условно сформулировать многокомпонентную цель экологического воспитания в современной школе КНР на основе главных идей в представленных концепциях.

Таким образом, цель экологического воспитания в современной китайской школе включает:

– экологическое просвещение обучающихся для формирования базового запаса знаний в области экологии с последующей апробацией и закреплением теоретических знаний в процессе лабораторных и полевых работ, способствующее повышению уровня экологической грамотности обучающихся;

– формирование ценностного отношения к живой природе, способствующее созданию системы экологических ценностей личности и укреплению чувства долга и ответственности перед настоящим и будущим поколениями за сохранение и рациональное использование природных ресурсов;

– формирование способности к пониманию взаимозависимости человека и природы, способствующей развитию экологического самосознания обучающихся, являющегося необходимым условием построения экологического общества и экологической цивилизации.

Список литературы

1. Го Цзявэй, Ван Шэнчжэнь. Воспитание экологической ответственности у учащихся средней школы // Руководство по экологическим исследованиям. 2020. № 23. С. 25–28 (на кит. яз.).

2. Доу Айхуа. Теоретическое мышление и практические стратегии экологического образования // Мир младших школьников. 2019. № 2. С. 7–12 (на кит. яз.).

3. Древнекитайская философия: собрание текстов: в 2 т. / сост. Ян Хин-Шун; вступ. ст. В.Г. Бурова и М.Л. Титаренко. М., 1972–1973.

4. Ли Чжисинь. Экосистема «полного обучения» для всестороннего развития учащихся // Руководство по экологическим исследованиям. 2019. № 5. С. 26–27 (на кит. яз.).

5. Линь Шию, Цай Цзюнь. Обсуждение способов воспитания экологической грамотности граждан // Журнал Пекинского университета лесного хозяйства (издание по общественным наукам). 2019. № 3. С. 12–16 (на кит. яз.).

6. Ло Канлун, Ян Гиншо. Реконструкция гармоничных отношений между человеком и природой с точки зрения экологической цивилизации // Экологический журнал. 2020. № 2. С. 1–7 (на кит. яз.).

7. Лю Жупин, Дун Цяньчэн. Современное эколого-цивилизационное образование в средней школе // Новые исследования учебных программ. 2020. № 24. С. 11–13 (на кит. яз.).

8. Ма Синь. Законодательство об экообразовании в КНР // Право и государство. 2017. № 10(154). С. 83–89.

9. Ма Цян, Чжан Цзин. Реализация экологического цивилизационного образования // Экологическое образование. 2020. № 8. С. 62–65 (на кит. яз.).

10. Основные экологические проблемы Китая в XXI в. [Электронный ресурс] // Экологический кодекс Российской Федерации: [сайт]. URL: <https://экрф.рф/ситуация-с-экологией-в-китае-в-начале-xxi/> (дата обращения: 10.01.2021).

11. Пэн Ния. Современное состояние и развитие экологического образования в начальной и средней школе // Нравственное воспитание. 2019. № 14. С. 14–18 (на кит. яз.).

12. Су Чжэньфу. Ускорение построения системы экологической цивилизации и укрепления экологической этики образования // Китайское высшее образование. 2014. № 2. С. 21–23 (на кит. яз.).

13. Тан Цзюань. Экологическое воспитание проникает в практику преподавания китайского языка // Руководство для начальной школы. 2019. № 18. С. 29–30 (на кит. яз.).

14. Фу Сюйнань, Чжау Хунь. Традиции китайской экологической культуры и воспитание экогражданства // Век глобализации. 2019. № 3(31). С. 123–129.

15. Хуан Цзялин. Проникновение экологической морали в преподавание китайского языка в начальной школе // Руководство для начальной школы. 2019. № 4. С. 95 (на кит. яз.).

16. Чжан И. Анализ игровой среды детей в рамках экологической концепции // Талант. 2019. № 7. С. 16–18 (на кит. яз.).

17. Чжэн Явэнь, Чжан Сяоцин, Фань И. Исследование развития экологического образования в начальных и средних школах // Журнал Нанкинского университета лесоводства (издание по гуманитарным и социальным наукам). 2019. № 5. С. 23–27 (на кит. яз.).

18. Чэнь Сяохун. Разработка курсов комплексной практической деятельности на тему «Экологическая ситуация в районе реки Янцзы» // Наука в начальной школе. 2020. № 3. С. 13–14 (на кит. яз.).

19. Great Chinese Encyclopedia [Electronic resource]. URL: <https://www.encyclopedia.com/places/asia/chinese-political-geography/china> (дата обращения: 10.01.2021).

* * *

1. Go Czyavej, Van Shenchzen'. Vospitanie ekologicheskoy otvetstvennosti u uchashchihsya srednej shkoly // Rukovodstvo po ekologicheskim issledovaniyam. 2020. № 23. С. 25–28 (на кит. яз.).

2. Dou Ajhua. Teoreticheskoe myshlenie i prakticheskie strategii ekologicheskogo obrazovaniya // Mir mladshih shkol'nikov. 2019. № 2. С. 7–12 (на кит. яз.).

3. Drevnekitajskaya filosofiya: sobranie tekstov: v 2 t. / sost. Yan Hin-Shun; vstup. st. V.G. Burova i M.L. Titarenko. M., 1972–1973.

4. Li Chzhisin'. Ekosistema «polnogo obucheniya» dlya vsestoronnego razvitiya uchashchihsya // Rukovodstvo po ekologicheskim issledovaniyam. 2019. № 5. С. 26–27 (на кит. яз.).

5. Lin' Shiyu, Caj Czyun'. Obsuzhdenie sposobov vospitaniya ekologicheskoy gramotnosti grazhdan // Zhurnal Pekinskogo universiteta lesnogo hozyajstva (izdanie po obshchestvennym naukam). 2019. № 3. С. 12–16 (на кит. яз.).

6. Lo Kanlun, Yan Tinsho. Rekonstrukciya garmonichnyh otnoshenij mezhdru chelovekom i prirodoy s tochki zreniya ekologicheskoy civilizacii // Ekologicheskij zhurnal. 2020. № 2. С. 1–7 (на кит. яз.).

7. Lyu Zhupin, Dun Cyan'chen. Sovremennoe ekologo-civilizacionnoe obrazovanie v srednej shkole // Novye issledovaniya uchebnyh programm. 2020. № 24. С. 11–13 (на кит. яз.).

8. Ma Sin'. Zakonodatel'stvo ob ekoobrazovanii v KNR // Pravo i gosudarstvo. 2017. № 10(154). С. 83–89.

9. Ma Cyan, Chzhan Czin. Realizaciya ekologicheskogo civilizacionnogo obrazovaniya // Ekologicheskoe obrazovanie. 2020. № 8. С. 62–65 (на кит. яз.).

10. Osnovnye ekologicheskie problemy Kitaya v XXI v. [Elektronnyj resurs] // Ekologicheskij ko-

deks Rossijskoj Federaci: [sajt]. URL: <https://ekrf.rf/situaciya-s-ekologiej-v-kitae-v-nachale-xxi/> (дата обращения: 10.01.2021).

11. Pen Niya. Sovremennoe sostoyanie i razvitie ekologicheskogo obrazovaniya v nachal'noj i srednej shkole // Nравstvennoe vospitanie. 2019. № 14. С. 14–18 (на кит. яз.).

12. Su Chzhen'fu. Uskorenie postroeniya sistemy ekologicheskoy civilizacii i ukrepleniya ekologicheskoy etiki obrazovaniya // Kitajskoe vysshee obrazovanie. 2014. № 2. С. 21–23 (на кит. яз.).

13. Tan Czyuan'. Ekologicheskoe vospitanie pronikaet v praktiku prepodavaniya kitajskogo yazyka // Rukovodstvo dlya nachal'noj shkoly. 2019. № 18. С. 29–30 (на кит. яз.).

14. Fu Syujnan', Chzhan Hun'. Tradicii kitajskoj ekologicheskoy kul'tury i vospitanie ekograzhdanstva // Vek globalizacii. 2019. № 3(31). С. 123–129.

15. Huan Czyalin. Proniknovenie ekologicheskoy morali v prepodavanie kitajskogo yazyka v nachal'noj shkole // Rukovodstvo dlya nachal'noj shkoly. 2019. № 4. С. 95 (на кит. яз.).

16. Chzhan I. Analiz igrovoj sredy detej v ramkah ekologicheskoy koncepcii // Talant. 2019. № 7. С. 16–18 (на кит. яз.).

17. Chzhen Yaven', Chzhan Syaocin', Fan' I. Issledovanie razvitiya ekologicheskogo obrazovaniya v nachal'nyh i srednih shkolah // Zhurnal Nankinskogo universiteta lesovodstva (izdanie po gumanitarnym i social'nym naukam). 2019. № 5. С. 23–27 (на кит. яз.).

18. Chen' Syaohun. Razrabotka kursov kompleksnoj prakticheskoy deyatel'nosti na temu «Ekologicheskaya situaciya v rajone reki Yanczy» // Nauka v nachal'noj shkole. 2020. № 3. С. 13–14 (на кит. яз.).

The aims of ecological education in the modern school of the People's Republic of China

The ecological education of youth has a particular significance in the modern Chinese society. There are considered the approaches to the definition of the concept “ecological education” and the goal setting of the educational work in this direction based on the analysis of the concepts of the Chinese scientists.

Key words: *ecological education, environmental education, ecological enlightenment, ecological self-actualization ecological literacy.*

(Статья поступила в редакцию 15.02.2021)

ЦЗЮЙ ХАЙНА
(Хэйхэ, КНР)

**ПОДГОТОВКА
ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ
КИТАЙСКИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ
СО ЗНАНИЕМ РУССКОГО ЯЗЫКА
В РАМКАХ ИНИЦИАТИВЫ
«ОДИН ПОЯС, ОДИН ПУТЬ»***

Анализируется спрос на переводчиков в рамках инициативы «Один пояс, один путь», предлагаются мероприятия по подготовке специалистов в сфере перевода. Для переводчиков из г. Хэйхэ эти мероприятия могут создать возможности по предоставлению более качественных услуг в сфере проведения переговоров и сотрудничества между правительствами и различными предприятиями Китая и России.



Ключевые слова: «Один пояс, один путь», потребность в специалистах, перевод, переводоведение, переводческие кадры, стратегия обучения.

Язык является основным инструментом международного общения. Языковой барьер может принести огромные убытки предприятиям и правительствам. Совершенно очевидно, что услуги по переводу являются основой общения между странами. Правительство придает большое значение языковому обмену, предъявляет повышенные требования к переводчикам в провинции Хэйлуцзян. Провинции Хэйлуцзян нужна группа высококлассных переводчиков для обслуживания строительства зоны свободной торговли.

Анализ спроса на специалистов в сфере перевода в рамках инициативы «Один пояс, один путь». Руководящий комитет Министерства образования по преподаванию в рамках специальности «Иностранный язык и литература» в высших учебных заведениях, руководящий комитет Министерства образования по преподаванию иностранных языков в высших учебных заведениях, издательство «Преподавание и исследование иностранных языков», компания Unipus Beijing Waiyan Online Digital Technology Co. совместно организова-

* Исследование публикуется в рамках Проекта расходов на основную научно-исследовательскую деятельность высших учебных заведений провинции Хэйлуцзян в 2020 г. (№ 2020-KYYWF-0884).

ли форум «Развитие образования и преподавания иностранных языков в университетах в новую эпоху». Профессор Сунь Ючжун опубликовал в сети Интернет «Руководство по преподаванию иностранного языка и литературы для студентов университетов». На церемонии открытия он рассказал о «Национальных стандартах качества профессионального обучения студентов (специальности «Иностранные языки и литература»)), выпущенных Министерством образования в январе 2018 г. В целях реализации принципов и положений этих стандартов комитет по иностранным директивам сформулировал «Основополагающие принципы» для различных языковых специальностей. «Национальные стандарты...» выдвигают основные принципы и общие критерии для оценки качества преподавания по языковым специальностям. «Основополагающие принципы», прошедшие проверку временем и возбравшие усилия большого числа специалистов и ученых в сфере изучения иностранных языков, предлагают конкретные действия по развитию различных специальностей.

Профессор Сунь Ючжун подчеркнул, что все языковые специальности должны руководствоваться «Основополагающими принципами», чтобы развитие навыков и умений носило комплексный характер. Он выразил надежду, что «Основополагающие принципы» вдохновят преподавателей и помогут раскрыть их творческий потенциал, усилят мотивацию учащихся, будут способствовать обучению специалистов в сфере иностранных языков, необходимых стране в настоящее время. Переводчикам нового времени необходимо не только владеть иностранными языками, но и обладать знаниями множества других дисциплин. Переводчики, овладев иностранным языком, должны продолжить свое обучение и получить знания в других профессиональных областях, чтобы расширить свой кругозор.

Перевод с одного языка на другой – это не только обмен словами, но и обмен культурами. Различия в культурах и знаковых системах влияют на общение между людьми. Формы межкультурного взаимодействия включают межкультурное общение, межэтническое общение и общение между разными группами людей в рамках одной и той же культуры. Страны различаются по образу мышления и национальным обычаям. Например, с точки зрения мышления русская культура – это культура с низким содержанием контекста, обще-

ние русских носит откровенный характер, но Китай находится под влиянием конфуцианской культуры и принадлежит к культуре с высоким контекстом, в общении часто используются эвфемизмы и намеки. Кроме того, обычаи, которые в одной стране воспринимаются как должное, являются табу в других странах. Если не принимать во внимание эти обычаи, то это может стать причиной неудачного завершения переговоров. Переводчики должны знать культурные традиции разных стран, уважать культурные различия, толерантно относиться к другим культурам, создавать хороший имидж правительства и предприятий Китая, способствовать дружбе с другими странами [3, с. 63–67].

Профессиональные навыки переводчиков необходимо развивать с учетом особенностей межнационального общения. Огромную роль играет опыт работы на рынке переводов, планирование карьеры, в частности способность переводчиков оказывать различные услуги по переводу и т. д. К сожалению, многим по-прежнему не хватает профессионализма, что не лучшим образом сказывается на выполнении обязанностей. Особенно это касается переводчиков, работающих неполный рабочий день. Минусы такой работы – несерьезное отношение к своей работе, сказывающееся на качестве перевода. В таком случае перевод выполняется без должного профессионализма, что является показателем безответственного отношения к своим клиентам. А это приводит к недостаточно сформированным навыкам у отдельного специалиста и во всей отрасли в целом. Как следствие, работодатели критикуют, ставят под сомнение профессионализм переводчиков. В последнее время переводческая деятельность, подготовка специалистов в сфере перевода и профессиональная этика переводчиков все чаще становятся предметом внимания научного сообщества.

Меры оптимизации профессиональной подготовки специалистов в сфере перевода. Изучив запросы и требования, предъявляемые к специалистам в сфере перевода в рамках инициативы «Один пояс, один путь», предлагаем предпринять ряд следующих мер, направленных на оптимизацию процесса подготовки специалистов.

1. *Усиление преподавательского состава и внедрение высококлассных кадров (иностранных ученых-экспертов и специалистов, получивших образование за рубежом).* Наличие сильной команды преподавателей – необ-

ходимое условие подготовки переводчиков. И основой профессиональной подготовки является факультет. Преподаватели передают не только знания о языке и литературе, но и свое отношение к осуществлению переводческой деятельности. Однако из-за удаленности Хэйхэ от центра наблюдается серьезная нехватка высококлассных специалистов по иностранным языкам, в связи с чем необходимо активно привлекать специалистов высокого уровня или переводчиков с богатым опытом работы, чтобы сделать команду преподавателей по переводу сильнее и повысить актуальность и эффективность обучения специалистов. В то же время преподаватели университета могут быть привлечены для проведения регулярных тренингов, чтобы лучше понимать тенденции отрасли и идти в ногу с прогрессом переводческой индустрии.

2. *Создание мультиплатформенной модели подготовки переводческих кадров.* Обучение переводчиков требует участия не только университетов. Правительство и предприятия должны также активно предоставлять студентам учебные платформы. Таким образом и можно создать мультиплатформенную модель обучения. При формировании преподавательского состава университеты могут сформулировать план обучения переводчиков, чтобы содержание учебной программы было тесно связано с индустрией перевода, а теоретические знания дополнялись практикой перевода. Университеты могут укреплять связи по обмену студентами, сотрудничеству. Например, университеты провинции Хэйлуцзян могут наладить связи с российскими университетами, чтобы производить обмен студентами для изучения языка и культуры [1, с. 21–24]. В то же время правительство должно активно поддерживать обучение переводчиков в университетах, увеличивать финансовую поддержку обучения иностранным языкам и поддерживать университеты в программах по внедрению современного оборудования для обучения иностранным языкам. Должны проводиться следующие мероприятия: поддержка различных университетов в проведении крупномасштабных конкурсов по переводу, поддержка студентов из различных университетов при поступлении в государственные учреждения для прохождения стажировок, а также поддержка студентов из различных университетов, которые едут в Россию с целью обмена или обучения для получения степени магистра и кандидата наук. Предприятия должны налаживать

связь между университетами и обществом, предприятиями, где студенты могут проходить стажировку по переводу и получать профессиональную подготовку в этой сфере, чтобы лучше понимать рыночную ситуацию в переводческой отрасли и требования к услугам переводчиков.

3. Переход к многопрофильной модели обучения. Для подготовки переводчиков требуются не только лингвистические знания, но и профессиональные знания в области туризма, логистики, права и торговли. Обучающиеся согласно традиционной модели переводчики не могут удовлетворить потребности в проведении деловых операций в соответствующих областях экономики и торговли. Компаниям нужны высококлассные переводчики, обладающие знаниями в разных областях. Провинция Хэйлунцзян, принимая во внимание строительство зоны свободной торговли, должна готовить переводчиков в соответствии с нуждами зоны свободной торговли, а также повышать уровень подготовки переводчиков в сфере торговли, туризма, интернет-сфере и других областях [5, с. 109–110].

4. Использование современных технологий при переводе. Использование переводческих технологий значительно повысит эффективность и точность перевода. Профессиональное использование современных технологий по переводу также является важным аспектом подготовки переводчиков, но большинство университетов все еще не предлагает курсы, связанные с овладением современными технологиями в области перевода [4, с. 21–24]. Технологии перевода включают в себя компьютерные программы для перевода: компьютерные приложения – САТ-приложения (Computer-assisted translation), программы для автоматической проверки качества перевода – QA, программы по управлению переводами, машинный перевод МТ (Machine translation), программы по локализации, программы для электронного обучения и т. д. Роль средств автоматизированного перевода в основном заключается в повторном использовании уже применявшихся языковых ресурсов (такие программы могут запоминать ранее переведенные тексты и автоматически добавлять совпадающие части в новые файлы), контроле качества перевода и упрощении процесса перевода. В настоящее время на рынке существует множество программ для автоматизированного перевода: Trados, Yaxin, Yeeekit и т. д. Переводчики должны освоить основные функции и принци-

пы работы с этим программным обеспечением. После того как на занятиях по переводу начали использовать программы САТ, было обнаружено, что компьютерные средства перевода положительно влияют на эффективность перевода, качество и психологическое состояние переводчиков. Когда переводчики научатся использовать это программное обеспечение, процесс перевода упростится, а качество улучшится. В эпоху информационных технологий владение программами для перевода является необходимым навыком переводчиков.

5. Повышение уровня подготовки переводчиков русского языка. После того как была выдвинута инициатива «Один пояс, один путь», потребность общества в переводчиках русского языка увеличилась, а языки стран, расположенных рядом с реализацией программы «Один пояс, один путь», стали центром внимания для подготовки специалистов в области перевода. Хуан Юи указал в своей статье, что «Один пояс, один путь» принес следующие особенности в переводческую отрасль Китая: во-первых, перевод на китайский язык оказался в центре внимания, спрос на перевод быстро увеличился, китайская индустрия языковых услуг оказалась востребована, во-вторых, если раньше в основном переводили на китайский язык, то теперь все чаще переводят с китайского языка на другие; в-третьих, перевод прошел путь от ручного перевода до взаимодействия человека с компьютером, поэтому направление обучения переводчиков должно быть скорректировано в соответствии с этим; в-четвертых, необходимы переводчики, которые не только владеют языком, но еще и обладают знаниями в различных отраслях. Из этого следует, что подготовка высококлассных переводчиков иностранных языков – актуальная проблема, которую необходимо решать.

Заключение. Университеты провинции Хэйлунцзян берут на себя трудную задачу по формированию у учащихся навыков владения иностранным языком. Для инициативы «Один пояс, один путь» важны переводчики не только английского языка, но также и других языков. Университеты уделяют все больше внимания усилению подготовки переводчиков на менее распространенные в мире языки. Общение на языке другой страны создаст благоприятную атмосферу культурного обмена, экономического и политического сотрудничества между странами. Университеты и компании должны обучать переводчиков с учетом условий в своих регионах и совершенствовать

программы обучения специалистов в соответствии с рыночным спросом индустрии перевода, чтобы переводчики могли способствовать местному экономическому развитию и обеспечивать международный обмен между Китаем и другими странами.

Список литературы

1. Ли Ваньвань. Изучение модели создания сетевой платформы для внешней торговли на основе сотрудничества между университетами и мероприятиями // Газета Хубэйского образования для взрослых. 2017. № 7. С. 21–24.
2. Лю Цзяньхуа. Исследование стратегии подготовки специалистов со знанием иностранных языков в провинции Хэнань на фоне «Один пояс – один путь» // Journal of Anyang Teachers College. 2017. № 6. С. 133–137.
3. Чжан Цзяньвэнь. Исследование стратегий подготовки многоязычных практических специалистов перевода на фоне инициативы «Один пояс, один путь» // Перевод. 2018. № 4. С. 63–67.
4. Чэнь Минхуэй, Мин Ин. Исследование стратегий подготовки специалистов иностранных языков в провинции Хайнань на фоне инициативы «Один пояс, один путь» // Хубэйский заочный университет. 2017. № 4. С. 21–24.
5. Шан Чжэн. Исследование существующего положения подготовки специалистов иностранных языков в провинции Хэнань // Форум промышленности и науки. 2016. № 18. С. 109–110.

* * *

1. Li Van'van'. Izuchenie modeli sozdaniya setевой platformy dlya vneshnej trgovli na osnove sotrudnichestva mezhdru universitetami i meropriyatiyami // Gazeta Hubejskogo obrazovaniya dlya vzroslykh. 2017. № 7. S. 21–24.

2. Lyu Czyan'hua. Issledovanie strategii podgotovki specialistov so znanie inostrannykh yazykov v provincii Henan' na fone «Odin poayas – odin put'» // Journal of Anyang Teachers College. 2017. № 6. S. 133–137.

3. Chzhan Czyan'ven'. Issledovanie strategij podgotovki mnogoyazychnykh prakticheskikh specialistov perevoda na fone iniciativy «Odin poayas, odin put'» // Perevod. 2018. № 4. S. 63–67.

4. Chen' Minhuej, Min In. Issledovanie strategij podgotovki specialistov inostrannykh yazykov v provincii Hajnan' na fone iniciativy «Odin poayas, odin put'» // Hubejskij zaochnyj universitet. 2017. № 4. S. 21–24.

5. Shan Chzhen. Issledovanie sushchestvuyushchego polozheniya podgotovki specialistov inostrannykh yazykov v provincii Henan' // Forum promyshlennosti i nauki. 2016. № 18. S. 109–110.

Training of highly skilled Chinese translators with the knowledge of the Russian language in the context of the initiative “One Belt and One Road”

The article deals with the analysis of the demand for the translators in the context of the initiative “One Belt and One Road”, there are suggested the translation training activities. These activities can create the potential for providing more qualitative services in the sphere of the conduct of the negotiations and the cooperation between the government and different enterprises of China and Russia for the translators from Heihe.

Key words: “One Belt and One Road”, demand for experts, translation, translation studies, translation staff, learning strategy.

(Статья поступила в редакцию 24.02.2021)

И.А. МАКЕВНИНА, И.Г. ПАВЛОВСКАЯ
(Волгоград)

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РУССКОГО ПОДВИЖНОГО УДАРЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Обсуждаются базовые принципы обучения иностранных учащихся русскому подвижному ударению в иноязычной аудитории. Детально анализируются методы и приемы, способствующие формированию навыков и умений реализации речевых характеристик с помощью русского подвижного ударения в именах существительных и глаголах.

Ключевые слова: фонетический уровень, лексический уровень, морфологическая парадигматика, фонологическая функция, акцентология.

Русское словесное ударение – сложное явление звукового строя языка, неразрывно связанное как с фонетическим, так и с лексическим и морфологическим уровнем. Полтора века назад, по свидетельству А.Х. Востокова, учение о русском ударении только зарождалось. С тех пор русская акцентология прошла большой путь, о чем свидетельству-

ют фундаментальные исследования по русскому ударению, основанные на принципе связи с морфологией (А.А. Зализняк, В.Л. Воронцова, Т.Г. Хазагеров, М. Халле, А.А. Реформатский, Л.В. Щерба). Особое место принадлежит исследованиям Н.С. Трубецкого, А. Мартине, Р.О. Якобсона. Однако только часть теоретических изысканий по русской акцентологии используется в практике преподавания русского языка как иностранного.

Среди работ, которые посвящены методике обучения русскому подвижному ударению при преподавании русского языка как иностранного, выделим исследования П.С. Вовк, Д.К. Харта, М.Н. Шутовой, В.Г. Будая и др. Но исследований явно недостаточно в силу сложности изучаемого объекта. Этим и объясняется актуальность выбранной темы.

Объектом исследования является процесс обучения иностранных учащихся русскому подвижному ударению как средству реализации речевых интенций. Предмет исследования – методические принципы, приемы и средства формирования навыков и умений реализации речевых характеристик с помощью русского подвижного ударения в самостоятельных частях речи.

Специфика обучения русскому подвижному ударению в иноязычной аудитории на начальном этапе заключается в том, что студенты усваивают ритмический импульс модели, в то время как на продвинутом этапе они уже учатся с помощью ритмического импульса и в соответствии с нормами русского литературного произношения организовывать в слова более сложные и разнородные звуковые последовательности [8, с. 18].

В процессе усвоения русского словесного ударения иностранные учащиеся встречаются с трудностями фонетического и фонологического характера. Трудности вызывает также овладение морфологической парадигматикой, типами словообразования и группами слов, которые подвержены определенным акцентным закономерностям.

Успешность обучения иностранных учащихся русскому подвижному ударению предполагает знание преподавателем фонетической природы ударения, его фонологических функций, межуровневых взаимодействий звуковых явлений. Важную роль играет также поурочная логическая последовательность ввода акцентологических моделей.

При обучении иностранных учащихся русскому словесному ударению преподавателю необходимо руководствоваться определенными базовыми принципами: системности, ком-

муникативной ориентированности, логической концентрированности.

Принцип системности обучения направлен на усвоение парадигматических связей звуковых единиц, принцип коммуникативной направленности сосредоточен на усвоении их синтагматического взаимодействия, наконец, принцип концентричности – на поэтапном введении, закреплении и расширении материала в области синтагматических и парадигматических взаимодействий.

Системность и сознательность обучения иностранных учащихся русскому подвижному ударению состоят в том, что ударение усваивается «не как характеристика каждой словоформы в отдельности, а как упорядоченная система, что экономит время, способствует прочности усвоения, выработке умения переносить закономерности этой системы на новые факты, интенсифицирует процесс освоения языка в целом» [1, с. 11].

Принцип коммуникативной ориентированности направлен на использование полученных знаний, умений и навыков в живом общении. Данный принцип дает возможность правильно выделить словоформу, не перебирая в памяти всю акцентную кривую слова.

Анализируя принцип концентричности, поступательности обучения, отталкиваемся от теории П.Я. Гальперина, утверждавшего, что обучение на основе полной и обобщенной системы ориентиров при организации поэтапного усвоения по строго фиксированному плану действий гарантирует отсутствие ошибок у учащихся [2, с. 110].

Концентричность обучения в области работы над русским подвижным ударением на подготовительном факультете проявляется в том, что основные методические задачи каждого этапа четко соотнесены, сформулированы и обозначены. В первые две недели обучения на уровне А1 происходит усвоение иностранцами акцентно-ритмической структуры двух-, трех- и четырехсложных слов. Основным структурным компонентом в характеристике фонетической природы русского словесного ударения избирается длительность и интенсивность; внимание иностранных учащихся направлено на контрастное мелодическое звучание последнего ударяемого гласного в повествовательной и вопросительной фразе с интонационным центром в конце.

С третьей недели обучения основными объектами работы на практических занятиях становятся фонетическое слово и словесное ударение. На этом этапе иностранными учащимися усваиваются модели акцентно-рит-

мической структуры многосложных слов, а также слов с двумя ударениями – основным и побочным; определяются типы слов с неподвижным ударением; многократно отрабатываются и закрепляются основные модели перехода ударения в именах существительных, прилагательных и глаголах, закрепляются соответствующие парадигмы и категории изучаемых частей речи.

В течение последующего временного периода (21–31-я недели), по словам П.С. Вовк, формируются акцентные кривые изучаемых слов с подвижным ударением и сообщаются некоторые факты перехода ударения при словообразовании [1, с. 7]. В конце второго семестра происходит закрепление звукового строя русского языка в живой коммуникации.

На начальном этапе обучения минимальный объем акцентологических лексем преподносится преподавателем так, чтобы иностранные учащиеся уже на первом этапе обучения (на ограниченном языковом материале) могли реализовать первичные коммуникативные навыки. Затем процесс активного коммуникативного взаимодействия происходит на уровне звукового строя в рамках фонетического слова и далее – звукового фразового материала. Объектом интенсивной работы по усвоению места словесного ударения становятся для иностранных учащихся в первую очередь словоформы, используемые во фразе; закрепляются словоформы винительного и родительного падежей имен существительных, встречающиеся в утвердительных и отрицательных предложениях в роли прямого объекта.

При преподавании русского подвижного ударения определенные трудности вызывают подача и закрепление материала по теме «Русское подвижное ударение в именах существительных». Склоняемые имена существительные имеют либо неподвижное, либо подвижное парадигматическое ударение. Благодаря парадигматическому движению ударения возникает противопоставление форм одного слова по ударению.

Как известно, типы перехода ударения и оппозиций по ударению в именах существительных группируются в зависимости от того, между какими формами происходит движение ударения. Различаются три основных оппозиционных группы.

Первая группа: место ударения изменяется при переходе от одного числа к другому. Например: *поле – поля*. В пределах числа ударение устойчивое. В этой группе противопоставляются по ударению числа имен существительных.

Вторая группа: место ударения изменяется при переходе от одного падежа к другому. Например: *вода – воду*. В пределах одного падежа ударение одинаково. В этой группе противопоставляются по ударению падежи имен существительных.

Третья группа: ударение переходит внутри падежа. Место ударения зависит от того, с каким предлогом или в каком значении употребляется данный падеж существительного. Например: *о лесе – в лесу*. В этой группе противопоставляются варианты одного падежа.

Определяя типы движения ударения внутри каждой группы, следует учитывать место ударения в формах слова; направление движения ударения; количество переходов ударения в формах одного слова; количество разновидностей форм слова по месту ударения.

Типы противопоставления форм имен существительных по ударению определяются формой и функцией противопоставления. В глаголе как части речи представлено и парадигматическое и категориальное передвижение ударения. Парадигматический переход проявляется в соотношении по ударению форм одного склонения и времени, одного залога и одной формы причастий, категориальный – в акцентологическом соотношении всех глагольных форм (инфинитива, изъявительного и повелительного склонения, причастий и деепричастий).

В течение первого года обучения можно предложить студентам для активного усвоения две методические таблицы передвижения ударения в глаголе: таблицу акцентного противопоставления личных форм изъявительного склонения и обобщенную таблицу перехода ударения в родовых предикативных формах глагола. К таблицам прилагаются списки глаголов, соответствующих моделям перехода ударения.

Таблица 1

Переход ударения в личных формах глагола

Правило			
я учу	ты учишь он учит мы учим вы учите они учат		
Исключения			
я хочу	ты хочешь он хочет	я ем ты ешь он ест	мы едим вы едите они едят

Примерный список слов: *делить, дружить, курить, купить, писать, получить, мочь, любить, держать, показать, рассказать, сказать* и др.

Таблица 2

Переход ударения в родовых предикативных формах глагола

Тип 1		Тип 2	
он начал	она начала	он принес	она принесла
оно начало			оно принесло
они начали			они принесли
он начат			она принесена
оно начато	она начата	он принесен	оно принесено
они начаты			они принесены

Примерный список слов: *брать, быть, взять, дать, ждать, жить, звать, пить, родиться, создавать, спать, умереть, мочь, пойти, прийти, уйти* и др.

Работая по такой схеме, преподаватель позволяет избрать в качестве основной единицы начального обучения иностранцев русскому подвижному ударению не акцентную кривую слова в целом, а рациональную бинарную акцентную оппозицию словоформ и формировать впоследствии акцентные кривые путем наложения соответствующих бинарных оппозиций. Для усвоения каждого бинарного противоположения модель перехода ударения сначала осознается иностранными студентами, а затем закрепляется в упражнениях, ориентированных в основном на синтагматическую ось языка [1, с. 36].

Итак, обозначенные в статье базовые принципы, методы и приемы при обучении иностранцев русскому подвижному ударению в именах существительных и глаголах дают возможность ответить на определенные практические вопросы, имеющие существенное значение при формировании речевых интенций.

Список литературы

1. Вовк П.С. Обучение иностранцев русскому подвижному ударению. М., 1982.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. М., 1996.
3. Зализняк А.А. Русское именное словоизменение. М., 1967.
4. Курилович Е.К. К вопросу о методике акцентологических исследований // Очерки по лингвистике. М., 1984.
5. Резниченко И.Л. Словарь ударений русского языка. М., 2004.
6. Реформатский А.А. Иерархия фонологических единиц и явления сингармонизма // Исследования по фонологии. М., 1966.

7. Шутова М.Н. Лингвометодические основы обучения фонетике русского языка иностранных студентов-филологов на завершающем этапе: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005.

8. Шутова М.Н. Методика обучения иностранных учащихся русскому подвижному ударению как средству общения // Русский язык за рубежом. 2008. № 6. С. 18–23.

* * *

1. Vovk P.S. Obuchenie inostrancev russkomu podvizhnomu udareniyu. M., 1982.

2. Gal'perin P.Ya. Psihologiya myshleniya i ucheniya o poetapnom formirovanii umstvennyh dejstvij // Issledovanie myshleniya v sovetskoj psihologii. M., 1996.

3. Zaliznyak A.A. Russkoe imennoe slovoizmenenie. M., 1967.

4. Kurilovich E.K. K voprosu o metodike akcentologicheskikh issledovanij // Oчерки po lingvistike. M., 1984.

5. Reznichenko I.L. Slovar' udarenij russkogo yazyka. M., 2004.

6. Reformatskij A.A. Ierarhiya fonologicheskikh edinic i yavleniya singlarmonizma // Issledovaniya po fonologii. M., 1966.

7. Shutova M.N. Lingvometodicheskie osnovy obucheniya fonetike russkogo yazyka inostrannyh studentov-filologov na zavershayushchem etape: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2005.

8. Shutova M.N. Metodika obucheniya inostrannyh uchashchihsya russkomu podvizhnomu udareniyu kak sredstvu obshcheniya // Russkij yazyk za rubezhom. 2008. № 6. S. 18–23.

Study of the peculiarities of the Russian mobile stress in the foreign-language audience

The article deals with the basic principles of teaching the foreign students of the Russian mobile stress in the foreign-language audience. There are analysed the methods and techniques supporting the formation of the skills and abilities of the implementation of the speech characteristics with the help of the Russian mobile stress in nouns and verbs.

Key words: *phonetic level, lexical level, morphological paradigmatic, phonological function, accentology.*

(Статья поступила в редакцию 31.01.2021)

**Т.М. ИВАНОВА, Ю.А. ИВАНОВА,
Т.Н. ПОКУСАЕВА**
(Волгоград)

СРЕДСТВА ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Рассматривается оптимизация процесса обучения иностранному языку. Представлены средства, направленные на интенсификацию процесса иноязычного обучения. Показано, что моделирование, структура и проведение занятия иностранного языка отражают методическое мастерство преподавателя. Взаимодействие преподавателя и студента на занятии приводит к возрастанию доли самостоятельности студентов при работе с языковым и речевым материалом, а следовательно, оптимизирует процесс обучения.



Ключевые слова: *оптимизация, иностранный язык, коммуникация, умения, сотрудничество, занятие.*

Следует отметить, что оптимизация является естественным этапом в развитии любой науки. Это предполагает поиск со стороны педагога определенных мер по созданию идеальных условий обучения, воспитания и развития обучающихся. На своих занятиях преподаватели стремятся достичь оптимальных результатов при наименьших затратах времени и усилий со стороны студентов. Это является сутью оптимизации учебно-воспитательного процесса. Следовательно, чтобы повысить успеваемость студентов, мотивировать их к изучению иностранного языка, найти более рациональные методические приемы, преподаватель должен быть готов к поиску путей оптимизации учебно-воспитательного процесса.

В воспитательном процессе особое место должно отводиться саморазвитию, т. к. именно самообразование являлось наиболее успешным путем развития человечества. Это вполне применимо и к современным требованиям в образовании, где ключевое правило – научить детей учиться, научить их быть готовыми к стремительно изменяющимся жизненным условиям. Потребность формировать умения учиться в определенной степени влияет на отношения между преподавателем и студентом, позволяет иначе взглянуть на ресурсы оптими-

зации учебного процесса и внести определенные изменения в существующие средства обучения иностранному языку.

Сегодня ученые и педагоги регулярно ищут пути совершенствования средств преподавания иностранным языкам. Одной из центральных задач в образовании является оптимизация учебного процесса. Сейчас, когда резко уменьшается количество часов на обучение иностранному языку, но расширяются контакты на международной арене, повышается спрос на рынке труда, стремительно развиваются средства коммуникации и цифровых технологий, вопрос совершенствования учебного процесса заслуживает особого внимания.

Остановимся на некоторых средствах совершенствования процесса обучения иностранному языку. К таковым можно отнести средства, способствующие интенсификации общения на иностранном языке за счет увеличения количества развиваемых речевых умений, способствующих реализовать коммуникативные намерения. Следует отметить, что языковые навыки отличаются оптимальным темпом выполнения.

Студентам, овладевающим иностранным языком, следует осознавать цель запоминания новой лексики, грамматических структур, каковая роль им отводится в фактической ситуации общения, какова их личностная ценность. Помимо практического владения иностранным языком, важно также выявить связь между ним и развивающим аспектами цели обучения.

Развивающий аспект цели фокусирует процесс обучения иностранному языку на независимом поиске, креативной активности обучающихся, при которых действительно включаются память, мышление, внимание, воображение – все речевые операции, способствующие осуществлению речевой деятельности на иностранном языке.

Отметим тот факт, что студенты должны осознать развивающую цель освоения иностранного языка. Воспитательную цель можно скрыть от студентов, а вот развивающую цель они должны осознать. Им надо развивать у себя способность применять языковой материал для коммуникации в определенных речевых ситуациях. Кроме того, студенты должны научиться применять обратную связь с тем, чтобы анализировать успешность своей коммуникации [5, с. 6].

Следует также обратить внимание на целостность учебного занятия по иностранному

языку. Преподаватель, моделируя занятие, на этапе постановки цели должен спрогнозировать отношения между ним и студентами. Преподаватель ставит перед задачей, что для него важнее: успеть на занятии пройти со студентами предлагаемый материал, или же это занятие должно расширить багаж знаний студентов. Ему следует продумать, как построить занятие, чтобы оно не распалось на отдельные фрагменты, а представляло собой единое рациональное целое. Такое занятие должно быть понятно студентам. Занятие, конструированное преподавателем, должно способствовать практическому приросту коммуникативных и познавательных умений студентов.

Преподаватель должен сфокусировать внимание на начале занятия по иностранному языку. Мы считаем, что речевая зарядка способна отвечать практическим целям общения и настроить студентов на понимание этих целей.

Взаимодействие преподавателя и студента нацелено не на предоставление готового способа осуществления коммуникативной задачи, а на помощь студенту в поиске приемлемого способа ее достижения. Если студенты осознают способы усвоения иноязычного лексического и грамматического материала, это приводит к осознанию студентами логики предлагаемых преподавателем упражнений: почему задания на подстановку и трансформацию языкового материала должны предшествовать чтению текста или обсуждению какой-то темы.

Чтобы запоминание и тренировка нового языкового материала вызвали у студентов интерес, преподавателю необходимо ввести его в систему осмысленных связей, обучить студентов специальным приемам запоминания нужной информации, смысловой группировке материала. Такие средства произвольного запоминания обеспечивают осознанное усвоение и большую регулярность.

Познавательная активность студента на этапах ознакомления с новым языковым материалом и тренировки должна стать главным направлением действий преподавателя при моделировании занятия, его смысловым стержнем. Предлагая студентам лексику и грамматические структуры, предназначенные для усвоения, преподаватель определяет и логику выстраивания их коммуникации.

Когда студенты подходят к этапу употребления изученного материала – речевой практике, они должны понимать возможный контекст, где функционируют элементы системы языка. Все, что составляет коммуникативную ситуацию (а именно адресант и адресат,

отношение между говорящим и слушающим, тональность общения, цель и средства общения, факт мотива коммуникации и четко сформулированная речевая ситуация) должны быть направлены на формирование речевых умений студентов.

Занятие – это основной стержень учебного процесса. Деятельность преподавателя и студентов, порядок работы на занятиях могут также служить средством повышения эффективности обучения. Чтобы овладение иностранным языком было продуктивным, необходимо создать на занятиях такую атмосферу, где студенты чувствуют себя комфортно, имеют зрительный контакт друг с другом. Только тогда можно ожидать от них принятия условий коммуникации.

Общий уровень культуры студентов определяет эффективность овладения иностранным языком. Именно преподаватель обладает определенным арсеналом средств для привития этого уровня. Если студент осознает требования педагога, то между ними возможен необходимый уровень доверия. Тем не менее студентам необходимо осознавать, как важно следовать указаниям преподавателя и не допускать беспорядка на занятии, т. е. сама атмосфера занятия должна обеспечить «ответственную свободу» [3, с. 27]. Те приемы, которые преподаватель использует для исправления ошибок студентов, его речь на занятии, даже место нахождения преподавателя в аудитории при объяснении нового языкового материала, тренировка этого материала – все это может помочь студентам осознать свои возможности, активизировать их работу на занятии или, наоборот, снизить ее эффективность.

Немаловажная роль в совершенствовании процесса обучения иностранному языку отводится применению коммуникативных опор при переходе от тренировки языкового материала к речевой практике. Педагогическая концепция системы занятий по иностранному языку должна состоять в постепенном расширении фрагментов высказываний студентов с использованием изученного материала и подвести их к оформлению замысла высказывания. Для этого студентам необходимо осознавать возможности каждой языковой единицы в речевом высказывании.

Преподавателю следует планировать каждый фрагмент занятия по иностранному языку для решения коммуникативной задачи с целью пополнения лексических и грамматических структур студентов незнакомыми языковыми единицами, которые нацелены на приобретение новых речевых умений. Когда у студентов

запас языкового материала в речевом арсенале небольшой, подражание-имитация играет роль положительной опоры. Следует отметить важную роль образца для имитации. Он действительно должен выполнять роль образца, а имитация не должна быть механической.

Следующей ступенью отработки навыков владения языковыми единицами является выполнение предложенных преподавателем заданий с этим материалом с применением образца-опоры с постепенным переходом выполнения заданий по аналогии. Преподаватель может изменять темп работы студентов при использовании образца-опоры. Важно акцентировать внимание на единстве коммуникативной задачи и способа ее реализации, которые должны быть направлены на увеличение доли самостоятельности студентов при использовании ими образца-опоры.

Выполнение заданий студентами без опоры на образец способствует их высокой степени самостоятельного применения звеньев образца с ранее усвоенными другими компонентами. Переход на уровень речевых умений предполагает, что студенты будут самостоятельно планировать и отбирать способы решения коммуникативной задачи в предложенной ситуации общения.

Работая с иностранным текстом, преподаватель должен фокусировать внимание студентов на опорных фразах, к которым относятся важнейшие компоненты текста, такие как нахождение трудных для понимания мест в тексте, выделение логического ударения, выявление синонимических замен и т. д. Последующая интерпретация иноязычного текста и воспроизведение его с использованием опорных слов способствует выработке устойчивых стереотипов, что является основой для формирования всех видов иноязычной речевой деятельности студентов. В данном случае коммуникативные опоры помогают студенту выстроить логику своего изложения [1, с. 145].

Современная система образования, которая акцентирует внимание на идее и принципах лично ориентированного обучения, считает приоритетным тот факт, что преподаватели нуждаются в средствах, способных обеспечить достаточный уровень образования обучающихся. К числу таких инструментов следует отнести различные информационные технологии, применяемые в процессе обучения студентов иностранному языку. Данный метод является довольно эффективным способом организации учебной деятельности студентов, позволяющим в процессе выполнения заданий получать необходимые знания.

Потенциал использования современных информационных технологий, применяемых в процессе обучения студентов иностранным языкам, довольно разнообразен, и преподаватель может на своих занятиях варьировать применение этих средств в зависимости от видов учебной деятельности. Сюда можно отнести индивидуальную и коллективную работу, аудиторные и внеаудиторные самостоятельные занятия, мониторинг текущей успеваемости студентов и др. Так, применение информационных технологий при тестировании студентов является одним из самых действенных способов выявления входного, текущего и итогового контроля уровня знаний студентов. В отличие от других форм контроля, компьютерное тестирование имеет очевидные преимущества. Те результаты, которые получают студенты, объективны и не зависят от личных симпатий или антипатий педагога [5, с. 51].

Резюмируя все вышесказанное, отметим, что каждое занятие по иностранному языку нацелено на определенные цели и содержание иноязычной коммуникации. Следовательно, от методического мастерства преподавателя зависят планирование и проведение занятия.

Что касается коммуникативной направленности занятия, то она имеет место не только в самих видах речевой деятельности, но и в содержании заданий, предлагаемых преподавателем на занятии. Совместное участие преподавателя и студента на занятии иностранного языка призвано способствовать развитию самостоятельности студентов при работе с языковым материалом.

Показателем эффективности занятия иностранного языка является самостоятельность и активность студентов в речевой деятельности. Средства оптимизации процесса обучения иностранному языку реализуют практический, развивающий и воспитательный аспекты цели обучения.

Список литературы

1. Голев Н.Д. Развитие письменно-речевых способностей детей на основе пропедевтического изучения текста: методология лингводидактической программы // Текст: проблемы и методы исследования. Барнаул, 2001. С. 142–150.
2. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Елалиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие. М., 2000.
3. Милованова Л.А. Принципы и средства оптимизации процесса обучения иностранному языку // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 10(143). С. 24–28.

4. Муллаголова Э.Ш. Использование современных информационных технологий как средства оптимизации образовательного процесса при обучении английскому языку в школе [Электронный ресурс] // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2018 г.). СПб., 2018. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/308/14518/> (дата обращения: 02.02.2021).

5. Littlewood W. Communicative language teaching. Cambridge, 1981.

* * *

1. Golev N.D. Razvitie pis'menno-rechevyh sposobnostej detej na osnove propedevticheskogo izucheniya teksta: metodologiya lingvodidakticheskoj programmy // Tekst: problemy i metody issledovaniya. Barnaul, 2001. S. 142–150.

2. Kolker Ya.M., Ustinova E.S., Elalieva T.M. Prakticheskaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku: ucheb. posobie. M., 2000.

3. Milovanova L.A. Principy i sredstva optimizacii processa obucheniya inostrannomu yazyku // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 10(143). S. 24–28.

4. Mullagolova E.Sh. Ispol'zovanie sovremennyh informacionnyh tekhnologij kak sredstva optimizacii obrazovatel'nogo processa pri obuchenii anglijskomu yazyku v shkole [Elektronnyj resurs] // Pedagogika segodnya: problemy i resheniya: materialy IV Mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, oktyabr' 2018g.). SPb., 2018. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/308/14518/> (data obrashcheniya: 02.02.2021).

Means of optimization of the process of foreign language teaching of students in pedagogical universities

The article deals with the optimization of the process of foreign language teaching. There are presented the means directed to the intensification of the process of foreign language teaching. There is shown that the modelling, structure and realization of the lesson of foreign language reflect the methodological mastery of teachers. The cooperation of the teacher and student at the lesson comes to the growth of the part of independence of students during the work with the language and speech material and so optimizes the teaching process.

Key words: *optimization, foreign language, communication, skills, cooperation, lesson.*

(Статья поступила в редакцию 04.02.2021)

И. ШИФРОН-БОРЕЙКО
(Минск)

ВЛИЯНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ НА ВЫБОР СТРАТЕГИЙ ОВЛАДЕНИЯ И ПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОМ

Исследуется лингводидактический потенциал ключевых подходов в решении проблемы повышения эффективности обучения путем его индивидуализации – стилевого и стратегического. Сопоставляются понятия «когнитивные стили» и «стратегии овладения и пользования языком» применительно к обучению, анализируется их корреляция с учетом феномена расщепления стилевых полюсов, подчеркивается взаимодополняющий эффект применения указанных подходов.

Ключевые слова: *когнитивный стиль, стратегии овладения и пользования языком.*

Современное общество продолжает интенсифицировать свой жизненный темп, а потому научный интерес к поискам по-настоящему результативных путей освоения знаний пропорционально нарастает вот уже более сорока лет. Индивидуализированность обучения, давно ставшая трендом в рамках личностно ориентированного подхода, только наращивает свою актуальность, тем более в свете новой социальной реальности. Надежды на потенциал, который скрывается за индивидуальными особенностями психики обучаемых, с одной стороны, подкрепляются небывалыми новыми техническими возможностями, а с другой – подвергаются все новым вызовам.

Не будет преувеличением сказать, что именно методика преподавания иностранных языков как никакая другая прикладная дисциплина должна быть заинтересована в существовании стройной теории овладения языком, чьим краеугольным камнем является понимание и учет индивидуальных особенностей обучаемого. Если отсутствие склонности к любой из отраслевых наук может быть оправдано интересом и успехами в другой, то знание хотя бы одного иностранного языка на достаточно высоком уровне является сегодня непременным условием образованности и, безусловно, социальным заказом. Русский же язык как иностранный, преподаваемый в вузах, – не просто компонент образованности,

но основа и средство получения высшего образования. В то же время декларируемый курс на личностную ориентированность никоим образом не коррелирует с большим количеством обучаемых в группах, которые к тому же часто состоят не только из представителей полярных национальных менталитетов, но и из студентов совершенно разного уровня подготовки. Иностраный язык изучают не только «обязанные» программой дети и студенты, но и высокомотивированные взрослые, т. е. типология учеников с учетом их индивидуальных качеств и мотиваций практически бесконечна, а результат нужен каждому. Необходимость «обучать вместе, но по-разному» сегодня также получила иное прочтение в связи с осознанием того факта, что элементы дистанционного обучения, скорее всего, уже прочно закрепились в образовательном процессе, а необходимость в полном переходе на данную форму получения образования на неопределенные по срокам периоды может вернуться в любой момент. Поэтому педагоги-лингвисты находятся в непрерывном поиске методов, способных обеспечить успешное овладение иностранным языком абсолютно любому обучающемуся.

Представляется, что в связи со сказанным выше потенциал «новых старых» подходов к преподаванию иностранного языка – стилового и стратегического – далеко не исчерпан, и именно поэтому наблюдается новый виток в исследованиях в обоих указанных научных направлениях. Целью данной статьи является сопоставить понятия «когнитивные стили» и «стратегии овладения и пользования языком» применительно к обучению, попытаться понять их соотношение и показать возможности для взаимодополнения данных подходов в лингводидактике.

Впервые под термином *стиль* в психоаналитике (работы А. Адлера конца 1920-х гг.) подразумевался индивидуальный способ преодоления (компенсации) человеком своих слабых сторон путем выработки определенных стратегий поведения. Можно заметить, что понятия «стратегия» и «стиль» соприкоснулись задолго до того, как оба стали применяться в когнитивистике. Далее, однако, два этих термина вместе практически не использовались.

До начала второй половины XX в. в рамках стилового подхода не исследовалась познавательная сфера деятельности личности, но и обратившись к ней, ученые далеко не сразу экстраполировали теоретические достижения в практику обучения. В 60–70-е гг. прошлого века термин *когнитивный стиль*, заим-

ствованный из западных источников, окончательно закрепился и в российской психологии. И хотя переводом слова *когнитивный* на русский язык, как справедливо отметила М.А. Холодная, было бы слово *познавательный*, заимствование термина путем калькирования было оправдано его содержанием: «когнитивные стили рассматривались как характерные для данной личности устойчивые познавательные предпочтения, проявляющиеся в преимущественном использовании определенных способов переработки информации – тех способов, которые в наибольшей мере соответствовали психологическим возможностям склонностям данного человека» [7, с. 20–21]. Таким образом, когнитивные стили изначально понимались как «формально-динамическая характеристика интеллектуальной деятельности, не связанная с содержательными (результативными) аспектами работы интеллекта» [Там же, с. 20], т. е. с конечным содержанием сформировавшегося познавательного образа.

По-настоящему широко исследования когнитивных стилей применительно к обучению и его успешности начались с 1980-х гг., но до сих пор не существует ни одной методики преподавания иностранного языка, последовательно опирающейся на стилового подход, несмотря на то, что ученые-лингводидакты часто заявляют о его центральном значении (например, Ливер [5]). Трактовка когнитивных стилей постоянно претерпевала изменения и дополнялась. Значительное влияние на исследование оказало учение о метакогниции (Флейвелл, 1976). Учет способов кодирования информации (Брунер, 1977; Веккер, 1998) позволил говорить о стилях кодирования информации; для методических целей появился и стал активно разрабатываться более широкий термин – *стили мышления*. Например, С. Мессик подчеркивал, что стили мышления, оказывая влияние на все области духовной и практической деятельности, выступают в качестве своеобразного контролирующего механизма. Именно благодаря такому механизму регуляция импульсов и мыслей, равно как и самовыражение в поведении получают индивидуальные характеристики [9, с. 6–9]. О.А. Бокова и Ю.А. Мельникова указывают, что отличие стилей мышления от когнитивных состоит в том, что первые «непосредственно связаны с деятельностью и имеют оценочный конечный результат» [1, с. 95]. Для сведения воедино многочисленных систем, объясняющих индивидуальные когнитивные различия, и облегчения практического использования этих

знаний в лингводидактике Б. Лу Ливер предложила синтетическую модель, подразделяющую обучаемых на синоптиков и эктеников на основании бинарного противопоставления десяти стилей мышления, значительная часть которых имеет пересечения с основными когнитивными стилями [5, с. 35–37].

С точки зрения М.А. Холодной, гиперобобщение понятия «стиль» на современном этапе исследований трансформировало психологию познания в «науку о механизмах индивидуальных различий между людьми в способах познания окружающего мира» [7, с. 23], что явилось основной причиной кризиса стилевого подхода. Тем не менее исследователь подчеркивает, что «анализ человека как субъекта познавательной деятельности предполагает учет более широкого контекста стилевого поведения и определение места когнитивных стилей в системе других стилевых характеристик познавательной деятельности. Когнитивные стили выступают, таким образом, в качестве частной формы индивидуальных «познавательных стилей», которые – как более широкое по объему понятие – характеризуют индивидуально-своеобразные способы изучения реальности» [Там же, с. 294].

Термин *стратегия* был введен Дж. Рубин в лингводидактике в практико-ориентированном контексте в 1975 г. [11]. Если на первом этапе предметом исследований были стратегии пользования языком [8, с. 93], то под влиянием когнитивной психологии достаточно скоро возникла потребность оттолкнуться от начальных процессов усвоения, что обусловило поворот в сторону стратегий изучения иностранного языка в рамках учения Second Language Acquisition («Овладение вторым языком»). В отечественной науке понятие «стратегии овладения иностранным языком» активно разрабатывалось в психолингвистике и лингводидактике с 1990-х гг. и на современном этапе определяется как «комплекс глубинных психологических процессов, посредством которых обучаемые аккумулируют новые правила иностранного языка и автоматизируют их в новых ситуациях через переработку воспринимаемого материала путем его структурного упрощения с последующим включением в индивидуальную когнитивную схему обучаемых» [4, с. 46].

Основоположники стратегического подхода считали, что не наличие врожденных способностей, а доступное каждому освоение определенного «набора» необходимых стратегий лежит в основе успешного изучения ино-

странного языка. Главным для приверженцев учения о когнитивных стилях было отмежевание от традиционных оценочных подходов, практикуемых различными теориями интеллекта, поскольку освоение действительности протекает по интуитивно подобранным индивидуальным схемам с привлечением широкого арсенала ассоциативно-логических операций. Основной целью имплементации обоих данных подходов в лингводидактике, таким образом, является поиск индивидуально-го пути к успеху (в его общепризнанном понимании) обучаемого, т. е. к достижению обучаемым определенных стандартов в овладении и пользовании иностранным языком.

Соотнеся когнитивные стили и когнитивные стратегии, С. Мессик указывал на то, что стили применяются спонтанно и неосознанно к целому ряду различных ситуаций, тогда как стратегии вариативны и отражают выбор (как осознанный, так и неосознанный) между некоторыми альтернативами в зависимости от параметров конкретной ситуации [10, с. 5]. Б. Лу Ливер пришла к выводу, что «в большей степени когнитивными стилями представляется совокупность стратегий» [5, с. 57]. Если когнитивный стиль – это формально-динамическая характеристика интеллектуальной деятельности, показывающая, какие способы переработки информации соответствуют психологическим возможностям и склонностям того или иного обучаемого, а стратегии – своего рода процессуальная суть данных способов, очевидно, что существует прямая корреляция между когнитивным стилем обучаемого и теми стратегиями, которые он использует при овладении иностранным языком. Необходимо подчеркнуть, что типология таких стратегий, наряду с когнитивными, включает также метакогнитивные, аффективно-прагматические, коммуникативные, компенсаторные, стратегии речевосприятия и речепорождения и др. (например, [4, с. 47–60]). С.И. Лебединским описаны как теоретические, так и многие практические аспекты вариативности стратегий овладения языком в зависимости от ряда стилевых параметров преимущественно в контексте восприятия и понимания речи [3; 4, с. 20–37]. Характеристики вариативности даны с учетом биполярной шкалы когнитивных стилей, тогда как на данном этапе стало возможным уточнить сочетания стратегий, присущих некоторым стилям, исходя из теории расщепления полюсов или квадриполярной модели [7].

На сегодняшний день в психологии описано большое число когнитивно-стилевых оппозиций, не все из которых, по-видимому, являются высокорелевантными для лингводидактики. Достаточно сильная тенденция к объединению когнитивных стилей в некоторые комплексы или метаизмерения не признается целым рядом исследователей [7, с. 100–103], эмпирически удается доказать устойчивые корреляции только между некоторыми из них. Тем не менее, несмотря на теоретическую возможность существования неограниченно большого количества «нестандартных» индивидуальных сочетаний различных стилиевых параметров, применительно к проблемам обучения иностранному языку связь между основными стилиевыми характеристиками прослеживается достаточно четко. Самыми яркими примерами могут служить корреляции между соответствующими полюсами таких стилей, как когнитивная простота/сложность, конкретная/абстрактная концептуализация, узкий/широкий диапазон эквивалентности, узость/широта детализации, сглаживание/заострение [4, с. 22–24, 26–29, 32–37].

Как экспериментальные исследования [2], так и практика преподавания показывает, что стратегические предпочтения обучаемых самым значительным образом зависят от характеристик их когнитивного стиля *полезависимость/полнезависимость*, которому в лингводидактике больше соответствует терминологическая оппозиция *контекстозависимость/контекстонезависимость*. Известно, что полнезависимым студентам присущ аналитический склад ума и именно они показывают лучшие результаты практически во всех видах интеллектуальной деятельности. Для нашего исследования наиболее релевантными являются такие выявленные показатели, как их успешность в работе со всеми типами текстов [7, с. 53; 4, с. 21] и высокий уровень вербального интеллекта [6]. Все контекстонезависимые обучаемые, таким образом, широко задействуют прогностические стратегии и стратегии кодирования информации, трансформационные стратегии и стратегии комбинирования, поисковые и контекстуальные стратегии, все виды текстовых стратегий, стратегии умозаключения. При этом, как отмечалось выше, теория расщепления стилиевых полюсов дает возможность понять различия между студентами, формально находящимися на одном полюсе. «Фиксированные» контекстонезависимые учащиеся максимально эффективно строят ментальные репрезентации посредством

преобразования когнитивных схем, а «мобильные» контекстозависимые студенты более успешно пользуются стратегиями образного освоения информации и аналоговыми стратегиями. Кроме того, для «мобильных» контекстонезависимых студентов характерна актуализация компенсаторных стратегий достижения цели. У обучаемых, находящихся на полюсе контекстозависимости, наблюдается преобладание имитационных и переводческих стратегий, склонность к полной или частичной репродукции.

Характеристики студента по когнитивному стилю *импульсивность/рефлексивность* оказывают большое влияние на процессуальную составляющую обучения, хотя и менее всего корректируются в учебном процессе в связи с доминированием в полюсе импульсивности биологических факторов. Работая по современным коммуникативно ориентированным методикам, преподавателю гораздо легче вовлечь когнитивно-импульсивных студентов в любые виды деятельности, поскольку они готовы к быстрым переключениям и, кроме того, в принципе склонны к коммуникативной активности. Без опоры на знания о теории когнитивных стилей преподаватель вскоре оказывается обескуражен низкими результатами, которые значительная часть таких студентов показывает в контрольных срезах. Можно предположить, что обучаемые, находящиеся на субполюсе *быстрые/точные*, в отличие от собственно импульсивных (*быстрых/неточных*) задействуют метакогнитивные стратегии направленного внимания и контроля. Для рефлексивных студентов более очевидна актуализация стратегий селективного внимания, а также обдумывания и планирования процесса усвоения языка. На распределение студентов по субполюсам рефлексивности (*медленные/точные* и *медленные/неточные*) оказывает влияние выбор разных когнитивных и компенсаторных стратегий. Склонность к широкому использованию всех видов компенсаторных стратегий достижения цели отличает студентов обоих субполюсов импульсивности.

Психологи отмечают, что меньше других установлено связей с другими стилями у оппозиции *ригидность/гибкость* познавательного контроля. В лингводидактике же пока представляется возможным применить лишь биполярную модель данной стилиевой оппозиции. Известно, что обучаемые, находящиеся на полюсе гибкости, не испытывают затруднений при переходе от вербальных функций к сенсорно-перцептивным и, наоборот, быстрее

овладевают навыками чтения на иностранном языке, лучше запоминают, легко переключаются с одного вида речевой деятельности на другой.

Наиболее заметны различия между студентами, которые принадлежат к противоположным полюсам, при выполнении заданий на аудирование, а также во время обсуждения текстов для чтения и аудирования, т. е. при репродуцировании и продуцировании самостоятельных высказываний, инициированных разномодальной стимульной информацией. Когнитивно-гибким студентам присуще эффективное использование стратегий речевосприятия и речепонимания (в частности, прогностических стратегий, стратегий контекстуального и пропозиционного анализа), стратегий комбинирования, трансформации и конструирования, смыслового, семантического и внешнего синтаксирования. Когнитивно-ригидные студенты успешно справляются с заданиями на поисковое чтение, словообразование, поскольку эффективно задействуют стратегии анализа лексико-грамматических, смысловых и ситуативных валентностей, переводческие стратегии. В случае затруднений при порождении высказывания они (так же, как и «фиксированные» контекстозависимые) часто актуализируют компенсаторные стратегии избегания, тогда как когнитивно-гибкие студенты – стратегии достижения цели (особенно перефразирования и редуцирования).

Приведенный краткий аналитический обзор позволяет заключить, что стилевой и стратегический подходы к обучению дополняют друг друга. В лингводидактике необходимость реализации знаний о них обусловлена стремлением найти индивидуальные пути к результативному обучению. Опирающийся на стратегическую методiku преподаватель-лингвист понимает не только то, каким комплексом стратегий пользуется студент в процессе овладения иностранным языком, но и к какому субполюсу того или иного когнитивного стиля он тяготеет в принципе, а значит, способен прогнозировать и трудности, которые неизбежно возникнут в процессе обучения в будущем. Такая двойная диагностика, безусловно, увеличивает методический потенциал.

Признавая когнитивный стиль относительно устойчивым образованием, исследователи все же указывают на возможность некоторых изменений, обусловленных как возрастом, так и другими социальными предпосылками. Одной из важнейших социальных

предпосылок формирования когнитивного (и шире – познавательного) стиля является, как известно, образовательная модель. Целе-направленное обучение использованию недостающих или «пробуксовывающих» стратегий овладения и пользования иностранным языком позволяет не только улучшить результаты, демонстрируемые студентами в определенном виде речевой деятельности, но и зачастую приблизить их к нужному субполюсу одного из когнитивных стилей. Иначе говоря, изменяя стратегические предпочтения обучаемого, преподаватель оказывает влияние на когнитивный стиль как комплекс используемых стратегий.

Список литературы

1. Бокова О.А., Мельникова Ю.А. Когнитивные стили как метаспособность: теоретические предпосылки исследования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 3. С. 85–99.
2. Лебединский С.И. Стратегии понимания устной научной речи: экспериментальное исследование. Минск, 2017.
3. Лебединский С.И. Вариативность стратегий овладения языком // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XIII Междунар. науч. конф., посвящ. 98-летию образования Белорус. гос. ун-та (Минск, 30 окт. 2019 г.). Минск, 2019. С. 344–349.
4. Лебединский С.И. Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения. Минск, 2019.
5. Ливер Бетти Лу. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.
6. Тихомирова И.В. Стилиевые и продуктивные характеристики способностей: типологический подход // Вопр. психологии. 1988. № 3. С. 106–115.
7. Холодная М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума: учеб. пособие. 2-е изд. СПб., 2004.
8. Шифрон-Борейко И. К вопросу о психолингвистической основе стратегий овладения языком // The European Journal of Humanities and Social Sciences. 2020. Is. 5. P. 92–96.
9. Messick S. Personality consistencies in cognition and creativity // Individuality in learning: implications of cognitive styles and creativity for human development. San Francisco, 1976. P. 4–22.
10. Messick S. Cognitive styles in educational practice [Electronic resource]: researchreport. Educational Testing Service. Princeton, N J, 1982. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.2333-8504.1982.tb01299.x> (дата обращения: 01.02.2021).

11. Rubin J. What the “good language learner” can teach us // TESOL Quarterly. 1975. Vol. 9. No. 1. P. 41–51.

* * *

1. Bokova O.A., Mel'nikova Yu.A. Kognitivnye stili kak metasposobnost': teoreticheskie predposylki issledovaniya // Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah. 2019. № 3. S. 85–99.

2. Lebedinskij S.I. Strategii ponimaniya ustnoj nauchnoj rechi: eksperimental'noe issledovanie. Minsk, 2017.

3. Lebedinskij S.I. Variativnost' strategij ovladeniya yazykom // Mezhdunarodnaya kommunikaciya i professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam: materialy XIII Mezhdunar. nauch. konf., posvyashch. 98-letiyu obrazovaniya Belarus. gos. un-ta (Minsk, 30 okt. 2019 g.). Minsk, 2019. S. 344–349.

4. Lebedinskij S.I. Strategicheskaya teoriya ovladeniya russkim yazykom kak inostrannym i strategii obucheniya. Minsk, 2019.

5. Liver Betti Lu. Metodika individualizirovanogo obucheniya inostrannomu yazyku s uchetom vliyaniya kognitivnyh stilej na process ego usvoeniya: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2000.

6. Tihomirova I.V. Stilevye i produktivnye karakteristiki sposobnostej: tipologicheskij podhod // Vopr. psihologii. 1988. № 3. S. 106–115.

7. Holodnaya -M.A. Kognitivnye stili: o prirode individual'nogo uma: ucheb. posobie. 2-e izd. SPb., 2004.

8. Shifron-Borejko I. K voprosu o psiholingvističeskoj osnove strategij ovladeniya yazykom // The European Journal of Humanities and Social Sciences. 2020. Is. 5. P. 92–96.

Influence of cognitive styles on the choice of the strategies of mastering and using language

The article deals with the linguodidactic potential of the key approaches in the solution of the problem of the increase of the teaching efficiency by the means of its individualization – stylistic and strategic. There are compared the concepts “cognitive styles” and “strategies of mastering and using language” relating to teaching. The author analyses its correlation with the consideration of the phenomenon of the splitting of the stylistic poles. There is underlined the intercomplementary effect of the use of these approaches.

Key words: *cognitive style, strategies of mastering and using language.*

(Статья поступила в редакцию 18.02.2021)

Л.И. МАРКИН, М.А. ОЛЕЙНИК
(Волгоград)

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ВОКАЛИСТА В ВУЗЕ

Обосновывается актуальность изучения профессиональных качеств педагога-вокалиста. Их специфика раскрывается в содержании его профессиональной деятельности, понимаемой как творческое общение на основе обобщения художественного образа, активизирующее развитие всех сфер личности (интеллектуальной, эмоциональной, коммуникативной, духовно-нравственной) и обеспечиваемое реализацией компетентного подхода в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: *педагог-вокалист, профессиональные компетенции, компетентный подход, художественная интерпретация.*

Вокальное исполнительство можно трактовать как сложную динамическую систему, синтезирующую композиторское творчество, исполнительское творчество, а также сотворчество исполнителей и слушателей в контексте определенной музыкальной среды. При этом существует и обратная зависимость: от того, какими личностными и профессиональными качествами обладает исполнитель, какими художественными и педагогическими характеристиками обладает его исполнительская деятельность, таково качество воздействия на слушателя и возникающей в процессе данной деятельности музыкальной среды.

На современном этапе реформирования системы образования в силу специфики предметной области профессиональной деятельности музыканту принадлежит одна из ведущих ролей в формировании духовной культуры подрастающего поколения. Одним из важных компонентов профессиональной деятельности современного музыканта является способность моделировать собственную профессиональную деятельность в соответствии с современными требованиями и запросами российского общества [1].

В значительной степени это обусловлено активным развитием многообразных форм об- щего и профессионального музыкального об-

разования. Характеристикой высокого уровня профессионализма педагога-музыканта выступает комплекс разнообразных знаний, умений, навыков, в том числе:

- музыкально-исполнительское мастерство;
- музыкально-теоретическая и историческая образованность;
- профессионально ориентированная методологическая и методическая подготовка.

Обоснованным представляется, что ядром профессионального обучения педагога-музыканта выступает предметно-методическая подготовка, включающая комплекс психолого-педагогических, музыкально-теоретических, музыкально-исторических, методологических и методических дисциплин, обеспечивающих его фундаментальность и научную обоснованность. Однако, следуя за спецификой профессиональной деятельности, которая заключается в решении художественных задач средствами музыкального искусства, необходимо обратиться к изучению особенностей профессиональной подготовки педагога-вокалиста.

Как указывает Г.М. Цыпин [9], музыкально-исполнительская деятельность синтезирует творческий поиск, обусловленный необходимостью соответствовать изменяющимся исполнительским ситуациям; художественное творчество, следующее из творческой природы самого музыкального искусства. Это дает основания выделять в качестве основной характеристики профессиональной компетентности педагога-вокалиста художественное творчество, реализуемое при решении художественно-исполнительских задач, при опоре на закономерности и функции вокального творчества [4].

В настоящее время при подготовке педагога-вокалиста к профессиональной деятельности речь идет не просто о его методической оснащенности, но и о профессиональной компетентности. К числу ключевых компетенций относятся такие компетенции, как ценностно-смысловая, общекультурная, познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая и компетенция личностного самосовершенствования [5].

На наш взгляд, целесообразно дополнить данные компетенции теми, которые обеспечивают успешную социальную адаптацию личности педагога-вокалиста. К ним мы относим:

- профессиональную и социальную мобильность, сущность которых состоит в способности к освоению новых социальных ролей и отраслевых специальностей;

- индивидуальность, реализуемую в самовыражении и высокой конкурентоспособности на рынке труда.

В качестве образовательных результатов в психологической и общепедагогической сферах профессиональной подготовки педагога-музыканта, как известно, выступают общепредметные компетенции. К ним В.И. Байденко относит психологическую и общепедагогическую компетенции, характеризующие профессиональную пригодность и адекватность профессиональной деятельности музыканта общественным требованиям [2].

На следующем компетентностном уровне речь идет о предметных компетенциях, связанных с опытом решения конкретных музыкально-исполнительских задач, прежде всего задач по освоению обучающимися явлений музыкального искусства. Здесь компетенции в частных предметных областях, в частности в области вокального исполнительства, обеспечивают эффективность образовательного процесса [4].

Для этого, на наш взгляд, необходима такая организация профессиональной подготовки педагога-вокалиста, при которой происходит овладение не только знаниями о способах деятельности, но и самими многообразными способами. С данной точки зрения целесообразно выделить таких предметных компетенций, как:

- 1) музыкально-теоретическая компетенция, связанная с опытом анализа и решения музыкально-теоретических задач, аннотирования и анализа музыкальных произведений, реконструкции музыкально-исторического процесса;

- 2) вокально-исполнительская компетенция, которая определяется собственным опытом художественно-интерпретационного анализа музыкального материала и его эмоционально-образного исполнительского воспроизведения, а также опытом творческого музицирования;

- 3) методическая компетенция, раскрывающаяся как опыт организации процесса формирования вокально-исполнительских навыков высокого качественного уровня.

Следовательно, каждая область профессиональной предметной подготовки педагога-вокалиста, как и каждая учебная дисциплина, должна быть ориентирована не только на формирование конкретной предметной компетенции, но и на становление ключевых (метапредметных) и общепредметных компетенций, об-

условливающих творческое самоопределение и самореализацию музыканта.

Поскольку предметом нашего изучения выступает музыкально-исполнительская компетентность педагога-вокалиста, необходимо остановиться на ее содержании и структуре. Прежде всего, в соответствии с положениями современной педагогики музыкального исполнительства (Л.П. Казанцева, Г.П. Прокофьев, Г.М. Цыпин и др.), суть процесса заключается в «сотворчестве-восприятии музыкального явления». Подобное понимание обусловлено тем, что каждое музыкальное произведение включает в себе опыт познавательно-оценочной деятельности автора. В том случае, когда эмоциональные переживания композитора созвучны с эмоциональными переживаниями исполнителя и слушателя, по мнению Г.М. Цыпина, и возникает сотворчество в постижении музыкальных образов [8; 9].

Центральное место в музыкально-исполнительской подготовке педагога-вокалиста занимает процесс творческого воспроизведения музыкального произведения, требующий не только глубины и тонкости восприятия, но и специфических исполнительских способностей. Иначе говоря, по-настоящему глубокий творческий исполнительский замысел может быть реализован только в мастерском исполнении, а не в его теоретическом обосновании, даже самом интересном.

Здесь речь идет о решении проблемы художественной интерпретации музыкальных произведений, в процессе которой исполнитель-вокалист формулирует проблему творческого замысла и решает ее исполнительскими средствами. Г.П. Прокофьев отмечал, что существование произведения композитора как общественного явления, встроенного в музыкальное сознание общества, возможно только посредством творческой исполнительской интерпретации.

Именно от творческого, компетентного исполнителя зависит актуальность функционирования и современных музыкальных произведений, и произведений прошедших исторических периодов. С этой точки зрения педагог-вокалист является носителем и транслятором не столько исполнительской, сколько общей музыкальной и художественной культуры.

Если целью музыкально-исполнительской деятельности педагога-вокалиста является сохранение и воспроизведение музыки в эталонных вариантах, в их общественной значимости, то становится возможным прогресс в те-

матическом обогащении, расширении художественно-выразительных средств в новых интерпретационных решениях в его профессионально-педагогической деятельности. Это означает, что музыкально-исполнительская деятельность педагога-вокалиста должна быть ориентирована на понимание высокой музыкально-эстетической культуры, благодаря чему обеспечиваются яркость его проявления в музыкальном искусстве, значимость и многогранность образов и ассоциаций, убедительность исполнительского стиля.

Особо следует сказать о значимости творческой импровизации в профессиональной подготовке педагога-вокалиста. Она реализуется двояко: в общепедагогическом и музыкально-исполнительском аспектах.

В первом случае творческая импровизация выступает в качестве регулятора, позволяющего проецировать замысел педагога на реальный учебно-воспитательный процесс, оперативно корректировать как действия обучающихся в классе сольного пения, так и процесс педагогического взаимодействия в целом. Во втором случае музыкально-исполнительская импровизация предполагает наличие у педагога-вокалиста опыта, собственно импровизирования, а также подбора по слуху, чтения нот с листа, транспонирования и, наконец, создания различных вариантов художественного исполнения музыкального произведения (интерпретации).

Безусловно, на любом занятии в классе сольного пения главенствующая роль принадлежит музыке, музыкальному искусству, что требует от будущего педагога-вокалиста постоянного совершенствования художественно-исполнительских умений и навыков, исполнительской техники. Это обеспечивается как овладением обновляющимися специальными правилами, техническими приемами и способами действий, так и знаниями традиционных и инновационных научных положений в области вокального искусства и педагогики. Подтверждением служит то, что «ведущим компонентом музыкально-исполнительской компетентности выступает система музыкально-исполнительских знаний, умений и навыков, которая проявляется... как сложное образование, включающее в себя и общемюзикальный комплекс теоретических сведений и умений, и художественно-исполнительскую культуру работы над музыкальным материалом, исполнения академического и прочего репертуара» [7, с. 8].

Содержание и структура музыкально-исполнительской деятельности вокалиста, с нашей точки зрения, раскрываются в единстве понятий «интерпретация» и «музыкально-исполнительская техника». Интерпретация (от *interpretation* – «истолкование, объяснение»), а точнее интерпретационный анализ музыкального материала, реализуется в художественно-техническом воплощении интерпретационного замысла и творческом музицировании, что позволяет говорить о художественно-исполнительской культуре педагога-вокалиста. Что касается музыкально-исполнительской техники, то она реализуется в информационном, семантическом контексте, и поэтому к будущему педагогу-вокалисту предъявляются требования соответствия исполнения особенностям музыкального языка, грамотному прочтению нотного текста, воплощения признаков конкретного музыкального стиля, традиционных свойств жанра, архетипа формы и др.

Опираясь на исследование Л.П. Казанцевой и исходя из сущностных характеристик музыкально-исполнительской деятельности, мы считаем возможным выделить совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих будущему педагогу-вокалисту успешность и высокое художественное качество живого исполнения вокальных произведений с перспективой публичного исполнительства, а также высокий качественный уровень его профессионально-педагогической деятельности [3].

Первой ступенью здесь является теоретический анализ музыкального произведения, включающий знания технологии аналитической работы; закономерностей и характерных черт жанра и стиля; исторической периодизации художественных направлений; своеобразия авторских стилей, основных принципов формообразования; умений и навыков в области реализации межпредметных связей; понимания элементов музыкального языка, значения средств музыкальной выразительности и драматургических принципов.

Вторая ступень – это собственно вокально-исполнительское воплощение (интерпретация замысла музыкального произведения), включающее знания технологии поэтапного разучивания вокального произведения; приемов и способов звукоизвлечения; основных технических принципов; художественной природы музыкального материала; умения и навыки, касающиеся гармоничности художествен-

ных и технических задач; преодоления технических вокально-исполнительских трудностей; концентрации внимания на качестве звучания и свободе певческого аппарата; осуществления постоянного вокально-слухового самоконтроля.

Сущность третьей ступени раскрывается в понятии творческого музицирования педагога-вокалиста, которое обеспечивается умениями и навыками по оперированию вокально-слуховыми и слухо-моторными представлениями и мышечной памятью; ориентировкой в изменениях средств музыкальной выразительности; предугадывании логики развития музыкальной мысли; выражением авторского видения художественного образа произведения в собственном вокальном исполнении.

В контексте проблематики нашего исследования следует также остановиться на художественно-исполнительском репертуаре будущего педагога-вокалиста, преимущественно ориентированного на богатство культурного и художественного опыта, жанровое и стилевое разнообразие. Наряду с произведениями академического вокального искусства, необходимыми для формирования основ вокального мастерства и художественной культуры как обучающихся, так публики, Л.М. Рогачева предлагает включать в репертуар значительное количество сочинений различных эпох, стилей и жанров, представляющих лучшие образцы современной музыкально-культурной среды [6].

Таким образом, высокий уровень профессиональной музыкально-исполнительской компетентности будущего педагога-вокалиста включает следующие характеристики:

- научно обоснованные и практико-ориентированные, системные и целостные знания в области вокально-исполнительского искусства, позволяющие принимать решения не только в типичных, но и в нетрадиционных художественных и сценических ситуациях, а также содержащие определенную новизну и авторскую позицию;

- вокально-исполнительские и вокально-педагогические умения и навыки высокого профессионального качества, сочетающие действия репродуктивного и творческого характера, имеющие высокие исполнительские результаты, реализуемые в авторской интерпретации вокальных произведений.

Музыкально-исполнительская деятельность – это центральный компонент профессиональной подготовки будущего педагога-вокалиста, составляющий информационно-опе-

рациональную основу его общей профессиональной компетентности и выступающий в качестве одного из условий эффективной профессиональной деятельности в современном социокультурном пространстве.

Список литературы

1. Арюткин В.Б. Определение уровней развития профессионально важных качеств музыкантов // Основы профессиональной подготовки учителя музыки: межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 1997. Вып. 3. С. 66–71.
2. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: метод. рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. М., 2005.
3. Казанцева Л.П. Понятие исполнительской интерпретации // Музыкальное содержание: наука и педагогика: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. 26–29 апреля 2004 г. / отв. ред.-сост. Л.Н. Шаймухаметова. Уфа, 2004. С. 149–156.
4. Петрова В.П. Педагогические условия формирования профессиональных компетенций учащихся-вокалистов в системе среднего профессионального образования [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. 2016. № 2. URL: <http://www.art-education.ru/sites/default/files/> (дата обращения: 12.09.2020).
5. Попова М.В. Психолого-педагогические особенности профессионального обучения вокалистов: учеб. программа. М., 2009.
6. Рогачева Л.М. Проблема подбора вокального репертуара для студентов музыкального отделения МОМПК: методические рекомендации [Электронный ресурс]. URL: <https://fs.nashaucheba.ru/docs/270/index-1473222.html> (дата обращения: 12.09.2020).
7. Сидорова М.Б. Формирование профессиональной культуры вокалистов в процессе подготовки в вузе культуры и искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
8. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособие. СПб., 2008.
9. Цыпин Г.М. Исполнитель и техника: учеб. пособие для музыкально-педагогических фак. и отделений высших и средних педагогических учебных заведений. М., 1999.

* * *

1. Aryutkin V.B. Opredelenie urovnej razvitiya professional'no vazhnyh kachestv muzykantov // Osnovy professional'noj podgotovki uchitelya muzyki: mezhvuz. sb. nauch. tr. Saratov, 1997. Vyp. 3. S. 66–71.

2. Bajdenko V.I. Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniyu gosudarstvennyh obrazovatel'nyh stan-

dartov vysshego professional'nogo obrazovaniya: metod. rekomendacii dlya rukovoditelej UMO vuzov Rossijskoj Federacii. M., 2005.

3. Kazanceva L.P. Ponyatie ispolnitel'skoj interpretacii // Muzykal'noe sodержanie: nauka i pedagogika: materialy III Vseros. nauch.-prakt. konf. 26–29 aprelya 2004 g. / отв. red.-sost. L.N. Shajmuhametova. Ufa, 2004. S. 149–156.

4. Petrova V.P. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'nyh kompetencij uchashchihsya-vokalistov v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Pedagogika iskusstva. 2016. № 2. URL: <http://www.art-education.ru/sites/default/files/> (data obrashcheniya: 12.09.2020).

5. Popova M.V. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti professional'nogo obucheniya vokalistov: ucheb. programma. M., 2009.

6. Rogacheva L.M. Problema podbora vokal'nogo repertuara dlya studentov muzykal'nogo otdeleniya MOMPK: metodicheskie rekomendacii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fs.nashaucheba.ru/docs/270/index-1473222.html> (data obrashcheniya: 12.09.2020).

7. Sidorova M.B. Formirovanie professional'noj kul'tury vokalistov v processe podgotovki v vuze kul'tury i iskusstv: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2005.

8. Cagarelli Yu.A. Psihologiya muzykal'no-ispolnitel'skoj deyatel'nosti: ucheb. posobie. SPb., 2008.

9. Cypin G.M. Ispolnitel' i tekhnika: ucheb. posobie dlya muzykal'no-pedagogicheskikh fak. i otdelenij vysshih i srednij pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. M., 1999.

Peculiarities of professional training of vocalist teachers in universities

The article deals with the substantiation of the topicality of the study of the professional behaviour of vocalist teachers. Their specific features are uncovered in the content of their professional activities considered as the creative communication on the basis of the generalization of the artistic image activating the development of all the spheres of the personality (intellectual, emotional, communicative, spiritual and moral) and provided by the implementation of the competence approach in the educational process of universities.

Key words: *vocalist teacher, professional competencies, competence approach, artistic interpretation.*

(Статья поступила в редакцию 28.11.2020)

**В.И. КОСЯЧЕНКО, Д.В. ЕГОРЕНКОВ,
С.А. ЖАРКОВ, М.А. ТИМОШЕНКО**
(Волгоград)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОФИЗИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОВД К ВЫПОЛНЕНИЮ ОПЕРАТИВНО-СЛУЖЕБНЫХ ЗАДАЧ

Раскрываются особенности подготовки сотрудников органов внутренних дел, направленной на формирование готовности к преодолению экстремальных ситуаций как целостного личностного качества и нового образовательного результата подготовки кадров для органов внутренних дел, позволяющего решать одну из основных задач – обеспечение безопасности граждан. Это требует от сотрудников целенаправленной систематизации теоретических знаний и формирования практических умений, навыков на протяжении обучения в образовательных организациях системы МВД России.

Ключевые слова: *формирование готовности, психофизическая готовность, целостное личностное качество, оперативно-служебная деятельность.*

Основной оперативно-служебной деятельности сотрудника МВД является система мероприятий, направленных на использование необходимых знаний, умений и навыков сотрудников ОВД с учетом оперативной обстановки, специфики и профиля их основной служебной деятельности. Направление данной деятельности формирует у сотрудников наиболее эффективные способы выполнения должностных обязанностей и овладение передовыми приемами и способами успешного решения оперативно-служебных задач сотрудниками различных специальностей [5]. Важнейшей ее характеристикой является экстремальность. Под экстремальными понимаются такие условия, которые предъявляют предельные требования к физическим, психологическим и эмоциональным ресурсам организма и личности, что задает высокую степень риска поведения человека [1].

Очевидно, что специальная подготовка (огневая, физическая, тактико-специальная) сотрудников МВД к действиям в таких условиях позволяет не только повысить качество их профессиональной деятельности, но и со-

хранить кадровый потенциал, а также значительно повысить уровень профессиональной готовности в целом [3; 5]. Авторы рассматривают свою работу на основе положений о необходимости:

1) усвоения курсантами и слушателями правил индивидуального и коллективного безопасного поведения в экстремальных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью граждан, в ходе специально организованного педагогического процесса в условиях ведомственного образования системы МВД России;

2) формирования у курсантов образовательных организаций МВД России определенных качеств личности, позволяющих им быть готовыми к преодолению соответствующих экстремальных ситуаций;

3) разработки теоретических основ личностной готовности к экстремальным ситуациям с точки зрения современных требований к ведомственному образованию;

4) разработки технологии формирования готовности обучающихся к преодолению экстремальных ситуаций, включающих диагностирование степени ее сформированности, определение логики организации образовательного процесса в вузах МВД России.

В статье обосновывается процесс формирования готовности курсантов вузов МВД России к преодолению экстремальных ситуаций; продемонстрирована актуальность развития психофизической готовности обучающихся к стрессоустойчивому поведению.

Авторский коллектив придерживается основных положений целостного и ситуационно-средового подходов, с позиций которых *формирование готовности курсантов к преодолению экстремальных ситуаций рассматривается как процесс формирования целостного личностного качества как нового образовательного результата подготовки кадров для органов внутренних дел в образовательных организациях системы МВД России, способствующего совершенствованию личного состава, позволяющего решать задачу обеспечения безопасности граждан, стоящую перед органами внутренних дел Российской Федерации* [5].

В исследованиях по данной проблематике необходимо выявлять существенные характеристики готовности курсантов вузов МВД России к преодолению экстремальных ситуаций как образовательного результата. Эти характеристики продемонстрируют содержание

уровневой шкалы сформированности готовности курсантов к преодолению экстремальных ситуаций.

Вопрос об уровне диагностике сформированности готовности курсантов к преодолению экстремальных ситуаций может быть адресован соответствующим специалистам-психологам. Однако ряд признаков может быть определен посредством наблюдения, анкетирования, экспертных оценок – обычных для педагогической практики инструментов. Конечно, наилучшим методом диагностики может быть только результативность деятельности курсанта в реальных условиях оперативно-служебной деятельности. В этом и заключается основная трудность, не позволяющая рассматривать методы психологической диагностики в качестве основного инструмента оценки сформированности готовности к преодолению экстремальной ситуации – как в силу большой трудоемкости данного процесса, так и в плане устойчивости большинства психологических характеристик, изучаемых на этапе профотбора. Таким образом, с педагогической точки зрения важным показателем готовности к преодолению экстремальных ситуаций могут быть образовательные результаты курсанта, достигнутые им в процессе формирования готовности к преодолению экстремальных ситуаций в условиях учебно-воспитательного процесса, типичного для вузов системы МВД Российской Федерации [5].

Представленная логика процесса формирования может стать теоретической базой как для дальнейшего исследования изучаемой готовности и понимания его динамики и специфики в вузах системы МВД Российской Федерации, так и для педагогических работников организаций дополнительного образования системы МВД России в плане совершенствования умений и навыков преодоления опасных ситуаций в профессиональной деятельности с целью повышения качества ведомственного образования, эффективного решения сотрудниками оперативно-служебных задач, обеспечения личной безопасности граждан.

В современной России принятие и вступление в силу Федерального закона «О полиции» от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ обусловлено напряженной жизнью современного человека, наполненной чрезвычайными обстоятельствами, и необходимостью повышения роли правоохранительных органов в рамках государства по пресечению противоправных и экстремистских проявлений, провокаций к массовым беспорядкам, противодействию терро-

ристическим актам, приобретающим новые формы, обеспечению безопасности мест массового пребывания граждан, предотвращению угрозы для их жизни и здоровья, преодолению различных экстремальных ситуаций.

Министр внутренних дел Российской Федерации В.А. Колокольцев в своем интервью газете «Известия» отметил, что «повышение профессионализма и качества кадрового состава полиции – приоритетная задача» [6], что актуализирует перед системой ведомственного образования совершенствование личного состава в ходе подготовки кадров в системе МВД РФ. В интервью также было отмечено, что у сотрудников полиции «служебная деятельность заключается в том, чтобы правильно оценить сложившуюся ситуацию и принять единственно верное решение» [Там же]. Целенаправленное *формирование готовности* курсантов вузов МВД России к преодолению экстремальных ситуаций при поддержании порядка в обществе в современных условиях может стать одним из эффективных способов решения поставленной задачи [Там же].

Готовность курсантов вузов МВД России к преодолению экстремальных ситуаций позволит им сознательно и ответственно относиться к вопросам личной безопасности и безопасности окружающих, преодолевать панику, растерянность, страх и необдуманность действий в период стресса, что требует развития целостности мышления, мотивации, систематизации специальных знаний, умений и личностного опыта поведения в экстремальных условиях (Э.Я. Егорова, Н.В. Елисева, В.Н. Мошкин, А.Н. Приешкина, А.А. Сергин, В.А. Сидоркин, А.М. Столяренко, Т.Н. Султанов, В.С. Фролов, Б.Н. Чумаков и др.) [5].

Подготовка курсантов вузов МВД России нацелена на постоянное повышение их образовательного уровня. Так, в Волгоградской академии МВД России в целях обеспечения инновационной образовательной и научно-исследовательской деятельности академии и во исполнение требований приказа МВД от 2 августа 2013 г. № 591 «О внесении изменений в приказ МВД России от 29 августа 2012 года № 820 “О профилизации образовательных учреждений МВД России”» 5 сентября 2013 г. на базе одного из подразделений академии – учебно-научного комплекса экспертно-криминалистической деятельности – открылась опытно-экспериментальная лаборатория криминалистических исследований, отвечающая мировым стандартам качества проведения криминалистических исследований, отра-

Распределение ответов курсантов ВА МВД на вопрос
«Готовы ли вы к опасной для жизни ситуации?»



жающая современные тенденции отечественного профильного высшего образования [9; 3].

Это отражается и на положительном комплексном воздействии подготовки курсантов (слушателей) академии в процессе изучения различных предметов теоретической и практической направленности. К данным дисциплинам относятся «Конституционное право», «Административное право», «Уголовное право», «Правоохранительные органы», «Основы управления в органах внутренних дел», «Огневая подготовка», «Специальная техника в органах внутренних дел», «Физическая подготовка», «Тактико-специальная подготовка» и др. Курсанты изучают дисциплины, позволяющие давать юридическую оценку административных проступков, уголовных преступлений, правомерности применения огнестрельного оружия, формировать умения и навыки обращения с оружием, устранять задержки при стрельбе, пресекать противоправные действия с помощью табельного оружия, вести непосредственное силовое единоборство с активно сопротивляющимся правонарушителем, умело действовать в составе наряда, используя специальные средства, приемы самозащиты и задержания в оперативно-служебной и служебно-боевой деятельности. Курсантов обучают правилам индивидуального и коллективного безопасного поведения в ЧС, угрожающих жизни и здоровью граждан.

Принципиально важной подготовкой кадров для органов внутренних дел в высших

учебных организациях системы МВД сегодня является практическая направленность обучения на *формирование готовности к преодолению экстремальных ситуаций как целостного личностного качества*. Предлагаемый путь совершенствования подготовки личного состава требует от курсантов самостоятельной систематизации теоретических знаний и практических умений, навыков, полученных при помощи педагогических работников на протяжении обучения в образовательной организации МВД России для самореализации, как активных субъектов моделирования экстремальных ситуаций, оптимального выбора адекватных средств и быстрого реагирования по их преодолению [2; 5].

Предварительный опрос 250 курсантов ВА МВД России 1–4-х курсов показал, что 87% из них признают необходимость учиться безопасному поведению в экстремальных ситуациях, угрожающих собственной жизни, жизни и здоровью других людей, для повышения профессионализма.

В результате опроса о готовности к опасной для жизни ситуации (см. диаграмму выше) выяснилось, что 44% опрошенных сомневаются в своей готовности или уверены в том, что не готовы. Среди причин своей неготовности курсанты называют растерянность, замедленные реакции, торопливость действий, страх, нарушение логики рассуждения, тревожность, сумбурность поведения в экстремальных ситуациях и др.

Большинство респондентов отмечают: несмотря на то, что на занятиях в академии они овладевают глубокими теоретическими профессиональными знаниями об опасных событиях, ситуациях, происходящих в современном обществе, получают психологическую, физическую и боевую подготовку, у них не хватает целостности восприятия незнакомой, неожиданной опасной ситуации, личностного опыта «проигрывания» преодоления конкретной экстремальной ситуации. При этом практически все респонденты указывают на наличие потребности в целенаправленном формировании готовности к экстремальным ситуациям во время занятий [5]. Образовательные технологии позволяют формировать у индивида профессиональное мышление, которое дает возможность максимально эффективно применять накопленный опыт в жизненных ситуациях [4, с. 31].

Таким образом, накопленный опыт деятельности в конкретных опасных ситуациях, основанный на усвоении примеров быстрого и точного реагирования в ситуациях действия различных сбивающих факторов, представляющих угрозу для жизни, является, по мнению опрошенных, крайне важным компонентом профессиональной подготовки.

Кроме того, курсанты считают необходимым создание в учебном процессе условий для применения знаний в неожиданных ситуациях, тренировки навыков принятия волевых и оптимальных решений в процессе психологического воздействия на толпу (с переключением внимания на другой объект), оказавшейся в чрезвычайной ситуации, и ряд других умений, связанных с эффективным преодолением экстремальных ситуаций [5]. Иначе говоря, теоретически процесс формирования готовности курсантов к преодолению экстремальных ситуаций как образовательного результата в вузах МВД России недостаточно обоснован. Соответственно, на наш взгляд, это порождает определенную неудовлетворенность образовательных потребностей курсантов [Там же].

Следовательно, перед образовательной системой вузов МВД России стоит важная проблема – проблема формирования готовности к преодолению экстремальных ситуаций. По нашему мнению, до настоящего времени эта проблема не получила в педагогической науке должного освещения: не обоснованы существенные характеристики готовности курсантов к преодолению экстремальных ситуаций, не разработаны уровневая модель и техноло-

гия процесса формирования данного качества личности, недостаточно обоснованы способы диагностирования и средства формирования названной готовности.

Проблема формирования специальных знаний, умений, навыков, умелых действий и адекватного поведения в широком спектре современных угроз и рисков, необходимых личностных качеств обучающихся, готовности к действиям в экстремальных ситуациях, в том числе к служебной деятельности в системе МВД РФ, представляет особый интерес для педагогической науки и образовательной практики. Отражением такого состояния является продолжающийся поиск других вариантов, способов представления желаемого результата – того образа человека, на который должна быть ориентирована профессиональная подготовка курсанта [11, с. 54].

Принципиально важной подготовкой в высших учебных организациях системы МВД сегодня является такая подготовка, которая направлена на *формирование готовности к преодолению экстремальных ситуаций как целостного личностного качества*. Как показывают данные исследований, у большинства курсантов имеются образовательные потребности, связанные с накоплением опыта деятельности в конкретных опасных ситуациях, усвоением примеров адекватного поведения в экстремальных ситуациях.

До настоящего времени проблема организации педагогического процесса, направленного на формирование готовности курсантов к преодолению экстремальных ситуаций, не разработана. Ее решение должно основываться на следующем:

- 1) создании теоретической уровневой модели образовательного результата;
- 2) создании технологии процесса формирования готовности к преодолению экстремальных ситуаций как качества личности;
- 3) обосновании способов диагностирования и средств формирования указанной готовности.

Список литературы

1. Агаджанян Н.А. Адаптация и резервы организма. М., 1983.
2. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений: Избранные психологические труды / под ред. В.П. Зинченко. 3-е изд., стер. М.; Воронеж, 2008.
3. Борытко Н.М. Педагогическая ситуация в структуре воспитательного процесса // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывно-

го образования: сб. науч. и метод. тр. / под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Бoryтко. Волгоград, 2001. Вып. 3. С. 14–21.

4. Гуляихин В.Н., Широ С.В. Концептуальные подходы к теории и практике правовой социализации человека // Право и образование. 2012. № 8. С. 74–84.

5. Егоренков Д.В. Формирование готовности старшеклассника к преодолению экстремальных ситуаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2013.

6. «Если мы требуем соблюдения законности со стороны граждан, то сами должны быть безупречны» [Электронный ресурс] // Известия. 2012. 24 мая. URL: <https://iz.ru/news/525308> (дата обращения: 20.08.2015).

7. Косыаченко В.И. Методика применения сби- вающих факторов в профессионально-прикладной физической подготовке сотрудников ОВД: авто- реф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2000.

8. Косыаченко В.И. Формирование физической готовности курсантов учебных заведений МВД России к выполнению служебно-боевых задач: учеб. пособие. Волгоград, 2002.

9. О внесении изменений в приказ МВД Рос- сии от 29 августа 2012 г. № 820 «О профилизации образовательных учреждений МВД России»: при- каз МВД от 2 августа 2013 г. № 591 [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и научно- технической документации. URL: <https://docs.cntd.ru/document/499085567> (дата обращения: 24.01.2021).

10. Открытие опытно-экспериментальной ла- боратории криминалистических исследований [Электронный ресурс]. URL: <https://volgograd.bezformata.com/listnews/laboratorii-kriminalisticheskikh/13929506/> (дата обращения: 24.01.2021).

11. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогиче- ское образование: концепции и технологии учебно- педагогических комплексов (вопросы теории): мо- ногр. / науч. ред. В.И. Данильчук. СПб.; Волгоград, 1997.

* * *

1. Agadzhanian H.A. Adaptaciya i rezervy orga- nizma. M., 1983.

2. Bernshtejn N.A. Biomekhanika i fiziologiya dvizhenij: Izbrannye psihologicheskie trudy / pod red. V.P. Zinchenko. 3-e izd., ster. M.; Voronezh, 2008.

3. Borytko N.M. Pedagogicheskaya situaciya v strukture vospitatel'nogo processa // Pedagogicheskie problemy stanovleniya sub#ektnosti shkol'nika, stu- denta, pedagoga v sisteme nepreryvnogo obrazova- niya: sb. nauch. i metod. tr. / pod red. N.K. Sergeeva, N.M. Borytko. Volgograd, 2001. Vyp. 3. S. 14–21.

4. Gulyaihin V.N., Shiro S.V. Konceptual'nye podhody k teorii i praktike pravovoj socializacii che- loveka // Pravo i obrazovanie. 2012. № 8. S. 74–84.

5. Egoronkov D.V. Formirovanie gotovnosti star- sheklassnika k preodoleniyu ekstremal'nyh situacij: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2013.

6. «Esli my trebuem soblyudeniya zakonnosti so storony grazhdan, to sami dolzhny byt' bezuprechny» [Elektronnyj resurs] // Izvestiya. 2012. 24 maya. URL: <https://iz.ru/news/525308> (data obrashcheniya: 20.08.2015).

7. Kosyachenko V.I. Metodika primeneniya sbi- vayushchih faktorov v professional'no-prikladnoj fi- zicheskoj podgotovke sotrudnikov OVD: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2000.

8. Kosyachenko V.I. Formirovanie fizicheskoj gotovnosti kursantov uchebnyh zavedenij MVD Ros- sii k vypolneniyu sluzhebno-boevykh zadach: ucheb. posobie. Volgograd, 2002.

9. O vnesenii izmenenij v prikaz MVD Rossii ot 29 avgusta 2012 g. № 820 «O profilizacii obrazovatel'- nyh uchrezhdenij MVD Rossii»: prikaz MVD ot 2 avgusta 2013 g. № 591 [Elektronnyj resurs] // Elektronnyj fond pravovoj i nauchno-tekhniche- skoj dokumentacii. URL: <https://docs.cntd.ru/document/499085567> (data obrashcheniya: 24.01.2021).

10. Otkrytie opytно-eksperimental'noj laboratorii kriminalisticheskikh issledovanij [Elektronnyj resurs]. URL: <https://volgograd.bezformata.com/listnews/labo- ratorii-kriminalisticheskikh/13929506/> (data obrashche- niya: 24.01.2021).

11. Sergeev N.K. Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: koncepcii i tekhnologii uchebno-peda- gogicheskikh kompleksov (voprosy teorii): monogr. / nauch. red. V.I. Danil'chuk. SPb.; Volgograd, 1997.



Peculiarities of the formation of the psychophysical readiness of the police officers to the fulfilment of the operational and service tasks

The article deals with the peculiarities of the police officers training directed to the formation of the readiness to the overcoming of the extreme situations as an integral personal quality and a new educational result of the police officers' training allowing to solve one of the basic tasks – ensuring the safety of citizens. It demands the purposeful systematization of the theoretical knowledge and the formation of the practical skills and abilities of the staff while studying in the educational institutions of the system of the Ministry of the Internal Affairs in Russia.

Key words: *formation of readiness, psychophysical readiness, integral personal quality, operational and service activities.*

(Статья поступила в редакцию 11.03.2021)

**Е.В. ШИШКИНА, А.И. АРТЮХИНА,
В.И. ЧУМАКОВ, Н.Д. МАШЛЫКИНА**
(Волгоград)

**РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ
ДИСЦИПЛИН В ПОДГОТОВКЕ
ОБУЧАЮЩИХСЯ
МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

Освещаются место и роль социально-гуманитарных дисциплин в подготовке студентов медицинского вуза, обучающихся на медицинских и гуманитарных специальностях. На основе многолетнего педагогического опыта представлены авторские педагогические технологии, наиболее полно формирующие общекультурные и профессиональные компетенции блока социально-гуманитарных дисциплин.



Ключевые слова: *социально-гуманитарные дисциплины, педагогические технологии, гуманитаризация, медицинское образование.*

Введение. Современные тенденции гуманизации и гуманитаризации высшего медицинского образования находят свое отражение в государственных образовательных стандартах. Значительные изменения произошли в программах подготовки студентов медицинских вузов медицинского, медико-биологического и гуманитарного профилей (менеджеры в сфере здравоохранения, клинические психологи, специалисты по социальной работе в здравоохранении). Ведутся дискуссии о том, не перегружены ли гуманитарные и социальные науки часами в подготовке студентов в высшей медицинское школе? Есть мнение, что необходимо значительно сократить объем нагрузки социально-гуманитарного блока дисциплин в пользу профильных предметов, медицинского и биологического направлений. Разумеется, обучающиеся тратят значительное количество времени и сил на подготовку к занятиям по гуманитарным предметам, а также проектирование и написание многочисленных самостоятельных работ по данным дисциплинам, что обуславливает перегрузку и невротизацию учащихся. В силу этого звучат призывы разгрузить студентов от якобы «излишних» занятий по непрофильным дисциплинам. По мнению В.М. Чижовой, возникает еще одна проблема: стандартизация работы с человеком, а медицина и образование относятся к профес-

сиям системы «человек – человек», рассчитана всегда на среднего человека, т. е. на среднего больного или на среднего студента. Таковых, как известно, в природе не существует. Реальный живой человек уникален по определению, и, соответственно, работа с ним требует учета его индивидуальности. Как совместить усредненность стандарта и индивидуальный подход при взаимодействии с человеком – задача, решать которую призваны гуманитарные и общественные науки [12].

Отечественные исследователи утверждают, что теоретические аспекты гуманитаризации медицинского образования стали рассматриваться в начале XX в. и не потеряли своей актуальности до сих пор. Одной из главных целей медицинского образования, а также предметом научного поиска педагогики высшего медицинского образования является переход от узкой научной направленности обучения к такому подходу, при котором в равной степени уделяется внимание развитию когнитивных и эмоциональных элементов клинической практики [8]. Исключение гуманитарных наук из системы отечественного медицинского образования привело бы к неблагоприятным последствиям в этом контексте. Гуманизация и гуманитаризация высшего медицинского образования ставят своей целью формирование нравственно и духовно развитого человека – будущего специалиста, вне зависимости от его национальной и культурной принадлежности, готового и способного гармонично сочетать образованность, профессионализм, духовность, нравственную воспитанность. Гуманитарный аспект медицинского образования отражает весь спектр социальных аспектов профессиональной деятельности врача – это и проблемы взаимоотношения с пациентами и членами их семей, коллегами, и вопросы медицинского права, аспекты влияния научных открытий на жизнедеятельность человека и т. д. Отсюда вытекают задачи системы высшего профессионального образования – это не только формирование широкого кругозора у студентов, но и воспитание духовной личности, от интеллектуального, политического, культурного уровня которой во многом будет зависеть будущее общества. Приоритетной целью системы образования является обеспечение качества образования, которое будет соответствовать не только российским, но и международным образовательным стандартам [13].

Говоря о функциях гуманитарного знания в системе медицинского образования, необходимо привести точку зрения зарубежного исследователя рассматриваемой нами темы К. Вочтлера. Он выделяет две функции медицинских гуманитарных наук: инструментальную и неинструментальную. Гуманитарные науки выполняют инструментальную функцию, когда они напрямую применяются в ежедневной практике клинициста. Так, изучение изобразительного искусства по сюжетам картин не только позволит проследить эволюцию медицинского знания, но и положительным образом отразится на развитии способностей будущего врача визуально распознавать клинические признаки и симптомы того или иного заболевания у пациента [15]. Интеграция гуманитарной составляющей в клинические дисциплины медицинских вузов позволит не только передать студентам системные знания клинического толка, но и решить задачу подготовки современного конкурентоспособного специалиста с устойчивой системой ценностей, необходимым набором общекультурных и профессиональных компетенций, позволяющих качественно и ответственно выполнять профессиональные обязанности, что, в свою очередь, положительным образом скажется на сохранении престижа профессии врача, снизит рост недоверия к медицине, вызванного отчасти ее дегуманизацией [10].

Большое значение современные студенты придают практикоориентированности тех знаний, которые им дают в вузе. Им не нравится роль пассивных слушателей, они неохотно воспринимают позицию преподавателя вуза как носителя безоговорочных истин, непогрешимого оракула, распространяющего с высокой трибуны академическое знание. Социология призвана сделать обучение более рефлексивным, интерактивным и активизирующим ресурсы каждого субъекта педагогического процесса [5]. Современные студенты довольно прагматичны – четко дифференцируют изучаемые дисциплины на «нужные» и «ненужные». К первым относятся те, которые непосредственно связаны с выбранной профессией, а в разряд «ненужных», как правило, попадает блок гуманитарных и ряд теоретических дисциплин естественно-научного плана. В отношении к этим предметам у студентов одна мотивация: скорее избавиться как от балласта (сдать зачет и экзамен) и забыть навсегда. В основе такого подхода лежит устойчивое представление о медицине лишь как о ремесле, а о враче – как о ремесленнике, который,

усвоив определенные навыки, может довести их до совершенства путем систематического повторения. Но медицина как вид духовно-практической деятельности, как важный компонент социальной сферы, как особая форма межчеловеческой коммуникации – это явление культуры, что требует понимания ценностей, формирующих личность врача [7]. Поэтому, например, студенту-медику важно изучать философию [9]. В целом в отечественной педагогике роль гуманитарного знания в высшем медицинском образовании освещена всесторонне [8], однако задачи этого знания выделены недостаточно кристаллизованно.

Для формирования деонтологически значимых качеств будущего врача целесообразно использовать потенциал дисциплины «Иностранный язык», о чем свидетельствуют педагогические эксперименты отечественных исследователей. Знание иностранного языка, например, позволит читать литературу в оригинале. Литературные произведения являются результатом знаний, накопленных человеком веками, и источником гуманистических ценностей, культурных традиций и духовного наследия, позволяют воспринять и закрепить зарубежный опыт клинической практики. Это, безусловно, может найти эмоциональный отклик среди студентов, что, в свою очередь, является основополагающим условием для формирования гуманистически значимых качеств личности будущего специалиста [9]. Основным минусом современного медицинского образования считается недостаточный акцент на гуманитарном воспитании будущего специалиста. Как отмечают многие авторы, существует противоречие между огромным потенциалом гуманитарных предметов и их представленностью как общеобразовательного «придатка» специальных дисциплин [11]. Вопрос о целесообразности изучения гуманитарных наук в медицинских вузах тесно связан с вопросом о состоянии преподавания гуманитарных и социальных дисциплин. От ответа на него формируются две прямо противоположные позиции. Первую из них можно условно назвать «тенденция свертывания», вторую – «ориентацией на расширение» [6]. По нашему мнению, вторая тенденция должна получить более полное развитие.

Необходимо перечислить те задачи, которое гуманитарное знание выполняет в подготовке студента-медика, клинического ординатора, аспиранта в высшем медицинском образовании. Одной из задач педагогического знания в подготовке врача является фор-

мирование компетенции по достижению доверительного контакта в диадах «врач – пациент», «врач – родственник пациента», «врач – врач» [14]. Навык проведения занятия клиническими ординаторами оттачивает коммуникативные компетенции обучающегося: аспиранты медицинского вуза ведут занятия у студентов, поэтому им крайне важно освоить основы дидактики, проектирования и проведения занятий [2], сущности и методик формирования критического/клинического мышления у обучающихся, коммуникативные приемы педагогического общения [4]. Педагогика способствует освоению нестандартных для отечественной педагогической практики технологий, таких как сторителлинг (обучение на основе рассказывания историй, что может помочь врачу в объяснении пациенту сложных медицинских тем) [1], событийное образование, что поможет врачу организовывать мероприятия с привлечением как пациентов, так и других специалистов [3].

Задача общегуманитарной педагогической подготовки врача заключается в осознании своего призвания, воспитании общей культуры, получении большой суммы профессиональных знаний и навыков, которые должны найти свою реализацию в повседневной работе лечебно-профилактических учреждений. С этой точки зрения требования к педагогической и профессиональной культуре преподавателя медицинского вуза, его человеческим качествам высоки.

Материалы и методы. Цель исследования – определить роль и задачи социально-гуманитарных дисциплин (педагогика, социология, иностранного языка) в подготовке студентов, клинических ординаторов, аспирантов медицинского вуза. Методом исследования для данного вида научной работы был выбран опрос в форме анкетирования. Опрос проводился в сентябре-октябре 2020 г. анонимно, что позволило более объективно относиться к формированию и анализу полученных результатов. В опросе приняли участие 325 чел., из них 74,6% женского пола и 25,4% – мужского. Среди респондентов были студенты 1–5-х курсов Волгоградского государственного медицинского университета, а также клинические ординаторы и аспиранты. Большинство опрошенных представляют г. Волгоград и Волгоградскую область (81,4%). В исследовании также приняли участие студенты Ростовской, Саратовской, Воронежской, Самарской, Астраханской областей, Республики Калмыкия, Краснодарского края, г. Москвы, г. Санкт-Пе-

тербурга, Ханты-Мансийского автономного округа, г. Краснослободска, Республики Башкортостан, Республики Дагестан.

Результаты и обсуждения. Были получены следующие результаты анкетирования. Респондентам было предложено назвать наиболее важные, с их точки зрения, гуманитарные предметы, которые они изучают/изучали в университете. Среди релевантных дисциплин наиболее часто упоминались «Иностранный язык», «Латинский язык», «История медицины», «Философия», «Психология», «Экономика», «Биоэтика», «Педагогика», «Менеджмент», «Социология», «Правоведение». Затем были заданы более детальные вопросы относительно ряда дисциплин.

Курс социологии проходит у студентов на 1–2-х курсах на очной и заочной формах обучения. Социологию изучают студенты, которые являются практикующими медицинскими работниками, менеджерами системы здравоохранения, фармацевтами-первостольниками и провизорами. Так, опрошенные смогли указать на необходимость изучения социологии, исходя из собственного опыта. К сожалению, почти каждый второй студент медицинского вуза не изучал социологию (49,8%), это говорит о том, что обучающийся ограничен в компетенциях критически оценивать социальную реальность, профессионально анализировать современные социально-политические процессы, составлять социологическую анкету и проводить опросы (например, в школе здоровья или по оценке мнения пациентов по различным аспектам своей деятельности). Возможно, именно минимальное присутствие в подготовке будущего врача социологии и педагогика объясняет недопонимание медицинскими работниками сути медико-социальной работы и социально-психологических аспектов взаимодействия врача с другими специалистами (психолог, специалист по социальной работе, работники системы образования). Проведенный опрос подтверждает наши теоретические выкладки: 36,1% опрошенных считают, что данная дисциплина поможет будущим специалистам лучше понимать общественные процессы, 23,1% утверждают, что в рамках социологии будущий медик сможет научиться составлять социальный портрет пациента, по мнению 29,3% респондентов, изучение социологии способствует пониманию интересов различных социальных групп, представленных в разных категориях пациентов (малообеспеченные, девиантные, мигранты).

На занятиях по педагогике студенты получают системные знания о современных образовательных технологиях, используемых в педагогическом процессе медицинского вуза, формируют педагогический аспект профессиональной направленности личности в контексте приобретаемой специальности. Разработка студентами плана и методики проведения занятия способствует становлению творческого мышления, индивидуального стиля и исследовательского подхода к педагогической деятельности. Изучение научных источников и опыт проведения занятий в студенческой группе обеспечивает условия для получения студентами компетентного опыта проведения занятий в русле сократического диалога, проблемного изложения, различного вида дискуссий, дебатов и работы в малых группах. Многие студенты проходят курс педагогики, будучи студентами, а затем в качестве клинических ординаторов и аспирантов, что актуализирует потребности в педагогическом самообразовании и постоянном акмеологическом самосовершенствовании. Контекстуальность обучения обеспечивается принципами двойного целеполагания (обсуждение форм и направленности заданий совместно со студентами), интерактивными методами обучения – «ученик в роли учителя» (навык проведения фрагмента занятия студентами), «аквариум» (последовательная смена обучающихся – модераторов дискуссии), майнд-мэппинг (освоение современных приложений для структурирования учебного материала) и peer-assessment (методика «обучающей оценки», которая предусматривает выдачу заданий с последующим развитием у студентов, аспирантов экспертного оценивания и их вовлечением в предоставление обратной связи по результатам выполнения заданий). Студенты, клинические ординаторы и аспиранты проводят научные исследования в предметном поле педагогики по актуальным темам высшего медицинского образования, что обеспечивает формирование компетенций научного характера, с последующей публикацией научных работ в рецензируемых журналах. Все опубликованные статьи и сертификаты по итогам участия в конференции формируют портфолио студента.

В ходе проведения практических занятий по педагогике в рамках послевузовского образования (клинические ординаторы и аспиранты) реализуется методика педагогической рефлексии. Рефлексия одного из студентов группы: один студент анализирует свою работу и работу группы. При такой организации за-

нятия преподаватель выстраивает его ход так, что студенты задумываются о своей деятельности и границе своих представлений. Услышав выражение «Я делал так, поскольку считал, что...», другие участники рефлексии начнут размышлять: «А я считаю так же или иначе?». Варианты организации рефлексивной деятельности студентов зависят от того, в русле какой образовательной технологии прошло занятие. Например, если на занятии студенты выполняли проект, то цель рефлексии его презентации рабочими группами (командами) сводится к анализу студентами стадий подготовки, реализации и демонстрации проекта. В этом случае этапы рефлексии заключаются в обсуждении трудностей и проблем в работе, оценке вклада отдельных команд и участников, в выявлении слабых сторон проекта, возможных путей эффективной реализации проекта. Таким проектом может служить структура школы здоровья в зависимости от специальности студента, коммуникативная модель «врач – пациент», «врач – медсестра», «врач – родственники больного» и т. д. Приобретение навыков педагогического общения, высокой культуры дискуссии, беседы, обоснованной критики является значимым и во многом основным компонентом занятий по педагогике для будущих или действующих медицинских работников. Активно реализуется технология разбора сложных профессиональных ситуаций, кейс-метод с привлечением всех обучающихся к коллективной работе для обеспечения практико-ориентированности содержания занятий по педагогике, формированию такого качества обучающегося, как эмпатийность, и в итоге персонализированного подхода к рассмотрению личности пациента. Согласно данным опроса, 59,7% считают, что данная дисциплина развивает коммуникативные навыки для эффективного взаимодействия с пациентами, 36,% опрошенных говорят о необходимости подобных знаний для последующего общения с несовершеннолетними пациентами, 22,3% обучающихся смогут применить полученные сведения для санитарного просвещения больных и их родственников.

К гуманитарным дисциплинам, изучаемым в медицинском вузе, относится также «Иностранный язык». На занятиях студенты изучают медицинскую лексику, учатся читать и переводить узкоспециализированные тексты, воспринимать на слух речь на иностранном языке, повторяют основы грамматики. Какую пользу в изучении иностранного языка видят будущие специалисты сферы здравоохранения (рис. 1)? Подавляющее большин-

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

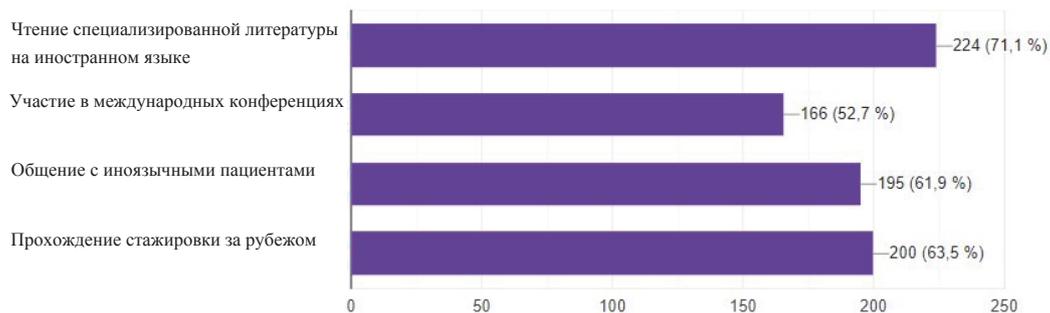


Рис. 1. Роль дисциплины «Иностранный язык» в обучении студента-медика

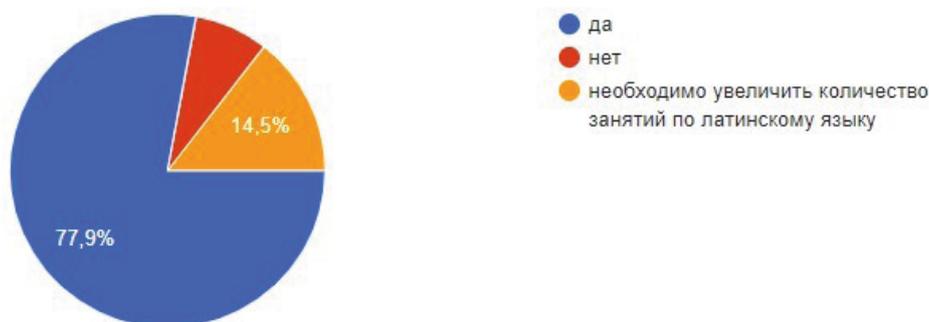


Рис. 2. Достаточно ли знаний латинского языка, полученных в вузе, для вашей профессиональной деятельности?

ство (71,1%) уверены, что знания, полученные в рамках данной дисциплины, помогут им в чтении медицинской литературы на английском, немецком или французском языках. Поскольку профессионализм врача заключается в постоянном обучении, перманентное информирование о новейших методах лечения и диагностики, препаратах, медицинском оборудовании играет огромную роль в становлении медицинского работника. 63,5% опрошенных изучают иностранный язык, чтобы увеличить свои шансы на прохождение зарубежной стажировки, что также является очевидным плюсом в карьере. Процесс глобализации и международный туризм способствуют тому, что медицинские работники все чаще сталкиваются с иноязычными пациентами. В ситуациях, где требуется экстренная помощь, нет времени ждать профессионального переводчика, необ-

ходимо справляться с помощью собственных знаний. Владение медицинской терминологией на иностранном языке помогает быстро наладить коммуникацию и прийти к взаимопониманию. Практически каждый второй респондент (52,7%) рассматривает научную деятельность как неотъемлемую составляющую работы врача. Для участия в международных конференциях необходимо уверенное владение иностранным языком.

34% опрошенных считают количество занятий по иностранному языку достаточным для медицинского вуза. Почти 20% заявляют, что им не хватает занятий для усвоения материала. 46,1% обучающихся изъявили желание посещать дополнительные языковые курсы. Поступили также предложения организовать студенческие кружки, где можно было бы общаться на иностранном языке, иници-

ровать поездки за рубеж и всевозможные стажировки.

Основы латинского языка и медицинской терминологии студенты изучают на первом курсе. Программа курса делится на три модуля: «Анатомическая терминология», «Клиническая терминология» и «Фармацевтическая терминология». 77,4% респондентов уверены, что данная дисциплина поможет им владеть анатомической терминологией, 73,0% считают, что латинский язык способствует пониманию диагнозов, 68,2% хотят научиться верно составлять рецепты. 48,1% рассматривают

латинский язык как международный язык медицины, который помогает специалистам из разных стран понимать друг друга.

Результаты исследования показали, что большинство опрошенных не понимают, почему студенты медицинских вузов обязаны изучать те или иные гуманитарные дисциплины. Так, на вопрос о необходимости изучения философии и биоэтики многие ответили общими фразами: «для общего развития», «для саморазвития», «для расширения кругозора». Были получены также следующие ответы (орфография и пунктуация авторов сохранены):

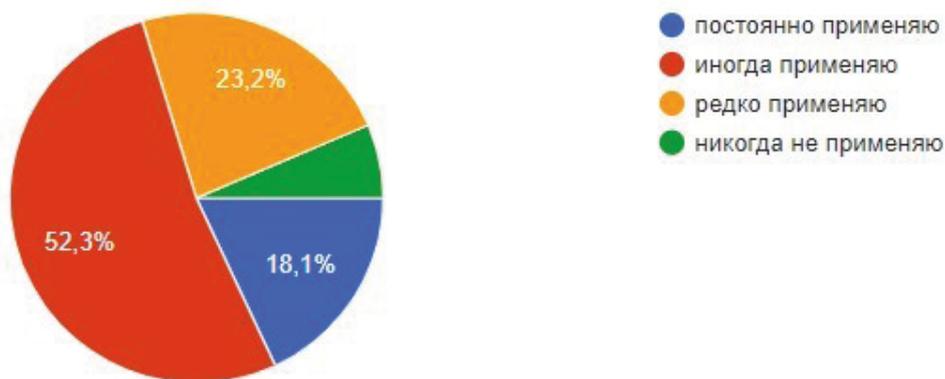


Рис. 3. Степень применимости полученных знаний дисциплин социально-гуманитарного блока в своей практической деятельности



Рис. 4. Возможность проведения социально-гуманитарных дисциплин в дистанционном режиме на постоянной основе

Чтобы понимать и сопоставлять внутренний мир человека с миром внешним. Уметь правильно говорить про диагноз.

Для более глубокого нравственного понимания врачебного дела и для защиты прав и свобод пациента.

Что бы понимать этическую и философскую сторону своей специальности, быть хорошим специалистом не только в механической работе, но и в диалоге с пациентами.

Для понимания сути профессии, ее предназначения.

Навык стратегически мыслить, рассуждать, расширение кругозора, знания о морали и нравственности.

Студенту медицинского вуза необходимо изучать философию и биоэтику для того, чтобы иметь структурированное понимание бытия и сознания человека, а также существования человека в бытие.

Изучая философию, люди, как минимум, развивают навыки критического и творческого мышления. Философия учит воспринимать другое мировоззрение, вести диалог с человеком, его представляющим, предоставлять аргументы, доказывать свою точку зрения.

С точки зрения исследователей изучаемой проблемы, «ценностное отношение студентов высшей медицинской школы к гуманитарному компоненту профессионального образования определено как интегративное свойство личности, компонент ценностно-смысловой сферы сознания, отражающий систему гуманитарных ценностей, обеспечивающий готовность к осуществлению гуманитарной экспертизы профессиональных действий и способствующий формированию гуманитарно-ориентированного сознания будущего врача» [11].

Основной целью изучения дисциплин социально-гуманитарного блока является дальнейшее применение полученных знаний на практике. Положительным результатом можно считать, что более половины обучающихся иногда реализуют полученные навыки на практике (рис. 3). 18,1% постоянно обращаются к накопленному за годы учебы опыту, однако 6,4%, к сожалению, не видят необходимости в изучении данных дисциплин, поскольку не находят применения полученным знаниям в своей практической деятельности.

На сегодняшний день актуальным вопросом является переход на дистанционное обучение, связанный с пандемией новой коронавирусной инфекции. Некоторые специальности обучаются дистанционно уже много лет.

Однако медицина предполагает обучение ряду практических навыков, освоение и отработка которых возможны только в стенах медицинских учреждений. Грамотно сформированное расписание могло бы обеспечить частичную цифровизацию высшего медицинского образования. Так, ряд социально-гуманитарных дисциплин не представляется возможным перенести в онлайн-пространство, так считают 72,3% респондентов (рис. 4). 19,2% обучающихся считают, что данные дисциплины необходимо изучать в рамках межличностной коммуникации, а 8,5% является адептами очного обучения и выступают категорически против дистанционного обучения.

Среди положительных сторон дистанционного обучения респонденты указали на возможность обучаться из любой точки мира, а также в период заболеваний. К отрицательным сторонам относятся отсутствие живого общения с преподавателем, ослабление социальных связей среди одногруппников, проблемы с техникой, Интернетом, утомление от постоянной работы за компьютером, наличие отвлекающих факторов по месту обучения (в аудитории концентрация лучше),

Выводы. Таким образом, существует эксплицированное нами противоречие – между необходимостью гуманизации системы здравоохранения через систему высшего медицинского образования и статусом социально-гуманитарных дисциплин как «второстепенного придатка» медицинского знания и практики. Новизной нашего исследования является выделение задач педагогики в подготовке будущего врача – педагогика, как и другие дисциплины неклинического направления, реализует акмеологическую задачу – формирует мотивацию к дальнейшему самообучению и развитию врача, развивает коммуникативные навыки, толерантность к пациентам и широту кругозора специалиста. Теоретический анализ литературы позволил выявить синтетическую, интегративную задачу педагогики – налаживание связей между медициной и гуманитарным знанием, что позволяет генерировать новые отрасли – медицинскую педагогику, информационную гигиену и т. д.

Помимо этого гуманитарные дисциплины обеспечивают аксиологические основания медицинской профессии – позволяют осознать социальную значимость профессии врача, научиться организовать коммуникацию с пациентом на основе доверительного контакта. В нашем исследовании определены задачи конкретных дисциплин – знание иностранного

языка, например, позволит читать литературу в оригинале, освоить научное и культурное наследие зарубежных стран, а социология – профессионально проводить анкетирование и интервью, а также составить социальный портрет пациента. По этой причине социология необходима всем будущим медицинским работникам без исключения. Опрос обучающихся (студенты, клинические ординаторы, аспиранты) позволил выделить круг определенных проблем в проведении занятий по социально-гуманитарным дисциплинам – недостаток мотивированности к изучению таковых, общая информационная перегруженность, недостаточное количество часов по тем или иным дисциплинам; острым является вопрос технологичного наполнения занятий: необходима дальнейшая разработка форм подачи материала на лекциях, методик взаимодействия на семинарских и практических занятиях. Результаты исследования будут использованы на курсах повышения квалификации профессорско-преподавательского состава медицинских вузов, в педагогическом процессе при обучении студентов и клинических ординаторов, а также на методологических семинарах всероссийского уровня.

Список литературы

1. Артюхина А.И. Возможности технологии сторителлинга в развитии рефлексивных умений студентов-медиков // Образование в XXI веке: сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. М., 2020. С. 153–157.
2. Артюхина А.И. Опыт формирования организационно-методической готовности аспирантов-медиков к преподавательской деятельности // Непрерывное образование в России: состояние и перспективы. материалы докл. Всерос. науч.-практ. конф. Ростов н/Д., 2019. С. 6–11.
3. Артюхина А.И. Событийное образование – перспективный ресурс развития коммуникативной компетентности студентов // Речевая коммуникация: междисциплинарное взаимодействие, проблемы и перспективы: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 2019. С. 121–129.
4. Артюхина А.И., Великанов В.В., Великанова О.Ф. Развитие критического мышления студентов на лекции // Профессиональное развитие педагога: материалы Второй Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск, 2017. С. 42–43.
5. Артюхина А.И., Чумаков В.И. Опыт использования педагогической технологии peer assessment при подготовке менеджеров и специалистов по социальной работе // Альманах-2020-1. Волгоград, 2020. С. 233–239.
6. Герасимова Т.В. О проблемах духовно-нравственного воспитания будущих врачей // Психология и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения: сб. материалов XI Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Е.М. Мосолова. Липецк, 2016. С. 68–72.
7. Кафаров Т.Э. К вопросу о роли гуманитарных дисциплин в медицинском вузе // Вестн. Дагест. гос. мед. академии. 2013. № 4(9). С. 71–73.
8. Митрофанова К.А. Перспективы гуманитарных наук в медицинском образовании // Инновации в образовании. 2015. № 4. С. 60–72.
9. Мушенко Е.В., Алмазова Н.И. Использование гуманитарного потенциала дисциплины «Иностранный язык» в процессе этико-деонтологической подготовки студентов-медиков // Неделя науки СПбПУ: материалы научного форума с международным участием. Лучшие доклады. СПб., 2016. С. 294–297.
10. Симонова Ж.Г. Medical humanities в подготовке будущих врачей как способ преодоления проблемы дегуманизации медицины XXI века // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3. С. 69–74.
11. Третьяк С.В. Особенности гуманитарного познания и их отражение в методологии организации учебного процесса в медицинском вузе // Размышление о человеке: кол. моногр. / под общ. ред. В.В. Шкарина. Волгоград, 2020. С. 173–180.
12. Чижова В.М. Задачи преподавания социологии в медицинском вузе [Электронный ресурс] // Грани познания. 2014. № 3(30). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1394792558.pdf> (дата обращения: 20.01.2021).
13. Шаповал Г.Н. Воспитательный потенциал гуманитарных дисциплин в педпроцессе медицинского вуза // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. 2015. № 52. С. 33–38.
14. Шишкина Е.В., Артюхина А.И., Хавронина В.Н., Чумаков В.И. Факторы достижения доверия в диаде преподаватель – студент в педагогическом процессе // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 5. С. 13–19.
15. Wachtler C., Lundin S., Troein M. Humanities for medical students? A qualitative study of a medical humanities curriculum in a medical school program // BMC Medical Education. 2006. Vol. 16. P. 6. DOI: 10.1186/1472-6920-6-16.

* * *

razovanie v Rossii: sostoyanie i perspektivy. materialy dokl. Vseros. nauch.-prakt. konf. Rostov n/D., 2019. S. 6–11.

3. Artyuhina A.I. Sobyitijnoe obrazovanie – perspektivnyj resurs razvitiya kommunikativnoj kompetentnosti studentov // Rechevaya kommunikaciya: mezhdisciplinarnoe vzaimodejstvie, problemy i perspektivy: sb. materialov IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Volgograd, 2019. S. 121–129.

4. Artyuhina A.I., Velikanov V.V., Velikanova O.F. Razvitiye kriticheskogo myshleniya studentov na lekzii // Professional'noe razvitiye pedagoga: materialy Vtoroj Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Irkutsk, 2017. S. 42–43.

5. Artyuhina A.I., Chumakov V.I. Opyt ispol'zovaniya pedagogicheskoy tekhnologii peer assessment pri podgotovke menedzherov i specialistov po sotsial'noj rabote // Al'manah-2020-1. Volgograd, 2020. S. 233–239.

6. Gerasimova T.V. O problemah duhovno-nravstvennogo vospitaniya budushchih vrachej // Psihologiya i pedagogika: sovremennyye metodiki i innovatsii, opyt prakticheskogo primeneniya: sb. materialov XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / otv. red. E.M. Mosolova. Lipeck, 2016. S. 68–72.

7. Kafarov T.E. K voprosu o roli gumanitarnykh disciplin v medicinskom vuze // Vestn. Dagest. gos. med. akademii. 2013. № 4(9). S. 71–73.

8. Mitrofanova K.A. Perspektivy gumanitarnykh nauk v medicinskom obrazovanii // Innovatsii v obrazovanii. 2015. № 4. S. 60–72.

9. Mushenko E.V., Almazova N.I. Ispol'zovanie gumanitarnogo potentsiala discipliny «Inostrannyj yazyk» v processe etiko-deontologicheskoy podgotovki studentov-medikov // Nedelya nauki SPbPU: materialy nauchnogo foruma s mezhdunarodnym uchastiem. Luchshie doklady. SPb., 2016. S. 294–297.

10. Simonova Zh.G. Medical humanities v podgotovke budushchih vrachej kak sposob preodoleniya problemy degumanizatsii mediciny XXI veka // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. 2019. № 3. S. 69–74.

11. Tret'yak S.V. Osobennosti gumanitarnogo poznaniya i ih otrazhenie v metodologii organizatsii uchebnogo processa v medicinskom vuze // Razmyshlenie o cheloveke: kol. monogr. / pod obshch. red. V.V. Shkarina. Volgograd, 2020. S. 173–180.

12. Chizhova V.M. Zadachi prepodavaniya sociologii v medicinskom vuze [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. 2014. № 3(30). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1394792558.pdf> (data obrashcheniya: 20.01.2021).

13. Shapoval G.N. Vospitatel'nyj potentsial gumanitarnykh disciplin v pedprotsesse medicinskogo vuza // Aktual'nye voprosy obshchestvennykh nauk: sociologiya, politologiya, filosofiya, istoriya. 2015. № 52. S. 33–38.

14. Shishkina E.V., Artyuhina A.I., Havronina V.N., Chumakov V.I. Faktory dostizheniya doveriya v diade prepodavatel' – student v pedagogicheskom processe // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. 2020. № 5. S. 13–19.



The role of social and humanitarian disciplines in the training of the students in medical universities

The article deals with the place and role of the social and humanitarian disciplines in the training of the students of the medical and humanitarian specialties in medical universities. There are suggested the authors' pedagogical technologies based on the pedagogical experience lasting many years that form the common cultural and professional competencies of the unit of the social and humanitarian disciplines.

Key words: *social and humanitarian disciplines, pedagogical technologies, humanitarization, medical education.*

(Статья поступила в редакцию 04.02.2021)



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Т.В. ГРИДНЕВА
(Волгоград)

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
СОСТАВЛЯЮЩАЯ
КОГНИТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО
ПРОСТРАНСТВА РУССКОЙ
ФРАЗЕМИКИ**

Рассматривается психологическая составляющая когнитивно-семантического пространства русской фраземики. Субпространство, созданное семантически значимыми компонентами и их взаимодействием, демонстрирует внутреннюю деятельность человека.

Ключевые слова: *когнитивно-семантическое пространство русской фраземики, субпространство, внутренняя деятельность человека.*

Фразеологическое когнитивно-семантическое пространство (ФКСП) – одна из форм нефизических пространств, при характеристике которой используется междисциплинарный подход, заключающийся в привлечении материала разных научных областей. Когнитивные и семантические составляющие ФКСП взаимообусловлены, что проявляется в системном взаимодействии концептов – квантов знания, сложных, жестко не структурированных смысловых образований описательно-образного и ценностно-ориентированного характера [1] и языкового значения номинативных единиц. В структуру общего ФКСП входят субпространства, обладающие частными семантическими характеристиками, специальными принципами и моделями концептуальной деривации и фразеологизации. Среди частных субпространств интересны те, которые обладают психологическими смыслами, отображенными фразеологизмами.

Фразеологизмы привлекают внимание исследователей разных областей. В трудах по психологии обращается внимание на фразео-

логию, имеющую непосредственное отношение к объекту исследования. Так, в работах А.А. Реан, Н.В. Бордовской, С.Н. Розум слова *психика* и *душа* рассматриваются как абсолютные синонимы, что объясняется происхождением слов: *psyche* – ‘душа’ и *psychicos* – ‘душевный’. Частое употребление в структуре русских фразеологизмов слова *душа* объясняется стремлением отобразить состояние внутреннего мира человека [8; 13]. Именно фразеологический материал более точно, ярко, доступно способен передать суть психических процессов. Например, для характеристики эмоционального переживания неопределенности авторами психологических исследований используется фразеологизм *душа не на месте* как знак «эмоциональной разрядки, сопровождающей удовлетворение какой-то потребности», – фразеологизм *на душе легче стало* [9, с. 93].

В психологии человек рассматривается как «субъект практической и теоретической деятельности, который познает и изменяет мир» [10, с. 551]. Поскольку фразеологизмы соотносятся с антропным, или собственно человеческим, кодом культуры, т. е. с совокупностью представлений о человеке в целом [6, с. 47], то эта деятельность во всех ее проявлениях отображается во фразеологической семантике, содержащей стереотипное представление о действиях человека, направленных как на внутренний, так и на внешний мир. Отображение во фразеологической семантике внутренней деятельности человека можно продемонстрировать на фразеологизмах *владеть собой* ‘проявлять самообладание, сохранять хладнокровие, уметь сдерживать свои порывы’ [7, с. 71] и *выйти из себя* ‘прийти в состояние крайнего раздражения’ [Там же, с. 99], символизирующих, с одной стороны, «восприятие человеком своего “я” как внутренней замкнутой системы, противопоставленной окружающему миру, в котором лежит и деятельность самой сферы самого человека» [2, с. 47], с другой – деятельностное начало самого человека [2]. Наивысшая степень его проявления находит отражение в семантике фразеологизмов *взять себя в руки* ‘перебарывая порывы своих чувств, настроений и т. п., добиться пол-

ного самообладания' [7, с. 47], *держат себя в руках* 'сдерживать порывы своих чувств, подчиняя их своей воле, сохранять самообладание' [Там же, с. 137]. В данных фразеологизмах как нельзя лучше раскрываются усилия человека в обуздании своих страстей, неприличных желаний.

Внутренняя деятельность человека знаменуется различными компонентами фразеологизмов, особенностями их взаимодействия. Употребление слов *душа*, *сердце* неслучайно и связано с тем, что «лексические единицы *душа* и *сердце* соотносятся с религиозно-антропным кодом культуры – с представлением о них как об эмоциональных центрах человека» [2, с. 198]. Следует отметить, что в толковых словарях зафиксированы различные значения слова *душа*, среди которых: 1) совокупность характерных свойств, черт, присущих личности; 2) внутренний психический мир человека, его переживаний, настроений, чувств [11, с. 456].

Образ души в структуре русских фразеологизмов приобретает различные символические значения. Например, *душа* обозначает:

– какое-либо живое существо: *ни души* – 'об отсутствии кого-то';

– внутренний мир человека: *кошки скребут на душе* – 'кому-либо грустно, тоскливо, беспокойно, тревожно' [7, с. 210].

Как видим, фразеологизмы с компонентом *душа*, не обозначающим ни часть тела, ни внутренний орган, вовлечены в психологическое когнитивно-семантическое субпространство и отображают внутреннее состояние человека, отношения между людьми. Душа оценивается как нечто особенно значимое для каждого русского человека, на что указывают лингвисты, подчеркивая, что «компонент фразеологизмов *душа* соотносится с религиозно-антропным кодом культуры, указывающим на всю совокупность религиозно-мифологических представлений о душе и сердце как об эмоциональных центрах человека» [2, с. 197]. Будучи наиболее емкой в выражении различных чувств и эмоций, семантика фразеологизма с названным компонентом отображает положительное или отрицательное психологическое состояние человека. Например, фразеологизм *камень на душе* 'кто-либо испытывает тяжелое, гнетущее чувство' [7, с. 192] обычно символизирует отрицательные психологические ощущения, фразеологизм *камень с души свалился* 'кто-либо испытывает чувство душевного облегчения, избавления от чего-либо гнетущего, тягостного, неприятного' [Там же] раскрывает психологический подъем человека.

Душе русское языковое сознание придает большое значение, и это показывают фразеологизмы: «перемещение *души* крайне неблагоприятно для человека. Состояние человека, у которого *душа ушла в пятки*, близко к смерти, поскольку пятки – наиболее удаленное от груди (центра человеческого тела) место» [2, с. 198]. И когда слышим фразеологизм *душа не на месте*, то понимаем, что характеризует тревожное состояние человека в преддверии опасности. Душа может быть открыта для любого позитивного порыва или закрыта перед негативными явлениями (ср.: *заглядывать в душу*, *закрадывается в душу*).

Семантически значимый компонент *душа* взаимодействует в структуре фразеологизмов с другими лексическими единицами. Например, слово *душа* соединяется с лексической единицей *глубина* в структуре фразеологизмов *до глубины души* 'очень сильно' [7, с. 108] и *в глубине души* 'о самых сокровенных, тайных мыслях, желаниях' [Там же]. В словаре В.И. Даля дается самобытное определение слова *глубина* – 'непостижимость, необъятность, неисчерпаемость (о мыслях, о премудрости)' [4, с. 357]. Можно предположить, что в структуре фразеологизма *в глубине души* реализуется это же поэтическое определение. Таким образом, психологические смыслы создаются в структуре рассмотренного фразеологизма сложным взаимодействием составляющих лексических компонентов.

Следует отметить, что «внутренняя деятельность» человека отображается фразеологизмами, которые включают и другие знаковые компоненты, среди которых – сердце (*с замиранием сердца* 'испытывая сильно волнение, тревогу' [7, с. 167]), дух (*дух захватывает* 'тяжело, трудно дышать от избытка чувств, сильных переживаний, ощущений' [Там же, с. 171]), голова, нос (*вешать нос, голову* 'приходить в уныние, отчаяние, огорчаться' [Там же, с. 63]), блаженство (*на верху блаженства* 'безгранично счастливый, глубоко удовлетворенный' [Там же, с. 61]) и др.

Приведенные примеры показывают, что в психологическое субпространство вовлечены фразеологизмы различных структурных типов, разные группы по признаку – «доминирующий стержневой компонент». Это предполагает построение различных моделей, среди которых – 'действие и его распространение на объект' (*закрадывается в душу*), объект и его действие или состояние (*душа не на месте*), характеристика чего-либо или кого-либо (*душа в душу*) и др. Анализ компонентов фразеологизмов, их взаимодействия позволя-

ет говорить о когнитивном прочтении значения единицы в целом.

Психологи оценивают семантические особенности фразеологизмов, отображающих внутреннее эмоциональное состояние человека. В то же время в лингвистике раскрываются особенности отображения чувств человека в семантике фразеологизмов, предлагается рассматривать единицы с психологической направленностью как интересное явление [12; 14; 15 и др.].

Бесспорно, значение фразеологизма отображает психологическое состояние человека, что структурно закрепляется компонентом эмотивности. Эмотивные составляющие, отображающие эмоции, могут быть представлены во всем спектральном многообразии в семантике различных фразеологизмов – от ужаса до восторга. Единицы, семантика которых отображает эмоциональный подъем, можно сгруппировать таким образом: 1) фразеологизмы, обозначающие положительное эмоциональное состояние – *в свое удовольствие* ‘беспечно, весело, без забот (жить)’ [7, с. 491]; *(чувствовать себя, быть) на вершине блаженства* ‘безгранично счастливы’ [Там же, с. 61]; *на радостях* ‘по случаю какой-либо удачи, какого-либо радостного события, от радости’ [Там же, с. 375]; 2) фразеологизмы, обозначающие отрицательное эмоциональное состояние – *рвать и метать* ‘раздражаться, неистовствовать, будучи в состоянии негодования, озлобления на кого-либо или на что-либо’ [Там же, с. 387]; *сердце кровью обливается* ‘кому-либо невыносимо тяжело от душевной боли, чувства сострадания, жалости, шемящей тоски и т. п.’ [Там же, с. 421]; *сам не свой* ‘растроен, потерял душевное равновесие’ [Там же, с. 407]. Особый интерес представляют те единицы, семантика которых отображает равнодушие, покой человека, недавно испытывавшего бурные эмоции; среди подобных фразеологизмов следующие: *ни тепло (ни жарко) ни холодно* ‘безразлично, все равно. О равнодушном отношении кого-либо к кому-либо или чему-либо’ [Там же, с. 156]; *нет дела* ‘не касается кого-либо, не имеет никакого отношения к кому-либо или к чему-либо’ [Там же, с. 277]; *хоть трава не расти* ‘выражение полного равнодушия, безразличия к чему-либо’ [Там же, с. 488]; *приходить в себя* ‘успокаиваться, переставать бояться, беспокоиться, волноваться’ [Там же, с. 359] и др. Как видим, семантика фразеологизма отображает различное психологическое эмоциональное состояние человека положительного, отрицательно и нейтрального уровней.

Эмоции характеризуются психологами несколькими признаками: 1) выражают состояние субъекта и его отношение к объекту; 2) отличаются оценочной полярностью [10, с. 551]. По мнению лингвистов, семантическая эмотивность взаимодействует с оценочностью, при этом оценочность фразеологизмов с психологической направленностью может быть разнополярной – положительной или отрицательной. Например, фразеологизм *как в воду опущенный* ‘подавленный чем-либо, удрученный чем-либо; в состоянии отчаяния из-за невозможности изменить, поправить что-либо’ [16, с. 257] включает отрицательные смыслы, в семантике фразеологизма *на седьмом небе* ‘безгранично счастливым, глубоко удовлетворенным (быть, чувствовать себя)’ [7, с. 271] содержатся положительные компоненты. Фразеологическая способность выражать различные смыслы, в частности эмоциональные, характеризуется недостаточностью, о чем свидетельствует существование в языке фразеологизмов, потенциально обозначающих как положительные, так и отрицательные эмоции и реализующих свое значение в контексте; среди таких единиц следующие:

– *вне себя* ‘в крайне возбужденном или раздраженном состоянии’ [Там же, с. 418] или 1) ‘в крайне радостном состоянии’; 2) ‘в состоянии возмущения, негодования’ [16, с. 104];

– *сходить с ума* – 1) ‘действовать безрассудно’ или 2) ‘проявлять чрезмерное восхищение, восторг’ [7, с. 465].

Так, В.Н. Телия, рассматривая эмотивно-оценочную специфику семантики фразеологизмов, предлагает выделять «два типа психологической оценки, связанной с эмоциональной сферой человека. Одна из них – описывает чувства, а другая – побуждает испытывать некоторое чувство-отношение по поводу обозначаемого посредством стимулирующего воздействия обозначаемого» [12, с. 118].

Ранее отмечалось, что фразеологизмы отображают и активную, внешнюю деятельность человека, которая включает компонент *душа*. Например, фразеологизмы *изливать душу* ‘быть предельно откровенным’ [16, с. 306], *душа нараспашку* ‘чистосердечный, прямодушный, откровенный’ [7, с. 150] выражают действие изнутри, которое характерно русскому человеку.

Семантика русских фразеологизмов отображает взаимодействие внутренней и внешней деятельности, примером чему является фразеологизм *бить челом* ‘почтительно кланяться’ [Там же, с. 37]. Названный, а также не-

которые другие фразеологизмы, обозначающие активные действия, в то же время отражают отрицательные или положительные эмоции, чувства. Так, фразеологизм *бить по рукам* 'заключать соглашение, сделку' [7, с. 37] выражает удовольствие человека, который совершает действие.

При характеристике фразеологического когнитивно-семантического пространства как формы нефизических пространств допускается междисциплинарный подход, т. к. в его структуру могут входить различные составляющие. Компоненты пространства наделены частными характеристиками, выявляемыми путем анализа особенностей когнитивно-семантического моделирования. Психологический компонент когнитивно-семантического пространства характеризуется моделью внутренней деятельности, раскрываемой когнитивно-семантическими особенностями компонентов фразеологизмов и их взаимодействием.

Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры. М., 2002.
2. Большой фразеологический словарь русского языка. М., 2009.
3. Гриднева Т.В. Фразеологическая картина мира и ее семантическое пространство // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2009. № 7(41). С. 61–65.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1955. Т. 1.
5. Карасик В.И. Культурные доминанты // Языковая личность: культурные концепты: сб. науч. тр. Волгоград; Архангельск: Перемена, 1996. С. 3–16.
6. Красных В.В. Владеть собой // Большой фразеологический словарь русского языка. М., 2009. С. 47.
7. Молотков А.И. Фразеологический словарь русского языка. М., 1967.
8. Никитина С.Е. Сердце и душа фольклорного человека // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке. М., 1999.
9. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.Н. Психология и педагогика / под общ. ред. А.А. Реана. СПб., 2002.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2007.
11. Словарь русского языка: в 4 т. М., 1981. Т. 1.
12. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
13. Трезвина И.В., Фархутдинова Ф. Ф. Представление о душе в русских пословицах // Проблемы семантики и функционирования языковых единиц разных уровней: межвуз. сб. науч. тр. Иваново, 2000. С. 76–84.
14. Шмелев А.Д. Дух, душа и тело в свете данных русского языка // Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев. Языковая концептуализация мира. М., 1997. С. 481–539.
15. Шмелев А.Д. Дух, душа и тело в свете данных русского языка // А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев. Константы и переменные языковой картины мира. М., 2012. С. 83–99.
16. Яранцев Р.И. Русская фразеология: словарь-справочник. М., 2001.

* * *

1. Alefirenko N.F. Poeticheskaya energiya slova. Sinergetika yazyka, soznaniya i kul'tury. M., 2002.

2. Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. M., 2009.

3. Gridneva T.V. Frazeologicheskaya kartina mira i ee semanticheskoe prostranstvo // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2009. № 7(41). С. 61–65.

4. Dal' V.I. Tolkovyy slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka. M., 1955. T. 1.

5. Karasik V.I. Kul'turnye dominanty // Yazykovaya lichnost': kul'turnye koncepty: sb. nauch. tr. Volgograd; Arhangel'sk: Peremena, 1996. S. 3–16.

6. Krasnyh V.V. Vladet' soboj // Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. M., 2009. S. 47.

7. Molotkov A.I. Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. M., 1967.

8. Nikitina S.E. Serdce i dusha fol'klornogo cheloveka // Logicheskij analiz yazyka. Obraz cheloveka v kul'ture i yazyke. M., 1999.

9. Rean A.A., Bordovskaya N.V., Rozum S.N. Psihologiya i pedagogika / pod obshch. red. A.A. Reana. SPb., 2002.

10. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. SPb., 2007.

11. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. M., 1981. T. 1.

12. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty. M., 1996.

13. Trezvina I.V., Farhutdinova F. F. Predstavlenie o dushе v russkih poslovicah // Problemy semantiki i funkcionirovaniya yazykovykh edinic raznykh urovnej: mezhvuz. sb. nauch. tr. Ivanovo, 2000. S. 76–84.

14. Shmelev A.D. Duh, dusha i telo v svete dannyh russkogo yazyka // T.V. Bulygina, A.D. Shmelev. Yazykovaya konceptualizaciya mira. M., 1997. S. 481–539.

15. Shmelev A.D. Duh, dusha i telo v svete dannyh russkogo yazyka // A.A. Zaliznyak, I.B. Levontina, A.D. Shmelev. Konstanty i peremennye yazykovoj kartiny mira. M., 2012. S. 83–99.

16. Yarancev R.I. Russkaya frazeologiya: slovar'-spravochnik. M., 2001.

Psychological component of cognitive and semantic space of the Russian phrasemics

The article deals with the psychological component of the cognitive and semantic space of the Russian phrasemics. The subspace created by semantically significant components and their interaction demonstrates the internal human activity.

Key words: *cognitive and semantic space of the Russian phrasemics, subspace, internal human activity.*

(Статья поступила в редакцию 18.02.2021)

М.А. ЦАРЁВА, Е.В. ГОЛОВИНА
(Оренбург)

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ
ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ**

В ходе психолингвистического исследования на материале детского фольклора выявляются причины речевых нарушений дошкольников и младших школьников. Исследуются нарушения речи детей с задержкой психического развития. Систематизируются причины речевых нарушений дошкольников и младших школьников с нормой и задержкой психического развития, определяется разница в уровнях речевого онтогенеза.

Ключевые слова: *речь, психолингвистика, нарушение, дошкольник, младший школьник, задержка психического развития.*

Основным средством общения является язык. Формирование коммуникационных навыков очень важно для успешной социализации человека в обществе. Развитие речи проходит определенные этапы становления, знание которых позволяет специалистам выявить структуру речевого нарушения. Разработка и совершенствование коррекционной работы по устранению детских речевых нарушений привели к сближению отраслей таких наук, как лингвистика и логопедия.

Актуальность предлагаемой работы определяется наличием невыясненных причин психолингвистических нарушений детской речи. Впервые проведено исследование речи дошкольников и младших школьников на материале фольклора с учетом участия детей с задержкой психического развития. Выявлены основные внутриречевые нарушения детской речи детей в норме и с отклонением.

Следует сказать, что изучение психолингвистических особенностей детской речи включает в себя широкую базу научной литературы, которая строилась на исследованиях различных лингвистов-ученых (Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, А.А. Потебня, Л.В. Щерба, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Н. Цейтлин и др.) [3, с. 54]. Значимость анализа трудов вышеперечисленных ученых дало определенные продвижения в изучении речи детей. Разграничения речи и языка, изучение процесса усвоения языка детьми – все это сыграло немалую роль в дальнейшем исследовании.

Формирование детской речи зависит от влияния на нее речи взрослых и от целостной речевой практики, помогающих в дальнейшем создать благоприятное речевое окружение, от которого зависят воспитание и обучение детей. Вместе с этим речь развивается в определенной последовательности, параллельно умственному и физическому развитию детей.

Целью нашего исследования является изучение психолингвистических нарушений детской речи. В ходе анализа нужно обозначить следующие задачи: во-первых, рассмотреть различия становления речи у дошкольников и у младших школьников, во-вторых, выявить основные детские речевые нарушения в психолингвистическом значении.

С практической точки зрения статья представляет интерес в том, что полученные знания внесут определенный опыт в филологические исследования и могут быть использованы в дальнейшем при изучении психолингвистики. Для осуществления данного исследования в статье применяются следующие методы исследования: наблюдение и анализ речевого материала детской речи на произведениях фольклора в психолингвистическом подходе.

В первую очередь дети овладевают базовыми понятиями окружающего их мира. По словам В.А. Ковшикова, при нормальном речевом развитии детская речь проходит ряд стадий овладения речевыми понятиями:

- отсутствие маркировки;
- правильная маркировка в ограниченном числе случаев;
- сверхрегуляция маркировки (т. е. перенесение какой-либо усвоенной формы на все или многие другие);
- правильная маркировка во всех случаях [2, с. 15].

В рамках психолингвистического подхода к рассмотрению детской речи дошкольников и младших школьников выявлена основная закономерность ее развития: формирование речевых обобщений происходит в процессе предметной деятельности и общения детей, что позволяет в данном случае выявить основные компоненты языковой способности, т. е. систему языковых элементов на фонетическом, лексическом, грамматическом, синтаксическом уровнях и основных правил их функционального использования.

Теоретическая часть данного исследования заключается в анализе и обосновании психолингвистических нарушений детской речи у определенной возрастной категории детей. В работе исследуется лингвистическая классификация речевых нарушений, а именно фонетические и лексико-грамматические нарушения детской речи и отдельные нарушения ряда звуков.

Практическое значение работы состоит в том, что ее данные могут быть использованы в дальнейшем изучении психолингвистики, логопедии и детской речи. Результаты исследования психолингвистических особенностей детской речи дошкольников и младших школьников были занесены в таблицы.

В период с 6–8 лет детям читают преимущественно фольклор. По толковому словарю С.И. Ожегова, фольклор представляет собой народное творчество [6]. Д.Н. Ушаков в своем словаре дает фольклору определение «устное народное творчество; совокупность верований, обычаев, традиций» [8]. В словаре Т.Ф. Ефремовой определение фольклора звучит следующим образом: «произведения, создаваемые народом и бытующие в нем» [1, с. 7]. Таким образом, мы можем сделать вывод, что фольклор представляет собой народное творчество, художественное произведение, которое создается и пересказывается из поколения в поколение.

Чтение художественной литературы дает базу как для освоения языка, так и для освоения грамоты и письма в будущем. В то же время речь дошкольников и младших школьников имеет предпосылки к формированию гра-

мотной, самостоятельной речи. Здесь важно обратить внимание на речь учителя, выступающую в данном случае как образец, эталон, на который опираются дети.

Речь детей к моменту поступления в школу имеет специфические речевые нарушения в произношении звуков. Этому может быть несколько причин:

- нарушение иннервации речевого аппарата;
- недостаток зубов;
- нарушение интеллекта.

На основе анализа детской речи мы можем выделить лингвистическую классификацию, в которой есть группы фонетических и лексико-грамматических нарушений. Фонетические нарушения включают в себя нарушения одного или нескольких звуков, лексико-грамматические – ограниченный словарный запас и недоразвитие импрессивной и экспрессивной речи. Опираясь на группы данной классификации, можно выявить, что в возрасте 6–8 лет у дошкольников и младших школьников преимущественно нарушаются сложные по произношению или сонорные звуки [л], [р], речь имеет бедный словарный запас и грамматические нарушения. Лингвистический анализ речи дает возможность определить уровень и специфику ошибок в высказываниях, охарактеризовать особенности использования языковых средств [10, с. 129]. Изучение этой классификации позволило выявить главные уровни, на которых происходят основные лингвистические нарушения речи. Особенно в данном случае помогает фольклор, т. к. это категория книг читается чаще всего дошкольниками и младшими школьниками, и на этом материале уже видны речевые нарушения.

Основными психолингвистическими задачами на материале фольклора являются:

- формирование у детей умения анализировать поступки героев;
- активизирование словаря посредством диалоговой речи;
- формирование навыка правильной формулировки ответа на вопрос по содержанию прочитанного;
- формирование навыка пересказа отдельных частей, полностью произведения, с продолжением, по ролям.

В дошкольной и школьной практике под пересказом понимается передача текста «своими словами». Согласно Т.Ф. Ефремовой, пересказ – это «...устное изложение какого-либо текста» [1, с. 157]. В словаре С.И. Ожегова под пересказом понимается «подробный последо-

вательный рассказ о чем-либо» [6]. Таким образом, мы можем сделать вывод, что под пересказом понимается последовательное изложение прочитанного материала своими словами.

Б.С. Найденов предлагает классификацию пересказов:

- 1) рассказывание на основе личных впечатлений;
- 2) пересказ, близкий к тексту (подробный пересказ);
- 3) краткую передачу содержания произведения или его части (краткий пересказ);
- 4) выборочный пересказ;
- 5) творческий пересказ [5, с. 190].

Исследования речи дошкольников и младших школьников г. Оренбурга показали, что наибольшая вариация речевых нарушений при подробном пересказе с психолингвистического аспекта находится в фонетических и лексико-грамматических разделах лингвистической классификации нарушений речи.

Для достижения исследования было выбрано 24 ребенка в возрасте от 6–8 лет. Среди них 2 дошкольника и 22 школьника. В исследовании участвовали 2 дошкольника (1 мальчик и 1 девочка) и 4 школьника (1 девочка и 3 мальчика) с задержкой психического развития. Исследование проводилось на материале двух фольклорных произведений – сказок «Колобок» и «Репка».

Дети пересказывали названные сказки, после прослушивания данного материала результаты речевых нарушений заносились в табл. 1 и 2. На материале детского фольклора результаты показали, что у мальчиков чаще нарушаются сложные артикуляторные звуки [р], [л], у них ярко выражена бедность словарного запаса. У девочек, в свою очередь, словарный запас богаче за счет нахождения в нем большого количества глаголов, местоимений и пред-

логов. Нарушения звуков у девочек чаще были незначительные – нарушения более легких по произношению звуков [с], [ч].

Различия нарушений детской речи по гендерному признаку можно объяснить тем, что у девочек с рождения левое полушарие созревает быстрее, чем у мальчиков, в левом полушарии находятся речевые центры Брока и Вернике, которые отвечают за восприятие и порождение речи.

При пересказе сказки «Колобок» мальчики действовали последовательно: *бабка сделала колобка – он укатился – встретил зайца – встретил волка – встретил медведя – встретил лису – его съели*. Девочки обращали больше внимания на детали: *жили-были старенькие дедушка и бабушка – попросил дедушка бабушку испечь колобок – старенькая бабушка медленно и верно пошла соскрести муку для теста* и т. д.

При пересказе сказки «Репка» дошкольники с задержкой психического развития чаще забывали последовательность, кто за кем шел, рассказывали коротко, с паузами и повторами. Школьники с задержкой психического развития рассказывали наравне с обычными школьниками. При анализе пересказов данной сказки можно сказать, что школьники, преимущественно мальчики, рассказали лучше, чем девочки, последовательность была соблюдена точнее, но при этом фонетические и лексико-грамматические нарушения у мальчиков выражены ярче, чем у девочек. У них чаще нарушались сонорные звуки, речь состояла из простых предложений.

В данном исследовании использовался подробный пересказ. Вышеприведенная классификация пересказов показывает, что это пересказ, близкий к тексту. Школьники сохраняли общую схему последовательности фоль-

Таблица 1

Количество детей с речевыми нарушениями

Речевые нарушения	Сказки			
	«Колобок»		«Репка»	
У детей с нормой речевого развития (количество)	у мальчиков	17	у мальчиков	17
	у девочек	5	у девочек	5
У детей с задержкой психического развития (количество)	у мальчиков	1	у мальчиков	1
	у девочек	1	у девочек	1

Ключевые речевые нарушения

Речевые нарушения	Сказки			
	«Колобок»		«Репка»	
У детей с нормой речевого развития	у мальчиков	Фонематические нарушения: ламбдацизм, ротацизм, ОНРП, дизартрический компонент. Лексико-грамматические нарушения: ограниченный словарный запас, неправильное употребление предлогов и падежей	у мальчиков	Фонематические нарушения: ламбдацизм, ротацизм, ОНРП, дизартрический компонент. Лексико-грамматические нарушения: ограниченный словарный запас, неправильное употребление предлогов и падежей
	у девочек	Фонематические нарушения: стигматизм, ламбдацизм. Лексико-грамматические нарушения: неправильное употребление предлогов и падежей	у девочек	Фонематические нарушения: стигматизм, ламбдацизм. Лексико-грамматические нарушения: неправильное употребление предлогов и падежей
У детей с задержкой психического развития	у мальчиков	Фонематические нарушения: ламбдацизм, ротацизм, ОНРП, ОНРП, дизартрический компонент. Лексико-грамматические нарушения: ограниченный словарный запас, неправильное употребление предлогов и падежей	у мальчиков	Фонематические нарушения: ламбдацизм, ротацизм, ОНРП, ОНРП, дизартрический компонент. Лексико-грамматические нарушения: ограниченный словарный запас, неправильное употребление предлогов и падежей
	у девочек	Фонематические нарушения: капацизм, стигматизм, ламбдацизм, ротацизм. Лексико-грамматические нарушения: бедность словарного запаса, неправильное употребление предлогов и падежей	у девочек	Фонематические нарушения: капацизм, стигматизм, ламбдацизм, ротацизм. Лексико-грамматические нарушения: бедность словарного запаса, неправильное употребление предлогов и падежей

клора, дошкольники пропускали звенья последовательности. Дети с отклонением в развитии чаще пропускали ключевые моменты сказок. Наблюдения показали, что дети при прослушивании рассказа «выцепили» ключевые слова, и использовали их при своем пере-

сказе, но при этом в дальнейшем данные слова не вошли в их активный словарь. Это объясняется тем, что использование конкретных слов нужно было лишь для достижения цели, т. е. для пересказа. Данная вариация пересказа послужила толчком к дальнейшему разви-

тию словарного запаса дошкольников и младших школьников с задержкой психического развития.

Психолингвистические особенности речи дошкольников и младших школьников с задержкой психического развития крайне ярко выражены в составлении предложений и соблюдении последовательности сказок. Дети не владеют достаточным словарным запасом, фонетические и лексико-грамматические нарушения влияют на развитие связной речи, предметная деятельность отделена от процесса коммуникации, в результате чего нарушаются уровни языковой способности и их функциональное использование.

У дошкольников с задержкой психического развития в речи преобладали ошибки использования форм множественного числа (*дерево – деревьев*). Объем речевых навыков отстает от нормы, но в данном исследовании мы выявили, что их речь обеспечивает коммуникативную функцию и в определенных моментах является специфическим регулятором поведения. Данное определение можно объяснить тем, что у них более ярко выражены склонности к спонтанному развитию, т. е. все приобретенные речевые навыки используются в свободном общении, таким образом происходит компенсация речевой недостаточности к моменту поступления в школу.

Анализ пересказов у детей с задержкой психического развития показал, что у них крайне выражено употребление существительных, наречий, местоимений, служебных слов. Это можно объяснить трудностями в построении развернутого предложения и ограниченным словарным запасом. В речи часто проскальзывали предложения с нарушенным грамматическим строем, дети не могли правильно оформить предложение. Пересказываемый текст был более сокращен в объеме, чем у детей с нормальным развитием. В пересказе присутствовало много пауз и частых повторов. Возникли затруднения с выделением основной мысли, установкой причинно-следственных связей, что в конечном итоге мешало передать общее содержание. Данные речевые нарушения наглядно показывают, что дошкольники с задержкой психического развития, в отличие от дошкольников с нормой развития, не могут осознать новую информацию в тексте.

В данный период в речь дошкольников входят модели словообразования, но дети еще не владеют необходимым словарным запасом, не ознакомлены с требуемыми нормами языка, поэтому в их речи часто можно услышать

ошибку. Сначала акцент делается на последовательности обозначения деятеля и действия. Лингвистическая значимость данного периода крайне важна, ибо на данном этапе в речи у дошкольников происходит овладение морфологией в системе порождения производных слов.

Таким образом, опираясь на анализ полученных данных, мы можем сделать выводы о том, что дошкольники с задержкой психического развития усваивают фольклор гораздо медленнее, а школьники с задержкой психического развития усваивают сказки наравне с обычными детьми. Преимущественное различие тут в речи, т. к. речь мальчиков и в дошкольном, в младшем школьном возрасте формируется позже, чем у девочек. У детей нет достаточного интереса к заданию, несформированность фонетических и лексико-грамматических навыков затрудняет внутриречевые процессы.

Результаты данного исследования показали нам важность и необходимость использования фольклора для развития детской речи, которое способствовало бы формированию у младших школьников навыка продуцирования текста, повышению теоретических знаний о структуре сказок, развитию связной речи учащихся, формированию умения на практике применять теоретические знания. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в более детальном изучении психолингвистических нарушений речи дошкольников и младших школьников.

Список литературы

1. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь. М., 2005.
2. Ковшиков В.А. Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных: метод. пособие. СПб., 2006.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.
4. Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов н/Д., 1998.
5. Найденев Б.С. Выразительность речи и чтения. М., 1969.
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М., 2010.
7. Старикова Т.А. Особенности развития речи ребенка 6–7 лет [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2015/03/24/osobennosti-razvitiya-rechi-rebenka-6-7-let> (дата обращения: 16.02.2020).
8. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. М., 2014.
9. Ушакова Т.Н. Детская речь: психолингвистические исследования / под ред. Т.Н. Ушаковой, Н.В. Уфимцевой. М., 2001.

10. Шахнарович А.М. К проблеме психолингвистического анализа детской речи. М., 1974.
11. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.

* * *

1. Efremova T.F. Tolkovyj slovar'. M., 2005.
2. Kovshikov V.A. Metodika diagnostiki i korrekcii naruszenij upotrebleniya padezhnyh okonchaniy sushchestvitel'nyh: metod. posobie. SPb., 2006.
3. Leont'ev A.A. Yazyk, rech', rechevaya deyatelnost'. M., 1969.
4. Luriya A.R. Yazyk i soznanie. Rostov n/D., 1998.
5. Najdenov B.S. Vyrazitel'nost' rechi i chteniya. M., 1969.
6. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. M., 2010.
7. Starikova T.A. Osobennosti razvitiya rechi rebenka 6–7 let [Elektronnyj resurs] // URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitiye-rechi/2015/03/24/osobennosti-razvitiya-rechi-rebenka-6-7-let> (data obrashcheniya: 16.02.2020).
8. Ushakov D.N. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka. M., 2014.
9. Ushakova T.N. Detskaya rech': psiholingvистические исследования / pod red. T.N. Ushakovoj, N.V. Ufimcevoj. M., 2001.
10. Shahnarovich A.M. K probleme psiholingvистического analiza detskoy rechi. M., 1974.
11. Yarceva V.N. Lingvистический энциклопедический словарь. М., 1990.

Psycholinguistic peculiarities of the speech of preschool and primary school pupils

The article deals with the reasons of the speech disorders of the preschool and primary school pupils in the process of the psycholinguistic research, based on the childlore. There are studied the speech disorders of the children with mental retardation. There are systemized the reasons of the speech disorders of the preschool and primary school pupils with the standard and mental retardation, there is defined the difference in the levels of the speech ontogenesis.

Key words: *speech, psycholinguistics, disorder, preschool pupil, primary school pupil, mental retardation.*

(Статья поступила в редакцию 14.01.2021)

Ю.О. СОЛОВЬЕВА
(Москва)

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ДИХОТОМИИ «СВОЙ – ЧУЖОЙ» В РУССКОЯЗЫЧНОМ ПОПУЛЯРНО-ЮРИДИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (на материале постов сайта «Человек и закон»)

Рассматриваются особенности функционирования бинарной оппозиции «свой – чужой» в популярно-юридическом дискурсе как гибридном типе дискурса. Вектор неприязни адресата может изменяться на прямо противоположный, чему способствуют такие стратегии конструирования образа «чужого», как вызов эмоционального отклика адресата и формирование недоверия к оппоненту, а также деперсонализация и дистанцирование «чужого».

Ключевые слова: *дихотомия «свой – чужой», «родительский» дискурс, гибридный дискурс, популярно-юридический дискурс, средства и стратегии конструирования образа.*

Архетипическая дихотомия «свой – чужой» не раз становилась объектом изучения лингвистов (Т.В. Алиева [1], С.Л. Васильева [4], В.И. Карасик [5], В.В. Красных [6], О.Н. Паршина [9], А.Б. Пеньковский [10], А.В. Тарасова [11], Е.И. Шейгал [13], А.В. Шипилов [14]). В частности, были изучены историко-культурные предпосылки деления на «своих» и «чужих», основные концепты, релевантные для данной оппозиции, ее репрезентация в разных типах дискурса, вербальные и невербальные маркеры чуждости. Как показывают исследования, рассматриваемая бинарная оппозиция в юридическом дискурсе в силу его институциональности фиксирована, четко определена и представлена следующими парами оппонентов: 1) агент дискурса – неспециалист (обыватель), 2) агент дискурса – преступник/нарушитель и 3) законопослушный гражданин – преступник/нарушитель. В текстах популярно-юридического дискурса, к которым мы относим посты правовой тематики, данная оппозиция является динамической и носит ситуативный характер. Преступник с позиции закона может оставаться «своим» в сознании обывателя.

Цель данной статьи – рассмотреть средства и стратегии конструирования образа «чужого»

в текстах популярно-юридического дискурса и определить сходства и различия функционирования дихотомии «свой – чужой» в этом гибридном типе дискурса по сравнению с «родительскими» дискурсами. Под «родительским» дискурсом мы понимаем основную дискурс (дискурс-основу), свойства которого регулярно проявляются в дискурсивном пространстве гибрида, принципиально отличающегося от «родителя» по ряду конститутивных признаков и ключевых компонентов (агенты, адресат, каналы коммуникации, цели, ценности).

Для того чтобы понять, как рассматриваемая оппозиция репрезентируется в популярно-юридическом дискурсе, необходимо начать с уточнения «своих» и «чужих» в юридическом и массмедийном дискурсах, на стыке которых образуется интересующий нас гибридный тип дискурса. Так, в массмедийном дискурсе выделяются следующие пары оппонентов: 1) журналист – государство; 2) журналист – адресат; 3) журналист – журналист; 4) адресат СМИ1 – адресат СМИ2 [3, с. 62]. Что касается юридического дискурса, то базовая категория «чуждости», как мы уже упоминали, заложена в нем имплицитно. Условно говоря, общество делится на тех, кто соблюдает закон («своих»), и тех, кто преступает границы законности и представляет угрозу для членов коллектива («чужих»).

Пост-статья «Бандитский Шлиссельбург: оправдать_нельзя_осудить» [2] в первую очередь служит примером оппозиционной позиции журналиста по отношению к государству как институту в лице правоохранительных органов. Журналист считает несправедливым и необоснованно суровым наказание, назначенное герою статьи Артуру Акопяну за двойное убийство и двойное ранение вооруженных злоумышленников, напавших на него и его семью. По мнению автора поста, следствие было проведено с нарушениями, а наказание определено поспешно, без учета обстоятельств происшествия и показаний свидетелей: *Двое убитых и трое тяжелораненых – так закончилась стрельба в автосервисе города Шлиссельбург. Подробности этого резонансного преступления вот уже почти три года остаются загадкой, а многие следы и вещдоки безвозвратно утрачены. Все это время 28-летний местный житель Артур Акопян, родственники которого попали под обстрел, доказывает свою невиновность. Следствие обвинило его в ранении двух человек и двух убийствах* [Там же].

Интересным в данной связи представляется наблюдение В.И. Карасика об амбивалентном представлении врага («чужого») в совре-

менном массовом сознании, в котором ученый выделяет три типа «врагов»: противник (политический, военный, личный), преступник и пришелец. Согласно распространенному определению, преступник – это человек, совершивший противоправное деяние в отношении другого человека, нанеся вред его здоровью/жизни, имуществу или репутации. В.И. Карасик, однако, приходит к выводу, что в массовом сознании актуальным становится не сам факт нарушения закона, а то, что кому-либо нанесен вред: «человека бьют, унижают, отнимают у него собственность, оскорбляют, обманывают и т. д.» [5, с. 49].

Этот вывод подтверждается анализом содержания рассматриваемого поста. Формально Артур Акопян нарушил закон и убил/ранил несколько человек. Однако субъективная интерпретация фактов и выбор соответствующих тактик помогают журналисту вызвать сочувствие читателей к Артуру, который воспринимается ими как «свой». В частности, автор прибегает к тактике деперсонализации, обезличивая «чужих» в составе главных действующих лиц. «Свой» герой репортажа четко обозначен, его и членов его семьи называют по именам (*Артур Акопян, Артур и Ольга* (супруга), *Алварт Варданян* (мать) и др.) Уточняются их отношения с пострадавшим, место в иерархии «своих». Обезличивание служит конструированию образа врага и, как следствие, его дистанцированию. Хотя судебное разбирательство по делу состоялось, имена всех участников происшествия в настоящий момент установлены, они упоминаются автором однократно и вскользь. В большинстве случаев эти люди обозначаются для читателя маркерами чуждости: *неизвестные, иные, незваные: Но вместо опаздывающей родни в гаражи ворвались трое неизвестных; По словам очевидцев, незваные гости потребовали деньги; Рассматривались доказательства, указывающие, что расстрел могли совершить иные лица* [2].

Посмотрим на другие примеры использования стратегии деперсонализации: *При этом в деле появился засекреченный свидетель, подтвердивший наличие у Артура пистолета* [Там же] («Если личность свидетеля не раскрывается, где вообще гарантия его существования и достоверности его показаний?» — размышляет читатель); *Но стал бы стрелять в окружающих человек, находящийся в рабочей обстановке, да еще и в кругу родственников?* [Там же].

Слово *окружающие* во втором примере является эвфемистическим обозначением агрессивно настроенных нападавших, образ кото-

рых обобщен и опять-таки обезличен. Было бы естественно, если бы Артур стрелял в конкретных преступников/грабителей. Но тогда в его действиях можно было определить умысел. Однако просто так стрелять в «окружающих» мужчина не стал бы (и не делал этого!). К такому выводу подводит нас журналист: *Шлиссельбуржцы бьют тревогу: истинные виновники произошедшего – на свободе* [2].

Имена «виновников» не называются, хотя доподлинно известны и уже упоминались в статье. Как справедливо замечает В.И. Карасик, «системообразующим признаком врага является наличие угрозы с его стороны группе людей, с которыми себя идентифицирует индивид. Если “чужой” проявляет любую форму агрессии по отношению к группе субтекста, он становится врагом» [5, с. 47]. Благодаря выбранному журналистом ракурсу подачи информации читатели отождествляют себя с теми самыми простыми шлиссельбуржцами, которые «бьют тревогу». Ведь завтра злоумышленники («чужие»), оставшиеся на свободе, могут напасть на вашу семью и избежать наказания. Или, как в данном случае, осудят невиновного.

Помимо стратегий деперсонализации и дистанцирования, журналист прибегает к помощи стратегии вызова эмоционального отклика адресата. Для этой цели используется обширный арсенал средств:

1) эмоционально окрашенную лексику (*Такое страшное обвинение стало настоящей трагедией для семьи Артура; Люди недоумевали: почему парня, выросшего у всех на глазах, по-прежнему обвиняют в таких зверских преступлениях?* [2]);

2) разговорные идиоматические выражения (*Артур и Ольга были вместе со школьной скамьи; У молодой семьи не было конфликтов с окружающими, а Артур, по словам его жены, и вовсе – душа любой компании* [Там же]);

3) доступные для коллективного рецепиента аллюзии (*Проведя полтора года за решеткой, вдали от семьи, признанный присяжными невиновным, но вновь попавший под суд Артур уже сомневается в справедливости российской Фемиды* (универсальный для многих культур символ системы правосудия); *Бандитский Шлиссельбург: оправдать нельзя осудить* [Там же]).

В заголовке поста содержится аллюзия на название нашумевшего детективного телесериала «Бандитский Петербург» (2000–2007) и обыгрывается выражение, получившее широкую известность после выхода мультфиль-

ма «В стране невыученных уроков» (1969). В данной связи мы полностью согласны с выводом В.В. Красных о том, что прецедентные реалии и выражения, хорошо знакомые всем членам языкового коллектива, сближают их, позволяют осознать себя как общность «своих» [6, с. 174]. Прибегая к помощи таких аллюзий, журналист как бы подчеркивает, что он и герой его репортажа являются «своими» для читателя.

Интересно отметить, что пост «Бандитский Шлиссельбург: оправдать нельзя осудить» содержит несколько оппозиций в рамках дихотомии «свой – чужой». Во-первых, выстраивается оппозиция «журналист – государство (в лице органов правосудия)», функционирующая, как мы уже упоминали, в массмедийном дискурсе. Вторую оппозицию составляют добропорядочные законопослушные граждане (Артур Акопян и его семья) и преступники (напавшие на них злоумышленники, которые представляют угрозу для любого члена коллектива). Наконец, третья оппозиция намечается между представителями этого самого коллектива и агентами системы правосудия (следственные органы, суд, присяжные), вынесшими несправедливый вердикт.

Деятельность агентов юридического дискурса должна быть направлена на поддержание устойчивой системы социального регулирования, обеспечиваемой изданием адекватных законов и контроля за их исполнением (В.В. Богомазова [3], Е.А. Кожемякин [7]). Однако в том случае, когда деятельность органов правосудия разрушает стабильность в обществе (как решение о несправедливом наказании для Артура Акопяна), общество раскалывается и власть ассоциируется с «чужими», как и преступники. Журналист в данном случае, выступая в оппозиции к государству как институту, как ни странно, способствует восстановлению баланса в обществе, нарушенного необъективностью системы правосудия.

Посмотрим на другой пример репрезентации интересующей нас оппозиции. В постстатье «Хайп любой ценой: блогерам закон не писан?» блогер Денис Таташвили, который по-своему борется за права автомобилистов, благодаря стратегии журналиста воспринимается как «чужой» теми, на чьей стороне он, казалось бы, выступает [12].

Для того чтобы к его позиции прислушались, журналист сначала сам должен стать «своим» для читателей, одним из членов коллектива. С этой целью он изначально упоминает всем известное противостояние между сотрудниками ГИБДД и водителями, в кото-

ром он имплицитно на стороне этого самого коллектива: *Борьба автомобилистов против ГИБДД – тема неизменно актуальная* [12].

Негативные ассоциации у многих вызывает и неоднократно повторяемая в тексте поста прецедентная фраза: «Документы предъявите...». Однако далее автор прибегает к помощи тактик, изменяющих вектор неприязни читателя по отношению к сотрудникам правоохранительных органов на прямо противоположный. В частности, приводятся цитаты из интервью с инспекторами по безопасности движения, в которых подчеркивается, что действия блогера приносят лишь вред членам коллектива, что ему «закон не писан»: *Изначально нет документов у человека, а потом они находились у него, – рассказывает Михаил Седов, сотрудник СНД по безопасности дорожного движения, – хотя никакой машины не подвезжало, никто ему не привозил. То есть человек специально вынуждает сотрудника полиции, сотрудника специализированной народной дружины по безопасности дорожного движения на разговор, тем самым отвлекая их от исполнения служебных обязанностей;* «Варируя нормативно-правовыми актами, законами, затягивают время инспектора, ведут себя агрессивно, не передавая документы на право управления, право владения транспортным средством», – делится опытом общения с подобными водителями Магомед Цыздов, ст. инспектор по пропаганде и безопасности дорожного движения Пушкинского отдела ГИБДД Санкт-Петербурга [Там же]. Анализируя ответы российских информантов в исследовании А.В. Тарасовой, В.И. Карасик, в частности, отмечает, что для рядового обычного враг («чужой») это тот, кто «хочет навредить, унижить, желает зла, найдет возможность уколоть словом или делом, ищет слабые стороны... говорит неприятные вещи... действует на нервы, пытается меня разозлить, насмешлив, язвительн... нападает...» [5, с. 53]. Денис Таташвили предпринимает действия, формирующие отрицательное отношение читателя. Блогер вредит всему коллективу тем, что затягивает время и отвлекает сотрудников ГИБДД, которые в это время могли бы заняться чем-то действительно важным, например произошедшим ДТП. Он нервирует инспекторов тем, что отказывается предъявлять необходимые документы, провоцирует их на нарушение процедуры, оскорбляет и т. д. Налицо множественные признаки, по которым Таташвили переходит в категорию «чужих» для читателя, хотя и утверждает, что отстаивает права части членов общества (автомобилистов).

Журналист в данном посте активно применяет стратегию вызова недоверия к оппоненту, заставляющую читателя усомниться в искренности намерений последнего. Необходимый эффект достигается посредством использования пейоративной лексики и иронии: *Автор скандального блога – Денис Таташвили. Автоюрист, как он сам себя называет; При остановке автомобиля и проверке документов водитель начинает долгий монолог, рассуждая о законности действий инспектора. Так зрители могут убедиться в его глубинных познаниях законодательства; Мы встретились с несколькими невольными героями таких роликов. Поведение блогера с каждым из них было как под копирку; На видео очевидна и провокация Таташвили* [12].

Непрерывный контакт с адресатом поддерживается при помощи риторических вопросов, заставляющих читателя критически оценить действия героя сюжета: *Но какую цель преследует сам Таташвили? Но всегда ли цель оправдывает средства? Как предотвратить подобные преступления? Люди недоумевают, почему блогер, систематически нарушающий правила дорожного движения, остается безнаказанным?* [Там же].

Итак, подведем некоторые итоги. Рассматриваемая оппозиция «свой – чужой» реализуется в русскоязычном популярно-юридическом дискурсе, образующемся на стыке юридического и массмедийного дискурсов, но отличается от соответствующей дихотомии в «родительских» дискурсах составом оппонентов, критериями отнесенности к той или иной стороне оппозиции и носит ситуативный, а не жестко определенный характер, присущий институциональным типам дискурса. Понимание «чужого» в массовом сознании амбивалентно, что подтверждает возможность изменения вектора неприязни и отчуждения на прямо противоположный в текстах популярно-юридического дискурса. При конструировании образа «чужого» в упомянутых текстах используются стратегии деперсонализации и дистанцирования, вызова эмоционального отклика адресата и формирования недоверия к оппоненту.

Список литературы

1. Алиева Т.В. Имплицитные языковые средства, участвующие в формировании концептуальной оппозиции «свой – чужой» в политическом дискурсе англоязычной прессы // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Лингвистика. 2010. № 1. С. 86–90.
2. Бандитский Шлиссельбург: оправдать_нельзя_осудить [Электронный ресурс] // Человек и за-

кон: [сайт]. URL: https://chelovek-zakon.ru/2018/12/26/hot/banditskij-shlisselburg-opravdat_nelzya_osudit/ (дата обращения: 23.01.2021).

3. Богомазова В.В. Коммуникативная категория «чуждость» в судебном дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2015.

4. Васильева С.Л. Специфика актуализации архетипического конструкта «свой – чужой» в политическом дискурсе XX века // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2010. № 2(6). С. 33–40.

5. Карасик В.И. Языковая матрица культуры. М., 2012.

6. Красных В.В. Свой среди чужих: миф или реальность? М., 2003.

7. Кожемякин Е.А. Юридический дискурс как культурный феномен: структура и смыслообразование // Юрислингвистика-11: Право как дискурс, текст и слово: межвуз. сб. науч. тр. Кемерово, 2011. С. 131–145.

8. Палашевская И.В. Судебный дискурс: функции, структура, нарративность: моногр. Волгоград, 2012.

9. Паршина О.Н. Концепт «чужой» в реализации тактики дистанцирования (на материале политического дискурса) // Филологические науки: научные доклады высшей школы, 2004. № 3. С. 85–94.

10. Пеньковский А.Б. О семантической категории «чуждости» в русском языке // Проблемы структурной лингвистики 1985–1987 гг. М., 1989. С. 54–82.

11. Тарасова А.В. Вербализация концепта «враг» в русском и английском языках: понятийный аспект // Межрегиональные научные чтения, посвящ. памяти проф. Р.К. Миньяр-Белоручева: сб. ст. Волгоград, 2006. С. 349–353.

12. Хайп любой ценой: блогерам закон не писан? [Электронный ресурс] // Человек и закон: [сайт]. URL: <https://chelovek-zakon.ru/2019/03/12/hot/hajp-lyuboj-tsenoj-blogeram-zakon-ne-pisan/> (дата обращения: 23.01.2021).

13. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. Волгоград, 2000.

14. Шипилов А.В. «Свои», «чужие» и другие. М., 2008.

* * *

1. Alieva T.V. Implicitnye yazykovye sredstva, uchastvuyushchie v formirovanii konceptual'noj opozitsii «svoj – chuzhoj» v politicheskom diskurse angloyazychnoj pressy // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Lingvistika. 2010. № 1. S. 86–90.

2. Banditskij Shlissel'burg: opravdat_nel'zya_osudit' [Elektronnyj resurs] // Chelovek i zakon: [sajt]. URL: https://chelovek-zakon.ru/2018/12/26/hot/banditskij-shlisselburg-opravdat_nelzya_osudit/ (дата обращения: 23.01.2021).

3. Bogomazova V.V. Kommunikativnaya kategoriya «chuzhdost'» v sudebnom diskurse: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2015.

4. Vasil'eva S.L. Specifika aktualizacii arhetipicheskogo konstruktа «svoj – chuzhoj» v politicheskom diskurse XX veka // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2010. № 2(6). S. 33–40.

5. Karasik V.I. Yazykovaya matrica kul'tury. M., 2012.

6. Krasnyh V.V. Svoj sredi chuzhih: mif ili real'nost'? M., 2003.

7. Kozhemyakin E.A. Yuridicheskij diskurs kak kul'turnyj fenomen: struktura i smysloobrazovanie // Yurislingvistika-11: Pravo kak diskurs, tekst i slovo: mezhvuz. sb. nauch. tr. Kemerovo, 2011. S. 131–145.

8. Palashevskaya I.V. Sudebnyj diskurs: funkicii, struktura, narrativnost': monogr. Volgograd, 2012.

9. Parshina O.N. Koncept «chuzhoj» v realizacii taktiki distancirovaniya (na materiale politicheskogo diskursa) // Filologicheskie nauki: nauchnye doklady vyshej shkoly, 2004. № 3. S. 85–94.

10. Pen'kovskij A.B. O semanticheskoi kategorii «chuzhdosti» v russkom yazyke // Problemy strukturnoj lingvistiki 1985–1987 gg. M., 1989. S. 54–82.

11. Tarasova A.V. Verbalizaciya koncepta «vrag» v russkom i anglijskom yazykah: ponyatijnyj aspekt // Mezhhregional'nye nauchnye chteniya, posvyashch. pamyati prof. R.K. Min'yar-Beloručeva: sb. st. Volgograd, 2006. S. 349–353.

12. Hajp lyuboj cenoi: blogeram zakon ne pisan? [Elektronnyj resurs] // Chelovek i zakon: [sajt]. URL: <https://chelovek-zakon.ru/2019/03/12/hot/hajp-lyuboj-tsenoj-blogeram-zakon-ne-pisan/> (дата обращения: 23.01.2021).

13. Shejgal E.I. Semiotika politicheskogo diskursa. Volgograd, 2000.

14. Shipilov A.V. «Svoi», «chuzhie» i drugie. M., 2008.

Representation of the dichotomy “ours – others” in the Russian popular legal discourse

The article deals with the peculiarities of the functioning of the binary opposition “ours – others” in the popular legal discourse as a hybrid type of discourse. The vector of the disfavour of the addressee can change to the opposite, the strategies of the designing of the image “others” such as the call of the emotional response of the addressee, the development of the distrust of the opponent and the depersonalization and the distancing of “others” work towards it.

Key words: dichotomy “ours – others”, “parental” discourse, hybrid discourse, popular legal discourse, means and strategies of image’s designing.

(Статья поступила в редакцию 10.03.2021)

О.Б. САРКИСЯН, М.А. ДУБОВА
(Коломна)

**КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ
ЛЕКСЕМЫ «ЖИЗНЬ» В АВТОРСКОЙ
ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА
(на материале повести
И.А. Бунина «Деревня»)**

Освещается проблема структурирования авторской языковой картины мира в повести И.А. Бунина «Деревня». С учетом концептуального строения языковой картины мира как сложной систематически организованной структуры, соединяющей в своем составе концепты разных уровней, и антропоцентричности как ее определяющей характеристики анализируется концепт «жизнь». Реализация его содержания напрямую связана с такими универсалиями, как «человек» (персоналия), «пространство», «время», а также с моделированием картины мира автора и персонажа и способами ее лексической репрезентации.



Ключевые слова: *языковая картина мира, лингвокогнитивная модель, концептуальный анализ, жизнь, время, пространство, «Деревня», И.А. Бунин.*

В результате взаимодействия человека с миром формируется его система взглядов о нем, складывается некая модель, которую во многих областях научного знания называют картиной мира. Активный интерес, проявляемый в современной филологической науке к семантическому объему термина *языковая картина мира*, а также алгоритмам его анализа, свидетельствует об актуальности лингвистических исследований подобного рода, цель которых состоит в уточнении и конкретизации данного понятия [3–6; 8; 13 и др.]. Применительно к когнитивной лингвистике в последние десятилетия активно употребляется термин *языковая картина мира*, суть которого составляет отображение «в сознании человека целостной картины мира, фиксируемой языком» [7, с. 61]. По справедливому замечанию Т.В. Цивьян, картина мира – это «результат переработки информации о среде и человеке» [12, с. 5]. Таким образом, под картиной мира вполне справедливо понимается продукт обработки человеческим сознанием явлений действительности. Такой продукт содержит в себе как общечеловеческие, национальные, так и

индивидуально-личностные факторы. Картина мира понимается как изображение мира в сознании (как в общественном, так и в индивидуальном), складывающееся и изменяющееся под влиянием разнообразных факторов действительности. Таким образом, картина мира может дифференцироваться в зависимости от эпохи, возраста, социального положения, религиозных и/или естественно-научных убеждений. Обобщая все вышесказанное, картину мира можно представить как целостное представление личности или общества об окружающем мире, формирующееся под влиянием внешних (на основе перцептивного опыта) и внутренних (язык как инструмент создания абстрактных понятий) факторов.

Языковая картина мира имеет концептуальное строение. Как известно, концепт как некая ментальная сущность, «оперативная единица памяти ментального лексикона, концептуальной системы мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [6, с. 43], относится к базовым понятиям когнитивной лингвистики. Как справедливо отмечал Ю.Н. Караулов, «концептуальная картина мира – это отражение реального мира, а языковая картина мира – фиксация этого отражения языковыми средствами. При этом границы дифференциации этих двух картин трудно проводимы» [5, с. 271]. Таким образом, в самом общем смысле ЯКМ понимается исследователями как «закрепленные в языке способности, процессы и результаты концептуализации действительности, совокупность знаний о мире, способов их получения и интерпретации» [13, с. 6].

Одним из универсальных концептов является «жизнь», реализация содержания которого напрямую связана с такими универсалиями, как «человек» (персоналия), «пространство», «время», а также с моделированием картины мира автора и персонажа и способами репрезентации их языковой личности. Важнейшей характеристикой языковой картины мира выступает ее антропоцентричность, т. е. ориентированность на человека, что и определяет важное место в ней концептуальной леммы *жизнь*.

В центре нашего научно-исследовательского интереса находятся способы лексической репрезентации концептуальной леммы *жизнь* как компонента авторской языковой картины мира в повести И.А. Бунина «Деревня» (1910), композиционно, в соответствии с

авторским замыслом, состоящей из трех глав. На наш взгляд, подобное композиционное деление играет важную роль в создании авторской языковой картины мира. В произведении писатель воссоздает разнообразные лики жизни, акцентируя особое внимание на двух, можно сказать, полярных, связанных с образами братьев Красовых, олицетворяющих две стороны русского национального менталитета: деятельный и созерцательный типы отношения к жизни. Полисемичная лексема *жизнь* реализуется в тексте повести во втором словарном значении «физиологическое состояние человека, животного» [8, с. 167].

В первой главе произведения эта лексема, насчитывающая 11 словоупотреблений, репрезентируется применительно к образу Тихона Красова, который с возрастом все чаще и чаще задумывается о сущности и быстротечности жизни. Приведем контексты ее употребления (предложно-падежные формы существительных) и проанализируем их: *...потеря надежды на детей и закрытие кабаков были крупными событиями в жизни Тихона Ильича* (с. 87)*; *...на всю жизнь осталась в памяти та ноябрьская ночь* (с. 87); *Как коротка и бестолкова жизнь* (с. 92); *Жизнь свою и теперь нередко называл каторгой* (с. 95); *Жил-жил свиньей всю жизнь* (с. 101); *...хотелось уклониться от дум и разговора о боге, о жизни* (с. 101); *Твою биографию жизни списать следует...* (с. 113); *...так коротка жизнь* (с. 116); *Мою жизнь описать следует* (с. 116); *...ничего не помнит из этой жизни* (с. 116). Примечательно, что в качестве согласуемых с данной лексемой грамматических форм преимущественно употребляются притяжательные, указательные и определительные местоимения, которые никак не конкретизируют ее семантику. В качестве атрибутивных характеристик автор употребляет краткие прилагательные, выполняющих синтаксическую функцию составных именных сказуемых. Жизнь к надвигающейся старости видится герою *бестолковой* и *короткой*. Итог, к которому приходит Тихон, вполне логичен и объясним образом его жизни, отсутствием детей и надежды на их появление.

Кроме того, автор использует глагольную лексему *жить* в значении «существовать, находиться в процессе жизни» [8, с. 168] (*...жил он долго с немой кухаркой* (с. 86); *Живем – не мотаем, попадешься – обра-*

ем (с. 86); *Жил-жил свиньей всю жизнь* (с. 101); *...жить по-свиньячи скверно, а все-таки живу и буду жить* (с. 102); *...жил на селе мужик...* (с. 124)), а также краткое прилагательное (*Если б жив был теперь* (с. 116)). Таким образом, сам герой определяет свою жизнь сравнением *по-свиньячи*, что говорит об адекватности и объективности этой самооценки. Только сейчас он осознал неправильность тех ценностей и ориентиров, на которые равнялся всю жизнь и пришел к грустному итогу: ни счастья, ни детей, ни близких людей, понимающих его, – ничего нет. А старость заявляет о себе с каждым днем все настойчивее и настойчивее: *Как вода меж пальцев, скользят дни, опомниться не успел – пятьдесят стукнуло, вот-вот и конец всему...* (с. 112).

Традиционно человеческая жизнь распадается на такие возрастные этапы, как детство, отрочество, юность, старость. Автор особое внимание уделяет детству, которое, на наш взгляд, очень точно «ковшом душевной глубины назвал... Пастернак» [11, с. 212]. Детство осмысливается писателем временем, когда в человека закладывается основы его личности и мировоззрения: *С детства... не любил Тихон Ильич лампадок* (с. 87); *В Слободе прошло его детство...* (с. 91); *...преследовало с самого детства* (с. 108); *...в детстве не жвавший по два дня куска хлеба* (с. 113); *Совсем, например, забыл детство* (с. 116); *...воспоминаниями детства, молодости* (с. 130); *...Кузьма вспомнил отца, детство...* (с. 133); *...как в детстве, стали мелькать страшные мысли о потопе* (с. 145). О детстве вспоминают оба брата Красовых, причем эти воспоминания окутаны близкой и самому автору грустью и ностальгией. Детство для них – та пора, когда они были по-своему счастливы, время, когда кажется, что вся жизнь еще впереди и ты можешь реализовать все свои надежды и планы. Именно поэтому в воспоминаниях они все чаще и чаще пытаются уйти от безрадостного настоящего и грядущей одинокой старости (*А от смерти да старости – спасенья нету* (с. 116)), пытаются понять, как же пришли они к такому финалу. Так постепенно размышления о жизни переходят в философский план: *Чудной мы народ! Пестрая душа! То чистая собака человек, то грустит, жалкует, нежничает, сам над собою плачет...* (с. 124).

Во второй главе повести лексема *жизнь* употребляется применительно к образу Кузьмы Красова и насчитывает 12 единиц: *Кузьма всю жизнь мечтал учиться и писать* (с. 126); *Обдумывая свою жизнь, он и казнил себя, и*

* Примеры из повести И.А. Бунина «Деревня» здесь и далее приводятся по изданию [2] с указанием страниц в круглых скобках.

оправдывал (с. 126); ...*так рано пресекавшейся жизни* (с. 126); ...*в самую лучшую пору жизни* (с. 128); ...*пропала его жизнь* (с. 129); ...*все, что калечило его собственную жизнь* (с. 130); *И в этой жизни страшной всего было то, что она проста, обыденна, с непонятной быстротой разменивается на мелочи* (с. 130); ...*о давней жизни напомнили эти люди* (с. 130); ...*твердо решив начать простую, трудовую жизнь* (с. 132); ...*нужен был отдых, нищая, но чистая жизнь* (с. 132); ...*придется жить такой же звериной жизнью* (с. 142); *Жизнь его сперва изумляла город* (с. 145). Употребляется также глагольная лексема *жить*: ...*начинал жить* всем сложным бытом слободы (с. 129); ...*придется жить* такой же звериной жизнью (с. 142); ...*в его годы жил* на подворье (с. 146).

Несмотря на то, что, как было сказано выше, братья, выросшие в одной семье, представляют собой две стороны русского национального характера, а их жизненные ценности и судьба, на первый взгляд, совершенно различны, к старости они приходят к одному и тому же итогу: одиночеству, тоске, осознанию бессмысленности и бесперспективности своего существования. Кузьме, мечтавшему стать писателем, более свойственно переживание размышлений о жизни в философский план, от бытовой конкретики он стремится к обобщениям, но вывод тот же: *пропала жизнь*. Оба брата приходят к страшному в своей простоте и обыденности итогу: разменяли они жизнь по мелочам, и вернуть ничего уже невозможно.

Как правило, сложность при характеристике концепта «жизнь» определяется наличием в его составе концептов различного уровня, и в первую очередь времени и пространства, реализующихся набором лексически неоднородных средств. Так, концепт «время» представлен лингвокогнитивной моделью, центральная часть которой репрезентируется полисемичной лексемой *время*, а периферийная – лексическими средствами с темпоральной семантикой, относящимися преимущественно к именам существительным, прилагательным и наречиям, реже – к глаголам, местоимениям и СКС. В тексте авторское внимание акцентируется на реальном времени, которое органично сочетается с автобиографическим, историческим и космическим. Проведенный анализ позволил нам выделить группы слов с темпоральной семантикой. Во-первых, это лексемы, обозначающие суточный цикл: *Ночь была теплая, светлая...* (с. 90); *А вечер и ночь он провел в саду* (с. 140); *Говорливая*

толпа мужиков и баб валом валяла с утра до вечера (с. 90); *А вечер и ночь он провел в саду* (с. 140); ...*в пыльный ветреный день* (с. 112); ...*дни, похожие на сумерки* (с. 157); ...*проснулся до солнца, розовым росистым утром* (с. 90); *А в полдень солнце стояло над деревней* (с. 148) и т. п. Во-вторых, это лексемы, обозначающие физическое время, которое исчисляется минутами, часами, сутками, неделями, месяцами и годами: ...*через минуту* раздался короткий стук (с. 140); ...*на минуту* наступило молчание (с. 143); *А тебе бы час* за целковый? (с. 144); *Смеркалось часа в три* (с. 158); ...*тучи опять томили ненавистью к этой проклятой стране, где восемь месяцев – метели, а четыре – дожди* (с. 157); ...*несколько лет* прошло так однообразно (с. 95); *Работство отменили всего сорок пять лет назад* (с. 135) и т. п. В-третьих, это лексемы со значением сезонности: ...*осталась в памяти та ноябрьская ночь* (с. 87); ...*весь октябрь стояла чудесная погода* (с. 104); ...*золото мелких куполов в осеннем небе* (с. 131); ...*мерещится порой день какой-нибудь летний* (с. 116); ...*еще одна темная летняя ночь* (с. 147); ...*гряды облаков... дышали зимою* (с. 115); *Слава тебе, господи, зима!* (с. 124); *Было начало мая* (с. 132); ...*народ все жадный до весенних дождей* (с. 134). Важно отметить, что перечисленные группы темпоральной лексики являются основными в организации временно-континуума произведения.

Однако нельзя не указать и на те лексические средства репрезентации концепта «время», которые также используются автором, хотя частотность их употребления гораздо ниже. Это лексемы, создающие автобиографическое время и вследствие этого обозначающие отдельные периоды жизни человека, среди которых особое внимание, как уже было отмечено выше, И.А. Бунин уделяет детству и молодости как времени, когда закладываются основы человеческой личности (*Молодили воспоминания детства и молодости* (с. 92); ...*воспоминаниями детства, молодости* (с. 130)), и надвигающейся старости (*А от смерти да старости – спасенья нету* (с. 116)) – времени подведения жизненных итогов, которые оказываются весьма неутешительными.

Особенностью временной организации повести также является присутствие исторического и Космического (Вечность) времени. Первое создается за счет употребления лексем со значением исторических событий и номинацией лиц, оставивших след в истории: ...*о*

русско-турецкой войне (с. 127); *О временах Владимира... напомнили эти люди* (с. 130) и т. п. Время Вечности входит в текст благодаря употреблению лексем со значением церковных праздников и святых: *В Петровки, в тот год... пробыл четверо суток в городе на ярмарке* (с. 89); *...мати, царица небесная* (с. 110); *Великим постом пристроился... к Русановым* (с. 153).

Не вызывает сомнений тот факт, что временная организация текста как способ характеристики концепта «жизнь» определяется спецификой изображаемого и индивидуальностью представленной в повести «Деревня» картины мира. Как уже было сказано выше, «рассмотрение входящих в лексико-семантические группы “Пространство” и “Время” лексических единиц позволяет определить категории пространства и времени в качестве моделируемых компонентов индивидуальной картины мира» [10, с. 130] автора. Рассмотрев одноименный концепт «время», остановимся на анализе лексических средств репрезентации концепта «пространство». Снова подчеркнем, что особенностью реализации этого концепта определяются индивидуальностью авторского мировосприятия и объективируют его языковую картину мира. Основным принципом изображения пространственного континуума в повести является расширение пространственно-временных границ от размеров отдельной русской деревни, которых многие тысячи на бескрайних просторах России, до масштабов всей страны. В центре, исходя из заголовка повести, находится изображение пространства деревни, которое конкретизируется такими топонимами, как *мазанки с прогнившими и почерневшими крышами* (с. 61), *кладбище* (с. 92), *пруд* (с. 95), *плотина* (с. 95), *амбар* (с. 89), *лавка* (с. 85), *постоялый дворик* (с. 86), дом Тихона Ильича, пространство которого, пожалуй, выписано наиболее детально по сравнению со всеми остальными объектами: мы видим дверь с порогом, окна с подоконниками, кухню с печкой, комнаты для проезжающих, прихожую. Однако, помимо планировки, деталей, создающих обжитость и уют, в тексте произведения мы не найдем. Все здесь также близко и неуютно, как и сама жизнь Тихона Красова. Кроме деревни, довольно подробно описана автором топонимика города с его гостиницами, ярмаркой и базаром, острогом, больницей, трактирами, постоянными дворами, соединенными улочками и переулками. Деревня, город, уезд, губерния, станция – то-

посы, которые в итоге в своей совокупности создают бескрайние просторы России, пересекаемые дорогами и шоссе. Собственные номинации, встречающиеся в тексте (*Черная Слобода, Выселки, село Ровное, деревня Студенки, станция Воргол, Дурновка, Задонск, Афон, Москва, Воронеж, Липецк, Елец, Кавказ, Киев, Нежин, Днепр* и др.), свидетельствуют о тенденции пространства к расширению. Расширяющееся пространство повести характеризуется открытостью и незамкнутостью. В центре авторского внимания находятся средства репрезентации семантического триединства «деревня – народ – Россия» (с. 129).

Концепт «пространство» в повести вербализуется преимущественно предложно-падежными формами имен существительных (*...под навесами амбара* (с. 89), *...открыл черную лавочку* (с. 86), *...возле постоянного двора* (с. 86), *...все под гору едет телега* (с. 90) и т. п.) и глагольными лексемами со значением движения (*ездить, ходить, воротиться, гонять, бежать* и т. п. (*...поехал по губернии* (с. 85); *...воротился в город* (с. 86); *...гонял он за становыми* (с. 86), *...идет по полям царица небесная* (с. 89), *...выйдешь, глянешь, блистает* (с. 86), *...кругом ходили* (с. 90), *...другой бежал, догонял* (с. 94) и т. п.).

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что изображаемые в повести пространственные компоненты также участвуют в моделировании языковой картины мира автора, основным объектом постижения которой является народная жизнь, осмысливаемая с точки зрения основ ее уклада и народного мировоззрения, являющегося отражением национального менталитета, преломляемого в двух его полярных ипостасях (на примере жизни братьев Красиных): *Величайший народ... живущий среди великой дикости и глубочайшего невежества, в страшном своей обыденностью быте...* (с. 126, 128).

Не вызывает сомнений тот факт, что лексические вербализаторы концепта «жизнь» отражают особенности авторского восприятия этого явления и объективируют его индивидуальную картину мира.

Список литературы

1. Белова А.С., Дубова М.А. Время как миромоделирующая категория картины мира ребенка (на материале 1-й книги романа И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева») // Вестн. Гос. соц.-гуманит. ун-та. 2020. № 2(38). С. 66–71.
2. Бунин И.А. Деревня. Поэзия и проза. М., 1986. С. 85–178.

3. Гончарова Н.Н. Языковая картина мира как объект лингвистического описания [Электронный ресурс] // Изв. Тул. гос. пед. ун-та. Гуманитарные науки. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-kak-obekt-lingvisticheskogo-opisaniya> (дата обращения: 24.12.2020).
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
6. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М., 1996.
7. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие. 5-е изд. М., 2011.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. 18-е изд., стереотип. М., 1986.
9. Поцепня Д.М. Образ мира в слове писателя. СПб., 1997.
10. Родина Ю.Д. Языковая личность персонажа в автобиографической прозе А. Белого (на материале романа «Котик Летаев»): дис. ... канд. филол. наук. Коломна, 2020.
11. Фатеева Н.А. Картина мира и эволюция поэтического стиля Бориса Пастернака (поэзия и проза) // Очерки истории языка русской поэзии XX века: Опыты описания идиостилей / отв. ред. В.П. Григорьев. М., 1995. С. 208–305.
12. Цивьян Т.В. Лингвистические основы балканской картины мира. М., 1990.
13. Яковлев А.А. Языковая картина мира как лингвистическое понятие: обзор российских публикаций последних лет [Электронный ресурс] // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-kak-lingvisticheskoe-ponyatie-obzor-rossiyskih-publikatsiy-poslednih-let> (дата обращения: 24.12.2020).
6. Kubryakova E.S. Kratkij slovar' kognitivnyh terminov / pod obshch. red. E.S. Kubryakovoj. M., 1996.
7. Maslova V.A. Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku: ucheb. posobie. 5-e izd. M., 2011.
8. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka / pod red. chl.-korr. AN SSSR N.Yu. Shvedovoj. 18-e izd., stereotip. M., 1986.
9. Pospelnyaya D.M. Obraz mira v slove pisatelya. SPb., 1997.
10. Rodina Yu.D. Yazykovaya lichnost' personazha v avtobiograficheskoj proze A. Belogo (na materiale romana «Kotik Letaev»): dis. ... kand. filol. nauk. Kolomna, 2020.
11. Fateeva N.A. Kartina mira i evolyuciya poeticheskogo stilya Borisa Pasternaka (poeziya i proza) // Ocherki istorii yazyka russkoj poezii XX veka: Opyty opisaniya idiosstilej / отв. ред. V.P. Grigor'ev. M., 1995. S. 208–305.
12. Civ'yan T.V. Lingvisticheskie osnovy balkanskoy kartiny mira. M., 1990.
13. Yakovlev A.A. Yazykovaya kartina mira kak lingvisticheskoe ponyatie: obzor rossijskih publikacij poslednih let [Elektronnyj resurs] // Vestn. Novosib. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-kak-lingvisticheskoe-ponyatie-obzor-rossiyskih-publikatsiy-poslednih-let> (дата обрaщения: 24.12.2020).

* * *

1. Belova A.S., Dubova M.A. Vremya kak miromodeliruyushchaya kategoriya kartiny mira rebenka (na materiale 1-j knigi romana I.A. Bunina «Zhizn' Arsen'eva») // Vestn. Gos. soc.-gumanit. un-ta. 2020. № 2(38). S. 66–71.
2. Bunin I.A. Derevnaya. Poeziya i proza. M., 1986. S. 85–178.
3. Goncharova N.N. Yazykovaya kartina mira kak ob'ekt lingvisticheskogo opisaniya [Elektronnyj resurs] // Izv. Tul. gos. ped. un-ta. Gumanitarnye nauki. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-kak-obekt-lingvisticheskogo-opisaniya> (дата обрaщения: 24.12.2020).
4. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002.
5. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. M., 1987.



**Conceptual content of the lexeme
“life” in the author’s language picture
of the world (based on the novel
“Village” by I.A. Bunin)**

The article deals with the issue of the structuring of the author’s language picture in the novel “Village” by I.A. Bunin. There is analyzed the concept “life” taking into consideration the conceptual structure of the language picture of the world as a complicated systematically organized structure uniting the concepts of different levels in its content and the anthropocentricity as its defining characteristics. The implementation of its content is directly connected with such universals as “man (personality)”, “space”, “time” and the modeling of the author’s world picture and the characters and the ways of its lexical representation.

Key words: language picture of the world, linguistic and cognitive model, conceptual analysis, life, time, space, “Village”, I.A. Bunin.

(Статья поступила в редакцию 04.02.2021)

Н.А. ПОЛЯКОВА
(Пермь)

**АЛЬТЕРНАТИВНОЕ КУЛЬТУРНОЕ
ПРОСТРАНСТВО В РОМАНЕ
Е. ВОДОЛАЗКИНА «АВИАТОР»**

Рассматривается проблема художественно-функционального функционирования альтернативного культурного пространства в романе Е. Водолазкина «Авиатор». Исследуются принципы изображения Соловецкого лагеря в романе, а также проводится параллель с другими произведениями русской лагерной прозы.



Ключевые слова: альтернативное культурное пространство, официальная советская культура, лагерная проза, субкультура, десакрализация.

В последнее время в отечественном литературоведении сформировалось понятие «альтернативное культурное пространство». Оно научно обосновано в работах С.В. Бурдиной, Б.В. Кондакова [2], Н.А. Поляковой [2; 10]. Так, в статье «Альтернативное культурное пространство в современной русской прозе» говорится о том, что духовная культура советского периода – это и «официально» признанная культура, и культура оппозиции. В этот период ярко проявилась «альтернативная советской культурной модели художественная картина с ее устойчивым кругом образов и мотивов, формирующих иной образ культурного пространства» [2, с. 246].

Культурное пространство советского периода истории нашей страны являлось при внешней однородности весьма противоречивым, поскольку наряду с доминирующей официальной культурой в нем существовала и альтернативная система ценностей. Она была представлена явлениями, противопоставленными советскому «официозу». Образ этой альтернативной культурной модели имеет различные художественные воплощения («диссидентский» роман, произведения о самиздате). Наиболее широко он представлен в произведениях так называемой лагерной прозы, воссоздающей субкультуру лагерей для политзаключенных и имеющей богатую традицию в русской литературе XX в.

Роман Евгения Водолазкина «Авиатор» охватывает, по сути, всю историю России XX в.: начало воспоминаний героя относится к 10-м гг., а заканчивается действие в 1999 г.

Герой романа Иннокентий родился в 1900 г., т. е. он в прямом смысле слова ровесник века. Ему было отпущено испытать на себе страшные события XX в., главные из которых пришлись на тоталитарный период в истории нашей страны.

Несмотря на историческую достоверность романа, его сюжет основан на фантастической коллизии: в Соловецком лагере экспериментируют на политических заключенных, замораживая их с целью последующей «разморозки» ради идеи бессмертия «отца народов». Главный герой романа Иннокентий Платонов, оказавшись замороженным в 1932 г., в 1999 г. «воскресает» из этого «анабиоза», выходит из комы и словно начинает заново жить. Но несмотря на фантастичность сюжета, все, что происходило в жизни Платонова и что постепенно всплывает в его памяти, поражает жестокостью правдивостью, исторической достоверностью и реалистичностью деталей. За внешней скупостью повествования, которое герой ведет в своем дневнике, скрывается глубокая и богатая внутренняя жизнь, составляющая главный сюжет романа, напряженный и драматичный. Процесс возвращения памяти, обретения утраченного описан автором детально и последовательно. Каждая деталь является точной, «осеязаемой», герой словно вновь попадает в прежнюю действительность.

Платонов идентифицирует себя с образами Робинзона на необитаемом острове и евангельского Лазаря, вернувшегося из царства мертвых. отождествление себя с «вечными» образами дает повод для философских размышлений героя о времени, истории и о человеке: «В связи с отцом думал о природе исторических бедствий – революций там, войн и прочего. Главный их ужас не в стрельбе. И даже не в голоде. Он в том, что освобождаются самые низменные человеческие страсти. То, что в человеке прежде подавлялось законами, выходит наружу. Потому что для многих существуют только внешние законы. А внутренних у них нет...» [5, с. 53]. Конфликт в романе основан на четкой бинарной оппозиции: законы «внешние» и «внутренние», личность и государство, внутренняя духовная свобода и тоталитарная система.

Е. Водолазкин выстраивает свою книгу вокруг важнейших нравственных вопросов XX в. Причем вопросов не риторических, а мучительно требующих внутреннего разрешения. Один из них: может ли быть наказание

без вины, а вина без наказания? Бывший узник ГУЛАГа Платонов уверен, что любое наказание должно быть следствием вины, из-за чего он готов даже к частичному оправданию репрессий. Мнение Платонова сталкивается с противоположной точкой зрения его друга и в то же время идейного антагониста доктора Гейгера. Гейгер – типичный интеллигент «старой закваски», убежденный сторонник идеи бесчеловечности тоталитарной системы. В его понимании советская идеология чужда категориям вины и прощения, свойственным альтернативному ей сознанию.

Тема «вечных» нравственных категорий является лейтмотивной в романе, но главное место, на наш взгляд, все-таки занимает в нем тема лагеря. Е. Водолазкин – далеко не первый писатель XX–XXI вв., раскрывающий в русской литературе эту тему. И здесь он, скорее, следует не традиции А. Солженицына, показавшего в «Одном дне Ивана Денисовича», что и в условиях лагеря можно сохранить достоинство и остаться человеком, а традиции В. Шаламова, который в «Колымских рассказах» утверждает мысль о том, что лагерь полностью расчеловечивает и деформирует людей. Этой же традиции придерживается и З. Прилепин, о котором Е. Водолазкин сказал, что он ввел тему Соловков в общественное сознание своим романом «Обитель» [4]. Сопоставляя оба произведения, Е. Водолазкин так отозвался о теме лагеря в своем романе и в творчестве З. Прилепина: «Я думаю, что у нас обоих эта тема возникла не случайно. Соловки – это не просто особая страница в истории нашей страны: это своего рода модель России. Все там было доведено до предела: и святость, и злодейство. Приезжая туда, понимаешь, что ад и рай могут находиться рядом друг с другом. Это место, где сходятся метафизика света и метафизика тьмы. Нет однозначно хороших или плохих времен. Борьба между добром и злом проходит в каждом человеческом сердце. Всякий раз человек выбирает, какую сторону ему принять. И это – одна из важных идей романа» [Там же]. Связь с традицией В. Шаламова отмечает и сам герой романа: «...мой опыт... меня не формировал. Он убивал. Я сейчас много читаю о советском времени и вот у Шаламова наткнулся на мысль о том, что, пережив страшные события в лагере, нельзя о них рассказывать: они за пределами человеческого опыта, и после них, может быть, лучше вообще не жить» [5, с. 260]. Соловки представлены в «Авиаторе» Водолазкина по-шаламовски страшно и намного жестче, чем в «Обители»

Захара Прилепина. Соловецкий лагерь присутствует также в творчестве еще одного известного представителя лагерной прозы Олега Волкова. Как и в произведениях В. Шаламова и З. Прилепина, в романе «Погружение во тьму» Соловки предстают поистине обителью зла: «Каленым железом выжигаются из обихода понятия любви, сострадания, милосердия – а небеса не разверзлись...» [6, с. 74]. В «Авиаторе» Е. Водолазкина изображение Соловков максимально приближено ко взгляду на них О. Волкова.

Образ лагеря строится в романе из обрывков воспоминаний Иннокентия Платонова, каждый из которых страшнее предыдущего по принципу градации. Обобщенно этот образ выражен в интервью, которое Платонов дает молоденькой журналистке: «– Какое главное открытие вы сделали в лагере?... – Я открыл, что человек превращается в скотину невероятно быстро» [5, с. 190]. Это горькое «открытие» подтверждено историей Севы, кузена и детского друга Иннокентия, которого тот встретил на Кемском пересыльном пункте в качестве начальника, который «решит нашу судьбу»: «Начальник появился, и им был Сева... Он нашел ту большую силу, которую искал, и теперь действовал от ее имени» [Там же, с. 259]. Этот образ олицетворяет собой нравственную деградацию человека в условиях тоталитаризма: «В Севином взгляде страх и мольба. Он, несомненно, думает о том, что родство со мной его скомпрометирует. Что чекисты все тут же донесут куда следует» [Там же, с. 259]. Вполне естественная надежда Иннокентия, что старый друг его «из лагеря вытащит» [Там же, с. 260], оборачивается совершенно неожиданным поступком «друга»: «Особое Севино распоряжение появилось через двенадцать часов. Меня отправили в 13-ю роту Соловецкого лагеря особого назначения. Это было одно из самых жестоких мест на Соловках. Ставил ли Сева своей целью меня уничтожить? Не знаю. Уверен лишь в том, что, подписывая свое распоряжение, он страдал» [Там же, с. 260]. Позднее Сева из палача сам превратится в жертву режима, будучи расстрелянным в 1937 г.

При описании лагеря Платонов вновь испытывает муки, но уже иного свойства: «Я видел вещи, которые выжигали меня изнутри, они не помещаются в слова...» [Там же, с. 260]. Лагерный опыт не поддается описанию обычными словами: «Для того чтобы словам вернулась сила, нужно описать неопишемое...» [Там же, с. 261]. Этот опыт ставит не-

преодолимую преграду между ним и даже его любимой Настей: «Это то, с чем я живу, что делает нас людьми разных планет. Как мы сможем жить вместе, бесконечно разные? У нее весенний сад, а у меня такая бездна. Я знаю, как страшна жизнь. А она не знает» [5, с. 261].

Часто в своем романе Е. Водолазкин заменяет слово *лагерь* на *остров*. Дело здесь не только в том, что действие происходит на Соловецких островах. Остров становится в произведении символическим образом «другого» пространства, куда мысленно перемещается главный герой. Это пространство также можно назвать альтернативным реальной действительности, т. к. все переживаемое в нем героем уже кажется ему ирреальным, почти гротескным, тем, чего в реальности быть не может: «На острове снег, бывало, до полугода лежал. Ходишь по нему в тряпичных туфлях, подвязанных бечевой (уж какие там сапоги на молнии!), и никто особенно не интересуется, застудишься ты или нет... Зацепишься ногой за пень, падаешь вместе с пилой и думаешь: присыпало бы меня, что ли, сверху – так, чтобы нашли только весной» [Там же, с. 207]. На «острове» понятия жизни и смерти, добра и зла полностью трансформированы, перевернуты. Здесь происходит десакрализация базовых нравственных категорий, которыми поддерживается человеческое существование: «Я видел тех, кого находили весной, – их называли подснежниками – с выклеванными глазами, отгрызенными ушами. Чтобы, думалось, даже мертвым им больше не видеть конвоя, не слышать его матерной ругани. Как-то раз мне пришлось тащить одного замерзшего до траншеи с трупами. Тащил и немного ему завидовал – эта жизнь его уже не касается, а меня все еще» [Там же, с. 208].

Альтернативное культурное пространство в романе Е. Водолазкина «Авиатор» представляет собой страшный опыт «замораживания» (в прямом и переносном смысле) всего человеческого в условиях советского лагеря. Соловецкий лагерь становится в произведении собирательным образом: он аккумулирует в себе всю репрессивную систему советского периода истории и становится своеобразной моделью всей России. Как и в «Колымских рассказах» В. Шаламова, «Обитатели» З. Прилепина, «Погружении во тьму» О. Волкова, в «Авиаторе» Е. Водолазкина главной является идея полного расчеловечивания в условиях советского лагеря для политзаключенных. Лагерный опыт оказывается непреодолимым препятствием для возвращения к «нормальной» человеческой жизни и роковой преградой между

героем и даже его любимой. Страшные события, пережитые героями в лагере, находятся за пределами человеческого опыта, и рассказать о них в реалистическом плане не представляется автору возможным. Отсюда избранная им форма повествования: фантастический рассказ о вернувшемся почти с того света замороженным человеку.

Как и в произведениях писателей В. Шаламова, О. Волкова, З. Прилепина, в «Авиаторе» Е. Водолазкина альтернативное культурное пространство является важным условием сохранения человечности в нечеловеческих условиях, а главной становится идея полного расчеловечивания в условиях советского лагеря для политзаключенных.

Список литературы

1. Букин А.Г. Культурное пространство и пространства культур: региональный аспект: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Чита, 2006.
2. Бурдина С.В., Кондаков Б.В., Полякова Н.А. и др. Альтернативное культурное пространство в современной русской прозе [Электронный ресурс]. URL: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/issue/view/2720> (дата обращения: 12.02.2021).
3. Быстрова А.Н. Культурное пространство как предмет философской рефлексии // Филос. науки. 2004. № 12. С. 39–47.
4. Визель М. Из тени в свет перелетая: Вышел новый роман Евгения Водолазкина – «Авиатор» [Электронный ресурс] // Рос. газ. 2016. 6 апр. URL: <https://rg.ru/2016/04/06/evgenij-vodolazkinaviator-roman-odrugoj-istorii.html> (дата обращения: 12.02.2021).
5. Водолазкин Е.Г. Авиатор. М., 2016.
6. Волков О.В. Погружение во тьму: Из пережитого. М., 1992.
7. Гуткин О.В., Листвина Е.В., Петрова Г.Н., Семенищева О.А. Феномен культурного пространства. Саратов, 2005.
8. Гуткина И.М. Культурное пространство: проблемы и перспективы изучения // Философия и современность. Саратов, 2003. С. 79–87.
9. Ларионова А.Н. «Культурное пространство» как историко-литературная категория. Череповец, 2017.
10. Полякова Н.А. Альтернативное культурное пространство в современной русской прозе // Русская литература XX века в контексте литературных связей и взаимовлияний. М., 2019. С. 6–7.
11. Солженицын А.И. Один день Ивана Денисовича. Сборник. М., 2017.
12. Шаламов В.Т. Колымские рассказы. М., 2005.
13. Юзефович Г. Рецензия на книгу «Авиатор» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.livelib.ru/critique/post/31155-galina-yuzefovich-retsenziya-na- knigu-aviator> (дата обращения: 12.02.2021).

* * *

1. Bukin A.G. Kul'turnoe prostranstvo i prostranstva kul'tur: regional'nyj aspekt: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. CHita, 2006.

2. Burdina S.V., Kondakov B.V., Polyakova N.A. i dr. Al'ternativnoe kul'turnoe prostranstvo v sovremennoj russkoj proze [Elektronnyj resurs]. URL: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/isue/view/2720> (data obrashcheniya: 12.02.2021).

3. Bystrova A.N. Kul'turnoe prostranstvo kak predmet filosofskoj refleksii // *Filos. nauki*. 2004. № 12. S. 39–47.

4. Vizeľ M. Iz teni v svet pereletaya: Vyshel novyj roman Evgeniya Vodolazkina – «Aviator» [Elektronnyj resurs] // *Ros. gaz.* 2016. 6 apr. URL: <https://rg.ru/2016/04/06/evgenij-vodolazkinaviator-roman-o-drugoj-istorii.html> (data obrashcheniya: 12.02.2021).

5. Vodolazkin E.G. *Aviator*. M., 2016.

6. Volkov O.V. *Pogruzhenie vo t'mu: Iz perezhitogo*. M., 1992.

7. Gutkin O.V., Listvina E.V., Petrova G.N., Semenishcheva O.A. *Fenomen kul'turnogo prostranstva*. Saratov, 2005.

8. Gutkina I.M. Kul'turnoe prostranstvo: problemy i perspektivy izucheniya // *Filosofiya i sovremennost'*. Saratov, 2003. S. 79–87.

9. Larionova A.N. «Kul'turnoe prostranstvo» kak istoriko-literaturnaya kategoriya. Cherepovec, 2017.

10. Polyakova N.A. Al'ternativnoe kul'turnoe prostranstvo v sovremennoj russkoj proze // *Russkaya literatura XX veka v kontekste literaturnyh svyazej i vzaimovliyaniy*. M., 2019. S. 6–7.

11. Solzhenitsyn A.I. *Odin den' Ivana Denisovicha*. Sbornik. M., 2017.

12. Shalamov V.T. *Kolymskie rasskazy*. M., 2005.

13. Yuzefovich G. Recenziya na knigu «Aviator» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.livelib.ru/critique/post/31155-galina-yuzefovich-retsenziya-na-knigu-aviator> (data obrashcheniya: 12.02.2021).

Alternative cultural space in the novel “Aviator” by E. Vodolazkin

The article deals with the issue of the fictional functioning of the alternative cultural space in the novel “Aviator” by E. Vodolazkin. There are studied the principles of the representation of the Solovetsky camp in the novel. There is drawn a parallel between the other works of the Russian camp prose.

Key words: *alternative cultural space, official Soviet culture, camp prose, subculture, desacralization.*

(Статья поступила в редакцию 16.02.2021)

Е.В. САВИЦКАЯ
(Самара)

КУЛЬТУРНЫЕ СКРИПТЫ КАК ЧАСТЬ КОГНИТИВНОГО СУБСТРАТА ЯЗЫКОВОГО МЫШЛЕНИЯ

С позиций лингвокогнитивного подхода характеризуется ряд ментальных категорий и на этой основе – некоторые способы моделирования мира языковыми средствами. Показывается, как они определяют отношение носителей языка к тем или иным фрагментам бытия. В качестве примера взят английский культурный скрипт WAY («путь»), образующий когнитивную основу для коллективных представлений о жизни человека от рождения до смерти. Демонстрируется символический характер скрипта.

Ключевые слова: когнитивный субстрат языкового мышления, когнитивная установка / паттерн, фрагмент мира, культурный скрипт.

Начнем с определения исходных понятий. Под когнитивным субстратом языкового мышления подразумевается совокупность выработанных в ходе социокультурного развития народа, устоявшихся в общественной практике, закрепленных в исторической семантике этнического языка коллективных представлений о действительности, включая комплекс когнитивных установок, лежащих в основе языковой картины мира, служащих культурными кодами в процессе общения и в той или иной мере определяющих поведение людей в общенародном, групповом и индивидуальном масштабе. Некоторые когнитивные установки восходят к доисторическим временам и, возможно, носят врожденный характер, будучи генетически унаследованы людьми от животных предков; к их числу относятся пространственные представления, знакомство с витально значимыми конфигурациями предметов и т. п. [1]. Другие установки носят культурно-исторический характер; к ним относятся, в частности, мифологические и религиозные представления о мироустройстве. И те, и другие когнитивные установки подспудно влияют на мышление и поведение людей.

В когнитивном субстрате языкового мышления народа проявляются как общечеловеческие, так и региональные, и национальные, и

локальные черты – в той пропорции, в какой народ сходен с другими народами и в какой он отличается от них. В этой связи будет уместно привести тезис Д.С. Лихачева: «Национальные особенности – достоверный факт. Не существует только каких-то единственных в своем роде особенностей, свойственных только данному народу... Все дело в некоторой их совокупности и в кристаллически неповторимом строении национальных и общенациональных черт» [5, с. 64]. Об этой пропорции можно судить, исследуя когнитивный субстрат языкового мышления определенного народа.

Понятие «когнитивный субстрат» распространяется на весь язык и все языковое мышление в целом. Но когнитивный субстрат делится на участки, в которых содержатся коллективные представления об устройстве отдельных фрагментов мироздания. Для этих участков требуется подобрать подходящее наименование. Рассмотрев ряд близких друг другу терминов из области когнитивистики – *прототип, когнитивный элемент, семантический архетип, фрейм-сценарий, скрипт, когнитивная структура* и ряд других, – мы остановились на термине *когнитивный паттерн*, который представился нам самым удачным для описания отдельных участков когнитивного субстрата языкового мышления.

Английское слово *pattern* «образец, шаблон, модель, схема» обрело статус гуманитарно-научного термина в начале XX в. [4, с. 65] и проникло в другие языки, включая русский язык. Данный термин применяется в теории познания, когнитивной психологии, культурологии и культурной антропологии. В каждой из этих дисциплин он трактуется несколько по-своему, но есть и семантический инвариант: под паттерном обычно понимается присущий этносу стереотип мышления, который определяет этническую идентичность людей, препятствует этнической диффузии и обуславливает особенности социального и культурного поведения, свойственного представителям данного народа. Л.Н. Гумилев тоже назвал стереотип этносообразующим фактором. Из всех признаков этноса он считал категориальными лишь два: «Каждый этнос имеет свою собственную внутреннюю структуру и свой неповторимый стереотип поведения» [3, с. 88].

Когнитивисты различают психологические, культурные и когнитивные паттерны. В связи с нашей темой нас в первую очередь интересуют последние. Хотя регулятивная и когнитивная функции языка тесно взаимосвязаны, мы здесь рассматриваем не столько закономерности регуляции поведения людей (по

А.А. Ухтомскому, психологические установки [9]), сколько заключенные в паттернах исторически первичные, исходные знания и представления о мире.

Когнитивный паттерн определяется как «совокупность совместных взаимно-сопряженных отношений между различными объектами, явлениями, свойствами и процессами окружающего мира. Говоря иными словами, когнитивные паттерны – это модели познания действительности и, в более широком смысле, модели знания и мышления, определенный набор правил и критериев. Когнитивные паттерны представляют собой базовые интуитивные репрезентации (образы), которые задают специфическое видение реальности, являются точкой отсчета в осмыслении мира» [2, с. 2]. Понимаемый в этом ключе, термин *когнитивный паттерн* согласуется с развиваемыми в нашей работе положениями.

В ходе эволюции человеческое мышление, прежде чем стать абстрактно-теоретическим, прошло этапы наглядно-действенного и конкретно-образного отражения реальности. При этом оно унаследовало когнитивные паттерны, выработанные на более ранних этапах; новые представления надстраиваются над старыми, используя их как «фундамент» (структуру). В языке это проявляется в том, что современное значение слова порой является вершиной вертикали исторических смысловых слоев, подобных геологическим пластам земной коры. Верхние слои выполняют функцию внутренней формы слова, а нижние забыты языковым коллективом и могут быть восстановлены лишь с помощью этимологического анализа.

Так, от индоевр. основы **bhergh* («высокое место») произошли древнеангл. *beorg* («гора»), древневерхненем. *burgh* («курган; крепость»), старофранц. *bourg* («городок») и его дериват *bourgeois* («горожанин»), который в новофранцузском приобрел значение «капиталист» и перешел в английский язык. Внутреннюю форму слова *bourgeois* образует непосредственно нижележащий смысловой слой, а остальные слои забыты массой носителей английского языка, хотя они участвовали в создании современного значения данного слова. Это и есть языковой аспект феномена когнитивного субстрата языкового мышления.

Среди когнитивных паттернов следует особо выделить культурные скрипты. Под разными названиями они описывались в трудах Дж. Лаккоффа, У.Л. Чейфа, Ч. Филлмора, А. Вежбицкой, М. Минского, В.И. Карасика, Н.Н. Болдырева и ряда других исследователей. В их тру-

дах приведены определения данного понятия, сформулированные в зависимости от угла зрения на объект. Мы рассматриваем культурные скрипты под углом зрения их участия в языковом мышлении и определяем их как вид когнитивного паттерна, который отражает ролевою структуру ситуации или совокупности взаимосвязанных ситуаций (сферы деятельности), типичной для данной этнокультуры.

Некоторые культурные скрипты носят прецедентный характер, они выступают в качестве моделей и одновременно символов ролевой структуры целых классов ситуаций. В качестве примера обратимся к английскому культурному скрипту WAY («путь»), который образует когнитивную основу для представлений о жизни человека от рождения до смерти. Данная развернутая метафора очень хорошо моделирует перипетии индивидуальной жизни, а в ряде случаев – жизни целых человеческих сообществ. При этом не имеется в виду передвижение в пространстве в буквальном смысле. Одни люди в течение жизни много путешествуют и переселяются, а другие проводят всю жизнь на одном месте, однако же в любом случае их жизнь репрезентируется как путь. Движение в пространстве символизирует движение во времени от рождения до смерти, а вехи на пути символизируют события человеческой жизни.

В древности люди исповедовали миф о трех мирах; согласно ему, души перед рождением обитают в первом (изначальном) мире, после рождения – во втором (промежуточном), а после смерти – в третьем (финальном) мире [6]. Жизнь во втором мире (на этом свете) есть путь из первого в третий мир (на тот свет). В этой связи вспоминаются известные строки С. Есенина: *Кого жалеть? Ведь каждый в мире странник – / Пройдет, зайдет и вновь покинет дом.*

Отголоски данного мифа сохранились в английских образных оборотах. Так, рождение репрезентируется как приход в этот мир из предыдущего мира:

- *one is on the way* (букв. «уже в пути») – «скоро родится»;
- *the new arrival* (букв. «новоприбывший») – «новорожденный»;
- *to come (in) to this world* (букв. «прийти в сей мир») – «родиться»;
- *to come into being/existence* (букв. «прийти в бытие») – «родиться»;
- *to turn up at this place* (букв. «появиться в этом месте») – «родиться»;
- *to make a surprise arrival* (букв. «прибыть сюрпризом») – «родиться не в срок».

Значения всех этих оборотов речи имеют пресуппозицию: человек ранее пребывал в предыдущем (первом) мире, а ныне прибыл в этот (второй) мир.

Жизнь на этом свете представляется как путь:

- *way of life* «образ жизни» (метафорически представленный как путь);
- *to run through life* (букв. «бежать по жизни») – «торопиться жить»;
- *to navigate through life* – «пролагать жизненный маршрут»;
- *to go / get / walk through life* – «идти/шагать по жизни»;
- *to travel through life* – «путешествовать по жизни»;
- *life voyage / voyage of life* – «жизненное плавание»;
- *life path / path of life* – «жизненный путь»;
- *to sail through life* – «плыть по жизни»;
- *life journey* – «странствие по жизни»;
- *life travel* – «путешествие по жизни»;
- *course of life* – «жизненный курс»;
- *life track* – «жизненная колея».

Смерть в рамках этого культурного скрипта представляется как уход в следующий мир. В частности, слово *Elysium* (*Элизиум*), по приоритетной этимологической версии, восходит к древнегреч. *erxomai* «прибывать». Таким образом, оборот *Elysian fields* (*Елисейские поля*) буквально значит «долина прибытия, место назначения». Ср.:

- *to go to the Promised Land* – «отправиться в землю обетованную»;
- *to go the way of all flesh* – «пойти путем всего живого»;
- *to join the silent majority* – «войти в молчаливое большинство»;
- *to go to one's last home* – «удалиться в последнее пристанище»;
- *to pass beyond the veil* – «уйти за завесу»;
- *to go to kingdom-come* – «отправиться в грядущее царство»;
- *to go to a better world* – «уйти в лучший мир»;
- *to go to one's fathers* – «отправиться к праотцам»;
- *to take the last train* – «сесть в последний поезд»;
- *to go to glory* – «уйти к славе»;
- *to pass away* «удалиться»;
- *to go west* – «поехать на запад».

Согласно одной этимологической версии, выражение *to go west* восходит к античному мифу, в котором Элизиум находится на западе, а по другой – к индейской легенде о том,

что души умерших устремляются к заходящему солнцу. В обоих случаях смерть ассоциируется с закатом.

Поскольку жизнь нередко представляется в мифах как течение реки, смерть образно репрезентируется как впадение реки в море (*All rivers flow to the sea* – «Все реки текут в море» (Ecclesiastes 1:7)) и уплытие по реке (*to be off on a boat* – «уплыть на лодке», *to go down the river* – «отправиться вниз по реке»).

Помимо этого образ реки символизирует границу миров. В таких случаях смерть репрезентируется не как уплытие вдоль реки, а как переправа через реку Стикс на плоту Харона в потусторонний мир: *to cross the river / the Styx* («переправиться через реку / через Стикс»), *to take the ferry* («сесть на паром»), *to pay the ferryman* («заплатить паромщику» – Харону полагалось платить серебряный обол). Ср. символическое заглавие романа Э. Хемингуэя, в котором повествуется о последних днях жизни героя и его кончине: *Across the River and into the Trees* (букв. «Через реку и в чащу деревьев»; в переводе Е. Гольшевой и Б. Исакова «За рекой, в тени деревьев» утрачена сема направления движения).

Современные цивилизованные ангlosаксы, получившие естественно-научное образование, осознают мифологичность и условность всех этих моделей жизни и смерти, и все же они регулярно используют в своей речи вышеперечисленные обороты речи. На наш взгляд, это происходит не только потому, что названные обороты речи «вошли в язык» и являются стандартными средствами выражения соответствующих понятий, но и потому, что людям удобно осмысливать эти абстракции в осязаемых, наглядно-чувственных образах. В обыденном общении трудно, а порой практически невозможно думать об этих вещах как-то иначе.

Можно предположить наличие еще одной причины «живучести» данного культурного скрипта. Смерть представляется как уход потому, что уход не есть прекращение бытия. Это всего лишь переход в другое место. «Смерти нет», – говорит миф; это утверждение содержит в себе огромную экзистенциальную ценность и несет большое душевное облегчение приверженцам этого мифа, в той или иной мере избавляя их от страха смерти, обусловленного инстинктом самосохранения. «Блажен, кто верует, тепло ему на свете» (А.С. Грибоедов).

Утешение и примирение людей с тяготами этого мира – одна из функций всякой религии. «Набожность... есть опиум для души; она бодрит, оживляет и поддерживает», – отметил в этой связи Ж.Ж. Руссо [7, с. 658] (в его время

опиум применялся не как вредоносный наркотик, а – в медицинских дозах – как болеутоляющее и успокоительное средство).

Что касается атеистического взгляда на жизнь, в его рамках беспощадно провозглашаются конечность жизни и неизбежность смерти. «Быть атеистом значит обладать силой смотреть в лицо тягостным фактам», – писал Дж. Оруэлл (цит. по: [8, с. 2]). Но не каждый человек – даже атеист – имеет такую силу. Вот почему, на наш взгляд, презентация смерти как ухода в лучший мир до сих пор популярна в широких массах людей, включая атеистов. Это нетравматический способ упоминания смерти.

По нашим подсчетам, в английском языке есть около ста имен смерти, и лишь одно – *to be no more* («перестать существовать») – прямо репрезентирует смерть как небытие. Остальные обороты своей внутренней формой изображают смерть как особого рода «бытие».

Так культурные скрипты выполняют функцию образной основы для творческого мышления и моделирования действительности под тем или иным прагматическим углом зрения. В наших примерах прагматический угол зрения проявляется в том, что смерть представляется не такой, как она есть, а такой, какой ее – по вышеописанным психологическим причинам – хочется видеть.

В завершение подчеркнем: об особенностях менталитета того или иного народа, отличительных чертах его мировоззрения и его картины мира можно судить, анализируя когнитивный субстрат его языкового мышления и выявляя культурные скрипты как его составные части.

Список литературы

1. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М., 2007.
2. Безингер А.А. Когнитивные паттерны [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--e1abgajkmf3a5c8g.xn--p1ai/communication/forums/psychology/kognitivnye-patterny/> (дата обращения: 14.09.2020).
3. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. М., 2010.
4. Зайдадь Т.В. Паттерн как объект исследования культурной антропологии // Искусство и культура. 2017. № 1(25). С. 65–68.
5. Лихачев Д.С. Заметки о русском. М., 2014.
6. Марков Б.В. Культура повседневности. СПб., 2008.
7. Руссо Ж.Ж. Юлия, или Новая Элоиза // Библиотека всемирной литературы. Т. 58. М., 1968. С. 23–706.
8. Тейлер Как атеисты могут защитить здравый смысл: 15 способов [Электронный ресурс] // ИноСМИ.РУ. 2014. 14 янв. URL: <https://inosmi.ru/>

world/20140114/216477609.html (дата обращения: 18.11.2020).

9. Ухтомский А.А. Доминанта как фактор поведения // *Его же. Учение о доминанте*. М., 2019. С. 75–101.

* * *

1. Artem'eva E.Yu. *Psihologiya sub#ektivnoj semantiki*. М., 2007.

2. Bezinger A.A. *Kognitivnye patterny* [Elektronnyj resurs]. URL: <https://xn--elabcgakjmf3afc5c8g.xn--plai/communication/forums/psychology/kognitivnye-patterny/> (data obrashcheniya: 14.09.2020).

3. Gumilev L.N. *Etnogenez i biosfera Zemli*. М., 2010.

4. Zajdal' T.V. *Pattern kak ob'ekt issledovaniya kul'turnoj antropologii* // *Iskusstvo i kul'tura*. 2017. № 1(25). С. 65–68.

5. Lihachev D.S. *Zametki o russkom*. М., 2014.

6. Markov B.V. *Kul'tura povsednevnosti*. SPb., 2008.

7. Russo Zh.Zh. *Yuliya, ili Novaya Eloiza* // *Biblioteka vseмирnoj literatury*. Т. 58. М., 1968. С. 23–706.

8. Tejler *Kak ateisty mogut zashchitit' zdravyy smysl: 15 sposobov* [Elektronnyj resurs] // *InoSMI.RU*. 2014. 14 yanv. URL: <https://inosmi.ru/world/20140114/216477609.html> (data obrashcheniya: 18.11.2020).

9. Uhtomskij A.A. *Dominanta kak faktor povedeniya* // *Ego zhe. Uchenie o dominante*. М., 2019. С. 75–101.

Cultural scripts as a part of the cognitive substratum of the language way of thinking

The article deals with the characterization of the row of the mental categories and some ways of the modelling of the world by the language means from the perspective of the linguocognitive approach. There is shown that they define the attitude of the native speakers to the particular fragments of the existence. There was given as the example the English cultural script WAY forming the cognitive basis for the collective concept of the man's life from its birth to death. There is demonstrated the symbolic character of the script.

Key words: *cognitive substratum of language thinking, cognitive attitude/pattern, fragment of the world, cultural script.*

(Статья поступила в редакцию 21.12.2020)

Л.В. ИВАНОВА, Т.С. ТАЛАЛАЙ
(Оренбург)

ПРЕФИКСАЛЬНОЕ ГЛАГОЛЬНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В НЕМЕЦКОЙ РЕКЛАМЕ: КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ ПОДХОД (на примере глаголов с префиксами *ent-*, *ver-*)

Освещается вопрос префиксального словообразования в текстах немецкой рекламы. Рассматриваются в когнитивно-дискурсивном аспекте немецкие глаголы, образованные путем префиксального словообразования. Анализируются немецкие рекламные информационные тексты на предмет глагольной семантики, выявляются самые употребительные префиксы, фиксируются их значения, определяется членимость структуры с учетом сохранения семантики префикса и глагольной основы.

Ключевые слова: *префиксация, глагольное словообразование, рекламные информационные тексты, глагольная семантика, дискурсивный подход.*

Префиксация является одним из способов обогащения словарного состава немецкого языка. Префиксация играет в глагольном словообразовании немецкого языка большую роль, чем суффиксация, поскольку количество глагольных приставок значительно больше, чем глагольных суффиксов.

Семантические функции префиксов сложные и многообразны. Основная функция глагольных префиксов – словообразовательная, т. е. префиксы служат для образования новых лексических единиц [1, с. 312]. Многие префиксы многозначны, однако могут образовывать единую систему взаимосвязанных значений. Следующей функцией можно считать выражение предельности, которая часто переплетается с изменением основного лексического значения глагола.

Глагольные префиксы по форме могут быть схожи с предлогами: *um* – *umgarnen*, *durch* – *durchschauern*. Среди префиксов выделяются глагольные частицы (Verbpartikeln) (*un-*, *miss-*), которые являются модификаторами и могут выступать как свободные единицы.

В современном немецком языке существует несколько продуктивных глагольных префиксов. Основу представляют пять предлож-

ных (*durchlaufen, hintergehen, ueberschreiben, umstellen, untergraben*) и пять морфологизированных (*bestuhlen, entgiften, erarbeiten, verlegen, zersiedeln*) префиксов [2, с. 256].

Настоящее исследование ограничено анализом семантики глаголов с префиксами *ent-* и *ver-* в информационных рекламных текстах. Данные глаголы были отобраны методом сплошной выборки из рекламных текстов, расположенных на официальных сайтах компаний Nivea и Volkswagen. Рассмотрим значения данных префиксов.

Префикс *ent-* употребляется в следующих значениях: «направление против чего-либо»; «начало какого-либо действия». В исследуемом материале префикс *ent-* проявил себя в следующих значениях:

– начало какого-либо действия (*Nach 10 Jahren intensiver Forschung und der Prüfung von mehr als 50.000 Inhaltsstoffen hat NIVEA einen neuen, hocheffektiven Wirkstoff für die Reduzierung von Pigmentflecken entwickelt: LUMINO-US630®; Mit Haut- und Kinderärzten entwickelt; In seiner Kopfnote entfacht NIVEA SUN Eau de Toilette mit frischen grünen Noten einen belebenden Kick* [3]; **Entscheiden Sie sich** jetzt für die attraktiven Leasingraten oder die 0,00%-Finanzierung; **Entdecken** Sie unsere Jahreswagen von Volkswagen mit Garantie bis zum 5. Fahrzeugjahr. Jetzt mit einer 1,99% Finanzierung [4]);

– направление против чего-либо (*Das erfrischende Gesichtswasser mit Vitamin E für normale- und Mischhaut reinigt das Gesicht gründlich und entfernt Rückstände auf der Haut; Das Ergebnis ist eine köstliche Kreation mit leichtem „Suchtfaktor“, der man sich nicht entziehen kann: NIVEA SUN Eau de Toilette; Gerötete, trockene und beanspruchte Hautpartien werden entspannt, Hautirritationen gelindert und Juckreiz vorgebeugt* [3]; *Wie die Finanzierung für Ihr Wunschfahrzeug im Detail aussehen kann, entnehmen Sie bitte den Beispielrechnungen im PDF* [4]).

В значении «направление против чего-либо» префикс и основа глаголов сохраняют свою семантику, при этом членимость структуры сохраняется. В значении «начало какого-либо действия» членимость структуры сохраняется частично в отношении семантики префикса и основы.

В анализируемом материале было выявлено дискурсивное значение префикса *ent-*, которое можно определить как «включение в качестве части целого», например: **Enthält** besonders hautfreundliche Inhaltsstoffe; Die extra milde Formel mit BIO Aloe Vera & Kamille **enthält** 0% Seife und verursacht keine Tränen [3]; *Darin sind unter anderem die 17-Zoll-Leichtmetallräder*

„Manila“, die Außenspiegel in schwarz und das Navigationssystem Discover Media enthalten [4].

В данном значении членимость глагольной структуры сохраняется при транспарентности семантики префикса и основы. Префикс *ver-* может встречаться в следующих значениях: «определенная направленность действия»; «отделение, удаление, изгнание»; «неправильность выполнения действия»; «использование»; «завершение действия»; «действие, противоположное тому, которое называет основной глагол»; «усиление действия»; «образование преграды вследствие совершения действия»; «замещение действия»; «конечная цель действия»; «соединение, связь»; «превращение, изменение состояния»; «снабжение чем-либо (предметом, качеством)» [5].

Префикс *ver-* проявил себя в следующих значениях:

– использование (*Bitte verwenden Sie maximal 5 verschiedene Bilder* [3]; в данном значении членимость структуры глагола частично сохранена, префикс и основа употребляются в метафоризированном значении);

– действие, противоположное тому, которое называет основной глагол (*Die Nutzung illegaler, pornografischer Bilder, oder Bilder, die gegen das Deutsche Gesetz verstoßen, ist verboten!* [Ibid.]; в данном случае членимость структуры глагола частично сохраняется, префикс используется в метафоризированном значении);

– усиление действия (*Durch Ihr Bild dürfen Privatsphäre, Rechte / Ehre / Würde anderer nicht verletzt werden; Versorgt die Haut mit Feuchtigkeit; Es ist dabei besonders pflegend, schützt das Haar und verbessert die Kämmbarkeit* [Ibid.]; в данных примерах глаголы частично сохраняют членимость структуры, префиксы отражают метафоризированное значение, основы глаголов передают прямое значение; *Das NIVEA Streichelzart Pflege-Öl verwöhnt Ihr Baby und spendet intensive Feuchtigkeit* [Ibid.]; глагол *verwöhnen* демонстрирует отсутствие членимости структуры и слияние значений префикса и основы);

– соединение, связь (*In der Herznote verbinden sich sonnige Blütennoten, um die Gefühlswelt des Sommers einzufangen; Der frische Herrenduft verbindet Eleganz mit Modernität, Dynamik mit Laissez-Faire, ein maskuliner Fougère-Duft, der die Individualität mit Lebendigkeit und Wärme unterstreicht* [Ibid.]; *Das konfigurierbare Kombiinstrument „Digital Cockpit Pro“ versammelt alle sportlichen Anzeigen- und Bedienelemente erstmals in der speziell auf den Golf R abgestimmten Ansicht R-View* [4]; *Die Duftkreation besticht*

durch ihren Akkord aus transparenten Blumennuancen, weißen Gewürznoten und holzigen Tönen, die perfekt mit der Sinnlichkeit warmer Haut verschmelzen [3]; глаголы *verbinden*, *versammeln*, *verschmelzen* в значении «соединение, связь» частично сохраняют членимость своей структуры, префиксы отображают метафоризированное значение, основы глаголов передают прямое значение);

– определенная направленность действия (*Mit beeindruckender Innovationskraft, Geschwindigkeit und Dynamik verschiebt der neue Golf R die Grenzen des Möglichen* [4]; *Mit Aloe Vera und natürlichen Inhaltsstoffen lässt sich die Lotion sanft auf der zarten Haut des Babys verteilen* [3]; *Und wenn Sie den ID.4 verlassen, verabschiedet Sie das ID. Light mit einem Abschiedsgruß – mit Lichtzeichen* [4]); в данном значении у глаголов наблюдается частичная прозрачность структуры, основа глагола выражает прямое значение, при этом значение приставки метафоризировано);

– отделение, удаление, изгнание (*Und wenn Sie den ID.4 verlassen, verabschiedet Sie das ID. Light mit einem Abschiedsgruß – mit Lichtzeichen* [4]; в данном примере у глагола *verabschieden* префикс и основа метафоризированы, глагол характеризуется отсутствием четкой членимости структуры);

– превращение, изменение состояния (*Ihr frischer Citrus-Cocktail versetzt Sie auf Anhieb in eine gute Stimmung* [3]; глагол *versetzen* демонстрирует метафоризированное значение префикса и основы, при этом наблюдается полное слияние семантики префикса и основы, членимость структуры отсутствует);

– образование преграды вследствие совершения действия (*Die NIVEA Soft & Cream Feuchttücher reinigen und pflegen die zarte Haut von Neugeborenen sanft und verhindern Irritationen* [Ibid.]; у глагола *verhindern* частично прозрачная структура, префикс употребляется в метафоризированном значении, основа глагола демонстрирует прямое значение);

– снабжение чем-либо (предметом, качеством) (*Leicht biologisch abbaubare Formel verleiht der Haut das Gefühl langanhaltender Frische; Die extra milde Formel mit BIO Aloe Vera & Kamille enthält 0% Seife und verursacht keine Tränen* [Ibid.]; глаголы *verleihen* и *verursachen* обладают частичной членимостью структуры, префикс отражает метафоризированное значение при транспарентности семантики основы).

В результате анализа исследуемого материала было выявлено дискурсивное значение префикса *ver-*, которое можно определить как

«пребывание в определенном состоянии», например: *Sagen Sie einfach “Hallo ID.” – und das System wird Sie verstehen* [4]. Структура глагола *verstehen* не поддается членению. Наблюдается полная интеграция семантики префикса и основы глагола.

Таким образом, в большинстве случаев у глаголов с префиксами *ent-*, *ver-* членимость структуры сохраняется частично. Префиксы отражают метафоризированное значение, во время как основа передает, как правило, прямое значение глагола.

Список литературы

1. Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка / под ред. Т.В. Строевой. 2-е изд., испр. М., 2007.
2. Eisenberg P. Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik. Stuttgart, 2006.
3. Nivea.de [Electronic resource]. URL: <https://www.nivea.de/> (дата обращения: 12.01.2021).
4. Volkswagen.de [Электронный ресурс]. URL: <https://www.volkswagen.de/> (дата обращения: 15.01.2021).
5. Deutsch-sprechen.ru [Электронный ресурс]. URL: <https://deutsch-sprechen.ru/glagol-prefixi/> (дата обращения: 10.01.2021).

* * *

1. Stepanova M.D. Slovoobrazovanie sovremenogo nemeckogo yazyka / pod red. T.V. Stroevoj. 2-e izd., ispr. M., 2007.

Prefixal verbal word formation in the German advertisement: cognitive and discursive approach (based on the verbs with the prefixes ‘ent-’, ‘ver-’)

The article deals with the issue of the prefixal word formation in the texts of the German advertisement. There are considered the German verbs in the cognitive and discursive aspect produced by the means of the prefixal word formation. There are analysed the German advertisement information texts for the purpose of the verbal semantics. The author reveals the most common prefixes and fixes their meaning. There is defined the divisibility of the structure with the consideration of the preservation of the semantics of the prefix and the verbal stem.

Key words: *prefixation, verbal word formation, advertisement information texts, verbal semantics, discursive approach.*

(Статья поступила в редакцию 17.02.2021)

Н.В. КОЖАНОВА
(Барнаул)

**ОСОБЕННОСТИ
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
АНГЛО-АМЕРИКАНСКИХ
ЗАИМСТВОВАНИЙ
В ЛЕКСИЧЕСКОЙ ГРУППЕ
НЕМЕЦКИХ НАИМЕНОВАНИЙ
ЛИЦ ПО ПРОФЕССИИ**

Рассматриваются особенности заимствований из английского языка, причины их появления в немецком языке вообще и в группе наименований лиц по профессии в частности. Особое внимание уделяется смешению немецкой и английской лексики, получившему наименование «денглиш», и процессам противостояния чрезмерному использованию иноязычных заимствований в обозначенной группе наименований.



Ключевые слова: *англо-американские заимствования, денглиш, наименование лиц по профессии, пуристическое движение.*

В течение нескольких последних десятилетий влияние английского языка на другие языки, и не только на языки стран, бывших ранее доминионами, колониями или протекторатами Великобритании или входящими в Содружество наций, стало огромным. Английский язык является международным средством общения. Мир бизнеса, сферы деятельности специалистов, связанные с компьютерами, информационными технологиями, невозможно в наше время представить без специальной лексики, потоком льющейся из соответствующих сфер, прежде всего Соединенных Штатов Америки – страны, занимающей передовые позиции в мире по развитию цифровых технологий.

Возросшим числом заимствований в языках определяется и неиссякаемый интерес российских и зарубежных лингвистов к данной проблематике (Л.П. Крысин, Д.С. Лотте, М.М. Маковский, Е.Д. Поливанов, Г. Пауль, Д.Э. Розенталь, Б. Унбегаун, С.А. Беляева, А.А. Новикова и др.). Главным акцентом исследований становится само понимание того, что можно считать заимствованием, причины их возникновения и классификации. Несколько последних десятилетий исследования заимствований проводятся по двум направлениям: одни лингвисты концентрируются на внутри-

системном аспекте ассимиляции иноязычных лексических единиц в заимствующем языке (Л. Блумфилд, Л.П. Крысин), другие изучают заимствование в контексте двуязычия, межязыкового контакта и межсистемного взаимодействия языков (В.М. Аристова, У. Вайнрах, Э. Хауген) [5]. Целью предлагаемой работы является рассмотрение англо-американских заимствований в немецком языке на примере конкретной лексической группы – наименований лиц по профессии, а также последствий чрезмерного употребления заимствованных обозначений.

Наименования лиц по профессии, характеризующие человека по его профессиональной деятельности, представляют собой крупный пласт лексического состава любого языка. В данной группе лексики зеркально находят свое отражение все процессы, происходящие в том или ином обществе. Следовательно, наименования лиц по профессии, как никакая другая лексика, впитывает в себя огромное количество заимствований, прежде всего из английского языка. Причинами заимствования именно английской лексики послужил тот факт, что промышленная революция началась именно в Великобритании в XVIII в., и только в XIX в. охватила и другие страны Европы и Америки. Другими словами, Великобритания в своем экономическом развитии уже доминировала над уровнем развития других стран, в том числе и Германии [7]. К этому следует добавить прорыв в развитии сфер, связанных с компьютером, информатикой, Интернетом, произошедший во второй половине XX в. в Соединенных Штатах Америки

Немецкий язык столкнулся с неконтролируемым потоком английских слов, который проник во все сферы жизни. Бизнесмены считают, что использование таких заимствований укрепляет деловые отношения с иностранными партнерами и способствует успешному международному продвижению их фирмы на мировом уровне в условиях всеобщей глобализации. Молодые немцы считают, что использование иностранных слов способствует их международному общению и позволяет более эффективно, эффектнее, точнее передавать свои мысли [2]. Английские слова настолько часто встречаются в разговорном немецком, что в реалиях Германии возникло такое понятие, как «денглиш» (*Denglish* – сочетание из *Deutsch* «немецкий» и *Englisch* «английский»). В «Википедии» денглиш, или ан-

глимецкий язык, определяется как смешение английского и немецкого языков [1]. Сегодня денглиш получил огромное распространение и употребляется повсеместно: в живой речи, рекламе, кино, музыке, сети Интернет.

Следует различать англицизмы как таковые и денглиш. Англицизмы – это заимствованные из английского языка слова, чаще всего существительные и субстантивированные глаголы (*e-mail, messenger, laptop, workshop*), часто нейтральные по стилистической окраске. В данном контексте следует отметить, что чаще всего появление англицизмов обусловлено развитием современных технологий и связанных с ними профессий, обозначений которых нет в немецком языке. И немецко-язычная культура принимает готовое понятие из английского языка. В том случае, когда англицизмами заменяют существующие немецкие соответствия и предпочитают использование англо-американского варианта, речь идет о денглише [11].

Профессиональная деятельность человека значительно изменилась за последние десятилетия вследствие, как упоминалось выше, стремительного развития информационных технологий и торгово-экономических отношений страны. Из английского языка в немецкий за последние десятилетия пришло огромное количество соответствующих наименований лиц по профессии, что изначально было обусловлено отсутствием немецких эквивалентов английским наименованиям в передовых отраслях [6]. Они исключают возможность возникновения добавочных, коннотативных значений, а также обладают краткостью формы при информативности содержания, что, в свою очередь, отвечает требованиям экономии речевых усилий и закону концентрации информации в минимальном числе терминологических единиц [3].

На одном из крупнейших специализированных сайтов поиска работы *jobboerse.arbeitsagentur.de* английские наименования профессий в большей или меньшей степени представлены в каждой из 24 категорий поиска [9]. В некоторых отраслях, например IT, DV, Computer, обозначения практически полностью состоят из английских вариантов. В качестве примеров приведены наименования лиц по профессии, размещенные на сайте и являющиеся:

– прямыми заимствованиями (обозначения, сохранившие тот же вид и значение, что и в языке-источнике): *Property Manager, Sales Manager, Financial Analyst, Quality Assurance*

Manager, Office Coordinator, Executive Assistant to the CEO, Customer Service Agent, Service Desk Specialist, Solution Specialist - Agriculture, Aruba Network Engineer, IT Consultant MS Exchange, IT Solution Designer и др.;

– гибридными моделями (обозначения, имеющие заимствованный первый или последний компонент): *Projektmanager Anlagenbau, IT Support Mitarbeiter/in, IT-Servicetechniker/in, Softwareentwickler/in, Junior Java-Entwickler/in, Fullstack-Entwickler/in, IT-Security Spezialist, (Senior) SAP Basis Administrator/in* и др.

Следует отметить, что более привычной в наше время стала ситуация, при которой большое количество англо-американских наименований лиц по профессии принимаются в языке-реципиенте абсолютно без каких-либо трансформаций.

Феномен денглиша в группе наименований лиц по профессии, прежде всего, представляется тем фактом, что даже при наличии немецкого эквивалента (не устаревшего или легко образующегося средствами современного немецкого языка) предпочтительным становится заимствованный вариант. Что, в свою очередь, создает большие проблемы для молодых людей, стоящих перед выбором профессии, и представителей старшего поколения, не все из которых могут с легкостью усвоить новые реалии современного развития языка. Возрастные специалисты сталкиваются с трудностями при поиске нового рабочего места, т. к. их знание английского языка часто очень ограничено, и они теряются, рассматривая тексты вакансий, содержащих массу англо-американизмов, да и сами заголовки с обозначениями профессий, представленные на другом языке, приводят к тому, что они чувствуют себя лишними и испытывают раздражение и обиду [2]. Молодые люди, стоящие перед выбором профессии, испытывают трудности с пониманием того, что же в конечном итоге представляет собой та или иная профессия, которая имеет обозначение, взятое из английского языка. В некоторых случаях образ-представление подобной профессии формируется с трудом, тогда требуются дополнительные пояснения. Столкнувшись однажды с такими наименованиями, абитуриенты теряют интерес к выяснению того, что же стоит за обозначением, и не желают прилагать усилия по выяснению того, что это за профессия. Профессия привлекает только в том случае, если ее наименование соответствует собственному представлению, т. е. собственным

профессиональным интересам, способностям и целям [12]. И возникает обратная ситуация: увидев незнакомое им иноязычное наименование профессии, молодые люди выбирают профессии с обозначениями, понятные им, например: *Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Verkäufer/in, Bürokaufmann/-frau, Kraftfahrmechatroniker/in, Kfz-Mechaniker, Arzthelfer/in, Friseur/in* и т. д.

Сложившаяся ситуация не могла не привлечь внимание ученых-лингвистов в частности и всех слоев общества в целом. Ученые исследуют и анализируют новые заимствования и высказывают в той или иной степени озабоченность новыми тенденциями. Бурные дискуссии проводятся по вопросам целесообразности и оправданности использования иноязычных элементов в немецком языке. В Германии возникло настоящее пуристическое движение, в котором отдельные пуристы объединились в языковые кружки и общества. На территории немецкоязычных стран насчитывается 27 подобных объединений [4]. С целью предотвращения чрезмерного и неправильного употребления английских заимствований было организовано «Общество для немецкого языка» (*Gesellschaft für deutsche Sprache*). В рамках изучения явления «денглиш» было создано филологическое объединение *Verein Deutsche Sprache* («Общество немецкого языка»). Эта организация ведет классификацию заимствований, главным образом англо-американизмов, замещает их исконно немецкими словами и пропагандирует чистоту немецкого языка [8]. В целом деятельность современных пуристических обществ признается самой эффективной за всю историю существования языкового пуризма в Германии. В ее рамках проводятся ежегодные конференции, лекции, семинары по проблемам немецкого языка, проводятся конкурсы, выпускаются газеты, журналы, издаются словари английских заимствований в современном немецком языке с возможными заменами [4].

Что касается заимствований иноязычных наименований лиц по профессии, то и здесь за последние годы наметились тенденции к изменению сложившейся ситуации. Появились сайты, на которых размещаются английские варианты и их немецкие эквиваленты. Подобным образом представлены профессии на сайте *sprachheld.de* [10]:

- *content manager – Planer, Gestalter von (Web-) Inhalten;*
- *real estate broker – Immobilienmakler/in;*

- *customer adviser – Kundenberater/in;*
- *administrative officer – Verwaltungsbeamte/-r;*
- *account manager – Kundenbetreuer/in;*
- *associate director – Stellvertretende(r) Direktor/in;*
- *information technologist – Informatiker/in;*
- *insurance broker – Versicherungsmakler/in;*
- *sales manager – Vertriebsleiter/in.*

Ряд профессий в Германии обладает особым статусом – это официально признанные регламентированные или регулируемые профессии (*Reglementierte Berufe*), деятельность в которых прямо или косвенно связана с законами, положениями и административными положениями, с владением определенной профессиональной квалификацией [6]. Каждый год обновляется список регламентированных профессий (158 наименований), связанных с медициной, архитектурой, юриспруденцией, государственным образованием, а также с государственной службой. И государство тщательно контролирует наименования данных профессий: заимствованные обозначения в данный список практически не попадают. Например: *Beamter/Beamte, Fachapotheker/in, Innenarchitekt/in, Lehrer/in – Grundschulen, Wirtschaftsprüfer/in, Rechtsanwalt/Rechtsanwältin, Lebensmittelchemiker/in* и др. [13].

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы. Процесс заимствования из другого языка является вполне естественным и обычным. Вероятнее всего, английский язык продолжит играть роль международного языка и, соответственно, оказывать большое влияние на немецкий язык. И два процесса будут проходить параллельно: с одной стороны, в профессиональной сфере будут появляться и использоваться все новые иноязычные обозначения, с другой – будут приложены все усилия по сохранению и поддержанию англо-американских заимствований на определенном уровне. Главной задачей остается сохранение баланса между этими двумя процессами.

Список литературы

1. Денглиш [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Денглиш> (дата обращения: 30.01.2021).
2. Денискина Е.А. Денглиш: немецкий язык под угрозой [Электронный ресурс]. URL: <https://accent-center.ru/ru/articles/denglish-nemetskij-yazyk-pod-ugrozoj.html> (дата обращения: 02.02.2021).
3. Епимахова А.Ю. Межъязыковое заимствование наименований лиц по профессии в когнитивно-

коммуникативном аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2010.

4. Кузина М.А. Явление языкового пуризма и исторические особенности отношения лингвистов и общества к активному процессу заимствования в немецкий язык // *Lingua mobilis*. Сер.: Языкознание. 2010. № 2(21). С. 47–54.

5. Проблема заимствования в современной лингвистике: общая характеристика [Электронный ресурс]. URL: https://vuzlit.ru/889978/problema_zaimstvovaniya_sovremennoy_lingvistike_obschaya_harakteristika (дата обращения: 30.01.2021).

6. Регламентированные (или регулируемые) профессии в Германии – полный список [Электронный ресурс] // StudyInFocus. URL: <https://studyinfocus.ru/reglamentirovannye-ili-reguliruemye-professii-v-germanii-polnyj-spisok/> (дата обращения: 30.01.2021).

7. Романов А.А., Морозова О.Н., Носкова С.Э. Quo vadis, Deutsch? Разговор с изучающим современный немецкий язык: моногр. Тверь, 2007.

8. Серегина М.А., Чахойян И.С. Denglisch: Английские заимствования в немецком языке [Электронный ресурс] // *Междунар. науч.-исслед. журн.* 2015. № 4-2(35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/denglish-angliyskie-zaimstvovaniya-v-nemetskom-yazyke> (дата обращения: 03.02.2021).

9. Электронная база вакансий и резюме [Электронный ресурс]. URL: <https://jobboerse.arbeitsagentur.de> (дата обращения: 01.02.2021).

10. Berufe und Berufsbezeichnungen auf Englisch: 400 Vokabeln und Phrasen [Electronic resource]. URL: <https://www.sprachheld.de/berufsbezeichnungen-berufe-englisch/> (дата обращения: 01.02.2021).

11. Denglisch – Anglizismen in der Deutschen Sprache [Electronic resource]. URL: <https://dafdiesunddas.wordpress.com/2013/03/25/denglisch-anglizismen-in-der-deutschen-sprache/> (дата обращения: 02.02.2021).

12. Jugendliche mögen kein Denglisch in den Berufsbezeichnungen [Electronic resource]. URL: <https://www.bibb.de/de/16656.php> (дата обращения: 01.02.2021).

13. Verzeichnis der reglementierten Berufe [Electronic resource]. URL: <https://www.berlin.de/ea/ihranliegen/berufsanerkennung/verzeichnis-reglementierte-berufe/artikel.892789.php> (дата обращения: 30.01.2021).

* * *

1. Denglisch [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Denglisch> (дата обращения: 30.01.2021).

2. Deniskina E.A. Denglisch: nemeckij yazyk pod ugrozoy [Elektronnyj resurs]. URL: <https://accent-center.ru/ru/articles/denglish-nemetskij-yazyk-pod-ugrozoy.html> (дата обращения: 02.02.2021).

3. Epimahova A.Yu. Mezhyazykovoe zaimstvovanie naimenovaniy lic po professii v kognitivno-kommunikativnom aspekte: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Chelyabinsk, 2010.

4. Kuzina M.A. Yavlenie yazykovogo purizma i istoricheskie osobennosti otnosheniya lingvistov i obshchestva k aktivnomu processu zaimstvovaniya v nemeckij yazyk // *Lingua mobilis*. Ser.: Yazykoznanie. 2010. № 2(21). С. 47–54.

5. Problema zaimstvovaniya v sovremennoj lingvistike: obshchaya harakteristika [Elektronnyj resurs]. URL: https://vuzlit.ru/889978/problema_zaimstvovaniya_sovremennoy_lingvistike_obschaya_harakteristika (дата обращения: 30.01.2021).

6. Reglamentirovannye (ili reguliruemye) professii v Germanii – polnyj spisok [Elektronnyj resurs] // StudyInFocus. URL: <https://studyinfocus.ru/reglamentirovannye-ili-reguliruemye-professii-v-germanii-polnyj-spisok/> (дата обращения: 30.01.2021).

7. Romanov A.A., Morozova O.N., Noskova S.E. Quo vadis, Deutsch? Razgovor s izuchayushchim sovremennyj nemeckij yazyk: monogr. Tver', 2007.

8. Seregina M.A., Chahoyan I.S. Denglisch: Anglijskie zaimstvovaniya v nemeckom yazyke [Elektronnyj resurs] // *Mezhdunar. науч.-issled. zhurn.* 2015. № 4-2(35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/denglish-angliyskie-zaimstvovaniya-v-nemetskom-yazyke> (дата обращения: 03.02.2021).

9. Elektronnaya baza vakansij i rezyume [Elektronnyj resurs]. URL: <https://jobboerse.arbeitsagentur.de> (дата обращения: 01.02.2021).



***Peculiarities of functioning
of the English-American borrowings
in the lexical group of the German
names of professions***

The article deals with the peculiarities of the borrowings from the English language and the reasons of their appearance in the German language generally and in the group of the professional denominations specifically. The author pays special attention to the mixture of the German and English vocabularies getting the name “denglisch” and the processes of the struggle to the extreme use of the foreign borrowings in the specified group of naming.

Key words: *English-American borrowings, denglisch, professional denominations, puristic movement.*

(Статья поступила в редакцию 02.03.2021)

Д.Ю. ШИДЛОВСКАЯ
(Санкт-Петербург)

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ЧЕЛОВЕКА НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Рассматриваются семантические особенности английских глагольных фразеологических единиц с ядерным компонентом – глаголом движения-перемещения, репрезентирующих эмоционально-волеву сферу человека. Исследование проводится с применением дефиниционного и контекстуального методов анализа, позволяющих осуществить глубокое описание семантики данных единиц.



Ключевые слова: фразеологическая единица, глаголы движения-перемещения, эмоция, дефиниционный анализ, контекстуальный анализ.

На современном этапе своего развития языкознание вступило в эпоху своеобразного ренессанса, ознаменованного становлением антропоцентрической парадигмы и поворотом вектора исследований в сторону языковой личности. Стремление постичь человеческую сущность через призму языка заставляет ученых обратиться к наиболее «антропоемким» (термин В.Н. Телия) разделам языкознания, среди которых особое место занимает фразеология – наука об устойчивых сочетаниях слов или фразеологических единицах (далее ФЕ). Именно ФЕ открывают доступ к многолетнему опыту человека, а также служат экспрессивным средством описания языковой личности в различных ее воплощениях: «я» социальное, «я» интеллектуальное, «я» эмоциональное и т. д. Объектом настоящего исследования является «я» эмоциональное и его языковая репрезентация на материале английских ФЕ с ядерным компонентом-глаголом лексико-семантической группы (ЛСГ) движения-перемещения. Лексемы этой группы объединены архисемой «изменение положения объекта/субъекта в пространстве», которое может быть как самостоятельным (представлено глаголами *go* «идти», *come* «приходить», *run* «бежать», *walk* «ходить» и др.), так и несамостоятельным, т. е. происходить под воздействием внешних сил (*push* «толкать», *pull* «притягивать», *carry* «носить» и др.).

Основным методом исследования является дефиниционный анализ значения ФЕ по данным англоязычных словарей: Cambridge International Dictionary of Idiom [4], Collins Dictionary of Idioms [7], Macmillan Dictionary [15], Oxford Dictionary of Idioms [20] и др. В качестве комплементарного метода выступает контекстуальный анализ, направленный на выявление дополнительных оттенков значения ФЕ, не представленных в словарных статьях, а также элементы компонентного анализа.

Эмоции представляют собой любое сильное проявление или возбуждение сознания или бессознательного, обычно не осознаваемое субъектом и провоцирующее комплексные соматические или поведенческие изменения [18]. На основе рассматриваемого материала выделены следующие характеристики эмоций: *изменчивость*, *кратковременность*, *интенсивность*. Рассмотрим каждую из них более подробно.

Динамичность и кратковременность эмоций свидетельствуют об их способности изменяться с течением времени и под влиянием различных обстоятельств. Так, эмоциональное состояние человека может ухудшаться (*reach/hit rock bottom* ‘to become as unhappy as it is possible to be’ [14]; *turn/twist the knife* ‘make someone who is annoyed, worried, or upset feel even worse’ [15]) в силу неблагоприятных жизненных обстоятельств (1), чьего-либо поведения, направленного на (намеренное) нанесение морального ущерба человеку или группе людей (2):

(1) *When my girlfriend asked me to move out of our flat and end our relationship, I hit rock bottom* [7] – «Когда моя девушка порвала со мной и попросила меня съехать, я впал в уныние» (здесь и далее перевод выполнен нами. – Д.Ш.);

(2) *Having made the poor girl cry, he twisted the knife by saying she was weak and unable to cope with pressure* [4] – «Доведя бедную девочку до слез, он еще сильнее вогнал ей нож в сердце, назвав ее слабой и неспособной справиться с давлением».

Существует и обратная тенденция, когда отрицательный эмоциональный фон сменяется положительным (*raise/lift spirits* ‘make someone feel happier, more cheerful’ [3; 8]) благодаря отзывчивому отношению других людей (3), а также различным формам развлечения (4):

(3) *A charity that aims to end isolation of older people helped raise the spirits of Warwick res-*

idents this week through song [21] – «Благотворительная организация, цель которой – облегчить изоляцию пожилых людей во время пандемии, на этой неделе организовала концерт классической музыки и подняла настроение жителям Уорвика»;

(4) *The shows lifted my spirits and reminded me that this nightmare would soon be over* [7] – «Это шоу подняло мне настроение и напомнило о том, что этот кошмар вскоре закончится».

Эмоции человека представляют собой мгновенные реакции на раздражители и могут появляться внезапно (*flip someone's lid/wig* 'to suddenly go crazy or become angry' [4]; *throw a wobbly/wobbler* 'to suddenly become nervous, afraid, or confused about something' [Ibid]; *almost/nearly jump out of your skin* 'to be suddenly frightened or surprised very much' [8]). Они также имеют свойство накапливаться и переходить в более серьезные или опасные состояния (*come to the boil* 'start to become more serious or dangerous' [15]). Данным свойством обладают преимущественно отрицательные эмоции (злость, гнев, удивление, волнение и др.).

Следующей выделенной характеристикой эмоций является интенсивность. Крайняя форма эмоциональной реакции описывается ФЕ с общей семой *extreme (float/walk/dance on air* 'feel extremely happy' [3]; *go crackers* 'become extremely annoyed or angry' [20] и др.). Как показывает дефиниционный анализ, высокая степень интенсивности свойственна как для положительных, так и для отрицательных эмоций.

Слишком сильные эмоции могут заставить человека расплакаться (*move to tears*), спровоцировать безудержный, конвульсивный смех (*shake with laughter*). Анализ показывает, что ФЕ *move to tears* и *shake with laughter* выражают крайнюю степень положительных переживаний, таких как *умиление, чувство глубокой благодарности, веселье и радостное возбуждение* соответственно (5):

(5) *Mum moved to tears after kind-hearted stranger leaves meals for her kids on doorstep* [11] – «Мать была тронута до слез, когда отзывчивый незнакомец на пороге дома оставил еду для ее детей».

В случае с интенсивными отрицательными эмоциями человек склонен терять самообладание (*fly off the handle* 'to lose control of one's emotions; to become very angry' [16]; *throw a wobbly/wobbler* 'to lose your temper in a noisy, uncontrolled, and childish way' [7] и др.), но даже вопреки сильному порыву он способен успокоиться и взять себя в руки (*pull one-*

self together 'to become calm and behave normal again after being angry or upset' [3]).

Некоторые эмоции по каким-либо причинам не находят внешнего проявления, но также характеризуются интенсивностью и глубиной, в особенности если человек испытывает их в течение долгого времени (*run deep* 'if a feeling runs deep, it is very serious or strong, often because it has existed for a long time' [8]). Возможна и обратная тенденция, когда человек вообще не проявляет эмоциональную реакцию по отношению к кому-либо или чему-либо (*not turn a hair* 'do not show any surprise or fear, and remain completely calm' [Ibid.]; *leave someone cold* 'to not interest or excite someone' [Ibid]):

(6) *Lawrence is one of those writers who either excite you enormously or leave you cold* [Ibid.] – «Лоуренс один из тех писателей, который либо вызывает бурю эмоций, либо оставляет полностью равнодушным».

Рассматриваемые в данной работе ФЕ также номинируют различные виды эмоций, которые мы в рамках данной работы поделим на следующие группы: положительные, отрицательные эмоции и аффекты (подгруппа отрицательных эмоций). Между группами положительных и отрицательных эмоций отдельно выделяется периферийная зона, в которой представлены ФЕ с амбивалентной оценкой. Поскольку количество ФЕ в зоне периферии незначительно (2 единицы), то они не выделяются в самостоятельную группу.

Положительные эмоции. В состав этой группы входит сравнительно небольшое количество ФЕ, представляющих следующие виды чувств и эмоций: *радость* и *счастье* (3 единицы), *милосердие, симпатию* (1 единица), *любовь* (3 единицы). ФЕ этой группы описывают высшую степень счастья, когда человек приходит в состояние экстаза и крайней экзальтации (*jump/leap for joy* 'be extremely happy' [3]; *float/dance/walk on air* 'feel extremely excited or happy' [Ibid]). Сильная радость может переплетаться с чувством удовольствия и восхищения, придавать человеку больше энергии и энтузиазма (*go/send into/in raptures* 'to be extremely impressed by something or enthusiastic about it' [8]).

Чувство сострадания представлено лишь одной ФЕ *someone's heart goes out to someone* ('feels a lot of sympathy towards another person' [14]), используемой для выражения сочувствия человеку (группе людей), попавшего (попавших) в затруднительную ситуацию:

(7) *Prince Charles says his heart goes out to Beirut amid 'unimaginable devastation'* [5] – «Принц Чарльз говорит, что он искренне сочувствует гражданам Бейрута, оказавшимся в условиях невообразимых разрушений».

ФЕ, вербализующие чувство любви, описывают различные формы ее проявлений. Любовь начинается с физического влечения одного человека к другому (*make someone's heart flutter* 'find someone attractive' [Ibid.]). Она может возникать внезапно и проникать глубоко в душу (*fall head over hills* 'to fall suddenly and deeply in love with someone' [8]). Любовь бывает идеализирующей, когда объект обожания представляется лишенным недостатков (*worship the ground someone walks on* 'love and admire someone and believe them perfect' [15]). С помощью ФЕ *worship the ground someone walks on* также можно описать не только чувство романтической привязанности, но и любовь фаната или фанатов к своему кумиру:

(8) *The Tottenham-born artist isn't the only A-lister to worship the ground Beyonce walks on, however* [19] – «Однако Певица из Тоттенхема (речь идет о певице Адель. – Д.Ш.) – не единственная популярная знаменитость, которая преклоняется перед творчеством певицы Бейонсе».

Любовь бывает как взаимной, так и безответной (*carry the torch for someone* 'to love someone romantically who does not love you' [14]), т. е. приносит человеку не только радость, но и страдание, что указывает на амбивалентный характер данного психоэмоционального состояния человека.

В периферийной зоне между группой положительных и отрицательных эмоций выделяются ФЕ с амбивалентной оценкой. К ним относятся следующие выражения: *nearly/almost fell off (one's) chair*, вербализующая эмоцию удивления, и ФЕ *jump / be jumping up and down*, репрезентирующая эмоцию злости (также грусти) и радости.

ФЕ *nearly/almost fell off (one's) chair* в зависимости от контекста может иметь как положительную, так и отрицательную оценку, ср. примеры (9), (10).

(9) *My wife, Dawn, was initially told I only had a superficial wound, she nearly fell off her chair when she saw me* [9] – «Моей жене изначально сказали, что у меня несерьезная рана, но, увидев меня, она чуть не упала в обморок».

Описанная выше ситуация носит негативный характер, т. к. содержит имплицитное указание на состояние шока, испытываемого

субъектом при виде травмы ее мужа (согласно содержанию новостной статьи, он лишился руки). Следовательно, в данном примере волнение носит отрицательный характер.

(10) *In early fell off the chair when UTV offered me a 40-week show* [1] – «Я чуть не упала со стула, когда канал UTV предложил мне провести 40-недельное шоу».

В данном примере субъект испытывает приятное волнение, связанное с выпавшей возможностью осуществить свою мечту и появиться на телевидении.

ФЕ *nearly/almost fall off one's chair* также описывает состояние веселья или иронии (11), сопровождаемое сильным смехом, от которого человек буквально чуть ли не падает со стула (12):

(11) *I nearly fell off my chair laughing. His comment was and is a constant reminder of the profound difference between the Washington-based think tanks and their celebrity poverty experts and the real truth of those who live in low-income communities* [24] – «Я чуть не упал со стула от смеха. Его комментарий был (или есть) постоянным напоминанием о глубоком различии между аналитическими центрами Вашингтона с их знаменитыми экспертами в области изучения бедности и реальной жизнью тех, кто проживает в бедных районах»;

(12) *In fact, I was dancing... [and] nearly fell off my chair laughing at all stories about teaching being told at my table* [19] – «По правде говоря, я танцевала... [и] чуть не упала со стула, смеясь над историями о преподавании, которые рассказывали за моим столом».

Представленные выше примеры показывают, что в зависимости от ситуации ФЕ *nearly/almost fall off (one's) chair* может обозначать волнение, связанное как с негативными переживаниями, так и с ожиданием чего-то приятного и радостного, что объясняет ее амбивалентность. Остальные ФЕ, вербализующие состояние удивления (3 единицы), отнесены в группу отрицательных эмоций, т. к. обладают негативной оценкой.

Уникальным образованием с точки зрения семантики является ФЕ *jump/be jumping up and down* ('very excited, happy, or angry about something' [8]), репрезентирующая диаметрально противоположные эмоции радости (13), злости/гнева (14):

(13) *The employees will be jumping up and down over this increase in vacation time* [22] – «Работники будут прыгать от радости в связи с увеличением дней отпуска»;

(14) *Bill's jumping up and down because Mark didn't get his report finished in time* [3] – «Билл прыгает от злости, потому что Марк не закончил его доклад вовремя».

Столь широкий диапазон референции, вероятно, связан с внутренней формой ФЕ *jump/be jumping up and down*: сильные эмоции различного знака, такие как радость и злость, возбуждают человека, заставляют его тело совершать активные (иногда беспорядочные) движения, на что указывает образ прыгания вверх и вниз, заложенный внутри данной ФЕ.

Отрицательные эмоции. Данная группа представлена наибольшим числом ФЕ, которые вербализуют следующие виды эмоций: удивление (со знаком минус), стыд, тревогу (беспокойство), страх, грусть, раздражение, злость.

Эмоциональное состояние удивления/изумления представлено 3 ФЕ. Человек, пребывающий в данном состоянии, становится беспокойным, теряет душевное равновесие (*catch/throw/knock someone off balance* 'to surprise someone and make them confused and no longer calm' [14]). Удивление может быть связано с неодобрением (*raise eyebrows* 'to show surprise or disapproval' [Ibid.]) и сопровождаться мимическим жестом вскидывания брови. При интенсивных переживаниях удивление сменяется состоянием шока, сопровождающимся душевным дискомфортом (*jump out of your skin* 'receive a sudden unpleasant shock or surprise' [7]). При этом стоит отметить, что ФЕ *jump out of your skin* также номинирует эмоцию страха.

Чувство стыда/смущения передается ФЕ *go beetroot red/go as red as a beetroot* ('to have a red face because you are embarrassed' [4]). Контекстуальный анализ показывает, что данное выражение преимущественно описывает состояние внутреннего дискомфорта, связанного с социальной неловкостью или чрезмерной скромностью, нежели с совершением постыдного поступка:

(15) *Whenever the kids asked him about his girlfriend, he'd go beetroot* [5] – «Каждый раз, когда дети задавали ему вопрос о его девушке, он становился красным, как рак».

Тревога и беспокойство представлены 4 ФЕ. Человек может волноваться, нервничать без причины или по пустякам (*send/throw somebody in the tizzy* 'to be excited, worried, or nervous about something, especially something that is not important' [9]):

(16) *The idea of producing a meal for fifty people threw her into a tizzy* [5] – «Мысль о том,

что ей придется готовить обед для 50 человек, бросала ее в дрожь».

Кроме тревожных состояний, ФЕ *send/throw somebody in the tizzy* ('to make someone very upset, excited, or confused' [5]) вербализует эмоцию грусти.

Чувство беспокойства также может поразить внезапно и сопровождаться изменением температуры тела: человека бросает то в жар, то в холод (*blow/go hot and cold* 'suddenly become very nervous, afraid, or confused about something' [16]). Подобное состояние появляется и тогда, когда человек испытывает страх или замешательство.

Чрезмерная тревога может приводить к панике (*press/hit the panic button* 'become excited; panic' [9]), сильному стрессу, грусти или злости (*pull one's hair out* 'to be very angry, upset, or anxious about something' [Ibid.]). Она также заставляет человека чувствовать себя беспомощным, терять рассудок (*drive someone to his wits end* 'worried and exhausted by problems or difficulties that you do not know what to do next' [Ibid.]).

Эмоция страха представлена 5 ФЕ. Испуг возникает из-за неожиданных резких звуков, видений, реальных или мнимых мыслей (*make someone blood run cold* 'a sound, sight, or thought that makes your blood run cold frightens you very much' [3]). Кроме того, анализ примеров показывает, что страх проявляется и как реакция на насилие или убийство:

(17) *"It makes my blood run cold": Hertford residents 'horrified' at discovery of body in woodland* [6] – «От такого у меня кровь стынет в жилах»: житель Хертфорд пришел в ужас, обнаружив в лесу мертвое тело».

Для людей свойственно испытывать страх перед какими-либо будущими событиями или перед кем-то, кто имеет явное преимущество в чем-либо (*be running/run scared* 'are frightened of what someone might do to them or what might happen' [8]; 'worried by very good or strong opponent' [15]):

(18) *They know our popularity is growing, and they're running scared* [Ibid.] – «Они знают, что наша популярность растет, поэтому трепещут от страха».

Страх также коррелирует с чувством отвращения (*make someone's flesh crawl* 'to make someone feel disgusted, afraid' [16]), нервозностью, на физиологическом уровне вызывает дрожь или подергивание конечностей (*shake in one's boots; shake like a leaf*).

Печаль/грусть описывается при помощи 6 ФЕ. Поводом для ее возникновения явля-

ется неспособность человека справиться с тяжелой ситуацией (*reach the end of your tether* 'to feel very upset because you are no longer able to deal with a difficult situation' [15]), а также негативное влияние со стороны других людей. Чье-либо провокационное, оскорбительное отношение может сильно расстроить человека (*drive someone around the bend* 'annoys or upsets someone very much' [8]), а в более тяжелых формах – довести до отчаяния (*drive someone to despair/ to the brink* 'cause someone to reach a point of desperation' [22]).

Грусть (также смятение) может появляться неожиданно, при этом носить кратковременный характер (*throw someone off balance* 'to confuse or upset someone for a short time by saying or doing something that they are not expecting' [3]). В подавленном состоянии человек нередко чувствует разочарование, тревогу (*be climbing the walls* 'feel frustrated, helpless, and trapped' [20]), которые заставляют его ощущать себя беспомощным, как будто он находится в ловушке. В наивных представлениях людей грусть, а также другие отрицательные эмоции (например, злость, недовольство) может испытывать как живой, так и неживой человек, мертвец (*turn/roll in one's grave* 'dead person would be upset to see something'; 'cause anger and distress in someone who is now dead' [15; 20]).

Раздражение (3 ФЕ) тесно связано с эмоцией злости и часто становится причиной ее возникновения (*drive someone to distraction* 'annoys someone a great deal' [8]). К раздражающим факторам относятся любые аспекты действительности, которые провоцируют негативную реакцию. Причиной недовольства также могут быть слова или действия другого человека (*someone's hackles rise/make someone's hackles rise* 'make someone angry or indignant' [20]) (19) или провокация (*drive someone nuts/batty/crazy/bonkers* 'make someone very annoyed' [16]) (20):

(19) *She spoke to me as if I was about thirteen and I felt my hackles rise* [5] – «Она говорила со мной так, как будто мне было тринадцать, что привело меня в бешенство»;

(20) *That boy is driving me bonkers with his stupid questions* [16] – «Этот парень сводит меня с ума своими глупыми вопросами».

Эмоция злости/гнева вербализована ФЕ в количестве 8 единиц. От злости человек склонен повышать голос, срываться на крик (*throw a fit* 'to get very angry and shout' [15]; *go through the ceiling* 'suddenly become very angry

sometimes shouting at someone' [8]); критиковать других или подвергать их вербальному унижению (*jump down someone's throat* 'reply to someone with unexpected sharpness' [Ibid]); проявлять агрессию или желать навредить другому человеку (*go nuclear* 'start behaving in a very forceful and irrational way' [7]). Злость может наступать внезапно, характеризоваться высокой степенью интенсивности (*go through/hit the roof* 'suddenly become very angry' [14]; *go spare* 'become extremely angry' [20]).

В отличие от многих других эмоций, злость может быть выражена публично (*kick up a fuss/stink/row* 'become angry or excited about it and complain' [7]) и проявляться в форме громких жалоб, общественного недовольства, протестов:

(21) *Greenhills residents have kicked up a stink over leaking sewage, a problem which they claim was ignored for almost a week* [10] – «Жители Гринхилла подняли шум из-за утечки сточных вод. По их словам, данная проблема уже в течение недели остается неразрешенной».

Аффективные эмоции. В данную группу вошли ФЕ (13 единиц), обозначающие короткие, но резко выраженные, интенсивные эмоциональные процессы – аффекты. Поскольку представленные здесь ФЕ имеют отрицательную коннотацию, то *аффективные эмоции* в рамках данной работы рассматриваются как подкласс группы *отрицательных эмоций*.

Потеря эмоционального контроля наблюдается в состоянии гнева, который проявляется неожиданно как реакция на действие или слова других участников ситуации (*fly off the handle* 'to react in a very angry way to without control something someone says or does' [4]). ФЕ *fly off the handle* также описывает такую черту характера, как вспыльчивость:

(22) *He tends to fly off the handle when people disagree with him* [16] – «Он склонен впадать в ярость, если кто-то с ним не соглашается».

Потеря самообладания приводит к иррациональному поведению (*go ballistic/nuclear* 'start behaving in a very forceful or irrational way as the result of anger' [8]; *go mental* 'lose one's self control' [15]) или безумию (*go crackers; flip someone's lid/wig, go ape crazy* 'become crazy' [16; 8]). В состоянии аффекта человек может проявлять склонность к физическому насилию (*go berserk* 'to become very angry, crazy, and violent' [14; 15]); вести себя как ребенок – устраивать истерики, огрызаться (*fly into a tem-*

per/rage, throw a wobbly/wobbler ‘lose temper in a noisy, uncontrolled, and childish’ [8]).

В настоящем исследовании был осуществлен анализ английских ФЕ с ядерным компонентом – глаголом движения, репрезентирующих эмоциональную сферу человека. Рассмотренный фразеологический материал позволяет говорить о наличии тесных связей между областью движения и эмоционально-волевой сферой.

Анализ показал, что при помощи исследуемых ФЕ можно описать такие характеристики эмоций, как *изменчивость, кратковременность, интенсивность*. В ходе исследования также были выделены три основные группы ФЕ, репрезентирующие положительные эмоции (6 единиц), отрицательные и аффективные эмоции (суммарное число выражений – 33 единицы). Кроме того, отдельно была представлена периферийная зона, в диапазоне которой находятся ФЕ (2 единицы), характеризующиеся амбивалентной оценочностью (положительная или отрицательная оценка выявляется только при наличии контекста).

Исходя из приведенных выше данных, можно заключить, что наиболее многочисленной является группа ФЕ, которые описывают отрицательные эмоции и аффекты. Это подтверждает тезис о том, что в памяти человека откладываются преимущественно негативные переживания, в чем ученые видят проявление эволюционной тактики защиты от потенциальных угроз и травматических событий [2, с. 325; 12].

Анализ материала также показал, что отличительной чертой исследуемых ФЕ является способность описывать как разные эмоции в пределах одной группы (например, ФЕ *jump out of your skin* обозначает отрицательные эмоции волнения и страха, *send/throw into tizzy* – грусть и злость), так и эмоциональные состояния диаметрально противоположных групп (например, ФЕ *jump/be jumping up and down* может обозначать радость, злость, грусть). В связи с этим особое значение приобретает контекст, который, как показало данное исследование, позволяет снять неопределенность при восприятии данных ФЕ и выявить их семантические и функциональные особенности.

Результаты, полученные в рамках данного исследования, могут быть использованы при составлении английских идеографических словарей, а также послужить основой для проведения последующих когнитивных исследований.

Список литературы

1. Ballantine P. “I nearly fell off the chair when UTV offered me a 40-week show” [Electronic resource] // Belfast Telegraph, 2016. URL.: <https://www.belfasttelegraph.co.uk/life/features/i-nearly-fell-off-the-chair-when-utv-offered-me-a-40-week-show-34382346.html> (дата обращения: 07.02.2021).
2. Baumeister Roy. F., Bratslavsky E., Finkenauer C., Vohs Kathleen D. Bad is Stronger than Good // Review of General Psychology 2001. Vol. 5. № 4. P. 323–370.
3. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения: 07.02.2021).
4. Cambridge International Dictionary of Idioms. UK: Cambridge University Press, 1998.
5. Clemenson M. Beirut explosion: Prince Charles’ ‘heart goes out to Lebanon’ amid ‘unimaginable devastation’ [Electronic resource] // The Daily Star, 2020. URL: https://www.dailystar.co.uk/news/latest-news/beirut-explosion-prince-charles-heart-22477632?utm_source=linkCopy&utm_medium=social&utm_campaign=sharebar (дата обращения: 07.02.2021).
6. Clugston H. ‘It makes my blood run cold’: Hertford residents ‘horrified’ at discovery of body in woodland [Electronic resource] // Hertfordshire News, 2018. URL: <https://www.hertfordshiremercury.co.uk/news/hertfordshire-news/it-makes-blood-run-cold-1616820> (дата обращения: 07.02.2021).
7. Collins Cobuild Dictionary of Idioms. UK: Herper Collins Publishers, 1995.
8. Collins Online English Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english> (дата обращения: 07.02.2021).
9. Engineer sues MoD after losing shoulder to Iraq bomb [Electronic resource] // The Telegraph, 2009. URL: <https://www.telegraph.co.uk/news/newstoppers/onthefrontline/5636749/Engineer-sues-MoD-after-losing-shoulder-to-Iraq-bomb.html> (дата обращения: 07.02.2021).
10. Greenhills residents kick up a stink over sewage problem [Electronic resource] // The Daily Record, 2011. URL: <https://www.dailyrecord.co.uk/news/local-news/greenhills-residents-kick-up-stink-2413135> (дата обращения: 07.02.2021).
11. Houston D. Mum moved to tears after kind-hearted stranger leaves meals for her kids on doorstep [Electronic resource] // The Mirror, 2020. URL.: https://www.mirror.co.uk/news/uk-news/mum-moved-tears-after-kind-22913758?utm_source=linkCopy&utm_medium=social&utm_campaign=sharebar (дата обращения: 07.02.2021).
12. Kensinger E.A. Negative emotion enhances memory accuracy: Behavioral and neuroimaging evidence // Current Directions in Psychological Science 2007. Vol. 16. № 4. P. 213–218.

13. Kragthorpe I. The Bones of the Bible: The Skeleton of Our Faith. Strategic Book Publishing and Rights Co. 2014.

14. Longman Dictionary of Contemporary English [Electronic resource]. URL: <https://www.ldoceonline.com> (дата обращения: 07.02.2021).

15. Macmillan Online Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.macmillandictionary.com> (дата обращения: 07.02.2021).

16. Merriam-Webster Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 07.02.2021).

17. New illustrated Webster's dictionary of the English language. New York, 1992.

18. Nicolaus M. Keepers: Voices of Secular Recovery. St. Clara, 1999.

19. Oldfield Sara. 14 celebrities who love Beyonce even more than we do – including Adele, of course [Electronic resource] // The Sun, 2017. URL: <https://www.thesun.co.uk/living/2855458/celebrities-love-beyonce-more-than-we-do-adele/> (дата обращения: 07.02.2021).

20. Oxford Dictionary of Idioms. 2nd ed. New York, 2004.

21. Smith K. Charity helps raise spirits of Warwick residents through song [Electronic resource] // The Courier, 2020. URL: <https://www.warwickcourier.co.uk/news/people/charity-helps-raise-spirits-warwick-residents-through-song-2518499> (дата обращения: 07.02.2021).

22. The Farlex Idioms and Slang Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://idioms.thefreedictionary.com> (дата обращения: 07.02.2021).

23. Woodson R.L. Lessons from the Least of These: The Woodson Principles. New York, 2020.



Representation of the emotional and volitional sphere of the man based on the English verbal phraseological units

The article deals with the semantic peculiarities of the English verbal phraseological units with the nuclear component – the verb of movement representing the emotional and volitional sphere of the man. The study is conducted with the use of the definitional and contextual methods of the analysis allowing to describe fundamentally the semantics of these units.

Key words: *phraseological unit, verbs of movement, emotion, definitional analysis, contextual analysis.*

(Статья поступила в редакцию 10.03.2021)

Т.А. КУДИНОВА
(Орел)

ГИПЕРО-ГИПОНИМИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ТЕРМИНОСИСТЕМЕ АНГЛИЙСКОГО ПОДЪЯЗЫКА БИОТЕХНОЛОГИЙ

Описываются гиперо-гипонимические отношения в терминосистеме английского подъязыка биотехнологий. Определены понятия «гипероним», «гипоним», описаны критерии выделения гиперо-гипонимических отношений, представлена классификация семантических связей в терминологии исследуемого подъязыка. Анализируются структурная организация и возможность гиперонимов и гипонимов вступать в синонимические и антонимические отношения.



Ключевые слова: *гиперо-гипонимические отношения, гипероним, гипоним, терминосистема, английский подъязык биотехнологий.*

Любая терминологическая система, состоящая из взаимосвязанных терминов, может быть представлена через структуру, которая характеризует смысловые отношения, возникающие между терминами данной системы, отличающейся разной степенью зависимостей внутри нее. Сходства и различия в ней касаются семантических типов терминов, связанных определенными связями и степенью распространенности этих семантических типов.

Лингвистический анализ структуры терминологической системы – «лингвистической упорядоченности специальных слов» [8, с. 116] английского подъязыка биотехнологий позволил выделить некоторые отличительные особенности семантических отношений между терминами. В терминологии подъязыка наблюдается сложная многоуровневая иерархия терминов, взаимные отношения между которыми «зависят от взаимообусловленных положений терминов по отношению друг к другу и возникающих смысловых связей» [7, с. 41].

В системе парадигматических отношений гиперо-гипонимия – одна из важнейших категорий, образующих терминологическую структуру, изучением которой занимались такие ученые, как Н.Д. Арутюнова, С.В. Гринев-Гриневич, В.М. Лейчик, В.Ф. Новодранова, З.Д. Попова, И.А. Стернин, С.Д. Шелов, J. Lyons, E. Vuuster. Лексическую единицу, обозна-

чающую родовое общее понятие, понятие высшего уровня, принято называть *гиперонимом* (от греч. *hyper* «сверх», «над» и *онима* «имя»). Слово же, обозначающее видовое частное понятие, понятие низшего уровня по отношению к высшему, называют *гипонимом* (от греч. *hupo* «внизу», «под» и *онима* «имя»). Значение гиперонима шире по объему и беднее по содержанию закрепляемого им понятия в сравнении со значением гипонима [10, с. 157].

Актуальность исследования гиперогипонимических отношений обусловлено тем, что эти связи используются для анализа различных лексических групп и словарного запаса языка в целом. Исследователи отмечают значимость гиперогипонимии для решения задач упорядочения словарного запаса, описания его тематических связей, а также для лексикографической работы, поскольку «обязательным принципом построения словаря любого типа является определение слова по родовому и видовому различию» [4, с. 177]. Разъяснение основных понятий гиперогипонимических отношений позволит обучающимся, переводчикам отраслевой литературы и научно-техническим редакторам верно передавать содержание текстов на родной или английский язык, а также успешно создавать собственные тексты, соответствующие нормам языка. Целью статьи является общий анализ гиперогипонимических отношений в английской терминологии подъязыка биотехнологий. Цель включает решение следующей задачи: изучить и наглядно продемонстрировать механизмы гиперогипонимических отношений в терминологии исследуемого подъязыка. Научная новизна работы состоит в том, что автор впервые пытается распределить рассматриваемые терминоединицы в иерархические структуры с учетом их семантического объема.

Материалом нашего исследования послужил малый корпус текстов английского подъязыка биотехнологий, отобранный из 103 научных статей и словарей [5, с. 163–172; 11]. Объем выборки составил 978 950 словоупотреблений (слов), что обеспечивает практически полный охват лексики подъязыка биотехнологий.

В результате исследования терминологии данного подъязыка было установлено, что явление гиперогипонимии является одной из основных характеристик исследуемого семантического поля – «предметной области, с которой соотносен термин как специальное понятие» [8, с. 116]; более 83% терминологических

единиц вступают в гиперогипонимические отношения.

Как показывают исследования, основными функциями гиперогипонимических отношений являются систематизация и толкование терминов. Эти функции реализуются в двух видах: обращение к родовому понятию и конкретизация посредством признака видового отличия [3, с. 20].

Гипонимы как единицы с менее широкой денотативно-сигнификативной основой подчинены одному гиперониму (являющемуся главным компонентом сочетания) и находятся в иерархических отношениях соподчинения, являясь по отношению друг к другу согипонимами – элементами одного класса. Так, термин *biotechnology* (биотехнология) – гипероним в следующих словосочетаниях: *fundamental* ~ (фундаментальная биотехнология), *medical* ~ (медицинская биотехнология), *agricultural* ~ (сельскохозяйственная биотехнология), *food* ~ (пищевая биотехнология), *industrial* ~ (промышленная биотехнология), *ecological* ~ (экологическая биотехнология). Термин *cloning* (клонирование) выступает гиперонимом в следующих видах клонирования: *stem cell* ~ (клонирование стволовых клеток), *natural* ~ (естественное клонирование), *molecular* ~ (молекулярное клонирование), *multicellular organism* ~ (клонирование многоклеточных организмов), *reproductive* ~ (репродуктивное клонирование), *therapeutic* ~ (терапевтическое клонирование).

На основе гиперогипонимических отношений была предпринята попытка структурировать терминологию английского подъязыка биотехнологий по следующим типам семантических связей.

1. Родовое понятие – видовое понятие. Например, родовому понятию *gene* (ген) соответствуют такие названия видовых понятий, как *structural* ~ (структурный ген), *regulatory* ~ (регуляторный ген), *ontogenesis-regulating* ~ (ген, регулирующий ход онтогенеза).

2. Класс – член класса. Как класс и члены класса соотносятся между собой означаемые следующих терминов: *bacterium* (бактерия) и *autotroph* (автотроф), *heterotroph* (гетеротроф); *animal* (животное) и *unicellular* ~ (одноклеточное животное), *multicellular* ~ (многоклеточное животное).

3. Параметр – носитель параметра. Эти отношения между терминами довольно распространены в английском подъязыке биотехнологий. Например, как пара-

метр и носитель параметра соотносятся между собой означаемые таких терминов: *reproduction* (размножение) и *unicellular living organism* (одноклеточный живой организм), *multicellular living organism* (многоклеточный живой организм); *blood circulation* (кровообращение) и *heart* (сердце) и *blood-vessels* (кровеносные сосуды).

4. Операция – объект: а) начальный объект, б) конечный объект. Эти отношения довольно часто встречаются в данном подязыке. Например, как операция и объект операции соотносятся следующие термины: операция – *photosynthesis* (фотосинтез), начальные объекты – *carbon dioxide* (углекислый газ) и *water* (вода), конечные объекты – *carbohydrate* (углевод) и *oxygen* (кислород).

5. Отношение – члены отношения. Эту функцию можно продемонстрировать следующим примером: отношение – *parasitism* (паразитизм), члены отношения – *parasite* (паразит), *host* (хозяин).

6. Контекст – дисциплина. Если научный термин сам не является названием дисциплины, то он относится к какой-нибудь научной дисциплине. Например, дисциплина для *protein* (белок) – *nutrition* (питание), *protein biosynthesis* (биосинтез белка); дисциплина для *egg* (яйцеклетка) – *sexual reproduction* (половое размножение), *cloning* (клонирование).

7. Объект науки – дисциплина. Все термины подязыка, кроме названий составляющих биотехнологии дисциплин, обозначают объекты какой-либо из этих дисциплин. Эта функция противоположна отношению «контекст – дисциплина», например объектами дисциплины *genetics* (генетика) являются *heredity* (наследственность), *changeability* (изменчивость); объектами дисциплины *biotechnology* (биотехнология) – *cell* (клетка), *cell culture* (клеточная культура), *microorganism* (микроорганизм), *plant* (растение), *animal* (животное).

В лингвистической литературе выделяют формально-семантические и собственно семантические гипонимические связи. Анализ терминологии английского подязыка биотехнологий показал, что большинство терминов, «объединенных формально-семантическими гипонимическими отношениями, образуются посредством присоединения к гиперонимам согласованных и несогласованных определений, чаще выраженных именами прилагательными или именами существительными» [6, с. 25]. Таким образом, системность проявляет-

ся как на уровне логико-понятийной сопоставимости, так и на уровне лексических и словообразовательных средств: *mutation* (мутация) – *chromosome* ~ (хромосомная мутация), *gene* ~ (генная мутация), *genome* ~ (геномная мутация); *marker* (маркер), *nuclear* ~ (ядерный маркер), *mitochondrial* ~ (митохондриальный маркер), *plastid* ~ (пластидный маркер), *cytoplasmic* ~ (цитоплазматический маркер). Представленные атрибутивные словосочетания являются гипонимами по отношению к родовым терминам *mutation*, *marker*. Лексемы представленных терминов связаны как семантически, так и формально, поскольку содержат общий элемент – имя существительное *mutation*, *marker*; атрибутивный компонент продемонстрирован в данном случае именами существительными и именами прилагательными, формально выражающими дифференциальные семы и являющиеся согипонимами.

Достаточно наглядно представлены в исследуемой терминологии связи слов, где отношения гипонимов выявляются на уровне сем, не имея формальных отличий, например: *microorganism* (микроорганизм) – *bacterium* (бактерия), *fungus* (гриб), *yeast* (дрожжи), *virus* (вирус). Значение гиперонима *microorganism* складывается из следующих семем:

- 1) a living organism;
- 2) minute, visible only under magnification;
- 3) a prokaryote or an eukaryote;
- 4) unicellular or multicellular.

Рассмотрим значения согипонимов: *bacterium* – a minute unicellular living organism, a prokaryote; *fungus* – a minute eukaryotic living organism classified as a kingdom; *yeast* – a minute unicellular eukaryotic living organism, belonging to the kingdom of fungi; *virus* – a minute non-cellular life form, nucleoprotein. Компонентный анализ значений перечисленных терминов доказывает присутствие в их семантике родовой семы ‘a minute living organism’, дифференциальных видовых сем, что дает возможность говорить о родо-видовых отношениях и об их семантическом характере в рамках конкретного семантического ядра терминов.

Гиперонимы и гипонимы могут находиться в синонимических отношениях. Синонимизация родовых и видовых наименований – «естественное и типичное явление для речевого процесса» [2, с. 58–59]. Например: *cryobiology* (криобиология), *cryogenics* (криогеника), *cryonics* (крионика). Термин *cryobiology* шире по семантике; родовая сема «воздействие замораживания и низких температур на живые организмы» дифференцируется в ги-

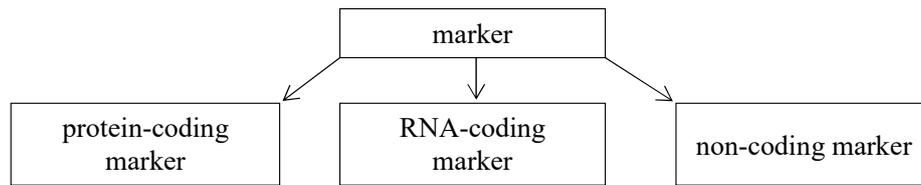


Рис. 1. Двухступенчатая гиперо-гипонимическая связь

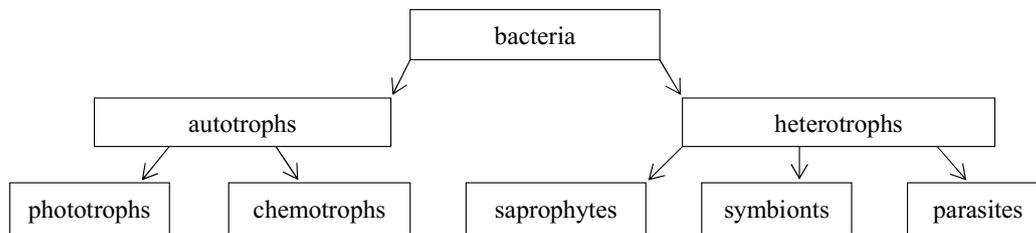


Рис. 2. Трехступенчатая гиперо-гипонимическая связь

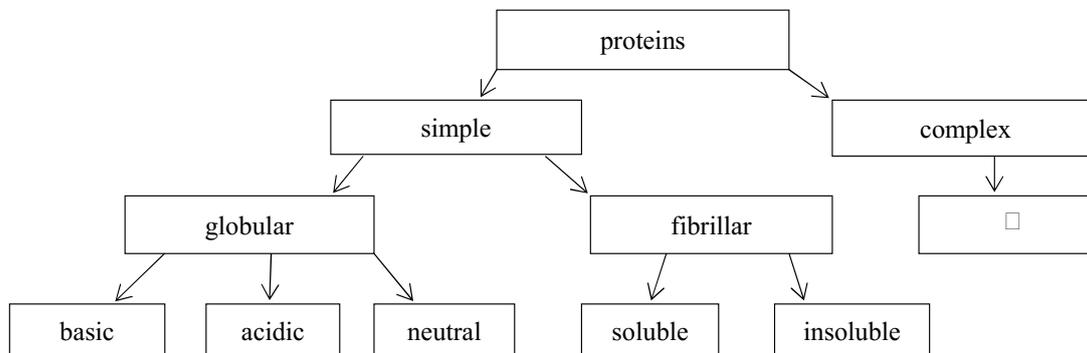


Рис. 3. Четырехступенчатая гиперо-гипонимическая связь

пониме *cryogenics* с помощью семантического признака «методы получения низких температур», в гипониме *cryonics* – семой «технология замораживания людей и животных». В научных текстах по биотехнологиям можно наблюдать варьирование значений гиперонима и гипонимов: гипероним всегда можно использовать вместо гипонима; обратная замена невозможна. Это объясняется тем, что значение гипонима «семантически сложнее, богаче, чем

у гиперонима, а отображаемый им класс предметов уже» [1, с. 233].

Примечательно, что гиперонимам и гипонимам свойственна не только синонимическая связь, но и антонимические отношения. Анализ показал, что противоположные значения приобретают в основном согипонимы: *sexual reproduction* (половое размножение) – *asexual reproduction* (бесполое размножение), *cellular structure* (клеточное строение) – *acellu-*

lar structure (бесклеточное строение); но вступать в антонимические отношения могут также и гиперонимы: *autotroph* (автотроф) – *heterotroph* (гетеротроф).

В терминологических таксономиях классифицируемые единицы образуют многоступенчатые парадигмы с перекрещивающимися связями, в которых термин является гипонимом одного поля и гиперонимом другого, что подтверждает системный характер родовидовых отношений в пределах конкретного семантического гнезда терминологических единиц. В сложившихся и хорошо изученных областях знания число уровней (ярусов) в гиперо-гипонимическом блоке может достигать 5–7, что показывает «степень сложности отражаемых участков действительности» [6, с. 24]. Изучение терминологии исследуемого подъязыка позволило выделить двух-, трех-, четырехступенчатые гиперо-гипонимические связи (рис. 1–3).

Незначительное количество уровней иерархии в терминологических группах изучаемого подъязыка объясняется тем, что биотехнология – относительно молодая предметная область, терминосистема которой еще находится на этапе своего становления.

Сопоставительный структурный анализ гиперонимов и гипонимов показал, что однословные термины-гиперонимы являются ядерными компонентами в составе многокомпонентных (составных) терминов, выступающих согипонимами по отношению друг к другу и приводящих к сужению родового значения: *marine bioproducts engineering* (инженерия морских биопродуктов), *plant antibody engineering* (инженерия растительных антител), *plant gene engineering* (генная инженерия растений), *germ line genetic engineering* (генная инженерия зародышевой линии), *somatic cell genetic engineering* (генная инженерия соматических клеток). Следовательно, однословный термин, выступая доминантной лексемой – основным носителем смысловой информации [9, с. 56] и обобщая родственные понятия, служит основным критерием выделения семантических полей лексики подъязыка и определения ее существенных характеристик.

Попытка семантического структурирования терминологического слоя лексики английского подъязыка биотехнологий подтверждает значительный удельный вес гиперогипонимии и ее структурное значение в формировании семантических отношений между терминами, в том числе в подъязиках науки. Приведенная классификация, а также много-

численные примеры отражают актуальные семантические особенности терминосистемы вследствие их постоянной изменчивости и развития науки.

Список литературы

1. Белошапкина В.А., Брызгунова Е.А., Земская Е.А. [и др.]. Современный русский язык: учебник для филол. спец. ун-тов / под ред. В.А. Белошапкиной. 2-е изд., испр. и доп. М., 1989.
2. Брагина А.А. Синонимические отношения в лексике и словарных статьях // Современная русская лексикография: сб. ст. / отв. ред. В.Н. Сергеев. Л., 1981.
3. Києва З.Х. Гиперо-гипонимические отношения в лингвистической терминологии ингушского языка // Научное мнение. 2015. № 4. С. 20–23.
4. Клименко Н.Ф. Словообразовательная структура и семантика сложных слов в современном украинском языке. М., 1984.
5. Кудинова Т.А. Структурно-семантические особенности многокомпонентных терминов в подъязыке биотехнологий (на материале русского и английского языков): дис. ... канд. филол. наук. Орел, 2006.
6. Лысякова М.В. Гиперо-гипонимическая таксономия в терминоведении // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. 2006. № 8. С. 23–28.
7. Русакова М.М. Лексико-семантические поля терминосистемы «стоматология/dentistry» в сравнительно-сопоставительном аспекте (на материале профессиональных медицинских дискурсов русского и английского языков): дис. ... канд. филол. наук. Орел, 2017.
8. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории / отв. ред. Т.Л. Канделаки. 2-е изд., стереотип. М., 2003.
9. Пастухов А.Г. Конституенты семантического поля и их отражение в учебном словаре (немецкий подъязык философии) // Межпредметные связи как средство мотивации учебно-воспитательного процесса по иностранному и русскому языкам. Орел, 2004. С. 56–58.
10. Шумайлова М.С. Актуальные проблемы развития и функционирования терминологии Интернет в немецком языке: дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2005.
11. Zaid A., Hughes H.G., Porceddu E., Nicholas F. Glossary of Biotechnology and Genetic Engineering [Electronic resource]. URL: <http://www.fao.org/3/a-x3910e.pdf> (дата обращения: 08.01.2021).

* * *

1. Beloshapkova V.A., Bryzgunova E.A., Zemskaya E.A. [i dr.]. Sovremennyy russkiy yazyk: uchebnyk dlya filol. spec. un-tov / pod red. V.A. Beloshapkovoj. 2-e izd., ispr. i dop. M., 1989.

2. Bragina A.A. Sinonimicheskie otnosheniya v leksike i slovarnyh stat'yah // *Sovremennaya russkaya leksikografiya: sb. st. / otv. red. V.N. Sergeev. L., 1981.*

3. Kieva Z.H. Gipero-giponimicheskie otnosheniya v lingvisticheskoy terminologii ingushskogo yazyka // *Nauchnoe mnenie. 2015. № 4. S. 20–23.*

4. Klimenko N.F. Slovoobrazovatel'naya struktura i semantika slozhnyh slov v sovremennom ukrainskom yazyke. M., 1984.

5. Kudinova T.A. Strukturno-semanticheskie osobennosti mnogokomponentnyh terminov v pod#yazyke biotekhnologii (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov): dis. ... kand. filol. nauk. Orel, 2006.

6. Lysyakova M.V. Gipero-giponimicheskaya taksonomiya v terminovedenii // *Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. 2006. № 8. S. 23–28.*

7. Rusakova M.M. Leksiko-semanticheskie polya terminosistemy «stomatologiya/dentistry» v sravnitel'no-sopostavitel'nom aspekte (na materiale professional'nyh medicinskih diskursov russkogo i anglijskogo yazykov): dis. ... kand. filol. nauk. Orel, 2017.

8. Superanskaya A.V., Podol'skaya N.V., Vasil'eva N.V. Obshchaya terminologiya: Voprosy teorii / otv. red. T.L. Kandelaki. 2-e izd., stereotip. M., 2003.

9. Pastuhov A.G. Konstituenty semanticheskogo polya i ih otrazhenie v uchebnom slovare (nemeckij pod#yazyk filosofii) // *Mezhpredmetnye svyazi kak sredstvo motivacii uchebno-vospitatel'nogo processa po inostrannomu i russkomu yazykam. Orel, 2004. S. 56–58.*

10. Shumajlova M.S. Aktual'nye problemy razvitiya i funkcionirovaniya terminologii Internet v nemeckom yazyke: dis. ... kand. filol. nauk. Omsk, 2005.

Hyper-hyponymic relations in the term system of the English sublanguage of biotechnologies

The article deals with the hyper-hyponymic relations in the term system of the English sublanguage of biotechnologies. There are defined the concepts "hyperonym" and "hyponym". There are described the criteria of the revealing the hyper-hyponymic relations. The author presents the classification of the semantic relations in the terminology of the studied sublanguage. There are analyzed the structural organization and the potential of hyperonyms and hyponyms to enter the synonymic and antonymic relations.

Key words: *hyper-hyponymic relations, hyperonym, hyponym, term system, the English sublanguage of biotechnologies.*

(Статья поступила в редакцию 16.02.2021)

И.В. ЧЕЧИНА

(*Донецк*)

МУЖСКИЕ ИМЕНА СО ЗНАЧЕНИЕМ «ВЕЛИЧИЕ» В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ОНОМАСТИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

Анализируются структурные и семантические особенности мужских имен со значением «величие» в англоязычной ономастической картине мира. Уточняются определения основных терминов исследования: «языковая картина мира», «ономастическая картина мира», «антропоним», «гендер». Установлен семантический объем понятия 'greatness', его ядерные концептуальные и периферийные признаки. В семантике имен зафиксированы дополнительные семантические признаки.

Ключевые слова: *ономастическая картина мира, антропоним, личное имя, гендер, интегральная сема, дифференциальная сема.*

Введение. Данная статья посвящена изучению особенностей мужских антропонимов со значением «величие» в англоязычной ономастической картине мира. Антропонимикон является неотъемлемой частью английской лексической системы и составляет ее значительную часть. Методологическая основа ономастических исследований разноаспектна. Теоретическую основу для проведения ономастических исследований составляют труды А.В. Суперанской [15] и Д.И. Ермоловича [2]. Исследованиям антропонимов, эволюции антропонимики и ее национальных особенностей посвящены работы О.А. Леоновича [6], А.В. Суперанской [15], О.В. Кисель [4]. Ономастическая лексикография находится в фокусе внимания В.Э. Сталтмане [12], М.С. Ковалевой [5], Р.Р.К. Хартманна и Дж. Джеймса [22], исследования которых включают основные теоретические положения и анализ авторитетных антропонимических словарей. Гендерный аспект антропонимов изучен Л.И. Плотниковой [9].

В последние годы ономастические исследования выполняются с учетом антропоцентрической парадигмы в лингвистике, что требует обращения к лингвокультурологическому подходу (см. исследования О.Л. Бессоновой [18], М.В. Пименовой [8], В.А. Маслово [7]). К ономастическим трудам, выполненным в лингвокультурологическом ракурсе,

принадлежат монографии Д.И. Ермоловича [2] и Е.С. Сысоевой [16].

Актуальность данного исследования обусловлена лингвокультурологическим подходом к изучению гендерных особенностей антропонимической лексики английского языка. *Цель* данной статьи заключается в установлении и описании структурных и семантических особенностей английских мужских личных имен со значением «величие». *Объектом* исследования данной работы выступают английские мужские личные имена со значением «величие». *Предметом* исследования являются структурные и семантические особенности английских мужских личных имен со значением «величие».

Опишем методологию и методы исследования.

1. *Определение ключевых понятий исследования.* Развитие языкознания в середине XX в. дало толчок к осмыслению проблемы картины мира в лингвистике, т. к. изначально это понятие исследовалось представителями других социально-гуманитарных наук. Отметим, что языковая картина мира (далее – ЯКМ) включает в себя все представления об окружающем мире и жизни человека, которые отражены в знаковой форме и зафиксированы в языке. Язык представляется как особая система миропонимания народа, обусловленная духовной деятельностью человека.

Согласно А.С. Щербак [17], под ономастической картиной мира (далее – ОКМ) понимается совокупность вербализованных онимами знаний человека о мире. В своей работе А.С. Щербак указывает на неразрывную связь ОКМ с ЯКМ [Там же], однако упоминает об отличиях в характере языковых ресурсов и концептуальном содержании, которое передается данными ресурсами. Имена собственные (далее – ИС), в частности антропонимы, отражают явления ОКМ и хранят информацию о значениях лексем и их особом онимном статусе.

В данном исследовании вслед за Д.И. Ермоловичем [2] под антропонимом мы понимаем собственное имя (или набор собственных имен), которые официально присвоены человеку как опознавательный знак. По определению Н.В. Подольской [10], личное имя является 1) одним из видов индивидуального антропонима; 2) официальным именем, данным человеку при рождении или (редко) выбранным для себя взрослым человеком. Личные имена выступают носителями информации,

используемой при выявлении специфических черт языкового и культурного пространств.

Важным аспектом исследования антропонимических единиц является описание их этимологической основы. Говоря о значении антропонима, мы прежде всего подразумеваем этимологическое значение единицы. Особенность определения этимологии ИС заключается в необходимости выявления апеллятива (первичного имени), который лежит в основе антропонима [10]. Диахронические исследования свидетельствуют о том, что каждая историческая эпоха накладывала отпечаток на особенности жизни, профессиональные сферы людей, их мировосприятие и национальные ценности.

Социокультурные и половые различия всегда находили отражение в научном описании. Лингвистические определения термина *гендер* исключают биологический детерминизм. Согласно А.В. Кирилиной [3], гендер понимается как элемент в современной научной модели человека, который отражает социокультурные аспекты пола. В работе понятие гендера рассматривается вслед за О.Л. Бессоновой [1] как параметр человеческой личности, который включает в себя пол как часть биологической природы, а также как мыслительное понятие, обусловленное культурными особенностями.

Сложность декодирования семантики антропонимов заключается в наличии сем, связанных с ассоциациями на основании схожих признаков, характерных для определенной гендерной группы. Частотной интегральной семой в мужских личных именах является «величие», роль которой раскрывается при тщательном осмыслении словарных дефиниций и семантических значений компонентов в антропонимах.

2. *Методы ономастических исследований.* Для семантического анализа антропонимических единиц был использован метод компонентного анализа, в частности метод семного анализа, предложенный И.А. Стерниным [13; 14]. Описательный метод применялся для интерпретации материала и представления его в классификациях согласно предложенным критериям. Для определения основных антропонимических моделей использован словообразовательный метод.

С помощью метода лингвокультурологического анализа выделены основные социокультурные черты исследуемых антропонимов в англоязычной ОКМ. Метод количественного

анализа позволяет определить продуктивность ИС согласно исследуемым разрядам.

Перейдем к результатам исследования и их обсуждению.

1. Семантический объем понятия «величие». Понятие «величие» трактуется как субъективное описание человека, оценка его действий или личности в целом окружающими людьми. Из этого следует, что объективно измерить «величие» не представляется возможным. Для установления семантического объема понятия величия в английском языке были привлечены такие авторитетные словари, как The Shorter Oxford English Dictionary [25], Oxford Advanced Learner's Dictionary [24] и Macmillan English Dictionary for advanced learners [23] и Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus [19]. Наибольшее количество значений понятия *greatness* представлено в SOED [25] – 5 значений:

- 1) thickness, coarseness; stoutness. OE;
- 2) the quality of being great in size, extent, or degree. ME. b. magnitude, size. LME;
- 3) great or high rank; eminence, distinction, importance. ME. b. with possess. adj. (as *your* etc. *greatness*): an honorific title to a person of high rank or importance;
- 4) inherent nobility or dignity (of mind, character, action, or expression);
- 5) intimacy, familiarity.

В Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus [19] в словарную статью понятия *greatness* включено 3 значения:

- 1) (IMPORTANCE) importance and fame, power, or success;
- 2) (SIZE/EXTENT) the large amount, size, or degree of something;
- 3) (GOOD QUALITY) *informal* the very good quality of something.

В OALD [24] зафиксировано 2 значения понятия *greatness*:

- 1) the fact of having high status or a lot of influence;
- 2) the quality of being extremely good in ability or quality and therefore admired by many people.

Составителями MEDAL [23] фиксируются также два значения понятия *greatness*:

- 1) a position of power, success, or respect;
- 2) *literary* the large and impressive character of something.

Сравнение толкований понятия *greatness* позволяет определить его ядерные концептуальные признаки, которые фиксируются в указанных словарях: 'importance' и 'high rank / position'.

В ходе анализа дефиниций понятия *greatness* были выделены когнитивные признаки, которые представлены не во всех словарях и которые можно считать периферийными. Значения 'great in size' и 'great in degree' зафиксировано в SOED и Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. Понятие *greatness* в OALD и Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus представлено также таким значением, как 'very good quality of smth'. В MEDAL и Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus зарегистрировано значение 'success'.

Редкими периферийными значениями понятия 'greatness' можно считать те значения, которые зафиксированы только в одном из анализируемых словарей. К ним относятся: в SOED – 'thickness / coarseness', 'stoutness', 'distinction', 'inherent nobility or dignity (of mind, character, action, or expression)', 'intimacy / familiarity'; в MEDAL – 'large and impressive character'.

Анализ семантического объема понятия 'greatness' позволяет сделать вывод о том, что ядерными когнитивными признаками понятия "greatness" являются 'importance' и 'highrank / position'. Значение 'importance' является достаточно широким и требует дополнительного толкования. Collins COBUILD Advanced Learner's English Dictionary дает такие толкования понятия *importance*, как 1) quality of being significant, valued, or necessary in a particular situation; 2) having influence, power, or status, что расширяет общее значение [21]. В толковых словарях также зафиксированы периферийные значения: 'great in size', 'great in degree', 'very good quality of smth' и 'success'. Лексикографическая практика показывает, что иногда в словарях ядерные признаки толкуются достаточно широко. В этом случае периферийные признаки конкретизируют значение лексической единицы.

2. Характеристика материала исследования. Анализ этимологического значения английских личных имен показал, что большинство личных имен, в которых зафиксировано значение «величие», являются мужскими антропонимами, значение основ которых выражает благородство и силу духа, знатное происхождение.

Материалом исследования послужили 764 полных мужских личных имен, отобранных из авторитетных словарей английских личных имен: A Dictionary of First Names [21] и «Словаря английских личных имен» [11].

Были исследованы полные формы имен как единицы объективно выраженного представления. В материал исследования не включены гипокористические и сокращенные формы ИС, т. к. их семантика усложнена наличием уменьшительно-ласкательного компонента или раскрыта в недостаточной мере.

Анализ корпуса исследования показал, что значительное количество мужских личных имен выражают величие. Значение «величие» зафиксировано в семантике 130 мужских антропонимов, что составляет 17% от общего количества полных мужских имен.

Количество односоставных и двусоставных анализируемых мужских имен примерно одинаково, тем не менее двусоставные имена преобладают. Они составляют 55% антропонимов (72 ИС), в то время как односоставные мужские имена насчитывают 45% (58 ИС). Двусоставными мужскими личными именами являются *Frederick* (герм. *frid* 'мир' и *ric* 'правитель'), *Ladislav* (слав. *vladeti* 'править' и *slava* 'слава') и *Cuthbert* (др.-англ. *cup* 'известный' и *beorht* 'яркий, выдающийся'). К односоставным мужским антропонимам относятся *Laurence* (лат. *laurus* 'лавр'), *Cyril* (греч. *κύριος* (*kyrios*) 'лорд') и *Kemp* (ср.-англ. *kempe* 'победитель, воин').

Семантика односоставных мужских имен мотивирована семантикой апеллятива или метафорическим значением антропонимической единицы. Понятие «величие» в двусоставных мужских антропонимах мотивируется значением одного из апеллятивов или совокупностью значений всех компонентов имени. Семантика английских двусоставных личных имен чаще всего мотивируется значением интегрального компонента.

3. Особенности семантики мужских личных имен со значением «величие». В семантике мужских личных имен со значением «величие» фиксируются такие семантические признаки, как «слава», «благородство», «власть», «знатность» и «победа». Необходимо отметить, что ядерные узловые концептуальные признаки понятия «величие» / «greatness» в полной мере зафиксированы в семантике мужских имен. Анализ мужских антропонимов показал наличие в семантике имен дополнительных признаков.

Анализ мужских личных имен со значением «величие» позволил определить, что наиболее частотными являются мужские имена с дифференциальной семой «слава» (43 ИС; 33,1%). В данную группу имен входят следу-

ющие мужские антропонимы: *Ladislav* (слав. *vladeti* 'править' и *slava* 'слава') и *Cadogan* (гэльск. *cad* 'битва' и *gwogawn* 'слава, почет').

Периферийная дифференциальная сема «благородство» (29 ИС; 22,3%) представлена в мужских именах *Albert* (герм. *adal* 'благородный' и *beraht* 'яркий') и *Brian* (кельтс. *Bre* 'великий, благородный').

Исследование также показало, что 27 мужских антропонимов со значением «величие» (20,8%) содержат периферийную дифференциальную сему «власть», которая уточняется в антропонимах *Alaric* (герм. *ala* 'все, весь' и *ric* 'правитель') и *Ross* (гэльск. *ros* 'возвышенность'). В семантике таких мужских имен со значением «величие», как *Basil* (греч. *βασιλεύς* (*basileus*) 'царь, король') и *Cyril* (греч. *κύριος* (*kyrios*) 'лорд'), также зафиксирована периферийная дифференциальная сема «знатность» (22 ИС; 16,9%).

В мужских именах со значением «величие» редко встречается дифференциальная сема 'победа' (9 ИС; 6,9%). К мужским именам данной группы относятся *Kemp* (ср.-англ. *kempe* 'победитель, воин') и *Vincent* (лат. *vincere* 'завоевывать, побеждать').

Анализ английских мужских имен со значением «величие» показал, что в англоязычной ОКМ основной семантической мотивированности понятия величия является наделение представителей мужского пола таким качеством, как благородство. В ходе исследования также было выявлено, что носители личных имен со значением «величие» ассоциируются со славой, властью, знатностью происхождения и военными победами.

Словарные дефиниции понятия 'greatness' являются характеристиками, которые объективно выражены в общенациональной ОКМ. Они включают как ядерные ('importance', 'high rank/position'), так и периферийные ('great in size', 'great in degree', 'very good quality of smth', 'success') признаки, зафиксированные в словарях.

В свою очередь в национальной (англоязычной) ОКМ фиксируются антропонимы, которые несут психолингвистические значения, обусловленные культурными особенностями и менталитетом нации. Таким образом, мужские имена со значением «величие» позволяют представить образ английского мужчины по имени *Robert*, или *Bryan*, или *Henry* и др. – это сильный благородный человек, который принадлежит к высшему сословию или обладает высоким социальным статусом.

Заключение. Личные имена фиксируют наиболее характерные особенности мировосприятия и культурной жизни народа, которые отражены в национальной ОКМ.

1. Английское понятие 'greatness' толкуется в словарях по-разному. К ядерным когнитивным признакам относятся «важность» и «высокое звание / пост». Они уточняются с помощью периферийных концептуальных признаков «большой (по размеру)», «высокий (по уровню)», «очень хорошее качество чего-либо» и «удача».

2. Анализ антропонимических единиц показал, что значение «величие» зафиксировано в большинстве мужских полных личных имен. Количество односоставных и двусоставных анализируемых мужских антропонимов приблизительно одинаково. В односоставных мужских именах значение понятия «величие» определяется этимологией апеллятива. Понятие «величие» в двусоставных именах эксплицируется интегральным семантическим компонентом, который выражен одним из апеллятивов.

3. Анализ мужских личных имен со значением «величие» показал, что в их семантике реализуются такие дополнительные концептуальные признаки, как «слава», «благородство», «знатность», «победа» и «власть». Понятие «величие» актуализируется через дифференциальные семы, которые расширяют его семантический объем за счет ассоциаций, связанных с носителями, и приписываемых им личных качеств. Таким образом, представляется возможным определить образ истинного английского мужчины, который носит имена *Robert*, или *Bryan*, или *Henry* и др., как сильно-го физически, благородного человека, принадлежащего к высшему сословию или обладающего высоким социальным статусом.

Список литературы

1. Бессонова О.Л. Отражение представлений о социальных ролях в картине мира носителей неблизкородственных языков // Педагогика: история, перспективы. 2020. Т. 3. № 4. С. 71–83. DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-71-83.
2. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур: заимствование и передача имен собственных с точки зрения лингвистики и теории перевода. М., 2001.
3. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. М., 1999.
4. Кисель О.В. Коннотативные аспекты семантики личных имен: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2009.

5. Ковалева М.С. Отражение семантики имен собственных в английских антропонимических словарях // Альманах современной науки и образования. 2014. № 1(80). С. 56–59.

6. Леонович О.А. В мире английских имен. М., 2002.

7. Маслова В.А. Ономастика сквозь призму лингвокультурологии // Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования: сб. науч. ст. Витебск, 2018. С. 27–31.

8. Пименова М.В. Стереотипы в аспекте лингвокультурологии // Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных и русского языков: сб. науч. ст. XXVII Междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2017. С. 83–87.

9. Плотникова Л.И. Имя личное: гендерный подход (на материале русского и китайского языков) // Проблема соотношения естественного и социального в обществе и человеке. 2013. № 4-1. С. 220–233.

10. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М., 1988.

11. Рыбакин А.И. Словарь английских личных имен. М., 2000.

12. Сталтмане В.Э. Ономастическая лексикография. М., 1991.

13. Стернин И.А. Проблемы анализа структуры значения слова. Воронеж, 1979.

14. Стернин И.А. Ядро и периферия в лексическом значении слова // Семантические категории языка и методы их изучения. Уфа, 1985. Ч. 2. С. 81–83.

15. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М., 2012.

16. Сысоева Е.С. Оценочные антропонимы в английском языке и культуре. Ростов н/Д., 2016.

17. Щербак А.С. Картина мира – языковая картина мира – региональная ономастическая картина мира // Когнитивные основы региональной ономастики. Тамбов, 2012. С. 67–71.

18. Vyessonova O.L. Teaching idioms: challenges and approaches // Current Higher Education Environment: Views and Perspectives: non-conference proceedings. Vyd. 1. 2017. S. 36–42.

19. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/> (дата обращения: 06.12.2020).

20. Collins COBUILD Advanced Learner's English Dictionary. 9th ed. N.Y., 2018.

21. Hanks P., Hodges F. A Dictionary of First Names. Oxford, N.Y., 2006.

22. Hartmann R.R.K., James G. Dictionary of lexicography. London, N.Y., 1998.

23. Macmillan English Dictionary: for advanced learners. Oxford, 2002.

24. Oxford Advanced Learner's Dictionary / ed. by A.S. Hornby. Oxford, 2010.

25. Shorter Oxford English Dictionary / ed. by A. Stevenson. Oxford, 2007.

* * *

1. Bessonova O.L. Otrazhenie predstavlenij o social'nyh rolyah v kartine mira nositelej neblizkorodstvennyh yazykov // Pedagogika: istoriya, perspektivy. 2020. T. 3. № 4. S. 71–83. DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-4-71-83.

2. Ermolovich D.I. Imena sobstvennye na styke yazykov i kul'tur: zaimstvovanie i peredacha imen sobstvennyh s točki zreniya lingvistiki i teorii perevoda. M., 2001.

3. Kirilina A.V. Gender: lingvisticheskie aspekty. M., 1999.

4. Kisel' O.V. Konnotativnye aspekty semantiki lichnyh imen: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Cheyabinsk, 2009.

5. Kovaleva M.S. Otrazhenie semantiki imen sobstvennyh v anglijskih antroponimicheskikh slovaryah // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2014. № 1(80). S. 56–59.

6. Leonovich O.A. V mire anglijskih imen. M., 2002.

7. Maslova V.A. Onomastika skvoz' prizmu lingvokul'turologii // Regional'naya onomastika: problemy i perspektivy issledovaniya: sb. nauch. st. Vitebsk, 2018. S. 27–31.

8. Pimenova M.V. Stereotipy v aspekte lingvokul'turologii // Novoe v lingvistike i metodike predpodavaniya inostrannyh i russkogo yazykov: sb. nauch. st. XXVII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. SPb., 2017. S. 83–87.

9. Plotnikova L.I. Imya lichnoe: gendernyj podhod (na materiale russkogo i kitajskogo yazykov) // Problema sootnosheniya estestvennogo i social'nogo v obshchestve i cheloveke. 2013. № 4-1. S. 220–233.

10. Podol'skaya N.V. Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii. M., 1988.

11. Rybakin A.I. Slovar' anglijskih lichnyh imen. M., 2000.

12. Staltmane V.E. Onomasticheskaya leksikografiya. M., 1991.

13. Sternin I.A. Problemy analiza struktury znacheniya slova. Voronezh, 1979.

14. Sternin I.A. Yadro i periferiya v leksicheskom znachenii slova // Semanticheskie kategorii yazyka i metody ih izucheniya. Ufa, 1985. Ch. 2. S. 81–83.

15. Superanskaya A.V. Obshchaya teoriya imeni sobstvennogo. M., 2012.

16. Sysoeva E.S. Ochenochnye antroponimy v anglijskom yazyke i kul'ture. Rostov n/D., 2016.

17. Shcherbak A.S. Kartina mira – yazykovaya kartina mira – regional'naya onomasticheskaya kartina // Kognitivnye osnovy regional'noj onomastiki. Tambov, 2012. S. 67–71.

Masculine names with the meaning “greatness” in the English onomastic world picture

The article deals with the analysis of the structural and semantic peculiarities of the masculine names with the meaning “greatness” in the English onomastic world picture. There are specified the definitions of the basic terms of the study “language world picture”, “onomastic world picture”, “anthroponym” and “gender”. There are stated the semantic volume of the concept ‘greatness’ and its nuclear conceptual and peripheral features. The additional semantic traits are fixed in the names’ semantics.

Key words: *onomastic world picture, anthroponym, personal name, gender, integral seme, differential seme.*

(Статья поступила в редакцию 15.02.2021)

О.В. ЭПШТЕЙН
(Оренбург)

БАЗОВЫЕ ПАРАМЕТРЫ МЕДИАДИСКУРСА О ТЕРРОРИЗМЕ (на материале английского языка)

Рассматриваются особенности лингвистической актуализации медиадискурса о терроризме как вида тематической коммуникации. Его координаты определяются в соотношении с понятиями «дискурс», «нарратив», «текст». Комплекс прагмалингвистического и дискурсивного подходов позволяет смоделировать десять доминант семантико-прагматического каркаса медиадискурса о терроризме и определить базовые принципы его коммуникативного функционирования.

Ключевые слова: *медиадискурс, терроризм, семантико-прагматические параметры, нарратив, текст, информационное пространство страха.*

Являя собой феномен современности, понятие терроризма стало значимым объектом исследований в сфере социогуманитарных наук. Ученые пытаются раскрыть суть данного социально опасного явления, выявить его пер-

вопричины и источники, определить его юридические границы и легитимность, а также найти способы борьбы с ним. Наиболее важной задачей является выяснение того, как современный человек в своем сознании формулирует и систематизирует знания об этом остросоциальном явлении.

Целью исследования является выявление характерных особенностей актуализации такого подвида тематической коммуникации, как медиадискурс о терроризме, и моделирование его семантико-прагматического каркаса. Методология исследования предполагает прежде всего информационно-семиотический метод, для которого характерно понимание изучаемого феномена как социальной информации, преобразуемой в обществе с помощью создаваемых людьми знаковых средств. Структурно-функциональный анализ позволил рассмотреть изучаемый тематический медиадискурс как особым образом упорядоченную и структурированную целостность. На различных этапах исследования применялись такие лингвистические научные методы, как компонентный, контекстуальный и лингвопрагматический анализ, метод семантической интерпретации. Материалом исследования послужили публицистические тексты англоязычных печатных и электронных СМИ, включая радио- и телерепортажи ведущих СМИ Великобритании и США, а также опубликованные материалы журналистов, политологов и политических обозревателей.

В процессе своего развития феномен «терроризм» постепенно начал перемещаться с периферийных позиций в центр. Являясь по своей природе социальным явлением, терроризм не мог не заинтересовать лингвистику, прежде всего потому что помимо физического воплощения угрозы терроризм имеет сильный вербальный компонент проявления и формирует вокруг себя плотное кольцо дискурсивных практик. Впервые терроризм перешел в дискурсивную плоскость в начале XIX в., тогда он представлял собой протест против действующего политического режима конкретных государств. В XX в. рассматриваемый феномен преодолел узкие рамки, перейдя в плоскость всесторонне изучаемого глобального явления.

На фоне исследований содержательной структуры дискурса в различных его институциональных проявлениях и его связи с манипулятивными стратегиями (Е.И. Шейгал, О.Л. Михалева, В.Е. Чернявская, А.В. Олянич, О.В. Эпштейн, О.Ф. Русакова и др.), исследованиями дискурс-анализа (Р. Водак, М. Марков, М. Йоргенсен и др.), а также информа-

ционно-коммуникационными характеристиками современного институционального дискурса (А. Роднянский, Г.А. Остапенко, А. Кавури и др.) особый интерес вызывает группа авторов, посвятивших свои труды изучению взаимосвязи терроризма и дискурса как социально-языковой практики и описанию основных социолингвистических характеристик первого (Р.Р. Вахитов, Ж. Бодрийяр, В.Б. Петухов, Е.В. Переверзев, И.Ю. Вострикова). По результатам данных исследований сущностью террористического дискурса признается совокупность высказываний как минимум девиантной, как максимум деструктивной природы, основными характеристиками которой являются анонимность, идеологический диктат, моральная амбивалентность и насилие различного генеза, реализуемые через вербальную ткань языка с помощью эксплицитных и имплицитных языковых средств в целях устрашения массового адресата и формирования у него «террористической» картины мира.

В содержании террористического дискурса выделяются основные компоненты, свойственные стандартной коммуникативной ситуации:

- субъекты (группа лиц, создающих террористический дискурс, т. е. адресанты, и группа лиц, распространяющих его, т. е. посредники);
- объекты (виктимизированная группа лиц, т. е. адресаты);
- отношения между объектом и субъектом;
- цель (устрашение);
- тональность общения;
- способ общения (устный/письменный, контактный/дистантный);
- средства общения (невербальные и вербальные);
- место общения.

Подобная структура четко доказывает социально-коммуникативный, т. е. дискурсивный характер феномена «терроризм».

Затрагивая вопрос точных координат лингвистического существования феномена «терроризм», необходимо разобраться в терминах *дискурс*, *нарратив*, *текст*. Разделяя мнение большинства исследователей, мы признаем дискурс вербальным конструктором, включающим в себя параметры речи как социального действия, текста как результата коммуникативного действия и экстралингвистических факторов. Так, понятие «терроризм» в основном находит свое вербальное воплощение в таких социокультурных видах дискурса, как политический, военно-политический, медийный

и юридический. Эти социокультурные дискурсы взаимодействуют, порождая целый комплекс коммуникативных событий.

Нарратив – это еще одна лингвистическая величина, к которой большинство исследователей обращается как к основному методологическому принципу познания не только индивидуальных, но и социальных практик. Под нарративом традиционно понимают совокупность дискурсивных образований разных жанров, сконцентрированных вокруг определенного события (Е.И. Шейгал, М.Н. Кунина, А.Г. Кириллов, А.П. Чудинов и др.). Исходя из той же концепции, в данном исследовании террористический нарратив вслед за М.Н. Куниной мы будем понимать как «совокупность дискурсивных образований разных жанров, сконцентрированных вокруг определенного террористического акта» [3, с. 132]. Более того, террористический нарратив реализуется через единство вышеперечисленных институциональных видов дискурса, в котором дискурс СМИ является единственным посредником в распространении и трансляции информации. Таким образом, террористический текст как результат или продукт порождения террористического дискурса воплощается в террористическом нарративе как специально созданное событие, получающее свое окончательное оформление в публичном медийном пространстве.

Именно информационный резонанс представляется важнейшим составным компонентом любого террористического акта. Основная цель терроризма – дискредитация власти за счет вселения страха в массовое сознание – достигается с помощью средств массовой информации. Еще одной целевой установкой терроризма является формирование имиджа мощной силы, практически несокрушимого противника, удары которого, несмотря на все усилия борьбы с ним, будут возобновляться и достигать мишени. Современные СМИ используются в этой войне в качестве главного информационного оружия.

Столь тесное взаимодействие терроризма и СМИ с учетом их целей и функций позволяет говорить о роли этого «сотрудничества» в формировании такого нового для лингвистики явления, как политика страха. Последнюю можно охарактеризовать как семиотическую систему манипуляций с собственным набором интенций, коммуникативных целей и средств вербализации. Это «особый вид социальной деятельности, главным инструментом которой является всесторонняя жестокость, а целью – подчинение общественных масс» [7, с. 216].

Логично будет заключить, что политика страха реализует воздействие на общество через каналы массовой коммуникации. В данном исследовании вводится понятие «информационное пространство страха», под которым подразумевается область создания, концентрации (или накопления), трансляции информационного ядра с менасивно-интенциональным зарядом, а также запрограммированность дальнейшей интерпретации (включая обмен) этой информации массами.

Результатом правильного функционирования данного информационного пространства будет являться подчинение сознания массового получателя за счет взращивания чувства страха. В контексте рассматриваемой проблемы информационные каналы не только выполняют функции ретранслятора «устрашающей» информации в общественном сознании, но и могут служить механизмом как реализации менасивной атаки, так и формирования резистентного поведения социума, преобразуя и интерпретируя информационное послание, привнося в него соответствующие смыслы и акценты.

С учетом такой мощной информационной роли СМИ в настоящем исследовании феномен терроризма, получивший свою реализацию в рассмотренных выше понятиях «террористический дискурс» и «террористический нарратив», будет изучен в рамках медиадискурса о терроризме. Данное направление или тематический вид медиадискурса имеет свою специфику и строится вокруг определенных дистинктивных семанτικο-прагматических параметров, описание которых позволяет увидеть подвижный каркас.

1. Образ автора. Оба типа автора (абстрагированный и персонифицированный) имеют свою реализацию в рамках медиадискурса о терроризме, тем не менее даже при изначальной анонимности некоторых террористических актов большая часть из них в дальнейшем так или иначе обретает свое авторское лицо либо в результате взятия ответственности за теракт определенной группой лиц, либо по итогам полицейского расследования. Таким образом, в рассматриваемом виде дискурса преобладает тип персонифицированного автора.

При дальнейшей реализации концепта «терроризм» образ автора вербализуется посредством имен-ярлыков, противоположных по своей семантической сути. Виктимизированная сторона дает автору наименования с негативным оценочным ядром, среди которых наличествуют специальные пейоративы,

называющие носителей конкретных пороков (*terrorist, attacker, assailant, militant, assassin, bomber, extremist, (petty) criminal, aggressor, perpetrator, (suicide) gunman, traitor, bandit, violator, plotter, "self-radicalized" extremist, killer, etc.*); общие пейоративы с целью оскорбления (*bastard, pig, ape, son of a bitch, etc.*); инвективы, нередко дополненные религиозным семантическим компонентом (*jihadist, Islamist, Islamic extremists, the Islamic State, ISIS/ISIL, North African Islamists, etc.*).

Нападающая же сторона, наоборот, представляет себя как борцов за высшую справедливость и мучеников (*fighter, martyr, mujahedeen, avenger, vindicator, etc.*). Процесс номинации инициатора насилия варьируется в зависимости от характера политических взглядов СМИ и, по сути, является очередным доказательством «политики двойных стандартов». Политика государства, вне всяких сомнений, влияет на отношение прессы и лишает ее звания «независимой». Лингвокультурные стереотипы глобальной политики уже давно управляют СМИ, в результате чего мы можем обнаружить кардинально противоположные характеристики одной и той же ситуации. Например, сложившаяся военная ситуация в Сирии в российских СМИ представлена как война правительственной армии с террористами, в борьбе с которыми ей помогает Россия. В СМИ Соединенных Штатов Америки, власть которых не поддерживает Сирийский правительственный режим, группировки, воюющие с правительственной армией, не получают инвективных наименований и не признаются террористами. Их, конечно, не называют мучениками, но закрепившийся за ними ярлык *moderate* – «умеренный» (*moderate forces, moderate opposition, moderate rebels, moderate factions, etc.*), время от времени дополняемый номинациями *rebels, insurgents, guerrillas*, показывает отличие идеологических установок Запада. Это наглядная демонстрация того, как «лингвокультурные стереотипы препятствуют взаимопониманию в глобальной политике» [6, с. 85].

2. Адресативность. Данная категория является одной из приоритетных в любом дискурсе. Непосредственно в медиадискурсе о терроризме она связана с понятием коммуникативного лидерства, неравенства. Тот, кто является адресатом террора, примеряет на себя роль жертвы и номинируется как пострадавшая сторона через лексемы *civilians, victims, casualties, the suffering, wounded, injured, murdered, hostages, pedestrians, shoppers, etc.* При этом атакующая сторона номинирует адресата че-

рез пейоративы (*enemies of Allah, infidels, Kafir, murderers, godless West, occupiers, etc.*).

3. Интенциональность. Эта категория характеризует коммуникативное намерение адресанта. Находясь в зависимости от цели дискурса (в рассматриваемом случае это устрашение), эта категория вербализирует характер не только поведения адресанта действий (*destroy, strike, hit, claim life, launch attacks, take hostages, target civilians, get more casualties, shed blood, detonate, explode/rip bombs, create panic, kill, shoot, open fire, fire into the crowd, slaughter, shatter, knock down, destabilize, attack, injure, drive a truck/van into sb., wound, stab, leave sb. dead, harm, etc.*), но и реактивного поведения адресата действий (*be killed / injured / wounded, lie motionless on the ground, bleed, crawl, run (for their lives), weep, scream, drop belongings and flee, etc.*).

4. Оценочность. Формирование в социуме отношения к тому или иному событию происходит за счет эксплуатации такой оценки, которая необходима субъекту. Своеобразным центром притяжения здесь выступает аксиологическая (оценочная) лексика, оказывающая непосредственное воздействие на сознание объекта. Рассматриваемый тематический медиадискурс характеризуется в основном лексическими единицами с негативной ингерентной коннотацией (98%), которые порождают чувство страха и отличаются самым низким аксиологическим потенциалом при практически полном отсутствии имплицитности. Отрицательный оценочный компонент эксплицируется в основном в словоформах двух категорий: глаголы деструктивной семантики (*attack, kill, destroy, stab, bomb, shoot, etc.*), эмотивные прилагательные и существительные (*horror, confusion, scared, shattered, terrified, dismayed, etc.*). Оставшиеся 2% занимает лексика с адрентной коннотацией и нейтральным аксиологическим компонентом, приобретающим отрицательный характер только в контексте (*drive, create, cause, change, tinge, plough, wait, bin, van, car, truck, wave, etc.*). Например: *By twisting the purpose of a commonplace machine, attacks like the one in Barcelona create a sense that public life is tinged with inescapable danger* [11].

Использование лексем этой группы помогает имплицитной реализации оценки. В таком случае для приобретения негативной окраски контекст, т. е. сочетание с определенными лексемами с отрицательным аксиологическим зарядом, является для подобных слов необходимостью.

5. Интертекстуальность. Категория интертекстуальности в медиадискурсе о терроризме является одним из важных способов интеракции с целевой аудиторией, т. к. интертекстуальное пространство вбирает в себя культурно-исторический опыт личности, создавая новый текст на элементах предшествующих. Интертекстуальные включения присутствуют здесь и в виде кратких отсылок без пояснения, и в виде полноценных цитат с детальным анализом. В каждом конкретном случае в зависимости от источника интертекстуального включения места его актуализации в речи могут выполнять сопутствующие функции: выражать оценку автора создаваемого текста, передавать информацию об окружающем мире, предупреждать о возможности определенного развития событий, убеждать и даже призывать к определенной реакции или действиям.

Так, в заголовке статьи израильского новостного сайта ARUTZSHEVA 7 мы можем наблюдать сразу два случая интертекстуальности: *Another 9/11 is on the horizon. Look around and you will see the signs. George Bernard Shaw did* [9]. Отсылка в данном примере к трагическим событиям 11 сентября 2001 г. в США не получает разъяснений в статье, что можно объяснить слишком широким резонансом, который эта трагедия приобрела не только в дискурсе СМИ, но и в политическом, военном, юридическом и даже художественном дискурсе. Получателям данной информации не требуется контекстуальных разъяснений для того, чтобы обратиться к своему культурно-историческому опыту и экстралингвистическим знаниям. Ссылка же на выдающегося ирландского драматурга Дж.Б. Шоу получает пояснение в макроконтексте статьи, в конце которой автор обеспокоен складывающейся обстановкой в мире: отступление Запада по всем фронтам борьбы с терроризмом (*the West has retreated militarily from all the existing fronts*), фанатическая исламизация Европы (*surrendered to the Islamization of Europe under a Muslim youth fired with spiritual fanaticism*), рост враждебности и даже ненависти по отношению к носителям западной культуры (*filled with hatred for the "godless West" and abandoned by a materialistic society*). В поддержку этой обеспокоенности приводится следующая цитата: *We are now living through a time perfectly understood by George Bernard Shaw, who in 1903 wrote: "The day is coming when great nations will find their numbers dwindling from census to census; when the six-roomed villa will rise in price above the family mansion; when the viciously reckless poor and the stupidly pious rich will delay the extinc-*

tion of the race only by degrading it; whilst the boldly prudent, the thriftily selfish and ambitious, the imaginative and poetic, the lovers of money and solid comfort, the worshippers of success, of art, and of love, will all oppose to the Force of Life the device of sterility" [9].

6. Информативность. Данная категория в большей или меньшей степени характеризует любой акт коммуникации, но всегда зависит от целей дискурса. Передача точной, объективной информации всегда являлась одной из главных целей дискурса СМИ. Медиадискурс о терроризме как подтип тематического дискурса СМИ полностью это демонстрирует: *Three people have died and at least 40 have been injured after an attacker drove a car along a pavement in Westminster, stabbed a policeman and was shot dead by police in the grounds of Parliament* [10]; *Last year, Canada was shaken by a shooting at a mosque in Quebec that left six dead and eight others wounded in what Mr. Trudeau quickly labeled a "terrorist attack on Muslims."* *The city had 177 shootings in 2014 and 395 in 2017, and is on pace to surpass that mark this year* [12].

Все эти примеры наглядно демонстрируют порой даже избыточную информативность медиадискурса о терроризме, который обеспечивает аудиторию реципиентов четкими цифровыми данными, координатами времени и места событий, сравнительным анализом.

7. Манипулятивность. Ввиду глубокой вовлеченности адресата массмедийный текст воспринимается как дискурсивное единство субъектов коммуникации, кода и социального контекста. При этом адресат как член общества не может избежать взаимодействия с информационным пространством социума и неизбежно становится мишенью воздействия. Медиасобытие, а также способ его подачи в СМИ неотвратимо влияют на конструирование ментальной и психической реальности в сознании аудитории [2, с. 104–105]. Все это позволяет говорить о высокой степени манипулятивности медиадискурса и рассматриваемого тематического медиадискурса о терроризме в частности.

Данная категория включает в себя три компонента: аргументацию, эмотивность и манипуляцию. Реализации всех трех компонентов способствует эксплуатация базовой эмоции страха. Культивация страха в сознании народа на данный момент является наиболее распространенным способом манипуляции массами. Образ врага внешнего или внутреннего аккумулируется в сознании адресатов и используется адресантом как средство эмоци-

ональной атаки и с целью эмоционально-психологического подчинения массового адресата собственным воле и интересам.

Страх рассматривается не только как состояние, но и как искомый результат манипулятивного речевого действия. Публичность является крайне важным моментом политики страха. Устрашение будет считаться неэффективным и даже бесполезным в качестве орудия социального конфликта, если не вызовет информационного отклика в обществе.

Объектом политического манипулирования становится широкий круг запугиваемых. Эксплуатация СМИ в манипулятивных целях актуализируется в создании чувства страха, паники, безысходности и незащищенности, что может повлечь за собой формирование реактивной агрессии. Усиливающим фактором служит распространенная ныне безадресность словесных атак. Такая косвенность или безадресность предполагает возможность реализации агрессии в сторону разнообразных объектов, предвидеть или пресечь которую практически невозможно, как следствие, она создает иллюзорное представление о вездесущности, неуловимости адресанта и о беспомощности адресата.

Вербальному усилению чувства страха помогает использование в медийной текстовой матрице стилистических приемов, несущих эмоциональный заряд (метафор, эпитетов, сравнений, гипербол): *bloody wave of terrorist attacks, grotesque face of terror, inescapable danger, ever-present threat, the terrorism surge, smell the odour of death, Christmas of deep sorrow, scourge of terrorism, etc.* Стилистические приемы помогают рисовать картину неотвратимой угрозы, глобальной и всепоглощающей опасности, не имеющей равных по силе и масштабу.

8. Идеологичность. Идеологичность может быть рассмотрена как система социальных представлений, групповых знаний, верований и мнений, основанная на групповых ценностях, нормах и интересах. Феномену «терроризм» как социальному явлению свойственен идейный абсолютизм, убежденность в том, что адресант террористических намерений и действий обладает единственной высшей истиной, которая поможет ему спасти свой народ, если не все человечество.

Растворяясь и трансформируясь в пространстве медиадискурса, терроризм вырабатывает новые формы идеологии. Теперь она имеет две стороны, две правды – одна для террора и вторая для тех, кто с ним борется. В данном смысле идеологичность сближается с

военной доктриной и прочими жанрами, обеспечивающими идеологию и ход военных действий с позиции воюющих сторон. Идеологические позиции конфликтующих сторон тем не менее имеют общую основу – борьба во имя национальных или религиозных интересов. Если трансляция идеологии террористов в СМИ приводит к пропаганде страха и ужаса в массах, то трансляция идеологии борцов с террором призвана дать массовому получателю импульс встать на защиту собственных культурных, религиозных и национальных интересов и ценностей.

9. Социокультурная контекстность. Данная категория способна активизировать и вовлекать в процесс восприятия комплекс социокультурных контекстов (знаний) реципиентов (Goulemot, цит. по: [6, с. 13]). Отличительной особенностью медиадискурса о терроризме является использование информационных технологий и обеспечение пропаганды в целях большего морально-психологического эффекта и общественного резонанса. Ключевой фигурой при этом остается реципиент. У каждого реципиента имеется своя система восприятия окружающего мира, собственная «семантическая энциклопедия», к которой постоянно делаются отсылки в текстовой матрице. Воспринимая данные вербальные сигналы, реципиент мгновенно идентифицирует тему, предмет обсуждения, вовлекает аллюзии и экстралингвистические знания, необходимые для понимания содержания [8, с. 154].

Тем не менее с учетом вовлеченности СМИ данная категория становится в прямую взаимосвязь с категорией манипулятивности. Человечество воспринимает «реальное либо путем предвосхищения, либо ретроспективно, на дистанции знака» [1, с. 14]. Одной из характерных черт сегодняшнего общества является система манипуляции знаками, поэтому Жан Бордийяр отводит массовой коммуникации роль системы, которая «уводит от реальности», дает «головокружение от действительности» и живет «под покровом знаков» [1, с. 15]. Таким образом, одиночный террористический акт при освещении в СМИ под определенным углом становится отражением целой нации или религии, противостояние которой затем перерастает в противостояние с несколькими государствами (*Syria, Iran, Iraq, Afghanistan, North Korea, etc.*), которым присваивается статус «вне закона» (*roguestates, outlawstates, defiantnations, statesofconcern*) или вовсе имидж «вселенского зла» (*evil-doers, axisofevil*). Описываемые события опираются на контекстуальные координаты с семантически-

ми доминантами смерти, войны, разрушения и ужасных последствий (*death, enemy, destructive weapons, mayhem, chaos, deep and lasting harm, leave a wound, leave a scar, create social battle lines, etc.*).

10. Оппозициональность. Дихотомичность и биполярность медиатекстов о терроризме главным образом проявляется в оппозиции «свои – чужие» / ‘us versus them’. Данная оппозиция получает семантическую актуализацию за счет «речевого конструирования образов ин- и аут-группы. Задача анализа на этом уровне – описание языковых ресурсов, используемых для создания этих образов, а также преемственности использования таких ресурсов в рамках жанра» [4, с. 68]. Таким образом, оппозиция может реализовываться как эксплицитно, благодаря целенаправленному подбору положительной или отрицательной лексики, так и имплицитно при помощи идеологической коннотации и через тональность дискурса. «Свои» часто характеризуются положительными, возвышенными эпитетами (*free, fair, independent, courageous, strong, etc.*) и маркируются приподнятой тональностью (*build a new architecture of peace, create a broader prosperity, embrace a shared vision, work with all nations, free men who do not remain silent in the face of injustice, etc.*), в то время как для характеристики «чужих» используются сниженная лексика и презрительная тональность (*scum, violent thugs, vile, vicious, predators, abominable, evil, kill without mercy, perverted ideology, causing the mass slaughter, etc.*).

Стратегия противопоставления зачастую дополняется стратегией единения, которую адресант проводит по отношению к прямому адресату A_1 , при этом оппозиция будет выстраиваться с косвенным адресатом A_2 . В такой ситуации отношения между коммуникантами не только не являются конфликтными, но даже, наоборот, представлены согласием и взаимопониманием.

Прямой адресат записывается в разряд «своих» с целью приобретения союзников и создания так называемого мы-дискурса. Вербальная идентификация с A_1 происходит с помощью языковых средств: личных и притяжательных местоимений первого лица множественного числа; лексем со значением совместности; собирательных лексем, использующихся для призыва к действию, нередко с эмоционально окрашенными прилагательными; этнонимов и топонимов; грамматических форм непрямого императива; специфических маркеров групповой отнесенности; безагенсных и псевдоагенсных конструкций, которые

обезличивают адресанта и соотносят его с некой группой.

Подводя итог, необходимо отметить, что выделенные десять семантико-прагматических параметров описания медиадискурса о терроризме (*образ автора, адресативность, интенциональность, оценочность, интертекстуальность, информативность, манипулятивность, идеологичность, социокультурная контекстность, оппозициональность*) не могут считаться итоговым набором категорий рассматриваемой тематической коммуникации ввиду наличия большого количества коммуникативных целей различных сторон-участниц данного вида коммуникации. Коммуникант и ретранслятор (журналист/редакция) в зависимости от коммуникативной интенции могут пополнять данный список такими признаками, как агональность, агрессивность, экспрессивность и пр. Неизменным фактором остается принцип вычленения нового признака, а именно анализ лексико-семантических единиц медиатекста по заданной тематике и учет производимого ими прагматического эффекта. Рассмотренные признаки позволяют также определить базовые принципы коммуникативного функционирования медиадискурса о терроризме: учет сторон коммуникации и социального фона, наличие коммуникативной цели и опорной информации, а также стремление к аксиологической и психологической поляризации. Именно поляризация или конфликтность становится доминирующим признаком медиадискурса о терроризме как с семантико-прагматической, так и с коммуникативно-функциональной точки зрения. Средства массовой информации не просто распространяют конфликтный потенциал терроризма, являясь посредником между террористами и обществом. Информационное пространство, эксплуатируя чувство страха, культивирует конфликт между террористами и обществом, террористами и политической элитой на страже мира и порядка в обществе, а также между обществом и все той же политической элитой, которая под ширмой благих интенций и обещаний защитить народ от террора манипулирует массами в собственных целях. Таким образом, поляризованность и конфликтность достигают в медиадискурсе о терроризме невиданных размеров. На данный момент противостояние уже выходит за рамки отношений традиционных коммуникантов, переключаясь на их подтипы, когда сталкиваются точки зрения и методы борьбы с террором двух и более политических сил. Эти силы успешно задействуют СМИ в своих целях, всесторонне развивая информацион-

ные войны. Таким образом, несмотря на наличие множества общих признаков с политическим и военным дискурсом, тематический медиадискурс о терроризме вербализуется в более широком плане за счет использования информационного киберпространства.

Список литературы

1. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / пер с фр. послесл. и примеч. Е.А. Самарской. М., 2006.
2. Картины русского мира: современный медиадискурс / З.И. Резанова, Л.И. Ермоленкина, Е.А. Костяшина, Д.А. Катунин [и др.]; ред. З.И. Резанова. Томск, 2011.
3. Кунина М.Н. Когнитивно-прагматические характеристики террористического дискурса: дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2001.
4. Молодыхенко Е.Н. «Свои» и «чужие» в политическом дискурсе: инструментальная функция «чужого» в американской президентской риторике // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. 2019. № 59. С. 67–86. DOI: 10/17223/19986645/59/5.
5. Павлова Е.К. Концепт «терроризм» в глобальном политическом дискурсе: история и современность // Культура и цивилизация. 2017. Т. 7. № 5А. С. 81–88.
6. Филоненко Т.А. Жанрово-стилистические характеристики англоязычного научно-методического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2005.
7. Эпштейн О.В. Лексические показатели политики страха на материале заголовков англоязычной прессы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2012. № 6(17). С. 215–218.
8. Эпштейн О.В. Семантико-прагматические и коммуникативно-функциональные категории политического дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2008. № 2(2). С. 150–156.
9. ARUTZ SHEVA 7. Another 9/11 is on the horizon By Giulio Meotti – September 2016 [Electronic resource]. URL: <http://www.israelnationalnews.com/Articles/Article.aspx/19473> (дата обращения: 15.09.2020).
10. BBC NEWS. London attack: Four dead in Westminster terror attack – March 2017 [Electronic resource]. URL: <https://www.bbc.com/news/uk-39359158> (дата обращения: 19.08.2019).
11. The New York Times. As Vehicle Attacks Rise, an Ordinary Object Becomes an Instrument of Fear By Amanda Taub – August 2017 [Electronic resource]. URL: <https://www.nytimes.com/2017/08/17/world/europe/barcelona-van-terrorist-weapon-fear.html> (дата обращения: 20.08.2020).
12. The New York Times. Toronto ‘Shocked’ by Shooting That Left 2 Dead and 13 Injured By Catherine Porter and Matthew Haag – July 2018 [Electronic resource]. URL: <https://www.nytimes.com/2018/07/23/>

world/canada/toronto-shooting-greektown.html (дата обращения: 21.08.2020).

* * *

1. Bodriyar Zh. Obshchestvo potrebleniya. Ego mify i struktury / per s fr. poslesl. i primech. E.A. Samarskoj. M., 2006.
2. Kartiny russkogo mira: sovremennyj media-diskurs / Z.I. Rezanova, L.I. Ermolenkina, E.A. Kostyashina, D.A. Katunin [i dr.]; red. Z.I. Rezanova. Tomsk, 2011.
3. Kunina M.N. Kognitivno-pragmaticheskie harakteristiki terroristicheskogo diskursa: dis. ... kand. filol. nauk. Krasnodar, 2001.
4. Molodychenko E.N. «Svoi» i «chuzhie» v politicheskom diskurse: instrumental'naya funkciya «chuzhogo» v amerikanskoj prezidentskoj ritorike // Vestn. Tom. gos. un-ta. Filologiya. 2019. № 59. S. 67–86. DOI: 10/17223/19986645/59/5.
5. Pavlova E.K. Koncept «terrorizm» v global'nom politicheskom diskurse: istoriya i sovremennost' // Kul'tura i civilizaciya. 2017. T. 7. № 5A. S. 81–88.
6. Filonenko T.A. Zhanrovo-stilisticheskie harakteristiki angloyazychnogo nauchno-metodicheskogo diskursa: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2005.
7. Epshtejn O.V. Leksicheskie pokazateli politiki straha na materiale zagolovkov angloyazychnoj presy // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, 2012. № 6(17). С. 215–218.
8. Epshtejn O.V. Semantiko-pragmaticheskie i kommunikativno-funkcional'nye kategorii politicheskogo diskursa // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, 2008. № 2(2). S. 150–156.

Basic parameters of media discourse of terrorism (based on the English language)

The article deals with the peculiarities of the linguistic actualization of the media discourse of terrorism as the kind of the thematic communication. Its coordinates are defined in the correlation with the concepts “discourse”, “narrative” and “text”. The complex of the pragmatic and linguistic approach and the discursive approach allows to make a model of ten dominants of the semantic and pragmatic of the carcass of the media discourse of terrorism and to define the basic principles of its communicative functioning.

Key words: *media discourse, terrorism, semantic and pragmatic parameters, narrative, text, information space of fear.*

(Статья поступила в редакцию 16.02.2021)

О.И. ПРОСЯННИКОВА
(Санкт-Петербург)

**СИНКРЕТИЗМ РИТУАЛА
И ТЕКСТА ЗАКЛИНАНИЯ
В АНГЛОСАКСОНСКИХ ЗАГОВОРАХ**

Заговоры, относящиеся к малым фольклорным жанрам, обладают, помимо общих черт, присущих фольклорным текстам, синкретизмом. Синкретичность заговоров обусловлена архаичностью их происхождения, особенностью первобытного мифологического мышления. Описываются различные модели построения англосаксонских заговоров, демонстрирующие синкретичность фольклорного текста независимо от структуры его построения.



Ключевые слова: *синкретизм, фольклорный текст, ритуал, заговор, англосаксонские заговоры.*

Фольклор как подлинно народное искусство уходит корнями в древнее творчество, в народный обряд, который соединял в себе танец, музыку и поэзию. Такое «сочетание ритмованных оркестрических движений с песней-музыкой и элементами слова» в народном обряде А.Н. Веселовский определил как первобытный синкретизм [2, с. 156]. Ученый заложил основы концепции генетического синкретизма, описав его нерасчлененно-слитную природу, которая лежит в основе чувственного восприятия мира, свойственного архаическому мышлению, архаическому сознанию целостного взгляда на мир, не осложненного дифференцирующим и рефлексивным мышлением [2]. Сравнивая фольклорные произведения разных народов, в частности немецкие и русские заговоры, и видя их сходство, Н.Ф. Буслаев объяснял это не только «родством племен, но и однообразием для всех законов мышления» [6, с. 14]. Предложенный А.Н. Веселовским термин *синкретизм* в отношении фольклора, а именно обрядового синкретического действия, понимался очень широко как общий принцип художественного и еще слитого с ним нехудожественного мышления. О.М. Фрейденберг, полемизируя с А.Н. Веселовским, соглашалась с тем, что мифопоэтическое сознание на этой стадии имеет цельный характер, нерасчлененный. Однако исследователь не поддерживала мысль о том, что архаические формы искусства берут начало из одного источника, и выдвигала на первый план осо-

бенность своеобразия, которая заключается в различном генетически независимом происхождении форм. О.М. Фрейденберг выдвигала тезис о том, что первобытное мышление отождествляло все явления жизни и повторяло свои представления в поливариантных друг к другу формах [10, с. 60–61].

Синкретизм заговора, таким образом, объясняется его природой и оригинальностью происхождения, уходящей корнями к особенностям первобытного мышления, когда человек не отделял себя от природы, а явления окружающего мира представлялись ему в слитной картине мифологического сознания, когда его собственная когнитивная деятельность не отделялась им от других видов деятельности. И в первую очередь важен тезис о свойственной первобытному мышлению нерасчлененности восприятия человеком себя и мира вокруг, абсолютным отождествлением себя с природой, неотделимостью себя от нее и невозможностью влиять на окружающий мир, его проявления и события, не опираясь на магические силы природы. Стремление управлять происходящим и воздействовать на него выливалось, в частности, в рождение заговорного обряда. Человек вступал в диалог с природой и окружающим миром, желая добиться результата, пытаясь словом и действием влиять на окружающий мир. Таким образом, слова заговора и ритуал, сопровождавший заклинание, были взаимозависимы и нераздельны. Отсюда и синкретичность заговора – неразделимость слова и дела, ритуала и текста. В сознании человека существовала модель или формула, согласно которой исполнение желания, достижение результата было возможно при соединении этих составляющих.

Соотношение фольклорного текста и ритуала и первичности этих традиций стало одной из центральных проблем фольклора и исследовалась Е.М. Мелетинским, Е.С. Новик, С.Ю. Неклюдовым [3]. Новик установила, что вербальный и невербальный тексты взаимосвязаны в структурном плане и восходят к единой устной традиции. Обряд и фольклор имеют общие закономерности: устность как трансляция от поколения к поколению, коллективность творчества и варьирование, обеспечивающее возможность приспособления к конкретным обстоятельствам [5, с. 11].

Одним из фольклорных жанров, имеющим корни в устной традиции первобытной культуры, является заговор, который Н.Ф. Познанский считал «отличным представителем при-

митивного синкретического творчества» [6, с. 4]. В заговоре ритуальный текст и фольклорный существуют синхронно и составляют синкретический комплекс, все элементы которого связаны отношениями семантического параллелизма, синонимии и равноправно участвуют в хранении, передаче и воспроизведении ритуального сообщения [4, с. 11; 8, с. 3].

Анализируя природу фольклорных текстов, М.А. Сердюк отмечает синкретизм как основополагающее понятие наряду с устностью, традиционностью и коллективностью. На основании исследований А.Н. Власова и С.Н. Бройтман М.А. Сердюк выделяет три стадии развития первобытной культуры в рамках развития фольклорного текста с точки зрения его синкретичности. Первый характеризуется первоначальным синкретизмом, когда фольклор представлял неосознанно-художественное творчество, был включен в практическую жизнь и реализовывал сакральную функцию [7, с. 148]. Поскольку нас интересует синкретичность заговоров, то рискованно предположить, что именно на этом этапе зарождается простейший по способу построения заговор, целью которого было достижение результата исключительно силой слова. Возможно, такая сила приписывалась бессмысленным магическим заклинаниям в виде «абракадабры». Второй этап характеризуется мировоззренческим синкретизмом, который проявляется в слитности и спаянности всех видов и форм восприятия – неосознанно-художественных, религиозно-мифических, естественно-реальных и т. д. [Там же]. На этой стадии в заговоре как фольклорном тексте, на наш взгляд, появляются художественные черты, начинает четко проявляться народное художественное сознание. Видимо, на этот период падает появление в текстах заговоров эпических вкраплений, демонстрирующих художественность и образность. В заговоре против острой боли *Wið Færsetice* после краткого вступления в виде инструкции (взять пиретрум, полынь, подорожник и сварить их в масле) следует эпическое повествование.

Hlūde wæran hȳ, lā hlūde, dā hȳ ofer þone hlāw ridan; wæran ānmōde, dā hȳ ofer ridan. Scyld dū dē nūm dȳsne nið genesan mōte! Ūt, lȳtel spere, gif hēr inne sie! Stōd under linde, under leohtum scylde, þær dā mihtigan, wif hyra mægen / beræddon and hȳ gyllende gāras sændan. Ic him dōerne eft wille sændan: flēogende flanne forane tōgēanes.

Ūt, lȳtel spere, gif hit hēr inne sȳ! Sæt smið, slōh seax lȳtel, iserna wund swīðe.

Ūt, lȳtel spere, gif hēr inne sȳ! [11, p. 164].

Громогласны были те, что ехали по горам, решительны они были, те, что ехали по земле. Закрой себя щитом, чтоб избежать напасти. Прочь маленькое копье, если ты внутри! Он стоял под липами, защищенный от света, где могущественные женщины лишают (копья) силы и посылают воюющие копья. Я хочу послать копье против тех, что летят в меня. Шесть кузнецов сидели и ковали железное копье. Прочь маленькое копье, если ты внутри!

Острая боль появляется в образе копья, которое вонзается в тело, противостоять ему могут таинственные женщины и копье, сделанное кузнецами. Эти образы предстают как способные справиться с болью, олицетворяющие силу приготовленного снадобья, которое в данном случае является реальным средством от боли. Так образно, придавая слову особое значение и силу, метафорично представляли в заговоре избавление от боли.

На третьем этапе синкретизм связан с художественными чертами произведений фольклора и проявляется в слиянии разных видов искусства [7, с. 148]. Имея в виду заговоры, можно предположить, что в этот период приобретает большее значение слитность ритуала и текста как художественного произведения, а само исполнение заговора приобретает черты драматического произведения. Известный заговор на плодородие земли *Æser-Vōt*, «образец драматизма м художественного совершенства», состоит из собственно заклинания и описания ритуала [9, с. 103]. Заговор можно рассматривать как сценарий, в котором отображается последовательность сцен с описанием действий и произнесением формульных текстов. Заговор можно условно разделить на семь сцен с указанием места и времени действия, включая два молитвенных текста.

Тексты заговоров эволюционируют, демонстрируя слитность и взаимозависимость компонентов, и предстают ритуально-текстовым симбиозом, которому свойственны целостность и синкретичность.

Итак, одной из черт синкретичности заговора, как сказано выше, является нераздельность ритуала и слова. Само слово *заговор* имеет в своем составе корень *говор*, а следовательно, подразумевает действие «говорить». Англосаксонские заговоры в настоящее время обозначаются словом *charm*, которое в современном английском имеет значение «очарование, чары». По мнению Дж. Найлза, это слово не отражает в полной мере обозначаемого им явления, исключая из него такой компонент, как исполнение ритуала в магическом обряде [12, p. 27]. Исконное слово, обознача-

шее заговор, *gealdor* – magic song, incantation («магическая песнь, заклинание»), восходящее к *galan* – sing, cry («петь, кричать»), семантически более широкое и обозначает действие – «петь, кричать», что, несомненно, сближает его по значению и с русским словом *заговор*.

В англосаксонских заговорах в описании ритуала заклинание вводится либо глаголом *cweð* («сказать»), либо глаголом *sing* («петь»):

(1) *Þænne eft þæt galdor þæt hēr æfter cweð...* [11, p. 166] – «Скажи это заклинание снова...»;

(2) *Sing nygon sīðan in þæt ēare þis galdor...* [Ibid., p. 168] – «Пропой в ухо девять раз это заклинание...».

Дошедшие до нас в письменном виде заговоры, вероятнее всего, сильно отличаются от первоначального своего вида. Надо иметь в виду такие факторы, как устное происхождение и долгое их существование в таком виде. Большому влиянию и, соответственно, изменениям подверглись заговоры в период христианизации, которая привнесла эпические сюжеты и молитвенную направленность в языческие тексты. Тогда произошли также некоторые подстановки в формульные заклинания, что могло повлечь за собой и изменения каких-либо связанных с этим действий. В многочисленных англосаксонских заговорах имеются различные модели построения заговоров: описание ритуала / заклинание / описание ритуала; описание ритуала / заклинание; заклинание / описание ритуала; текст заклинания с включенными в него ритуальными действиями; ритуалы, сопровождающиеся заклинанием в виде «абракадабры».

Первая выделенная выше модель наблюдается в англосаксонском заговоре от острой боли *WIÐ FÆRSTICE*: 1) описание ритуала, 2) вербальная часть, 3) описание ритуала. Приведем пример:

1. *Fēferfūige and sēo rēade netele, ðe purh ærn inwuxð, and wegbrāde; wyll in buteran.* – «[Возьми] ромашку и красную крапиву, растущие около дома, и подорожник; свари их в масле».

2. Вербальная часть заговора, приведенная выше, заканчивается призывом *Helpe ðīn drihten!* – «Помоги, Господи!».

3. *Nim þonne þæt seax, āðð on wætān.* – «Возьми затем нож и погрузи его в эту жидкость» [Ibid., p. 164].

По такой же модели созданы заговоры *WIÐ WYRME* («От червей»), *WIÐ ŪTSIHT* («От диареи»), *ÆCER-BŌT* («На плодородие земли»), *WIÐ WÆTERÆLFÄDLE* («От болезни эльфов») и др.

1. Описание ритуала: *Gif mon biþ onwæterælfädle, þonne bēoþ him þā handnæglaſ wonne and þā ēagan tēarige and wile lōcian niþer. Dō him þis tō læcedōme: eoforþrote, cassuc, fone niopowearð, eowberge, elehtre, eolone, merscmealwan crop, fenminte, dile, lilie, ättorlāþe, pollēie, mārūbie, docce, ellen, felterre, wermōð, strēawbergean lēaf, consolde; ofgēot mid ealaþ, dō hāligwæter tō, sing þis gealdor ofer þriwa.*

2. Текст заклинания: *Ic benne awrāt betest beadowræða, swa benne ne burnon, ne burston, ne fundian, ne feologan, ne hoppettan, ne wund wāco sīan, ne dolh ðiopian; ac him self healde hālewæge, ne ace þe þon mā, þe eorþan on eare ace.*

3. Описание ритуала: *Sing þis manegum sīþum: Eorþe þe onbere eallum hire mihtum and mægenum. Þās galdor mon mæg singan on wunde* [11, p. 94].

Если кто-то заболел болезнью водяных эльфов, его ногти станут черными, а глаза слезящимися и захотят смотреть вниз. Сделайте для них такое средство: возьмите чертополох карликовый, луговик, тисовые ягоды, люпин, девясил, росток зефира, фен-мяту, укроп, лилию, петушиную шпору, пенниройал, маррабул, щавель, бузину, валяние, полынь, земляничный лист и окопник. Замочите их элем, затем смешайте их со святой водой и спойте это заклинание три раза: «Я составил лучшую смесь для этой раны, так что рана не будет ни гореть, ни лопаться, ни нарывать, ни увеличиваться, ни болеть, ни расти, ни углубляться; пусть хранит святую воду для себя, и тогда боли больше не будет, как не будет болеть земля у моря». Спойте много раз: «Пусть Земля заберет боль со всей своей силой и могуществом». Это заклинание петь над раной.

Эту модель можно назвать рамочной, т. к. вербальная часть обрамляется в ней ритуалом.

Следующая модель «описание ритуала / заклинание» также наблюдается во многих заговорах, в частности в заговоре против роя пчел *WIÐ YMBE*:

Nim eorþan, oferweorþ mid þīnre swīþran handa under þīnum swīþran fēt and cweð: Fō ic under fōt; funds ic hit. Hwæt, eorðe mæg wið ealra wihta gehwilce, and wið andan and wið æminde, and wið þa micelan mannes tungan. Forweorþ ofer grēot, þonne hī swirman, and cweð: Sitte gē, sigewif, sīgað tō eorþan, næfre gē wilde tō wudu flēogan! Bēo gē swā gemindige mīnes gōdes, swā bið manna gehwilc metes and ēþeles [11, p. 168].

Возьми земли и перебрось правой рукой через правую ногу и скажи: «Я поставил на нее ногу, я нашел ее. Земля сильна против всех существ и против ненависти и беспамьяства, и против злого языка. Брось землю на них, когда рой летит и скажи: «Sitte gē, sigewif, sīgað tō eorþan, næfre gē wilde tō wudu flēogan! Bēo gē swā gemindige mīnes gōdes, swā manna gehwilc metes and ēþeles» [Ibid.] («Сядь-

те на землю, валькирии, не летать вам никогда в лес! Позаботьтесь о моем доходе, как каждый человек заботится о еде и доме»).

Ритуал включает манипуляции с землей и действие, символизирующее достижение цели (поймка роя). Заклинанию, выражаемому императивом и обращенному к валькириям как силам зла, придаются тем самым сила и способность добиться результата.

Неотъемлемость слова в формуле заговора подтверждается наличием в некоторых из них наряду с ритуальной частью вербальной в виде абракадабры. Например, в заговоре против кражи *Wīð þeofentum*:

Luben luben niga efið efið niga fel ceil fel, delf cumer fel orcgaei ceufor dard, giug farig fidig delou deluriph [11, p. 168].

Слову как, несомненно, важной составляющей этого жанра на начальном этапе придавалось особое значение, хотя скорее роль его сводилась к сопровождению действий выкриками, короткими формулами, бессмысленными вербальными заклинаниями. Возможно, именно заговоры с абракадаброй демонстрируют такой подход, когда присутствует набор ритмизованных и частично рифмованных слов непонятного значения, но при этом сохраняется традиционность и прибавляется магия и таинственность.

Напомним, что обрядовые действия могли сопровождаться музыкой, и выделение песни из обряда в дальнейшем привело к появлению эпоса и лиро-эпической поэзии. Но первобытный синкретизм сохранился в обрядово-лирической поэзии, в частности в жанре заговора, в песнях, связанных с аграрной магией и сопровождающих трудовые операции земледельца, в заклинаниях-молитвах, обращенных к различным духам и богам.

Существуют заговоры, в которых ритуальные действия включены в сам текст. Человек произносит слова заговора, выполняя, иногда и мысленно, необходимые для достижения результата действия.

Ic mē on þisse gyrde belūce, and godes helde
bebōde
wīð ðane sāra stice, wīð ðane sāra slege,
wīð ðane grymman gryge,
wīð ðane micelan egsan, þe bið ēghwām lād,
and wīð eal þæt lād, þe intō land fare [Ibid., p. 176].

Защищаю себя этим мечом и отдаю милости Господа против мучительной боли, против внезапной болезни, против боязни жестокости, против ужасающей необъятности всего отвратительного и

против всего, что ненавистно, что может прийти на эти земли.

В заговоре на путешествие ритуальные действия подразумеваются в самом заклинании, когда следует призыв к святым стать путешественнику защитой – кольчугой, шлемом, мечом, щитом:

Biddu ealle blīðum mōde, þæt mē bēo Mapeus helm, Marcus byrne, leoht-līfes gōf, Lucas mīn swurd, scearp and scīrecg, scyld Iohannes, wuldre gewlitegod wega Seraffin [11, p. 178].

Духовный свет всем посылаю и пусть Матфей будет моим шлемом, Марк – кольчугой, Лука – мечом, острым и режущим, Иоанн – щитом, Серафим – копьем.

Приведенные примеры различных моделей построения заговора подтверждают мысль о синкретичности заговора, нераздельности и взаимосвязи двух элементов – ритуального и вербального. Такой ритуально-вербальный симбиоз обусловлен тем, что фольклорный жанр, к которому относится заговор, уходит корнями в архаичную традицию, соединявшую в себе слово, музыку и действие. Из этого синкретичного искусства выделился в качестве отдельного фольклорного жанра заговор, сохранивший цельность двух нераздельных компонентов – ритуала и заклинания. Несмотря на различные модели построения заговора, в нем неизменно присутствуют акциональная и вербальная части, что демонстрирует синкретичность как неотъемлемую черту заговора.

Список литературы

1. Бройтман С.Н. Теория литературы: в 2 т. Т. 2: Историческая поэтика. М., 2004.
2. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. М., 1989.
3. Мелетинский Е.М., Неклюдова С.Ю., Новик Е.С. Статус слова и понятие жанра в фольклоре // Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания. М., 1994. С. 39–104.
4. Неклюдов С.Ю. К вопросу о фольклоре и обряде. Миф, символ, ритуал. Народы Сибири: сб. ст. в честь Е.С. Новик. М., 2008. С. 11–22.
5. Новик Е.С. Обряд и фольклор в сибирском шаманизме: Опыт сопоставления структур. М., 2004.
6. Познанский Н.Ф. Заговоры. Опыт исследования происхождения и развития заговорных формул. М., 1995.
7. Сердюк М.А. Фольклорный текст через призму его субстанциональных свойств // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2009. № 2(36). С. 146–149.
8. Толстая С.М. Признак в языке культуры // Живая старина. 2001. № 3. С. 2–3.

9. Топорова Т.В. Др.-англ. *Erce, eorþan mōdor* – русск. *мать сыра земля* // Заговорный текст. Генезис и структура. М., 2005. С. 102–111.

10. Фрейденберг О.М. Миф и литература древности. 2-е изд. М., 1998.

11. Grendon F. *The Anglo-Saxon Charms*. N.Y., 1909.

12. Niles J.D. *Homo Narrans: The Poetics and Anthropology of Oral Literature*. Philadelphia, 2010.

* * *

1. Brojtman S.N. *Teoriya literatury: v 2 t. T. 2: Istoricheskaya poetika*. М., 2004.

2. Veselovskij A.N. *Istoricheskaya poetika*. М., 1989.

3. Meletinskij E.M., Neklyudova S.Yu., Novik E.S. *Status slova i ponyatie zhanra v fol'klоре* // *Istoricheskaya poetika. Literaturnye epohi i tipy hudozhestvennogo soznaniya*. М., 1994. С. 39–104.

4. Neklyudov S.Yu. *K voprosu o fol'klоре i obryade. Mif, simvol, ritual. Narody Sibiri: sb. st. v chest' E.S. Novik*. М., 2008. С. 11–22.

5. Novik E.S. *Obryad i fol'klор v sibirskom shamanizme: Opyt sopostavleniya struktur*. М., 2004.

6. Poznanskij N.F. *Zagovory. Opyt issledovaniya proiskhozhdeniya i razvitiya zagovornyh formul*. М., 1995.

7. Serdyuk M.A. *Fol'klornyj tekst cherez prizmu ego substancional'nyh svojstv* // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Filologicheskie nauki*. 2009. № 2(36). С. 146–149.

8. Tolctaya S.M. *Priznak v yazyke kul'tury* // *Zhivaya starina*. 2001. № 3. С. 2–3.

9. Toporova T.V. Др.-англ. *Erce, eorþan mōdor* – русск. *mat' syra zemlya* // *Zagovornyj tekst. Genesis i struktura*. М., 2005. С. 102–111.

10. Frejdenberg O.M. *Mif i literatura drevnosti*. 2-е изд. М., 1998.

Syncretism of ritual and spell's text in the Anglo-Saxon charms

The charms relating to a small folklore genre have both the general traits of the folkloric texts and syncretism. The syncretic character of the charms depends on the archaic character of their origin and the peculiarities of the primitive mythological way of thinking. There are described the different models of the formation of the Anglo-Saxon charms demonstrating the syncretic character of the folkloric texts independent of the structure of its formation.

Key words: *syncretism, folkloric text, ritual, charm, Anglo-Saxon charms.*

(Статья поступила в редакцию 02.02.2021)

О.А. ДОРМИДОНТОВА, Г.Н. ЗАВЬЯЛОВА
(Липецк)

ФРАНЦУЗСКИЙ АНИМАЛИСТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ (на примере французских компаративных конструкций с компонентом-зоонимом)

Проводится семантический анализ компаративных конструкций с компонентом-зоонимом во французском языке. Выявлено, что французские зоонимы наделены рядом национально-культурных характеристик и достаточно широко представлены во фразеологическом фонде французского языка. Рассмотренные зоонимы обладают оценочным компонентом, что позволяет расценивать их как одно из средств формирования восприятия реалий окружающей действительности представителями французского лингвокультурного сообщества.

Ключевые слова: *фразеологическая картина мира, зооним, зооморфизм, компаративная конструкция, лингвокультурные характеристики, лингвокультурный знак.*

Фразеологический фонд всякого языка, бесспорно, является хранилищем культурно-исторического богатства национально-языкового коллектива, говорящего на данном языке. Фразеологическая картина мира, являясь частью языковой картины мира, представляет собой строгую систему, формируемую средствами фразеологии. При этом фразеологические обороты выполняют как лингвистические, так и экстралингвистические функции в процессе описания реалий окружающей действительности. Следовательно, можно утверждать, что фразеологическая картина мира – это один из универсальных способов классификации фразеологизмов, основаниями которой выступают как экстралингвистические, так и языковые их особенности [10, с. 162].

Рассуждая о фразеологической картине мира, необходимо отметить одну важную особенность: ее целью является не только отображение менталитета, духа народа, его культурно-исторического опыта в самой яркой образной форме, но и субъективная оценка реалий окружающей человека действительности – предметов, явлений, действий, состояний и т. п. Таким образом, справедливо указать, что фразеологическая картина мира содержит не только рациональную, но и эмоциональную

информацию о действительности [10, с. 162]. В данной статье обратимся к рассмотрению фрагмента обширного пласта французской фразеологической картины мира, включающего в себя компаративные конструкции с анималистическим компонентом – наименованием животных.

Человек и окружающие его животные находятся в самой тесной связи на протяжении всего их сосуществования, история которого насчитывает тысячи лет и формы которого чрезвычайно многообразны и многочисленны. Совершенно естественным является процесс метафоризации и фразеологизации наименований животных.

Для номинации животных в современных лингвистических исследованиях используются самые разнообразны термины: *фаунистическая лексика*, *зоосемизм*, *фаунизм*, *анимализм*, *анималистический компонент* и пр., т. е. наименования животных, птиц, пресмыкающихся, насекомых, рыб и т. д. Ряд исследователей предпочитает давать более подробную классификацию используемым терминам. Так, А.А. Киприянова располагает понятия и термины, с помощью которых изучаются имена животных, в следующей последовательности:

1) фаунизмы – наиболее общее понятие, в которое входят как наименования самих животных, так и синанималистические элементы (т. е. сопутствующие анимализмам);

2) анимализмы – номинативные и номинативно-производные наименования животных;

3) зоосемизмы – прямые наименования животных;

4) зооморфизмы – характерологические наименования животных [5].

Однако наиболее употребительным является термин *зооним*, применяемый в самом широком значении для номинации представителей животного мира. При этом следует отметить, что если речь идет о метафорически пересмысленном наименовании животного, входящем в состав фразеологизма, предпочитают термин *зооморфизм*, который напрямую соотносится с понятием «человек», в каждом конкретном случае приписывая этому понятию характеристики, связанные с образом того или иного животного [4, с. 62]. Однако многие исследователи предпочитают включать в содержание понятия «зооним» и метафорическую составляющую. Так, Н.В. Солнцева рассматривает зооним как «общую словарную единицу, которая, с одной стороны, может принимать “облик” зоосемизма, собственно названия животного, с другой стороны – зооморфизма, своего переносного, метафорического

варианта, проецируемого на человека, характеризующего и оценивающего его под разными углами зрения» [9, с. 11].

В данной статье для обозначения наименования животных будем придерживаться более употребительного термина *зооним*, причем в качестве не только прямой номинации, но и метафорической, носящей ярко выраженный антропологический характер. Поэтому вслед за О.В. Лавровой под термином *зооним* будем понимать «лексико-семантический вариант слова, выступающий в роли родового названия животного, и метафоричное именование при анализе лексики с точки зрения характеристики человека» [6, с. 12].

В любой лингвокультуре образ животного наделяется различными чертами и особенностями с точки зрения взаимодействия с человеком, что неизбежно находит свое отражение в многочисленных фразеологизмах, формирующих отдельный значительный пласт во фразеологическом фонде любого языка. Как справедливо отмечает Е.С. Яковлева, «основой для формирования семантики фразеологической единицы являются национально-культурные особенности и ассоциации, связанные с ее компонентами, в частности с компонентами-зоонимами [11, с. 93].

Следует отметить, что далеко не все наименования представителей фауны обладают способностью к метафоризации и одинаково широко используются в составе фразеологизмов. В группу зоонимов с высокой фразеологической активностью входят в первую очередь наименования тех животных (как домашних, так и диких), которые находятся в близком контакте с человеком, изучив повадки которых человек наделил их теми или иными лингвокультурными характеристиками. Так, во французском языке активному процессу метафоризации подвергаются такие зоонимы, как *кошка* (*un chat*), *собака* (*un chien*), *корова* (*une vache*), *лошадь* (*un cheval*), *свинья* (*un cochon*), *бык* (*un boeuf*), *курица* (*une poule*), *петух* (*un coq*), *а также волк* (*un loup*), *лиса* (*un renard*), *заяц* (*un lièvre*).

Важной составляющей фразеологической картины мира является категория оценки. По мнению Н.Д. Арутюновой, оценка «определяет мышление человека, его деятельность, отношение к другим людям и предметам действительности, восприятие искусства» [1, с. 5]. Рассматривая зоонимы как особый лингвокультурный знак, нельзя обойти вниманием наличие у них ярко выраженного оценочного компонента. Причем в подавляющем боль-

шинстве случаев зоонимы несут в себе отрицательную оценку, поскольку метафоризация наименований животных часто предназначена для «унижения достоинства референтов, насмешки над их внешностью, поведением, состояниями» [2, с. 83]. Так, *lisa (renard)*, *волк (loup)*, *заяц (lièvre)*, *осел (âne)* традиционно наделяются такими отрицательными характеристиками, как «хитрость», «злоба, свирепость», «трусость», «упрямство и глупость» соответственно.

По нашему мнению, наиболее ярко семантика и оценочный потенциал зоонимов раскрываются в компаративных конструкциях, которые, согласно классификации В.В. Виноградова, входят в состав фразеологических единств [7, с. 132]. Под сравнительной конструкцией понимается «словосочетание, или синтаксическая форма со сравнительным союзом» [3, с. 73] или «синтаксическая конструкция, в рамках которой осуществляется сопоставление двух предметов с целью определения важного признака объекта речи» [8, с. 45].

В нашей работе в качестве практического материала для семантического анализа были использованы французские сравнительные конструкции, отобранные методом сплошной выборки из толковых и фразеологических словарей. Как правило, это трехсоставные конструкции двух типов: 1) *прилагательное / adjectif + «как» / comme + компонент-зооним* и 2) *глагол / verbe + «как» / comme + компонент-зооним*. Как видно из содержания обозначенных структур, первая направлена на характеристику качества человека, а вторая носит акциональный характер, выделяя особенности поведения человека. Отметим при этом возможность расширения структуры конструкции путем добавления элементов к компоненту-зоониму (качественных прилагательных, придаточных предложений), что придает конструкции большую экспрессивность, а также способствует уточнению метафорического значения.

Обратимся к непосредственному анализу семантических особенностей французских компаративных конструкций, в состав которых входят зоонимы. В результате анализа практического материала было выявлено, что в основу сравнения заложен либо типичный внешний признак, присущий тому или иному животному, либо внутренняя характеристика, которой его наделил человек в результате наблюдения за ним на протяжении многовекового сосуществования. Как было сказано выше, зоонимы антропоцентричны по сво-

ей сути, поэтому представляется возможным выделить ряд семантических групп, направленных на характеристику человека, а именно: «внешность», «физические качества», «интеллектуальные особенности», «характер», «состояние», «поведение», «отношения с другими людьми». Рассмотрим их более подробно.

Семантическая группа «Внешность человека» включает в себя несколько подгрупп. Начнем с описания общей характеристики внешнего вида.

Во французском анималистическом зеркале можно увидеть человека свежего, бодрого, полного жизненных сил (*frais comme un gazon*, букв.: свежий как трава), чистого, ухоженного (*propre comme un lapin*, букв.: чистый как кролик) или грязного, неопрятного (*sale comme un cochon*, букв.: грязный как свинья), а также неухоженного, растрепанного (*être fait comme un chien fou*, букв.: быть сделанным как сумасшедшая собака). Семантика рассматриваемых компаративных конструкций направлена также на характеристику упитанности человека – либо очень полного (*gros comme une vache / un cochon*, букв.: толстый как корова / свинья), либо страдающего крайней худобой (*maigre comme un chat de gouttière / un chien fou / un hareng*, букв.: худой как кошка из водосточной трубы / сумасшедший пес / копченая селедка). Кроме того, встречаем компаративные конструкции, метафорическое значение которых указывает на цвет лица человека (*rouge comme une écrevisse / un coq*, букв.: красный как рак/петух) и цвет волос (*roux comme une vache*, букв.: рыжий как корова).

Среди физических качеств человека, зафиксированных в компаративных конструкциях с компонентом-зоонимом, были выявлены следующие: ловкость, проворность (*agile comme un chat*, букв.: ловкий, проворный как кошка) и физическая сила, выносливость (*fort comme un bœuf*, букв.: сильный как бык), что дает возможность человеку работать много и без усталости (*travailler comme un bœuf / un cheval*, букв.: работать как бык/лошадь).

Если говорить об интеллектуальных способностях человека, семантика рассмотренных компаративных конструкций направлена исключительно на характеристику низкого уровня интеллектуального развития, причем в качестве элемента сравнения может выступать целый ряд зоонимов: *bête comme un âne / une carpe / un dindon / une grenouille / un hareng saur / une oie / une oie qui se laisse plumer sans crier / un rhinocéros* (букв.: глупый как осел / карп / индюк / лягушка / копченая селедка /

гусь / гусь, который позволяет себя ощипать, не издав ни звука / носорог). Добавим сюда несколько завуалированное мнение о невысоких интеллектуальных способностях *il est sorcier comme une vache* (букв.: из него такой же волшебник как из коровы – он пороку не выдумает) и сравнения с молодым псом, которое укажет на недостаток ума в результате недостаточного жизненного опыта (*bête comme un jeune chien*, букв.: глупый как молодой пес).

Одной из наиболее наполненных семантических групп является группа «Характер человека» – зоонимы, входящие в состав компаративных конструкций, актуализируют следующие качества характера человека:

– хитрость: *rusé comme un renard* (букв.: хитрый как лис), *malin comme un singe* (букв.: хитрый как обезьяна);

– горделивость: *fier comme un coq / un raon* (букв.: гордый как петух / павлин);

– нежность, покладистость: *doux comme un agneau* (букв.: нежный как ягненок), *câlin comme un chat* (букв.: ласковый как кошка);

– упрямство: *têtu comme un âne* (букв.: упрямый как осел);

– преданность: *fidèle comme un caniche* (букв.: преданный как пудель), *suivre qn comme un caniche* (букв.: ходить за кем-либо как пудель);

– храбрость: причем обнаружены разные «уровни» храбрости – можно быть отважным как лев (*courageux comme un lion*), а можно проявлять напускную браваду, как петух (*hardi comme un coq sur son fumier*, букв.: отважный, смелый как петух в своем навозе);

– трусость: *peureux comme un lièvre* (букв.: труслив как заяц);

– капризность: *capricieux comme une chèvre / une mule* (букв.: капризный как коза / самка мула);

– задиристость: *se battre comme un petit coq* (букв.: драться как маленький петух);

– находчивость: *retomber comme un chat sur ses pattes* (букв.: упасть как кошка на свои лапы).

Семантическая группа «Состояние человека» также является достаточно наполненной, причем представляется возможным выделить две подгруппы состояний, которые может испытывать человек: физические и моральные.

К физическим состояниям можно отнести:
– сон: *dormir comme un loir* (букв.: спать как сурок) – крепко спать; *dormir comme en lièvre* (букв.: спать как заяц) – спать очень чутко;

– физическая усталость: *souffler comme un phoque* (букв.: дышать как тюлень);

– физическое недомогание, болезнь: *malade comme un chien* (букв.: больной как собака);

– алкогольное опьянение: *soûl comme un âne / un cochon / comme trente-six cochons / une grive / une vache* (букв.: пьян как осел / свинья / тридцать шесть свиней / дрозд / корова).

Отражение морального состояния можно обнаружить в следующих компаративных конструкциях:

– *gai comme un pinson* (букв.: веселый как зяблик) – радость, беззаботность;

– *amoureuse comme une chatte* (букв.: влюбленная как кошка), *amoureux comme un coq* (букв.: влюбленный как петух) – влюбленность (при этом следует обратить внимание на разные зоонимы, используемые для описания состояния влюбленности у мужчин и женщин);

– *jaloux comme un tigre* (букв.: ревнивый как тигр) – ревность;

– *regarder comme une vache un train* (букв.: смотреть как корова на поезд) – удивление, ошеломление.

Кроме того, отдельно можно выделить компаративные конструкции, указывающие на хорошее материальное состояние человека: *être comme un coq en pâte* (букв.: быть как петух в тесте).

Семантическая группа «Поведение» включает достаточно широкий ряд компаративных конструкций, значение которых направлено на общую характеристику поведения человека в повседневных ситуациях. Так, человек может действовать с исключительной энергией (*se défendre comme un lion* – добиваться успеха благодаря исключительной энергии) или, наоборот, с большой неохотой (*agir comme un chien fouetté* – букв.: действовать как собака, которую подстегивают плеткой). Кроме того, зафиксированы конструкции, характеризующие аморальное поведение человека (*vivre comme un chien* – вести разгульную жизнь, погрязнуть в разврате).

Интересно отметить, что в рамках данной семантической группы зафиксированы компаративные конструкции, отражающие базовые поведенческие акты человека на физиологическом и эмоциональном уровнях:

– манера есть: *manger comme un loup / un tigre* – жадно есть, уписывать за обе щеки, *manger comme un cochon* – есть неопрятно, как свинья;

– манера передвигаться: *marcher comme un chat maigre* – ходить быстро, проворно; *cou-*

rir comme un chien dératé – бежать сломя голову, бежать как сумасшедший; *courir comme un lapin (courir comme un lapin [ulu un lièvre])* – убежать как заяц; *se sauver comme un lapin* – пуститься наутек; *filer comme un lièvre* – удрать как заяц; *glisser comme un serpent* – скользнуть как змея;

– манера говорить: *bavard comme une pie* – болтливый как сорока; *muet comme une carpe* (фр. – как карп) – немой как рыба; *parler français comme une vache espagnole* (букв.: говорить как испанская корова) – коверкать французский язык; *crier comme un aigle* – пронзительно кричать (фр. – как орел); *gueuler comme un putois* – вопить что есть мочи (фр. – как хорёк);

– манера писать: *écrire comme un chat* – писать неразборчиво, писать, царапать как курица лапой (фр. – как кошка);

– манера смеяться: *rire comme une baleine* – громко смеяться (фр. – как кит);

– манера плакать: *pleurer comme un veau* – рыдать во весь голос (фр. – как теленок).

Рассматривая семантическую группу «Отношения с другими людьми», следует отметить, что, во-первых, в значениях выявленных компаративных конструкций зафиксировано исключительно недоброжелательное отношение человека к окружающим его людям. Во-вторых, отличительной особенностью данной группы является тот факт, что стержневыми элементами сравнений выступают наименования двух пар «анималистических антагонистов» – «кошка (*chat*) – собака (*chien*)» и «кошка (*chat*) – мышка (*souris*)». Так, недоброжелательные, враждебные отношения между людьми находят свое отражение в таких сравнениях, как *s'accorder comme chien et chat (s'accorder [ulu s'entendre, être, vivre] comme (un) chien et (un) chat)* – жить как кошка с собакой; *jouer [ulu s'amuser] comme un chat avec une souris* – играть как кошка с мышью; *guetter sa proie comme un chat guette la souris* – подстергать добычу, как кошка мышь.

Кроме того, следует отметить активное использование зоонима *chien* (собака) в составе конструкций, характеризующих отношения с другими людьми. Во французском языковом сознании собака традиционно ассоциируется с чем-то незначимым, ничтожным, подвергаемым гонениям, что нашло отражение в ряде компаративных конструкций:

– *traiter comme un chien* – обращаться как с собакой;

– *tuer comme un chien / abattre comme un chien (enragé)* – убить как собаку, безжалостно;

– *battre qn comme un chien* – избить кого-либо как собаку;

– *enterrer qn comme un chien* – похоронить, зарыть как собаку;

– *recevoir qn comme un chien dans un jeu de quilles* – встретить кого-либо в штывки.

Таким образом, во фразеологическом фонде французского языка зоонимы занимают значительное место, входя в состав многочисленных сравнительных конструкций в своих вторичных номинациях, причем к разряду зоонимов, способных к метафоризации, относятся преимущественно наименования животных с высокой фразеологической активностью. В результате семантического анализа французских компаративных конструкций с компонентом-зоонимом было выявлено, что их метафорические значения направлены преимущественно на внешние и внутренние характеристики человека и обладают ярко выраженным оценочным компонентом, преимущественно отрицательным. Проведенное исследование позволяет более глубоко проникнуть в национально-культурную специфику французских зоонимов как особого лингвокультурного знака и создать «анималистический портрет» типичного представителя французского лингвокультурного сообщества сквозь призму ярких образных сравнений с ближайшими соседями человека, сопровождающими его на протяжении всего его существования – животными.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М., 1988.
2. Голодная В.Н. Метафора «идентичность человека» в английском языке: концептуальное содержание, языковая объективация, прагматические функции и социально-культурные контексты: дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2015.
3. Григорьева М.Н., Евстигеева Е.И., Гафиятуллова Ю.Р. К вопросу о сравнительных конструкциях // Новая наука: опыт, традиции, инновации. 2016. № 12-3. С. 73–77.
4. Дорогайкина Е.М., Игнатьева Т.Г. Зоонимации как объект лингвистического исследования // Теоретическая и прикладная лингвистика, 2019. № 5(3). С. 53–66.
5. Киприянова А.А. Функциональные особенности зооморфизмов (на материале фразеологии и паремиологии русского, английского, французского и новогреческого языков): дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 1999.
6. Лаврова О.В. Страноведческий компонент названий животных в аспекте межкультурной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009.

7. Лопатникова Н.Н., Мовшович Н.А. Лексикология современного французского языка. М., 2001.

8. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/Д., 2010.

9. Солнцева Н.В. Сопоставительный анализ зоонимов русского, французского и немецкого языков в этносемантическом аспекте: дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2004.

10. Ючковская Л.Т. К вопросу о фразеологической картине мира // Вестн. Югор. гос. ун-та. 2015. № 1(36). С. 161–164.

11. Яковлева Е.С. Компонент-зооним TURKEY (индейка) через призму английских фразеологических единиц // Изв. Чечен. гос. ун-та. 2019. № 1(13). С. 93–98.

* * *

1. Arutyunova N.D. Tipy yazykovykh znachenij. Ocenka. Sobytie. Fakt. M., 1988.

2. Golodnaya V.N. Metafora «identichnost' che-loveka» v anglijskom yazyke: konceptual'noe sodержanie, yazykovaya ob#ektivaciya, pragmaticheskie funkcii i social'no-kul'turnye konteksty: dis. ... kand. filol. nauk. Pyatigorsk, 2015.

3. Grigor'eva M.N., Evstingeeva E.I., Gafiatullova Yu.R. K voprosu o sravnitel'nyh konstrukcijah // Novaya nauka: opyt, tradicii, innovacii. 2016. № 12-3. S. 73–77.

4. Dorogajkina E.M., Ignat'eva T.G. Zoonominacii kak ob#ekt lingvisticheskogo issledovaniya // Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika, 2019. № 5(3). S. 53–66.

5. Kipriyanova A.A. Funkcional'nye osobennosti zoomorfizmov (na materiale frazeologii i paremiologii russkogo, anglijskogo, francuzskogo i novogrecheskogo yazykov): dis. ... kand. filol. nauk. Krasnodar, 1999.

6. Lavrova O.V. Stranovedcheskij komponent nazvanij zhivotnyh v aspekte mezhkul'turnoj kommunikacii: dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2009.

7. Lopatnikova N.N., Movshovich N.A. Leksikologiya sovremennogo francuzskogo yazyka. M., 2001.

8. Matveeva T.V. Polnyj slovar' lingvisticheskikh terminov. Rostov n/D., 2010.

9. Solnceva N.V. Sопostavitel'nyj analiz zoonimov russkogo, francuzskogo i nemeckogo yazykov v etno-semanticheskom aspekte: dis. ... kand. filol. nauk. Омск, 2004.

10. Yuchkovskaya L.T. K voprosu o frazeologicheskoj kartine mira // Vestn. YUgor. gos. un-ta. 2015. № 1(36). S. 161–164.

11. Yakovleva E.S. Компонент-зооним TURKEY (индейка) через призму английских фразеологических единиц // Izv. Chechen. gos. un-ta. 2019. № 1(13). S. 93–98.

French animalistic portrait (based on the French comparative constructions with the component-zoonym)

The article deals with the semantic analysis of the comparative constructions with the component-zoonym in the French language. There is revealed that the French zoonyms have the row of the national and cultural characteristics and are widely presented in the phraseological fund of the French language. These zoonyms have an evaluative component that allows to estimate them as one of the means of the development of the perception of the realia of the world around us by the representatives of the French linguocultural community.

Key words: *phraseological world picture, zoonym, zoomorphism, comparative construction, linguocultural characteristics, linguocultural sign.*

(Статья поступила в редакцию 05.02.2021)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Л.И. ШЕВЦОВА
(Москва)

ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ЛИРИКИ Е.П. РОСТОПЧИНОЙ

Освещается проблема структурного взаимодействия повествовательных пластов в лирике Ростопчиной. В стихотворениях поэтессы выявлено взаимодействие лирического повествователя и лирической героини, ощущения которой часто контрастны по отношению к авторским настроениям. Рассматривается проблема дифференциации авторского «я» и голоса лирической героини. Выявляются эстетические принципы поэзии Е.П. Ростопчиной, новаторские черты ее поэтики.

Ключевые слова: *Ростопчина, повествовательные линии, принцип бинарности в структуре текста, интонационные преломления авторского «я», романтический мотив.*

Композиция лирического произведения в связи с отсутствием ярко выраженной событийности определяется самой логикой повествования. «Художественный прием, как спра-

ведливо замечено Ю.М. Лотманом, – не материальный элемент текста, а отношение» [11, с. 24]. Применительно к лирическим текстам важно выявить именно отношения тех повествовательных пластов, посредством которых реализуется основной смысл стихотворного произведения. Наиболее наглядно отмеченные отношения сказываются прежде всего в развитии, с одной стороны, линии автора, а с другой – линии «повествователя». Структурные соотношения этих компонентов в лирике Ростопчиной заметно усложнены в сравнении с аналогичными образцами 1820–1830-х гг., что предопределено, как можно думать, именно «женской» спецификой лирики Ростопчиной.

В стихотворениях Ростопчиной, кроме традиционного выделения линии автора и линии рассказчика (как, например, в лермонтовском «Бородино»), можно выделить, во-первых, лирического повествователя, в котором воплощаются настроения и чувства, близкие автору, и, во-вторых, лирическую героиню, настроения которой выступают контрастными по отношению к чувствам и настроениям самой поэтессы. Непринятие во внимание этой дифференциации лирического героя в поэзии Ростопчиной приводит к «ошибочному отождествлению светских дам с настроениями самой поэтессы, поскольку очень часто повествование у Ростопчиной ведется от имени вышеупомянутых героинь» [17, с. 12]. Собственно, так произошло у Добролюбова, когда он, анализируя переписку двух представительниц светского круга (эпистолярный роман Ростопчиной «У пристани»), приписал их заурядные чувства и мысли непосредственно самой сочинительнице [5]. И хотя в данном случае мы имеем дело с прозой, а не с поэзией сочинительницы, ошибка критика показательна. И объясняется она, как думается, во многом его недифференцированным подходом к восприятию структуры художественного текста. В литературной критике не придавалось существенного значения различию между авторской позицией, голосом повествователя, голосом персонажа. Возможно, что этот взгляд объясняется традиционностью представлений о Ростопчиной как поэтессе, которая отразила в своей лирике по преимуществу личные, чисто «женские» переживания. Так, В. Ходасевич свел все содержание ее лирики к «зашифрованному» рассказу о своей неудавшейся (а потом, после выхода замуж, и запретной) любви к князю Платону Мещерскому [16, с. 220–222].

При таком взгляде на поэзию Ростопчиной, конечно, незачем отделять мир личных переживаний и представлений поэтессы от душевных упований ее многочисленных и безымянных лирических героинь. Отсутствие такой дифференциации приводит критика к сужению духовной сферы, нравственно-психологических характеристик в лирике Ростопчиной, к сведению ее поэзии к «нехитрому содержанию», к банальным «красивостям», хотя и привлекающим своей эмоциональностью, искренностью как всякая «обыденная» драма «души страдающей и простой» [16, с. 231]. В действительности же содержание лирики Ростопчиной намного шире и богаче тех определений, которые дает В. Ходасевич в своей статье, написанной в годы, когда высшие порывы человеческой души вольно или невольно увязывались преимущественно с их проявлением в сфере общественной. В то же время умение «создавать тончайшую и пронзительную поэзию из каждодневного бытового и словесного материала» [14, с. 353] стало одним из основных принципов романтического преображения действительности и, несомненно, проявилось в лирике Ростопчиной.

Конечно, личная драма поэтессы, ее глубоко личные переживания получили отражение в исповедях поэтических персонажей. Несомненно и то, что ритмы светской жизни, блеск и привлекательность аристократических балов очаровывают не только лирических героинь Ростопчиной, но и саму поэтессу. Чувства ее очень часто сливаются с чувствами и настроениями «рассказчиков», точнее – изображаемых ею персонажей (по преимуществу женщин), как это находим в стихотворении «Искушение» (1839):

И мне представилось: теперь танцуют там,
На дальней родине, навек избранной мною...
Рисуются в толпе наряды наших дам,
Их ткани легкие с отделкой щегольской;
Ярчей наследственных алмазов там блестят
Глаза бесчисленные, весельем разгоревшись:
Опередив весну, до время разогревшись:
Там свежие цветы свой сыплют аромат...
Красавицы летят, красавицы порхают...
А я, я женщина во всем в значенье слова,
Всем женским склонностям покорна я вполне;
Я только женщина, – гордиться тем готова,
Я бал люблю!.. отдайте балы мне! [6, с. 100].

Здесь трудно и незачем отделять ощущения лирической героини от ощущений самой поэтессы. Часто эти ощущения совпадают и там, где мы имеем дело с обобщенной характеристикой психологии петербургских ари-

стократок, их общих культурных интересов, бытовых привычек («Первый соловей», 1840; «Потерянное кольцо», 1841; «Одиночество», 1841). И вследствие того, что порывы и симпатии лирических героинь нередко выражали такие настроения, последний стих «Я только женщина... я бал люблю!» воспринимался многими критиками и литературоведами как некий пароль, своего рода эстетическое кредо лирики Ростопчиной. Но такое представление нуждается в существенной корректировке.

Выражение «я бал люблю» нельзя прочитывать в буквальном смысле: оно означает у Ростопчиной куда более широкое понятие, чем простое пристрастие к светским весельям. В сущности, поэтесса говорит здесь о желании личной свободы, стремлении отдаться поэзии восторгов, испытать радость души. Условно это выражено в образе «бала». Ю.М. Лотман указывал, что «женщина с ее напряженной эмоциональностью живо и непосредственно впитывает особенности своего времени, в значительной мере обгоняя его», и называл женский характер «одним из самых чутких барометров общественной жизни» [12, с. 46]. Что касается описываемых бальных «утех», то надо учитывать, что Ростопчина не всегда была от них в восторге. Чаще у нее прорывалось критическое отношение к балам как средоточию светской мишуры, где затухают и гибнут подлинные чувства. Об этом свидетельствует стихотворение «Цирк девятнадцатого века» (1850), в котором поэтесса, продолжая лучшие традиции русской литературы (А.С. Грибоедова, Е.А. Боратынского, М.Ю. Лермонтова), обнажает противоречивую и во многом обманчивую сущность светского маскарада. Важно еще учесть совершенно конкретное и искреннее признание Ростопчиной в стихотворении «Зачем я люблю маскарады?» (1850) в том, что светские балы привлекают ее возможностью хотя бы на время, на миг какой-то уйти от «самой себя, своих тяжелых дум». Поэтессе нравится и «свобода маскарада», т. е. то, что:

Там не замечена, не знаема никем,
Я правду говорю и всякому и всем;
Я, жертва общества, раба его, – я рада,
Что посмеяться раз могу в глаза над ним
Я смехом искренним и мстительным моим!..
[6, с. 229].

Думается, что предпринятый анализ убеждает в глубокой ошибочности представления о поэзии Ростопчиной как своеобразной «апологии» бала. Вместе с тем данный анализ подтверждает предположение о том, что стихо-

творения поэтессы построены так, что «в них вполне ощущаются различия между авторским “я” и “я” лирических героинь, от лица которых ведется повествование» [17, с. 12]. Ростопчина одна из первых завершает тот отрезок времени в развитии русской поэзии, когда субъективное чувство автора сливалось с чувством героя. Такие стихотворения были, конечно, и у Ростопчиной («Две простонародные песни, написанные по просьбе Даргомыжского»: I. «Я сказала, зачем?», II. «Обман». 1847). Но одновременно поэтесса делает шаг в сторону по сближению с новыми потребностями в русской поэзии (время Некрасова), когда в русской лирике все увереннее начинает заявлять о себе принцип «бинарности», т. е. такая структура текста, при которой дистанция между героем-повествователем и автором становится все более заметной. И можно сказать, что Ростопчина в своих зрелых стихотворениях достаточно искусно использует эффект поэтического «расщепления», что именно у Е.П. Ростопчиной отделение авторского «я» от «я» лирического повествователя, «который проецировался в подразумеваемую жизнь своего творца» [2, с. 121], становится важным средством психологического анализа. Впоследствии это станет достоянием всей русской поэзии. С помощью указанного «расщепления» посредством авторского оттенения очевидными становятся в стихах Ростопчиной «блеск и нищета» светской жизни, невозможность достижения счастья, крах надежд, неудовлетворенность настоящим, стремление к истинному идеалу, чувство собственного достоинства. Убедительное и широкое раскрытие перечисленных мотивов осуществляется у поэтессы за счет расширения и конкретизации авторского «я», в чем следует видеть определенное мастерство поэтессы.

В 1842 г. Ростопчина написала стихотворение под названием «Не скучно, а грустно», в котором передает обычную хандру светских дам, когда они на какой-то миг начинают уставать от однообразия своей жизни, бесцельной погони за развлечениями:

Мы вокруг себя посмотрим светлым взором,
И в смех друзей мы смех вмешаем свой.
Не скучно нам, не тяготит нас время,
Часы летят... и сердце лишь одно,
Неясною тоскою стеснено,
Не сотряхнет воспоминаний бремя [6, с. 157].

Поэтесса разделяет тоскливо-томительное настроение своей героини-повествовательницы. Однако чувствует это состояние полнее и

глубже своей светской напарницы, это состояние окрашено «лирической тональностью, притом в истоках своих романтической» [3, с. 146]:

Не скучно нам, а грустно!.. Мы таим
Напрасные, немые сожаленья,
И всё вдали рисуют нам виденья,
Что б быть могло, чего не возвратим! [6, с. 157].

Это уже другой голос (он начинается со слова «грустно») – голос автора, по-лермонтовски (переключка здесь очевидна) осознающего бесполезность светлых упований в мире, где нет искренности, духовных целей, сердечного постоянства. Однако чтобы все это передать, чтобы читатель смог ощутить трагедию мыслящей личности в условиях воплощающей будничности существования, понадобился переход повествовательной линии с одного регистра в другой, т. е. в русло авторского «я», поскольку от лица лирической героини, заурядной посетительницы светских салонов, такие настроения выразить, конечно, трудно.

Можно согласиться с тем, что вышеозначенную трагедию Ростопчина заметно сужает в сравнении с лермонтовским шедевром «И скучно и грустно», поскольку все здесь раскрывается по преимуществу в сфере интимных чувств. Но это не умаляет значения самого новаторства поэтессы, ее мастерства, сказавшегося в искусном расчленении голоса «повествовательницы» и самого авторского «я». Без этого вряд ли бы удалось сохранить чистоту нравственных принципов добра и милосердия, которым верила поэтесса и которые умиротворяли ее дух в минуту смятения и скорби. Следовательно, тенденция к выделению авторского голоса, которая прослеживается в повествовательных структурах Ростопчиной, выгодно отличает ее лучшие стихотворения от банальных, рассчитанных на светскую «моду» любовных песнопений.

Воспроизводя любовные увлечения – свои собственные и увлечения своих героинь (о частом несовпадении этих линий всегда надо помнить), – Е.П. Ростопчина тем самым постигала истинные потребности духовно развитых женщин, размышляла о «разрушительных для идеального мира души воздействиями жизненной реальности» [15, с. 102], осознавала свою противоположность тем отношениям, которые господствовали в «высшем» свете, а также в культурных прослойках русского общества, в целом так или иначе ориентированного на нормы, принятые светской «элитой».

В.А. Грехнев в связи с мотивом любви заметил, что для романтической поэзии характерен «своего рода непредумышленный маскарад страстей, когда одно душевное движение прячется за другое, когда за одной страстью угадывается другая, еще не вступившая в поле зрения лирического субъекта: он чувствует, быть может, лишь ее отдаленный “гул”, неизмеримо усиливающий душевное смятение» [4, с. 147]. Осознание такой противоположности не приносило радостей Ростопчиной, но избежать противоречий не удавалось, поскольку для этого надо было отказаться не только от высоких идеалов, преимущественно с искусством, с «инобытием» в сфере элементарных подчас принципов нравственности. Так, в сущности, непреднамеренно и неизбежно входил в лирику Ростопчиной романтический мотив духовного противостояния «по отношению к порочному обществу» [9, с. 120], мотив, связанный с осознанием чувства личного достоинства как важнейшего принципа в сфере человеческих отношений.

Логическим завершением этого внутреннего процесса в поэтической эволюции Ростопчиной явилось ее откровенное и вполне осознанное признание в письме к М.П. Погодину (1853) о том, что «наши литераторы люди не светские, в этом виноваты не они, а все наше безграмотное, бестолковое, антинациональное высшее общество, не любящее ни русского слова, ни русского характера, ни русского человека <...> И у нас бывали люди, когда было кому образовывать, когда были открыты дома Муравьева, Карамзина, кн. Волконской, а теперь – где свет, где теплота, где <...> наши дамы играют в преферанс, злословят, сплетничают между собой...» [7, с. 300]. Несколько неожиданно объединены «литераторы» и «высшее общество», но важна сама постановка вопроса: где свет (здесь «свет» в смысле благородства), где теплота, т. е. где духовная жизнь? Ясно, что для Ростопчиной все это – своеобразные постулаты, основные критерии в оценке достоинств человеческой личности.

Влияние этих критериев на решение поэтических коллизий, на динамику самого «отторжения» Ростопчиной от родных и высокочтимой светской стихии (в действительности также и стихии общечеловеческой), где представители светской среды не обременяют себя мучительными вопросами чести, раскаяния, стыда, сомнения, сочувствия к страданиям другого, очевидно. Как указывает Э.М. Афанасьев, «разрушение гармонии порождает новое желание, которое становится фактом само-

определения, поиском и обретением себя, своего имени на новом витке жизни» [1, с. 122].

Так, в стихотворении «Когда б он знал» (1830) поэтесса рисует томление молодой влюбленной души, готовой, кажется, на все ради обретения счастья:

Когда б он знал, как страстно и как нежно
Он, мой кумир, рабой своей любим...
Когда б он знал, что в грусти безнадежной
Увижу я, непонятая им!.. [6, с. 33].

Здесь почти традиционный набор «страдающий» юной женской души, познавшей страсть. Тут и безнадежная «грусть», и «немое обожание», и «романтическая призрачность любви» [13, с. 321], и «общий трагический пафос любви» [10, с. 275], и другие признаки любовной лирики, характерные для поэзии 1830-х гг. Воспроизводимый с помощью этих признаков образ «светской красавицы» оставляет, конечно, впечатление типического персонажа. Но уже с третьей строфы повествовательное «я» неожиданно усложняется, обретая более субъективную, в сущности, личную окраску:

Когда б он знал... в душе его убитой
Любви бы вновь язык заговорил,
И юности восторг полузабытый
Его бы вновь согрел и оживил!
И я тогда, счастливица!.. любима...
Любима им была бы, может быть!
Надежда льстит тоске неутолимой;
Не любит он... а мог бы полюбить!
Когда б он знал! [6, с. 33].

Из этих строчек видно, что страдающая героиня осознает некую мертвенность души своего возлюбленного и понимает, что в этих условиях она не может быть понятна, что ее чистые прекрасные порывы напрасны. Но все это становится очевидным лишь в «подтекстовой» зоне повествования, которая уже целиком принадлежит и подвластна авторскому «я». За привычными жалобами на тоску и любовную печаль ощущается авторское понимание тщетности благородных порывов в среде светского бездушия и порочности. Таким образом, обогащение едва ли не «альбомного» стихотворения начинающей поэтессы, какой была в начале 1830-х гг. Ростопчина, происходит за счет включения в текстовую структуру «второго» плана повествования, связанного с реализацией исповеди лирической героини и авторского «я». Данный пример показывает процесс «расщепления» повествовательной линии, выделения в ней параллельно с голосом рассказчика голоса автора.

В лирике Ростопчиной немало и таких примеров, когда можно наблюдать не выделение одной линии из другой, а как бы их воссоединение. Такой вариант развития повествовательной линии находим, в частности, в стихотворении «Три поры жизни» (1835). Стихотворение привлекает внимание необычным для представительниц светского круга признанием о трех стадиях развития женской души, если она с самого начала не заглублена аномалиями:

Была пора: во мне тревожное волнение, –
Как перед пламенем в вулкане гул глухой,
Кипело день и ночь; я вся была стремление...
Я вторила судьбе улыбкой и слезой...
Я все высокое душою понимала,
Всему прекрасному платила дань любви, –
Жила я сердцем в оны дни! [6, с. 37].

Здесь, пожалуй, все можно было бы отнести к авторской исповеди, к признанию Ростопчиной самой себе, но заключительная строчка строфы («жила я сердцем в оны дни») неожиданно получает обобщающий смысл, и становится ясно, что перед нами рассказ, философское раздумье на тему о том, как обыкновенно бывает в свете с каждой женщиной (не только с Ростопчиной) по мере ее взросления, по мере развития ее душевных и интеллектуальных задатков, при условии, что эти задатки не извращены светом.

Вторая стадия в развитии женской души дана поэтессой как неизбежно стандартная, всеобщая, характерная для всех представительниц (в том числе и для автора) светской среды: упоение роскошью, забавами, прельщение «мишурой» и т. д. И чтобы не выделять себя из этого круга, поэтесса особо подчеркивает: «Тщеславьем женским я жила!» [Там же].

Совсем иное происходит на третьем этапе развития женской души. Здесь коварный «демон суеты» из «сердца изженен» и «светлая мечта поэзии» сменяет «тщеславья гордого опасно-сладкий сон»; в душе героини оживает «святое вдохновенье», ей становится доступным «чудо понимания смысла жизни» [8, с. 98]. В итоге: «Я мыслию теперь живу!» [Там же]. Ясно, что такое может произойти не с каждой женщиной. Здесь в полной мере ощущается и реализован личностный, авторский план повествования. Но эта линия не противостоит той, первой, связанной с характеристикой житейских перемен в развитии взглядов и интересов большинства светских женщин. Вернее будет сказать, что обе линии, взаимодей-

ствуя, дополняют друг друга и, что в особенности важно, создают тот фон, на котором яснее проступает собственная судьба поэтессы – ее творческое «воскресение», обретение четкого и глубокого взгляда на жизнь. При этом «жизнь мыслью» (что поэтесса ставит себе в особенную заслугу), конечно же, не означает в данном контексте «сухого» рационалистического существования, а говорит о желании поэтессы постигнуть гармонию мира, приблизиться к истине, подчиняя ей и бурлящее «кипение» своих чувств, в том числе интимных.

Всматриваясь в характер и особенности повествовательной линии в лирике Ростопчиной середины – конца 1830-х гг., можно заметить, как постепенно эмоциональное начало все чаще и чаще корректируется чувством «истины», что, в свою очередь, свидетельствует о духовном возмужании поэтессы и одновременно – о новом качестве ее романтического видения. Оно основано не только на «чувстве», хотя бы и бурном, свободном, но и на некоем ощущении «разумного», «должного», удовлетворяющем требованиям истинности и гармонии. Это дает авторскому «я» сознание собственной силы, укрепляет веру поэтессы в прочность именно духовного противостояния всякого рода соблазнам, минутным прихотям, которые в большей мере унижают человека, нежели дают ему вечно искомую и вечно желаемую удовлетворенность радостями бытия. Вот эти важные признаки качественного обновления романтизма 1830–1840-х гг. можно уловить в интонационных преломлениях авторского «я» поэтессы.

Список литературы

1. Афанасьева Э.М. Поэтика романтических «желаний» в русской лирике XIX века (к постановке проблемы) // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2007. № 8(71). С. 119–125.
2. Гинзбург Л.Я. О лирике. 2-е изд., доп. Л., 1974.
3. Гинзбург Л.Я. Пушкин и лирический герой русского романтизма // Пушкин: Исследования и материалы. М., Л., 1962. Т. 4. С. 140–153.
4. Грехнев В.А. Лирика Пушкина: о поэтике жанров. Горький, 1985.
5. Добролюбов Н.А. У пристани... // Его же. Собрание сочинений: в 3 т. М., 1986. Т. I. С. 423–439.
6. Евдокия Ростопчина. Стихотворения. Проза. Письма. М., 1986.
7. Е.П. Ростопчина. Талисман: Избранная лирика. Драма, документы, письма, воспоминания. М., 1987.
8. Киселева И.А. О смысловой цельности дефинитивного текста поэмы М.Ю. Лермонтова «Демон» (1839) // Проблемы исторической поэтики. 2019. Т. 17. № 4. С. 91–106.
9. Киселева И.А. «Пророк» (1826) А.С. Пушкина и «Пророк» (1841) М.Ю. Лермонтова: сравнительная семантика мотивного комплекса // Проблемы исторической поэтики. 2020. Т. 18. № 1. С. 111–129.
10. Киселева И.А., Поташова К.А., Сеченых Е.А. Реконструкция творческой истории стихотворения М.Ю. Лермонтова «Они любили друг друга так долго и нежно...» (1841) как путь постижения смысла текста // Науч. диалог. 2020. № 6. С. 265–282.
11. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Л., 1972.
12. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). СПб., 2008.
13. Поташова К.А. Творческая история стихотворения «Нет, не тебя так пылко я люблю...» в аспекте изучения поэтической личности М.Ю. Лермонтова // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Русская филология. 2019. № 5. С. 318–324.
14. Святополк-Мирский Д.П. История русской литературы с древнейших времен по 1925 год. Новосибирск, 2006.
15. Федосеева Т.В. Онтология любви в ранней лирике Я.П. Полонского // Вестн. Рязан. гос. ун-та им. С.А. Есенина. 2017. № 4(57). С. 96–112.
16. Ходасевич В.Ф. Колеблемый треножник: избранное. М., 1991.
17. Щелыкина Л.И. Лирика Е.П. Ростопчиной (проблемы поэтики): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1994.

* * *

1. Afanas'eva E.M. Poetika romanticheskikh «zhe-lanij» v russkoj lirike XIX veka (k postanovke prob-lemy) // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. 2007. № 8(71). S. 119–125.
2. Ginzburg L.Ya. O lirike. 2-e izd., dop. L., 1974.
3. Ginzburg L.Ya. Pushkin i liricheskij geroj rus-skogo romantizma // Pushkin: Issledovaniya i materialy. M.; L., 1962. T. 4. S. 140–153.
4. Grekhnev V.A. Lirika Pushkina: o poetike zhanrov. Gor'kij, 1985.
5. Dobrolyubov N.A. U pristani... // Ego zhe. Sbranie sochinenij: v 3 t. M., 1986. T. I. S. 423–439.
6. Evdokiya Rostopchina. Stihotvoreniya. Proza. Pis'ma. M., 1986.
7. E.P. Rostopchina. Talisman: Izbrannaya lirika. Drama, dokumenty, pis'ma, vospominaniya. M., 1987.
8. Kiseleva I.A. O smyslovoj cel'nosti definitiv-nogo teksta poemu M.Yu. Lermontova «Demon» (1839) // Problemy istoricheskoy poetiki. 2019. T. 17. № 4. S. 91–106.

9. Kiseleva I.A. «Prorok» (1826) A.S. Pushkina i «Prorok» (1841) M.Yu. Lermontova: sravnitel'naya semantika motivnogo kompleksa // Problemy istoricheskoy poetiki. 2020. T. 18. № 1. S. 111–129.

10. Kiseleva I.A., Potashova K.A., Sechenyh E.A. Rekonstrukciya tvorcheskoj istorii stihotvoreniya M.Yu. Lermontova «Oni lyubili drug druga tak dolgo i nezumno...» (1841) kak put' postizheniya smysla teksta // Nauch. dialog. 2020. № 6. S. 265–282.

11. Lotman Yu.M. Analiz poeticheskogo teksta. L., 1972.

12. Lotman Yu.M. Besedy o russkoj kul'ture: Byt i tradicii russkogo dvoryanstva (XVIII – nachalo XIX veka). SPb., 2008.

13. Potashova K.A. Tvorcheskaya istoriya stihotvoreniya «Net, ne tebya tak pylko ya lyublyu...» v aspekte izucheniya poeticheskoy lichnosti M.Yu. Lermontova // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Russkaya filologiya. 2019. № 5. S. 318–324.

14. Svyatopolk-Mirskij D.P. Istoriya russkoj literatury s drevnejshih vremen po 1925 god. Novosibirsk, 2006.

15. Fedoseeva T.V. Ontologiya lyubvi v rannej lirike Ya.P. Polonskogo // Vestn. Ryazan. gos. un-ta im. S.A. Esenina. 2017. № 4(57). S. 96–112.

16. Hodasevich V.F. Koleblemyj trenozhnik: izbrannoe. M., 1991.

17. Shcheblykina L.I. Lirika E.P. Rostopchinoj (problemy poetiki): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1994.

Narrative strategies of the lyrics of E.P. Rostopchina

The article deals with the issue of the structural cooperation of the narrative layers in the lyrics of E.P. Rostopchina. There is revealed the interaction of the lyric of the narrator and the lyric of the heroine in the poem, her feelings are often contrast towards the author's mood. The article describes the issue of the differentiation of the author's identity and the voice of the lyric heroine. There are specified the aesthetic principles of the poetry of E.P. Rostopchina, there are revealed the innovative traits of the poetics of her poems.

Key words: *Rostopchina, storylines, principle of "binarity" in the text's structure, intonational breaking of the author's identity, romantic motive.*

(Статья поступила в редакцию 16.02.2021)

А.С. СМЕРНОВА
(Москва)

РУССКИЙ «ДОН ЖУАН»: РАННИЕ ПЕРЕВОДЫ ПОЭМЫ ДЖ.Г. БАЙРОНА

Проводится сравнительный анализ двух первых полных переводов поэмы Байрона «Дон Жуан» – П.А. Козлова и Д.Д. Минаева. Специалистам и квалифицированным читателям предлагаются малоизвестные переводы поэмы, предоставляется возможность самостоятельно сделать выводы, не опираясь на критику, зачастую далекую от конструктивной.

Ключевые слова: *Дж.Г. Байрон, «Дон Жуан», художественный перевод, сравнительный анализ, П.И. Козлов, Д.Д. Минаев.*

Поэму Дж.Г. Байрона «Дон Жуан» начали переводить с самых первых публикаций. Наиболее точных и полных поэтических переводов, которые оставил нам в наследство XIX в., два – Д.Д. Минаева и П.А. Козлова.

Как правило, русский читатель той эпохи был знаком с поэмой Байрона по переводу Павла Алексеевича Козлова – поэта, переводчика и композитора Его версия в 1889 г. была удостоена Пушкинской премии. Не прошло и года, как за первым изданием (Москва, 1889) последовало второе. Этот перевод печатался в журналах, выдержал несколько отдельных изданий, был повторен в «Библиотеке великих писателей под редакцией С.А. Венгрова», где дополнен неоконченной семнадцатой песней в переводе О.Н. Чюминой. В советскую эпоху был переиздан в серии «Всемирная литература». Критические отзывы редки, среди них, например, рецензия П.И. Вейнберга: «Но вот тут мы и подошли к существенному недостатку почтенного и талантливого труда г. Козлова, ибо именно не все подробности подлинника вошли в перевод: многое исключено или сокращено <...> Причина заключается в желании – все, что включено у Байрона в одну октаву, передать по-русски одной октавой, желание, которое не только не может быть поставлено в укор почтенному переводчику, а, напротив того, много говорит в его пользу, свидетельствуя о его полной добросовестности относительно подлинника, но тем не менее в большинстве случаев представляется совершенно неисполнимым без ущерба

подлиннику и вместе с тем излишним, непроизводительным» [5, с. 437–451].

Как видно из отзыва, невзирая на некоторые критические замечания, в целом Вейнберг положительно относится к переводу Козлова, называя его «почтенным и талантливым», отмечая «полную добросовестность». Другие критики также не скупились на комплименты, однако подробно перевод Козлова никто из современников не разобрал. На откровенные недостатки впервые указал лишь Г.А. Шенгели в «Послесловии переводчика» к своей версии поэмы.

Вместе с тем версия Дмитрия Дмитриевича Минаева (1835–1889), созданная в 60-х гг. XIX в., была незаслуженно подвергнута критике. Минаев – известный поэт-сатирик, печатался в «Иллюстрации», «Современнике», «Отечественных записках» и других журналах с 1857 г. Его переводческая деятельность обширна – кроме Байрона, он переводил Гете, де Виньи, Мольера, Гейне, Лонгфелло, Данте. Английского языка Минаев не знал и переводил с подстрочника; если тот был точен, перевод получался безукоризненным [10, с. 331].

Проведя хотя бы небольшой сравнительный анализ, можно заметить, что перевод Минаева не уступает версии Козлова и даже во многом ее превосходит. В качестве примера сопоставим строчки из песни седьмой, XLI:

Козлов:

Бог рек: «Да будет свет!» – и с тьмою в споре
Свет озарил весь мир. – «Чтоб кровь лилась!»
Рек смертный – и ее пролилось море.

Минаев:

«Да будет свет!» – Бог молвил, и был свет.
«Да будет кровь!» – сказал один владыка,
И море крови пролито.

Минаев был не только переводчиком, но и поэтом-сатириком, поэтому смог передать авторскую иронию удачнее, чем Козлов. Сравним, например, строки, посвященные отцу Гайде (песнь вторая, CXXV).

A fisherman he had been in his youth,
And still a sort of fisherman was he;
But other speculations were, in sooth,
Added to his connexion with the sea.

(«Он был в юности рыбаком
и сейчас, по сути, остался рыбаком,
но, по правде говоря, теперь к его отношениям
с морем
добавились и другие занятия»).

Вот что видим у Козлова:

Ее отец был рыбаком когда-то,
Но занялся другим он ремеслом
И выступил на поприще пирата.

Смысл сохранен, но ушла метафора, ушла ирония, и отрывок обеднел в художественном плане. Перевод Минаева:

Он рыбаком когда-то прежде жил,
Да и теперь отчасти им остался,
Но промыслом иным при этом жил.

Неспособность Козлова видеть иронию нарушает и логику повествования. Например, читаем в песне пятой, CXL:

Убить себя хотелось ей с тоски,
Да под боком кинжал она носила,
А на Востоке ткани так легки,
Что в миг один ее бы сталь пронзила.

Противоречия здесь нет. Обратимся к переводу Минаева:

Пронзить себя кинжалом... Но кинжал
Был слишком близко, тут же под рукою,
И этот факт, понятно, помешал.

Здесь видна как своеобразная, «женская», логика, так и ирония автора по этому поводу.

В песни седьмой, XV Байрон предлагает нашему вниманию список русских фамилий, способных, по его мнению, свести с ума любого иностранца. Вот как это переводит Козлов:

Все ж назову иных, чтоб вас пленили
Созвучья этих мелодичных слов
С двенадцатью согласными. Тут были:
Арсеньев, Майков, Львов и Чичагов.

Обещанные *мелодичные слова с двенадцатью согласными* здесь, однако, не представлены. В отличие от перевода Минаева, который называет такие действительно труднопроизносимые фамилии, как *Строконов* и *Стронгенов*.

Рассмотрим еще несколько примеров слов, употребляемых явно не к месту. Дон Жуан садится на корабль *с инструкцией* (песнь вторая, IX):

A letter, too, she gave (he never read it)
Of good advice – and two or three of credit.

(«Вдобавок она дала ему письмо с ценными советами (он так его и не прочитал) и два-три аккредитива»).

У Козлова упоминание об аккредитивах вырезано вообще. У Минаева видим:

Дала
Ему ряд мудрых, письменных советов
И не забыла банковых билетов.

Что означает допущенное Козловым выражение *патент на ум?* (песнь седьмая, XXI). Можно ли назвать сына «нелюбимым и *затертым*»? (песнь седьмая, CX).

Как подчеркивает Г.А. Шенгели, «лексика Козлова скудна и банальна. “Глухой”, “немой”, “жалкий”, “чудный” у него встречаются на каждом шагу. И на каждом шагу такие “поэтизмы”: “В порыве страсти, пламенном, могучем, слилися их уста в порыве жгучем”, “такие жгучие лобзанья”, “страсти роковой в то время предавались безрассудно”, – и пр. и пр., сотнями и тысячами. У Байрона ничего подобного нет» [9, с. 526].

Далее Шенгели отмечает невыразительность рифм – счастье без конца рифмуется с участием, горе – с морем, горы, узоры или даже метеоры непременно «пленяют взоры». Переводу Козлова также свойственны штампованные обороты для заполнения пустых мест. Например: *Таких картин неотразима сила; Такой красы неотразима сила* (песнь пятая, III, CXXIX); *Вопросов тех неотразима сила* (песнь шестая, LXIII); *Порою дум неотразима сила* (песнь десятая, XXVIII).

Еще больше смысл затемняют грамматические и стилистические ошибки (*ему весло... мачтою служил* (песнь вторая, XLVIII); *птица, похожая на голубь белый* (песнь вторая, XCIII)), а также неточности, например в песне второй, LXXI, CXIII:

Жуана пес был мил,
И с гневом он от тех отпрянул брашен
<...>
...воду выжала она
Из локонов *его* рукою белой

Чьей рукой, становится ясно далеко не с первой попытки.

В песне пятой, LXXVII налицо явная синтаксическая ошибка, вследствие которой стянуты поясом оказываются девы:

Свой легкий стан, рубашкой скрытый белой,
Он поясом стянул невинных дев.

Таких недостатков множество. Г.А. Шенгели замечает, что «только поэтическим безвременьем восьмидесятых годов, полным падением художественного вкуса можно объяснить выпавший на долю Козлова успех» [Там же, с. 523].

Удивительно, но перевод Минаева современниками оценен не был. Вполне возможно, на негативное к нему отношение повлияла неточность в переводах других произведе-

ний и, как следствие, разгромная критическая статья Д.В. Аверкиева (1865). Не стесняясь в выражениях, Аверкиев называет перевод Минаева «литературным шарлатанством», а самого автора «жалкой посредственностью, которая хуже всякой бездарности». При этом конструктивной критику Аверкиева назвать трудно. Приведа отрывок из перевода, он тут же заявляет: «“Но довольно, довольно!” – кричит читатель. – “Избавь нас ради Бога от этих бессмысленных виршей”!» [1, с. 7–38].

Версия Минаева также имеет свои объективные недостатки, главный из которых – несоблюдение размера подлинника. Переводчик не воспроизвел байроновские октавы, заменив их восьмистишием с системой рифмовки ababcedd, вследствие чего, как пишет Шенгели, «исчезла ритмосинтаксическая “пружинность”, блистательно подающая иронические концовки строф» [9, с. 523]. Как и Козлову, Минаеву свойственно грамматически неправильное построение фраз, например: *сквозь кудрей сверкала нагота* (песнь первая, CLVIII). Но в целом его перевод читается легче, чем версия Козлова из-за отсутствия такого количества штампов и архаизмов. К сожалению, перевод Минаева заканчивается десятой песней, что не вполне позволяет отнести его к числу полных.

Очевидно, что рецепция поэмы Дж.Г. Байрона и ее перевод сильно изменились с течением времени. Влияние как исторического, так и человеческого фактора сказалось не только на переводах данной эпохи, но и на критических статьях, в которых проводился анализ этих переводов. Зачастую он необъективен, слабо аргументирован, обусловлен различными факторами – от несоответствия перевода художественному вкусу критика до его личной неприязни к переводчику.

Байрона начали переводить в период, когда русская литература еще находилась в поисках собственных путей развития. Следовательно, проанализированные в статье переводы – определенная ступень в освоении Байрона русской культурой, но именно усилиями их авторов и на их основе в XX в. создавались более полные, точные переводы М.А. Кузмина (1935), Г.А. Шенгели (1943), Т.Г. Гнедич (1957).

Список литературы

1. Аверкиев Д.В. Текущая литература. I. Всякому по плечу. II. Литературное шарлатанство // Эпоха. 1865. № 2. С. 7–38.

2. Байрон Дж.Г. Дон Жуан. Don-Juan / пер. П.А. Козлова. СПб., 1904. Т. 3. Ч. 1. С. 193–426.
3. Байрон Дж.Г. Сочинения лорда Байрона в переводах русских поэтов, изданных под редакцией Ник. Вас. Гербеля. Т. V: Дон Жуан / пер. Д.Д. Минаева. СПб., 1866.
4. Бойчук А.Г. Козлов Павел Алексеевич // Русские писатели 1800–1917. Биографический словарь. М., 1994. Т. 3. С. 8–9.
5. Вейнберг П.И. «Дон Жуан». Поэма лорда Байрона. Перевод П.А. Козлова // Журнал Министерства народного просвещения. 1889. № 8. С. 437–451.
6. Демурова Н.М. О переводах Байрона в России // Байрон Дж. Избранное / сост. и предисл. Р.М. Самарина; послесл. и коммент. Н.М. Демуровой. 2-е изд. М., 1979. С. 418.
7. Левин Ю.Д. Русские переводчики XIX в. и развитие художественного перевода. Л., 1985.
8. Майков В.Н. Критические опыты. СПб., 1889. С. 352–354.
9. Шенгели Г.А. Послесловие переводчика // Дж. Байрон. Дон Жуан. М., 1947.
10. Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона. СПб., 1896.
11. Byron George Noel Gordon. Don Juan. Penguin Books LTD, Middlesex, 1973.

* * *

1. Averkiev D.V. Tekushchaya literatura. I. Vsyakomu po plechu. II. Literaturnoe sharlatanstvo // Epoha. 1865. № 2. S. 7–38.
2. Bajron Dzh.G. Don Zhuan. Don-Juan / пер. П.А. Козлова. СПб., 1904. Т. 3. Ч. 1. С. 193–426.
3. Bajron Dzh.G. Sochineniya lorda Bajrona v perevodah russkih poetov, izdannyh pod redakciej Nik. Vas. Gerbelya. T. V: Don Zhuan / пер. D.D. Minaeva. Spb., 1866.
4. Bojchuk A.G. Kozlov Pavel Alekseevich // Russkie pisateli 1800–1917. Biograficheskij slovar'. M., 1994. T. 3. S. 8–9.
5. Vejnberg P.I. «Don Zhuan». Poema lorda Bajrona. Pervod P.A. Kozlova // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya. 1889. № 8. S. 437–451.
6. Demurova N.M. O perevodah Bajrona v Rossii // Bajron Dzh. Izbrannoe / sost. i predisl. R.M. Samarina; poslesl. i komment. N.M. Demurovoj. 2-e izd. M., 1979. S. 418.
7. Levin Yu.D. Russkie perevodchiki XIX v. i razvitie hudozhestvennogo perevoda. L., 1985.
8. Majkov V.N. Kriticheskie opyty. Spb., 1889. S. 352–354.
9. Shengeli G.A. Posleslovie perevodchika // Dzh. Bajron. Don Zhuan. M., 1947.
10. Enciklopedicheskij slovar' Brokgauza i Efrona. Spb., 1896.

The Russian “Don Juan”: early translation of the poem of G. Byron

The article deals with the comparative analysis of two first full translations of the poem “Don Juan” by G. Byron – P.A. Kozlov, D.D. Minaev. There are suggested the unpopular translations of the poem to specialists and qualified readers. There is given the opportunity to conclude independently without basing on the critic that is often far from constructive.

Key words: George Gordon Byron, “Don Juan”, literary translation, comparative analysis, P.I. Kozlov, D.D. Minaev.

(Статья поступила в редакцию 16.02.2021)

Н.Б. МУХИНА, Н.В. МАТВЕЕВА
(Стерлитамак)

ОСОБЕННОСТИ ОМОНИМИИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (на материале Concise Oxford English Dictionary)

Предпринята попытка рассмотреть особенности омонимии в современном английском языке на материале словарей. Согласно классификации Ю.С. Маслова, выделяются группы лексических и лексико-грамматических омонимов с дальнейшим делением на подгруппы. Приводятся статистические данные по процентному соотношению групп, подгрупп и частеречной принадлежности омонимов различных групп.

Ключевые слова: омонимия, классификация, лексические омонимы, лексико-грамматические омонимы, статистический метод.

Цель работы – рассмотреть возможности представления омонимии в словарях современного английского языка. «Омонимия (homonymia) – звуковое совпадение двух или более разных языковых единиц. Различают омонимию звуковую, лексическую, омонимию окончаний, падежных форм, фразеологизмов, частичную, ложную» [1, с. 98]. В современном языкознании понимание омонимии либо ограничено звуковой оболочкой слова, либо основано на расширении поня-

тия формы с включением в него графического представления, т. е. ряда совпадений в плане выражения. Данное утверждение способствует формированию ряда классификаций омонимов согласно их форме, словоформам, степени совпадения формы, принадлежности к частям речи. В основу данной работы положена классификация Ю.С. Маслова [2], на основании которой мы выделяем следующие виды омонимов.

Лексические омонимы:

1) абсолютные, полные: *nail* (гвоздь) и *nail* (ноготь);

2) абсолютные, частичные: *to lie* (лгать), *to lie* (лежать);

3) омофоны, полные: *tale* (рассказ), *tail* (хвост), *to sew* (шить), *to sow* (сеять);

4) омофоны, неравнообъемные: *peace* (мир), *piece* (кусок).

Лексико-грамматические омонимы:

5) абсолютные, полные: *just* (только что, нар.), *just* (как раз, част.);

6) абсолютные, неравнообъемные: *bear* (медведь), *bear* (нести);

7) абсолютные, моделированные, неравнообъемные: *work* – *to work*;

8) абсолютные, частичные, с омонимией форм: *to fell* (валить), *(he) fell* (упал);

9) омофоны, полные: *for* (для, предлог), *four* (четыре, числ.);

10) омофоны, частичные: *week* (неделя), *weak* (слабый), *right* (правильный), *to write* (писать);

11) омофоны, неравнообъемные: *to read* (читать) и *reed* (тростник);

12) омофоны, частичные, с омонимией отдельных форм: *nose* (нос), *(he) knows* (знает); *maid* (девушка), *(he) made* (сделал).

Методической основой осуществления анализа является обращение к методу сплошной выборки для выбора из словаря Concise Oxford English Dictionary, содержащего 240 тысяч английских слов и их дефиниций, омонимов и их систематизации согласно заявленной классификации. В словаре представлена 1 171 пара омонимов, что составляет 0,48% от общего количества слов.

Среди выявленных пар омонимов выделяют следующие группы: *лексические омонимы* и *лексико-грамматические омонимы*.

К лексическим омонимам относят следующие виды.

1. Абсолютные, полные омонимы – слова одной части речи с одинаковой графической формой, но не связанные значением. Данная группа представлена 385 парами омонимов типа *page* (noun 1. one side of a leaf of a book, magazine, or newspaper, or the material written or printed on it. Both sides of such a leaf considered as a single unit. Computing a section of stored data, especially that which can be displayed on a screen at one time; a particular episode considered as part of a longer history: a shameful page in British imperial history) – *page* (noun 2. a boy or young man employed in a hotel or club to run errands, open doors, etc.; a young boy attending a bride at a wedding; historical a boy in training for knighthood, ranking next below a squire in the personal service of a knight. a man or boy employed as the personal attendant of a person of rank).



Рис. 1. Омонимы в словаре Concise Oxford English Dictionary



Рис. 2. Соотношение видов омонимов

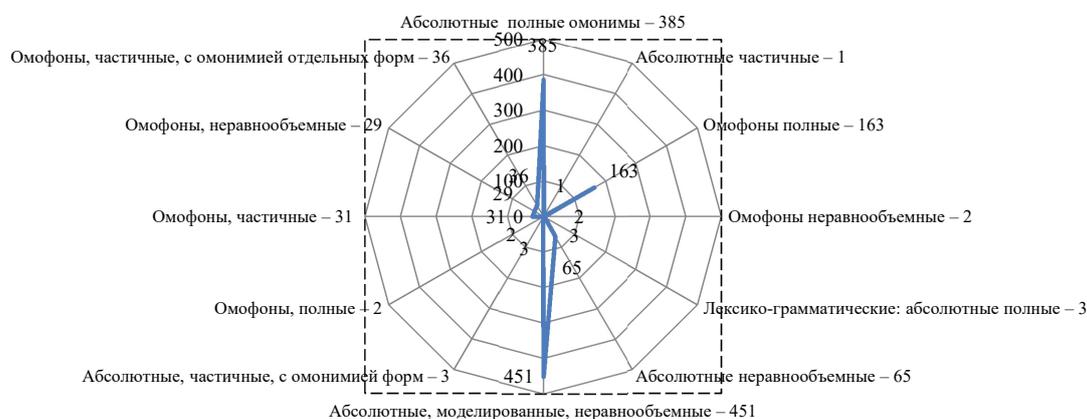


Рис. 3. Соотношение видов омонимов от общего количества омонимов

2. Абсолютные, частичные омонимы – слова с различным лексическим значением при одинаковой исходной форме, одинаковом грамматическом значении при различных парадигмах. Данная группа представлена одной парой омонимов *to lie* (be in or assume a hor-

izontal or resting position on a supporting surface) – *lies* – *lay* – *lain* // *to lie* (an intentionally false statement) – *lies* – *lied* – *lied*).

3. Омофоны, полные включают слова, характеризующиеся различным значением, разной графической формой и относящиеся к

одной части речи, при одинаковом произношении. Данная группа представлена 163 парами омонимов, например: *aisle* /aɪl/ (noun 1. a passage between rows of seats, pews, or supermarket shelves. 2. Architecture a lateral division of a church parallel to, and divided by pillars from, a nave, choir, or transept) – *isle* /aɪl/ (noun literary (except in place names) an island).

4. Омофоны, неравнообъемные включают пары слов, члены которых относятся к одной и той же части речи. При этом для одного из этих слов не характерно употребление во множественном числе. Данная группа представлена двумя парами омонимов *peace* /pi:s/ (noun. freedom from disturbance; tranquility) – *piece* /pi:s/ (noun. a portion of an object or of material produced by cutting, tearing, or breaking the whole. pl. – pieces).

К лексико-грамматическим омонимам относят следующие.

5. Абсолютные, полные омонимы – слова не связаны лексическими значением, принадлежат к разным частям речи, но имеют одинаковые грамматические формы. Данная группа представлена следующими тремя парами омонимов: *just* (adjective morally right and fair) – *just* (adverb exactly, very recently; *but* (conjunction. 1. used to introduce a phrase or clause contrasting with what has come before or with what is expected. 2. [with negative or in questions] other than; otherwise than) – *but* (adverb. only); *by* (preposition) – *by* (adverb).

6. Абсолютные, неравнообъемные омонимы – наличие у одного из омонимов тех же форм, что и у другого, других форм, при несовпадении по лексическим значениям. Данная группа представлена 65 парами омонимов, среди них: *bear* (verb. carry or convey) – *bear*

(noun. a large, heavy mammal which walks on the soles of its feet, having thick fur and a very short tail); *bear* – *bears*; *bear* – *bears* – *bore* – *borne*).

7. Абсолютные, моделированные, неравнообъемные: пары слов, связанные отношением к конверсии и, следовательно, характеризующиеся связью лексических значений. Данная группа представлена 451 парой омонимов, например: *ache* (noun a continuous or prolonged dull pain) – *to ache* (verb suffer from an ache).

8. Абсолютные, частичные, с омонимией форм – слова не связаны по лексическому значению при наличии совпадения звучаний лишь в некоторых формах. Данная группа представлена следующими тремя парами омонимов: *to fell* /fel/ (verb cut down (a tree) – (*he*) *fell* /fel/ (past of fall); *to lay* /lei/ (verb put down, especially gently or carefully) – *lay* /lei/ (past of lie); *to found* (verb) – *found* (past and past participle of find).

9. Омофоны, полные. Это слова, различные по лексическому и грамматическому значению, но не по парадигме, т. к. являются неизменяемыми служебными словами. Данная группа представлена двумя парами омонимов: *for* /fɔ:/ (preposition in favour of, affecting or with regard to) – *four* /fɔ:/ (cardinal number equivalent to the product of two and two; one more than three, or six less than ten; 4. (Roman numeral: iv or IV, archaic iiii or IIII).

10. Омофоны, частичные – слова, не связанные лексическим значением, принадлежащие к разным частям речи. К данной группе относят 31 пару омонимов, например: *cheap* /tʃi:p/ (adjective low in price) – *cheep* /tʃi:p/ (noun a shrill squeaky cry made by a young bird); *week* /wi:k/ (noun. a period of seven days) – *weak* /wi:k/ (adjective. lacking physical strength and energy).

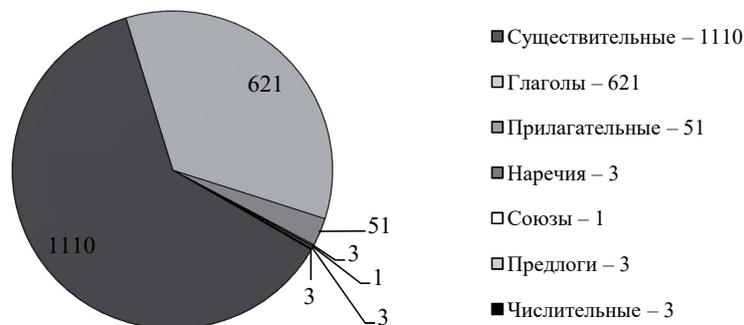


Рис. 4. Распределение омонимов по частям речи в составе 1 171 пары омонимов

11. Омофоны, неравнообъемные – слова совпадают по форме, при этом один из омонимов имеет дополнительные формы при совпадении произношения. В данной группе представлено 29 пар омонимов, например: *ad* /æd/ (noun informal an advertisement) – *add* /æd/ (verb join to or put with something else).

12. Омофоны, частичные, с омонимией отдельных форм. Омонимичные формы слова совпадают со словами, относящимися к другим частям речи, совпадение звучаний имеется не во всей парадигме. В данной группе представлено 36 паромонимов: *nose* /nəʊz/ (noun. the part projecting above the mouth on the face of a person or animal, containing the nostrils and used in breathing and smelling) – (*he*) *knows* /nəʊz/ (verb. be aware of through observation, inquiry, or information).

Итак, в словаре 240 000 слов, абсолютные полные омонимы составили 0,16%, абсолютные частичные – 0,0004%, омофоны полные – 0,067%, омофоны неравнообъемные – 0,0008%. Из лексико-грамматических омонимов абсолютные полные составили 0,0012%, абсолютные неравнообъемные – 0,027%, абсолютные, моделированные, неравнообъемные – 0,187%, абсолютные, частичные, с омонимией форм – 0,0012%, омофоны, полные – 0,0008%, омофоны, частичные – 0,0129%, омофоны, неравнообъемные – 0,012%, омофоны, частичные, с омонимией отдельных форм – 0,015 %.

Среди 1 171 пары омонимов абсолютные полные омонимы составили 32,87%, абсолютные частичные – 0,085%, омофоны полные – 13,91%, омофоны неравнообъемные – 0,17%. Из лексико-грамматических омонимов абсолютные полные составили 0,256%, абсолютные неравнообъемные – 5,55%, абсолютные, моделированные, неравнообъемные – 38,51%, абсолютные, частичные, с омонимией форм – 0,256%, омофоны, полные – 0,17%, омофоны, частичные – 2,647%, омофоны, неравнообъемные – 2,476%, омофоны, частичные, с омонимией отдельных форм – 3,074%.

Таким образом, среди абсолютных полных омонимов наибольшее количество составили существительные (340 слов), глаголы (31), прилагательные (14); среди абсолютных частичных омонимов – один глагол. Омофоны полные состоят из 156 существительных, 6 прилагательных и 1 глагола; омофоны неравнообъемные – из 2 существительных. В группу абсолютных полных омонимов вошли 3 наречия, 1 прилагательное, 1 союз, 1 предлог, а в

группу абсолютных неравнообъемных омонимов – 65 существительных и 65 глаголов. Самая многочисленная группа абсолютных моделированных неравнообъемных омонимов состоит из 451 глагола и 451 существительного. В группу абсолютных частичных омофонов с омонимией форм вошли 3 глагола, а в группу омофонов полных – 2 предлога и 2 числительных. Среди частичных омофонов 29 существительных, 30 прилагательных и 3 глагола. А среди омофонов неравнообъемных – 29 глаголов и 30 существительных. В группе частичных омофонов с омонимией отдельных форм всего 37 существительных, 37 глаголов и 1 числительное. Всего среди 1 171 пары омонимов – 1 110 существительных, 621 глагол, 51 прилагательное, 3 наречия, 1 союз, 3 предлога, 3 числительных.

Таким образом, современный английский язык характеризуется высокой степенью омонимичности, и в нем преобладают абсолютные, моделированные, неравнообъемные омонимы (451 пара) и абсолютные, полные омонимы (385 пар). Весьма развитая по сравнению с другими языками омонимия в современном английском языке связана с историческими условиями его развития (в первую очередь его звуковой структуры).

В целом омонимия – разнородное, развернутое и активно функционирующее в английском языке явление. Результаты исследования дают возможность констатировать факт существования высокой степени омонимичности в системе английского языка. Проведенное исследование раскрывает возможности дальнейшего изучения заявленного явления с точки зрения употребления и функционирования омонимов разного порядка в условиях речевого взаимодействия.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966.
2. Маслов Ю.С. Введение в языкознание: учебник для филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. М., 2006.
3. Concise Oxford English Dictionary. Oxford University Press, 2008.

* * *

1. Ahmanova O.S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. M., 1966.
2. Maslov Yu.S. Vvedenie v yazykoznanie: uchebnyk dlya filol. i lingv. fak. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2006.

Peculiarities of homonymy in the modern English language (based on Concise Oxford English Dictionary)

The article deals with the peculiarities of homonymy in the modern English language based on the dictionaries. According to the classification of Yu.S. Maslov, there are revealed the groups of the lexical and lexical and grammar homonyms with the further division to the subgroups. There is given the statistics of the percentage-based relationships of groups, subgroups and the part-of-speech belonging of the homonyms of different groups.

Key words: *homonymy, classification, lexical homonym, lexical and grammar homonym, statistic method.*

(Статья поступила в редакцию 01.03.2021)

Н.Е. ТРОПКИНА, ЦЗИН ЦЗИНШИ
(Волгоград)

ЗИМНЯЯ МЕТАФОРИКА ОБРАЗА СИНИЦЫ В ПОЭЗИИ АРСЕНИЯ ТАРКОВСКОГО

Рассматривается художественная семантика образа синицы как маркера зимнего текста в лирике А. Тарковского на примере стихотворения «Синицы». Анализируется пространственная структура орнитологического мотива в стихотворении.

Ключевые слова: *лирика, образ, орнитологические образы, художественное пространство, Арсений Тарковский.*

Орнитологическая символика занимает существенное место в картине мира Тарковского. Образы птиц в его лирике коррелируют с различными сферами бытия. Одна из таких сфер связана с символикой природы и, в частности, с символикой времен года.

В годичном цикле лирики Тарковского представлены все времена года, однако очевидно преобладание зимней метафоры. Это находит отражение в числе прочего и в заголовочном комплексе: в ряду названий сборников стихов, циклов и стихотворений – «Перед сне-

гом», «Зимний день», «Зимой», «Зима в детстве», «Зима в лесу».

Понятийный слой концептов времен года в русской поэзии детально рассматривается в статье Т.В. Салашник «Концепты времен года в религиозном и символическом аспектах (на материале русского и английского языков)», выявляется, что символические образы, связанные с временами года, восходят к традиционной для поэзии славян антропоморфической символике [12]. Особое место в русской поэзии занимают образы зимы, что отмечено рядом исследователей, в частности В.Е. Юкиной и М.Н. Эпштейном в статье «Поэтика зимы»: «Пожалуй, ни в одной другой литературе мира образ зимы не явлен так многогранно, так многоосмысленно» [17, с. 172]. К исследованию образа зимы в творчестве русских поэтов XX в. исследователи обращались не раз – сошлемся на работы С.В. Бурдиной и О.А. Мокрушиной «О семантике образов “зимнего” ряда в поэзии А. Ахматовой» [2], А.Н. Овешковой и Д.А. Старковой «Образ зимы сквозь призму времени в современной русской поэзии (на материале произведений И. Кнабенгофа)» [10], А.Д. Алексенко «Образ зимы в цивилизационной картине мира сонетов Георгия Владимировича Голохвастова» [1] и др.

Семантика орнитологической символики времен года в лирике А. Тарковского отчасти затрагивалась исследователями, стала предметом специального рассмотрения в статье «Орнитологические образы в поэзии А. Тарковского в контексте проблемы рационального и эмоционального» [11]. Орнитологические образы являются одним из маркеров метафоры времен года и, в частности, важной составляющей зимнего текста. В России можно выделить несколько пород птиц, которые не улетают на юг, зимуют в средней полосе и на севере страны и устойчиво ассоциируются с зимой. К числу таких птиц можно отнести воробьев, синиц, снегирей и др. Эти птицы и в лирике Тарковского становятся образными маркерами зимней метафоры. Предмет исследования в данной статье – образ синицы в системе зимней орнитологической символики у Тарковского.

Синицы относятся к разряду синантропных птиц. Н.П. Наумов в статье «О биологии синиц (предварительное сообщение)», рассматривая зимний образ жизни синиц, пишет, что синица «встречается и у домов, и далеко в лесу» [9, с. 816]. Исследователь отмечает, что в зимнее время синицы тяготеют к двум при-

станицам – это жилище человека и лиственный лес. В первом случае синица живет во дворах, садах, около строений и помоек и делит пространство с воробьями. По определению Н.П. Наумова, синицы зимой – «общественные птицы», часто встречающиеся обитатели зимнего городского пространства [9]. Синица часто встречается в средней полосе России во все времена года. В. Курбатов пишет о ней: «Среди остального синичьего семейства большая синица выделяется значительной численностью, крупными размерами, нарядным оперением и звонким голосом» [8, с. 146]. Не случайно, что русская поэзия, как отмечает С.А. Фомичев, «нередко варьировала синичью тему» [15, с. 279]. Часто к этому орнитону обращаются авторы детских стихотворений – Я. Аким, Б. Заходер, В. Берестов, А. Барто, С. Маршак, Ю. Мориц и др. В ряде стихотворений содержится мотив, восходящий к народной пословице «Лучше синица в руке, чем журавль в небе», например в стихотворении С. Есенина 1916 г. «Иисус-младенец», в стихотворении современного поэта Веры Павловой «Роман журавля и синицы». И при этом очевидно, что синица не имеет в русской поэзии такой частотности и такого ярко выраженного семантического ореола, как ряд других орнитонимов, таких как, например, соловей, ворон или лебедь.

В поэзии Тарковского образ синицы встречается многократно, при этом он связан по преимуществу с зимней метафорикой. Именно эта связь декларирована в стихотворении, датированном 1958 г., в котором именование орнитонима стало заглавием – «Синицы». Зимняя символика в тексте заявлена уже в первой строке:

В снегу, под небом синим,
а меж ветвей – зеленым,
Стояли мы и ждали
подарка на дорожке (с. 237)*.

Знаменательно, что из ряда характеристик образа синицы Тарковский акцентирует внимание именно на звуках, издаваемых птицами, – поэт называет их «неизъяснимым звуком»:

Синицы полетели
с неизъяснимым звоном (с. 237).

В работе «Символика животных в славянской народной традиции» А.В. Гура пишет о

звуках, которые издают синицы: «имеется целый ряд словесных интерпретаций пения синицы, по преимуществу отражающих события календарно-хозяйственной жизни, а также шуточные фольклорные тексты, построенные на звукоподражании пению этой птицы» [4, с. 739]. Эта особенность синиц основана на их биологических свойствах: синицы живут в стае, кочуя, стая занимает сравнительно небольшое пространство, птицы постоянно перекликаются между собой, поддерживают непрерывную связь, что отмечено в исследованиях ученых-орнитологов [5; 6; 9]. Синичьи звуки детально анализируются в работе В.В. Курбатова «Животный мир Пушкинского заповедника»: «У большака (синицы) удивительно разнообразный репертуар криков, позывов и коротеньких песенок на разные моменты жизни. Песня синицы – громкогласный перезвон “ци-ци-ци-пи”, крик – звонкое “пинь-пинь-чрррж”. Весной однообразная зимняя песня “зип-зи-вер” пополняется двух- или трехсложными напевами из ритмичного повторения звенящих звуков “ци-ци-фи-ци-ци-фи” или “цу-ви-цу-ви-цу-ви”» [8, с. 147].

Звуки, издаваемые стаей летящих синиц, в стихотворении Тарковского напоминают звон серебряных ложек, что ассоциативно вводит в текст историко-культурное пространство, которое занимает в его поэзии особое место – греческая кофейня. Стихотворение с таким названием – «Греческая кофейня» – написано в том же 1958 г., что и «Синицы», картины южного, морского пейзажа в двух текстах очевидно близки друг к другу:

Где белый камень в диком блеске
Глотает синьку вод морских (с. 168)
(Греческая кофейня)

Могло бы показаться, что там невесть откуда
Идет морская синька на белый камень
мола (с. 237)
(Синицы)

В стихотворении «Синицы» актуализировано двоящееся пространство: само цветное сочетание белого и синего (белый снег и синее небо) рождает ассоциацию с пространством моря, каждый из двух цветов наделяется двойным смыслом: белый снег – белый камень мола, синева неба – синева моря («морская синька»). Связь с образом юга, греческой кофейни на берегу моря рождает в стихотворении звуки, издаваемые синицами, и при этом само слово, обозначающее орнитоним, связано с образом моря через семанти-

* Тексты произведений А. Тарковского здесь и далее цитируются по изданию [13] с указанием страниц в круглых скобках.

ку цвета. С.А. Фомичев пишет о слове *синицы*: «Но не случайно русское ухо различало в этом названии и связь с морем (ср. постоянный эпитет: синее море)» [12, с. 275]. В стихотворении же Тарковского образ моря словно бы предсказан уже в первой строфе: цвет синий и одновременно зеленый (сине-зеленый) традиционно именуется в русском языке цветом морской волны. Кроме того, образ синицы устойчиво связан с топом моря в фольклорной традиции – это целый ряд пословиц, зафиксированных с фольклорных источников с XVIII в: «Летала синица море зажигать, море не зажгла, а славы наделала», «Синица хотела море выпить – не выпила, только славу наделала», «Хвалилась синица море зажечь; море не зажгла, а славы наделала», о чем пишет С.А. Фомичев в статье «Метаморфозы пословицы о синице» [12]. При этом ветви деревьев, синицы на снегу маркируют пространство классического пейзажа средней полосы России, а морской мол, греческая кофейня – это маркеры тописа юга. Пространство двоится, что отчасти обусловлено поэтикой зеркальности, свойственной лирике Тарковского.

Двоящаяся пространственная символика дополняется вертикальной осью: в первой части стихотворения это движение вверх, взгляд с земли в небо, а в финальной части – движение вниз:

И вдруг из рук служанки
под стол летит посуда,
И ложки подбирает,
бранясь, хозяин с пола (с. 237).

Эту пространственную ось дублирует и движение, построенное на кажущейся смене иерархии ценностей: относящемуся к сфере высокого – деревья, небо, море, – казалось бы, противопоставлено обыденное, в финальных строках текста это бытовая картинка, которую предсказывает сама ассоциация *щебет синиц – звон падающих серебряных ложек*. Знаменательна здесь параллель, отмеченная И. Бродским в диалоге с С. Волковым: «Помню, еще в России меня поразила строчка из стихотворения довольно посредственной американской поэтессы Энн Секстон. Она стоит на мостике над ручьем и видит, что там плавают мелкие рыбки — «как серебряные ложки», добавляет она. Это образ, который русскому поэту никогда бы не пришел в голову. Потому что рыбки и ложки в русском сознании сильно разнесены. И если русский поэт и стал бы совмещать одно с другим, то он сильно бы это подчеркнул» [3, с. 96]. В стихотворении Тар-

ковского звуки птиц и звон серебряных ложек оказываются в одной эстетической плоскости, они уравниваются в некоем ракурсе, соотносимом с корреляцией слова и вещи в акмеистической традиции, о чем пишет Л.Г. Кихней [7]. Обращаясь к проблеме традиции акмеизма в поэзии Тарковского, Т.Л. Чаплыгина пишет о различии изображения предметов реального мира в его лирике и у акмеистов: у Тарковского «отсутствует элемент осязания, чувственности в изображении предмета. Сохраняя пространственное и временное видение явления, он стремится запечатлеть в нем и духовную составляющую» [16, с. 108]. Исследователь Н.А. Резниченко пишет о том, что в поэтическом мире А. Тарковского «предметы повседневного обихода – неизбежно сакрализуются, несут явную или имплицитную “поэтогоническую” семантику, становятся знаками преображенного бытия и преображенного слова» [11, с. 158]. Это в полной мере можно отнести к предметному мотиву, ассоциативно порожденному орнитонимом *синица*.

Для орнитологических образов в стихотворении А. Тарковского «Синицы» характерна многозначность художественной семантики. Образ синицы, вписанный в зимний пейзаж, через систему поэтических ассоциаций порождает сложную пространственную структуру. В тексте стихотворения соединяется природное и рукотворное, обыденное и сакральное, как это и свойственно лирической поэзии А. Тарковского.

Список литературы

1. Алексенко А.Д. Образ зимы в цивилизационной картине мира сонетов Георгия Владимировича Голохвастова // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2018. № 1(29). С. 158–165.
2. Бурдина С.В., Мокрушина О.А. О семантике образов «Зимнего» ряда в поэзии А. Ахматовой // Вестн. Перм. ун-та. Российская и зарубежная филология. 2010. № 1. С. 95–99.
3. Волков С. Диалоги с Иосифом Бродским / вступ. ст. Я. Гордина. М., 2000.
4. Гура А.В. Символика животных в славянской народной традиции. М., 1997.
5. Домбровский К.Ю. Пение большой синицы *Parus major* в декабре // Русский орнитологический журнал. 2012. № 732. С. 343–435.
6. Зацаринный И.В., Константинов В.М., Косякова А.Ю. [и др.]. Пространственные связи птиц, входящих в синичьи стаи // Русский орнитологический журнал. 2012. № 736. С. 519–543.
7. Кихней Л.Г. Корреляция слова и вещи в акмеистической традиции (О. Мандельштам, А. Тар-

- ковский) // Постсимволизм как явление культуры. М., 2003. Вып. IV. С. 67–71.
8. Курбатов В.В. Животный мир Пушкинского Заповедника: справочник – Сельцо Михайловское: Пушкинский Заповедник, 2012.
9. Наумов Н.П. О биологии синиц (предварительное сообщение) // Русский орнитологический журнал. 2001. Экспресс-выпуск. № 160. С. 816–820.
10. Овешкова А.Н., Старкова Д.А. Образ зимы сквозь призму времени в современной русской поэзии (на материале произведений И. Кнабенгофа) // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. 2012. № 25. С. 14–20.
11. Резниченко Н. «От земли до высокой звезды»: Мифопоэтика Арсения Тарковского. Нежин – Киев, 2014.
12. Салашник Т.В. Концепты времен года в религиозном и символическом аспектах (на материале русского и английского языков) // Изв. Саратов. ун-та. Сер.: Филология. Журналистика. 2009. № 2. С. 9–13.
13. Тарковский А.А. Собрание сочинений: в 3 т. Т. 1: Стихотворения. М., 1991.
14. Тропкина Н.Е., Цзин Цзинши. Орнитологические образы в поэзии А. Тарковского в контексте проблемы рационального и эмоционального // Рациональное и иррациональное в литературе и фольклоре: сб. науч. ст. по итогам X Междунар. науч. конф. «Рациональное и иррациональное в литературе и фольклоре» Волгоград, 30–31 окт. 2019 г.). Волгоград, 2019. С. 258–266.
15. Фомичев С.А. Метаморфозы пословицы о синице // Историко-литературный журнал. 2013. № 4. С. 139–145.
16. Чаплыгина Т.Л. Лирика Арсения Тарковского в контексте поэзии серебряного века: дис. ... канд. филол. наук. Иваново, 2007.
17. Юкина Е., Эпштейн М. Поэтика зимы // Вопр. литературы. 1979. № 9. С. 171–204.
- dyashchih v sinich'i stai // Russkij ornitologicheskij zhurnal. 2012. № 736. С. 519–543.
7. Kihnej L.G. Korrelyaciya slova i veshchi v akmeisticheskoy tradicii (O. Mandel'shtam, A. Tarkovskij) // Postsimvolizm kak yavlenie kul'tury. M., 2003. Vyp. IV. S. 67–71.
8. Kurbatov V.V. Zhivotnyj mir Pushkinskogo Zapovednika: spravochnik – Sel'co Mihajlovskoe: Pushkinskij Zapovednik, 2012.
9. Naumov N.P. O biologii sinic (predvaritel'noe soobshchenie) // Russkij ornitologicheskij zhurnal. 2001. Ekspress-vypusk. № 160. S. 816–820.
10. Oveshkova A.N., Starkova D.A. Obraz zimy skvoz' prizmu vremeni v sovremennoj russkoj poezii (na materiale proizvedenij I. Knabengofa) // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. 2012. № 25. S. 14–20.
11. Reznichenko N. «Ot zemli do vysokoj zvezdy»: Mifopoetika Arseniya Tarkovskogo. Nezhin – Kiev, 2014.
12. Salashnik T.V. Koncepty vremen goda v religioznom i simbolicheskom aspektah (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov) // Izv. Sarat. un-ta. Ser.: Filologiya. Zhurnalistika. 2009. № 2. S. 9–13.
13. Tarkovskij A.A. Sbranie sochinenij: v 3 t. T. 1: Stihotvoreniya. M., 1991.
14. Tropkina N.E., Czin Czinshi. Ornitologicheskie obrazy v poezii A. Tarkovskogo v kontekste problemy racional'noe i emocional'noe // Racional'noe i irracional'noe v literature ifol'klore: sb. nauch. st. po itogam X Mezhdunar. nauch. konf. «Racional'noe i irracional'noe v literature i fol'klore» Volgograd, 30–31 okt. 2019 g.). Volgograd, 2019. S. 258–266.
15. Fomichev S.A. Metamorfozy posloviцы o sinice // Istoriko-literaturnyj zhurnal. 2013. № 4. S. 139–145.
16. Chaplygina T.L. Lirika Arseniya Tarkovskogo v kontekste poezii serebryanogo veka: dis. ... kand. filol. nauk. Ivanovo, 2007.
17. Yukina E., Epshtejn M. Poetika zimy // Vopr. literatury. 1979. № 9. S. 171–204.

* * *

1. Aleksenko A.D. Obraz zimy v civilizacionnoj kartine mira sonetov Georgiya Vladimirovicha Golohvastova // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 2018. № 1(29). S. 158–165.
2. Burdina S.V., Mokrushina O.A. O semantike obrazov «Zimnego» ryada v poezii A. Ahmatovoj // Vestn. Perm. un-ta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya. 2010. № 1. S. 95–99.
3. Volkov S. Dialogi s Iosifom Brodskim / vstup. st. Ya. Gordina. M., 2000.
4. Gura A.V. Simvolika zhivotnyh v slavyanskoj narodnoj tradicii. M., 1997.
5. Dombrovskij K.Yu. Penie bol'shoj sinicy Parus major v dekabre // Russkij ornitologicheskij zhurnal. 2012. № 732. S. 343–435.
6. Zacarinnij I.V., Konstantinov V.M., Kosyakova A.Yu. [i dr.]. Prostranstvennyye svyazi ptic, vho-



**Winter metaphors of the image
of titmouse in the poetry
of Arseniy Tarkovskiy**

The article deals with the artistic semantics of the image of titmouse as a marker of the winter text in the lyrics of A. Tarkovskiy based on the poem "Titmouse". There is analyzed the spatial structure of the ornithological motive in the poem.

Key words: lyrics, image, ornithological images, fiction space, Arseniy Tarkovskiy.

(Статья поступила в редакцию 02.03.2021)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Артюхина
Александра Ивановна* – доктор педагогических наук, профессор курса педагогики и образовательных технологий ДПО кафедры медико-социальных технологий Волгоградского государственного медицинского университета Минздрава России. E-mail: alexandraiart2591@gmail.com
- Бессарабова
Инна Станиславовна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: andrologia@ Rambler.ru
- Бородина
Татьяна Сергеевна* – старший преподаватель кафедры теории и методики обучения физической культуре и безопасности жизнедеятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: tatyana-borodina@inbox.ru
- Володин
Владимир Владимирович* – аспирант кафедры педагогики Благовещенского государственного педагогического университета. E-mail: volodinmladshy2017@yandex.ru
- Глотова
Александра Валерьевна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков филиала Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова в г. Севастополе. E-mail: glotova@glotova.com
- Головина
Елена Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии и методики преподавания французского языка Оренбургского государственного университета. E-mail: romfil@mail.osu.ru
- Гречушкина
Нина Владимировна* – доцент кафедры информатики и информационных технологий Рязанского института (филиала) Московского политехнического университета. E-mail: grechushkinanv@gmail.com
- Гриднева
Татьяна Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: grid6@yandex.ru
- Громова
Любовь Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Академии социального управления. E-mail: gromovala@mail.ru
- Дормидонтова
Ольга Алексеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семёнова-Тян-Шанского. E-mail: olgadormi@mail.ru
- Дорогих
Раиса Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков филиала Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова в г. Севастополе. E-mail: dorigikh78@mail.ru

- Дубова
Марина Анатольевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Государственного социально-гуманитарного университета. E-mail: dubovama@rambler.ru
- Егоренков
Дмитрий Владимирович* – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки Волгоградской академии МВД России. E-mail: dimegor2007@rambler.ru
- Жарков
Сергей Александрович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры тактико-специальной подготовки Волгоградской академии МВД России. E-mail: dimegor2007@rambler.ru
- Забровская
Ольга Васильевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: ov.zabrovskaya@yandex.ru
- Завьялова
Галина Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семёнова-Тянь-Шанского. E-mail: zavialova-galine@mail.ru
- Зудина
Елена Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: zudina1972@gmail.com.ru
- Иванова
Лариса Викторовна* – старший преподаватель кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: chigorinal@mail.ru
- Иванова
Тамара Михайловна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: tomikiv@mail.ru
- Иванова
Юлия Андреевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: julandre@mail.ru
- Кайль
Яков Яковлевич* – доктор экономических наук, профессор кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kailjakow@mail.ru
- Кожанова
Наталья Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Алтайского государственного педагогического университета. E-mail: dsf46k@yandex.ru
- Косяченко
Владимир Иванович* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры тактико-специальной подготовки Волгоградской академии МВД России. E-mail: dimegor2007@rambler.ru
- Кудинова
Татьяна Анатольевна* – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры иностранных и русского языков Академии ФСО России. E-mail: t.kudinova77@mail.ru

- Ламзин
Роман Михайлович* – старший преподаватель кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: rom.lamzin@yandex.ru
- Макарова
Ирина Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: makira8@yandex.ru
- Макевнина
Ирина Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: makevnina_ira@mail.ru
- Маркин
Леонид Игоревич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры вокально-хорового и хореографического образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: vhi@vspu.ru
- Матвеева
Наталья Васильевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. E-mail: n.v.matveeva@strbsu.ru
- Машлыкина
Наталья Дмитриевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Волгоградского государственного аграрного университета. E-mail: mashlykina-n@mail.ru
- Мухина
Наталья Борисовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. E-mail: n.b.mukhina@strbsu.ru
- Науменко
Ольга Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: nauyenkoov@bk.ru
- Олейник
Марина Алексеевна* – доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры вокально-хорового и хореографического образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: marolejn@yandex.ru
- Павловская
Ирина Григорьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: irinapav05@yandex.ru
- Пичугин
Сергей Сергеевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Академии социального управления. E-mail: sergey-uf@mail.ru
- Покусаева
Татьяна Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: tatyanaonline@rambler.ru
- Полякова
Наталья Александровна* – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка как иностранного Пермского государственного медицинского университета им. академика Е.А. Вагнера. E-mail: polyana0105@yandex.ru

- Просьянникова
Ольга Игоревна* – доктор филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. E-mail: olgapros@mail.ru
- Роговская
Наталья Ивановна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и речевой коммуникации Московского международного университета. E-mail: natasha050@bk.ru
- Савицкая
Екатерина Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Самарского государственного социально-педагогического университета. E-mail: lampasha90@mail.ru
- Саркисян
Ольга Борисовна* – аспирант кафедры русского языка и литературы Государственного социально-гуманитарного университета. E-mail: kara.o.b@ya.ru
- Сержантова
Олеся Анатольевна* – E-mail: serzhantova00@inbox.ru
- Смирнова
Александра Сергеевна* – преподаватель-исследователь кафедры современной русской литературы Литературного института им. А.М. Горького. E-mail: alexandra3007lm@gmail.com
- Соловьева
Юлия Олеговна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. E-mail: solovieva-julia2009@yandex.ru
- Талалай
Татьяна Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: tatiana2681@mail.ru
- Тимошенко
Михаил Анатольевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры права и методики преподавания права Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: tma1954@mail.ru
- Тропкина
Надежда Евгеньевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: netropkina@mail.ru
- Фу Ин* – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: andrologia@rambler.ru
- Царёва
Мария Александровна* – учитель-логопед МОАУ «СОШ № 24» г. Оренбурга. E-mail: masha_2497@mail.ru
- Цзин Цзинши* – аспирант кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kim_gim_sil@mail.ru
- Цзюй Хайна* – кандидат филологических наук, преподаватель факультета русского языка Хэйхэского университета (КНР). E-mail: moskva20090923@mail.ru

- Чечина
Ирина Васильевна* – аспирант кафедры английской филологии Донецкого национального университета. E-mail: chechina_i.v@mail.ru
- Чумаков
Вячеслав Игоревич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры медико-социальных технологий с курсом педагогики и образовательных технологий дополнительного профессионального образования Волгоградского государственного медицинского университета Минздрава России. E-mail: tchumakov.vi@gmail.com
- Шатрова
Светлана Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: shatrova63@mail.ru
- Шевцова
Лариса Ивановна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русской классической литературы Московского государственного областного университета. E-mail: larisaivshevtsova@yandex.ru
- Шидловская
Диана Юрьевна* – аспирант кафедры английского языка и перевода Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: shidlovska.diana@gmail.com
- Шифрон-Борейко
Ирит* – старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания РКИ факультета международных отношений Белорусского государственного университета. E-mail: shifr-i@rambler.ru
- Шишкина
Екатерина Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков с курсом латинского языка Волгоградского государственного медицинского университета. E-mail: e.w.shishkina@gmail.com
- Эпштейн
Ольга Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания английского языка Оренбургского государственного педагогического университета. E-mail: olgangleter@gmail.com



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandra Artyukhina* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, the Course of Pedagogy and Educational Technologies of Additional Professional Education of the Department of Medical and Social Technologies, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: alexandriart2591@gmail.com
- Aleksandra Glotova* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, the branch of Lomonosov Moscow State University in Sevastopol. E-mail: glotova@glotova.com
- Aleksandra Smirnova* – Lecturer-Researcher, Department of Modern Russian Literature, Maxim Gorky Institute of Literature and Creative Writing. E-mail: alexandra3007lm@gmail.com
- Diana Shidlovskaya* – Post Graduate Student, Department of English Language and Translation, Saint-Petersburg State University. E-mail: shidlovskadiana@gmail.com
- Dmitriy Egorenkov* – PhD (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Tactical and Special Training, Volgograd Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation. E-mail: dimegor2007@rambler.ru
- Ekaterina Savitskaya* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Samara State University of Social Sciences and Education. E-mail: lampasha90@mail.ru
- Ekaterina Shishkina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages with the course of the Latin language, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: e.w.shishkina@gmail.com
- Elena Golovina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Romance Philology and Teaching Methods of French Language, Orenburg State University. E-mail: romfil@mail.osu.ru
- Elena Zudina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Personnel Management and Economics in the Sphere of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: zudina1972@gmail.com.ru
- Fu Ying* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: andrologia@rambler.ru
- Galina Zavyalova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German and French Languages, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University. E-mail: zavialova-galine@mail.ru

- Inna Bessarabova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: andrologia@rambler.ru
- Irina Chechina* – Post Graduate Student, Department of English Philology, Donetsk National University. E-mail: chechina_i.v@mail.ru
- Irina Makarova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: makira8@yandex.ru
- Irina Makevnina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: makevnina_ira@mail.ru
- Irina Pavlovskaya* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: irinapav05@yandex.ru
- Irit Shifron-Boreyko* – Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching the Russian Language as a Foreign Language, Faculty of International Relations, Belarusian State University. E-mail: shifr-i@rambler.ru
- Jin Jinshi* – Post Graduate Student, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kim_gim_sil@mail.ru
- Ju Haina* – PhD (Philology), Lecturer, Department of Russian Language, University of Heihe (China). E-mail: moskva20090923@mail.ru
- Larisa Ivanova* – Senior Lecturer, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: chigorinal@mail.ru
- Larisa Shevtsova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Classic Literature, Moscow Region State University. E-mail: larisaivshevtsova@yandex.ru
- Leonid Markin* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Vocal-Choreographic and Art Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: vhi@vspu.ru
- Lyubov Gromova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of General Education Disciplines, Academy of Public Administration. E-mail: gromovala@mail.ru
- Marina Dubova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and Literature, State University of Humanities and Social Studies. E-mail: dubovama@rambler.ru
- Marina Oleynik* – Advanced PhD (Philosophy), PhD (Pedagogy), Professor, Department of Vocal-Choreographic and Art Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: marolejn@yandex.ru
- Mariya Tsareva* – Teacher-Logopedist, Municipal Educational Autonomous Institution “General Secondary School of Orenburg #24”. E-mail: masha_2497@mail.ru

- Mikhail Timoshenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Law and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: tma1954@mail.ru
- Nadezhda Tropkina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: netropkina@mail.ru
- Natalia Kozhanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Altai State Pedagogical University. E-mail: dsf46k@yandex.ru
- Natalia Mashlykina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Volgograd State Agricultural University. E-mail: mashlykina-n@mail.ru
- Natalia Matveeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Languages, the Sterlitamak branch of Bashkir State University. E-mail: n.v.matveeva@strbsu.ru
- Natalia Polyakova* – PhD (Philology), Lecturer, Department of Russian Language, Academician Ye.A. Vagner Perm State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: polyana0105@yandex.ru
- Natalia Rogovskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Speech Communication, International University in Moscow. E-mail: natasha050@bk.ru
- Nataliya Mukhina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Languages, the Sterlitamak branch of Bashkir State University. E-mail: n.v.matveeva@strbsu.ru
- Nina Grechushkina* – Associate Professor, Department of Computer Science and Information Technologies, Ryazan Institute (the branch of) Moscow Polytechnic University. E-mail: grechushkinanv@gmail.com
- Olesya Serzhantova* – E-mail: serzhantova00@inbox.ru
- Olga Dormidontova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German and French Languages, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University. E-mail: olgadormi@mail.ru
- Olga Epshtein* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Orenburg State Pedagogical University. E-mail: olgangleter@gmail.com
- Olga Naumenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: naymenkoov@bk.ru
- Olga Prosyannikova* – Advanced PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Pushkin Leningrad State University, Associate Professor. E-mail: olgapros@mail.ru
- Olga Sarkisyan* – Post Graduate Student, Department of Russian Language and Literature, State University of Humanities and Social Studies. E-mail: kara.o.b@ya.ru

- Olga Zabrovskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: ov.zabrovskaya@yandex.ru
- Raisa Dorogikh* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, the branch of Lomonosov Moscow State University in Sevastopol. E-mail: dorogikh78@mail.ru
- Roman Lamzin* – Senior Lecturer, Department of Personnel Management and Economics in the Sphere of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: rom.lamzin@yandex.ru
- Sergey Pichugin* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of General Education Disciplines, Academy of Public Administration. E-mail: sergey-uf@mail.ru
- Sergey Zharkov* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Tactical and Special Training, Volgograd Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation. E-mail: dimegor2007@rambler.ru
- Svetlana Shatrova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: shatrova63@mail.ru
- Tamara Ivanova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: tomikiv@mail.ru
- Tatyana Borodina* – Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Physical Education and Life Safety, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: tatyana-borodina@inbox.ru
- Tatyana Gridneva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: grid6@yandex.ru
- Tatyana Kudinova* – PhD (Philology), Lecturer, Department of Foreign and Russian Languages, The Academy of the Federal Guard Service of the Russian Federation. E-mail: t.kudinova77@mail.ru
- Tatyana Pokusaeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: tatyanaonline@rambler.ru
- Tatyana Talalay* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: tatiana2681@mail.ru
- Vladimir Kosyachenko* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Tactical and Special Training, Volgograd Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation. E-mail: dimegor2007@rambler.ru
- Vladimir Volodin* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Blagoveschensk State Pedagogical University. E-mail: volodinmladshy2017@yandex.ru

- Vyacheslav Chumakov* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Medical and Social Technologies with the course of Pedagogy and Educational Technologies of Additional Professional Education, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: tchumakov.vi@gmail.com
- Yakov Kail* – Advanced PhD (Economics), Professor, Department of Personnel Management and Economics in the Sphere of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kailjakow@mail.ru
- Yuliya Ivanova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: julandre@mail.ru
- Yuliya Solovyeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication, Lomonosov Moscow State University. E-mail: solovieva-julia2009@yandex.ru



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.

С.Г. 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)